Scuola e Lingue Moderne

7-8

Anno XLII 2004

1 Editoriale — L'educazione interculturale

4 Metodologia — Cinema e comunicazione interculturale

12 Metodologia — The Power of Action Songs

26 Dossier — **L'integrazione degli allievi immigrati**

69 Esperienze — Russo: eppur si muove

GARZANTI SCUOLA

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n.46), art. 1, com. 1, DCB Milano - Selm n. 7-8, novembre 2004

insegnanti, studenti, genitori...

www.scuola.com

Strumenti didattici per il mondo della scuola

NEWS
FORUM
LINK

E MOLTO ALTRO ANCORA...

Scuola.com Junior

un'area dedicata alla scuola primaria, con storie, giochi e attività per lo studente e per la classe

Gli editori di scuola.com: De Agostini - Garzanti scuola - Liviana - Marietti Scuola - Petrini - Theorema - Valmartina

L'educazione interculturale

Gianfranco Porcelli
Università degli Studi di Pavia

Nella sua nuova struttura *Scuola e Lingue Moderne* ospita importanti dossier tematici su argomenti di assoluto rilievo nella nostra professione. In questo numero è la volta dell'educazione interculturale nella prospettiva dell'integrazione degli allievi immigrati: assai di più di un "semplice" discorso sull'italiano come Lingua Seconda, ma un'analisi di ciò che significa l'incontro di culture nella formazione della persona nella società di oggi.
Il dossier è a cura della prof. Maria Cecilia Luise, dell'Università di Venezia Cà Foscari, da tempo impegnata nel settore e ora responsabile nel quadro dei progetti ITALS e ALIAS. Ribadiamo che non interessa solo chi insegna italiano a stranieri ma tutti gli insegnanti capaci di dare un senso a parole-chiave come "collegialità" e "educazione linguistica".
Oltre a contributi vari su temi di attualità trovate due sezioni sulle quali richiamiamo la vostra attenzione. Una è dedicata al Portfolio e contiene un documento recente e importante del MIUR. Ci ripromettiamo di pubblicare documenti altrettanto significativi nei primi numeri del 2005, mentre il prossimo numero di *Scuola e Lingue Moderne* cercherà di sintetizzare gli interventi più significativi al Convegno di Montegrotto. Non sarà possibile trasferire su carta la messe di dati offerta in tale sedi, e meno ancora il calore e la cordialità che hanno contraddistinto le tre giornate di lavoro: ma stiamo lavorando perché chi ci leggerà abbia l'essenziale di ciò che è stato elaborato e presentato in tale sede. Contiamo anche di fornire informazioni sulla prossima manifestazione promossa dall'ANILS nazionale in concomitanza con il suo Congresso.
L'altro punto è costituito dal programma del congresso del MAPRJAL, introdotto da un articolo di Sergio Pescatori. L'insegnamento del russo nella scuola secondaria italiana è confinato in alcune nicchie, dato che questa lingua di solito viene affrontata all'università – e anche lì non è una delle lingue più frequentemente scelte. Tuttavia l'evento di cui si parla pone in bella evidenza il ruolo dell'Italia negli studi di russistica e conforta la scelta dell'ANILS di dare spazio a *tutte* le lingue e culture europee. Un sentito ringraziamento va alla prof. Marina Perini di Venezia, da sempre coordinatrice della sezione di lingua russa dell'Associazione.
Negli altri lavori qui pubblicati si nota una diffusa attenzione al ruolo culturale e didattico dei media e delle tecnologie a base informatica. Recepiamo questo come un dato costante, rispondente al ruolo che i mezzi di comunicazione sociale e il computer (da solo o in rete) hanno stabilmente assunto.
La nostra preferenza va in ogni caso ai contributi capaci di mettere in luce non solo i pregi ma anche i limiti dell'uso di tali sussidi. Che sussidi sono, e non supplenti. In questo senso ogni "guida alla navigazione" che consenta a noi e agli studenti di non disperdersi nel grande mare della rete telematica è la benvenuta. Ormai le sitografie si affiancano stabilmente alle bibliografie come repertori per lo studio e per la ricerca di materiali, oltre che di informazioni.
Un articolo è in lingua inglese, così come ci è stato proposto dall'autore. Sarebbe gradito il parere dei lettori sulla presenza di testi in lingua straniera, come ulteriore occasione per affinare quel tratto fondamentale della nostra professionalità che è la competenza nell'uso operativo della lingua che insegniamo. E nella prospettiva del plurilinguismo europeo non sarebbe male che almeno noi insegnanti di lingue avessimo una capacità ricettiva anche verso le lingue di cui non siamo specialisti. In caso contrario, potremmo avere in futuro allievi meglio preparati di noi da questo punto di vista.

• Convegno Nazionale ANILS, Montegrotto (PD), 2-4 dicembre 2004

Al convegno è stato diffuso anche il secondo numero (4-6/2004) di quest'annata della Rivista e i consensi raccolti ci hanno confortato e incoraggiato a proseguire lungo le linee ormai abbastanza chiaramente tracciate. Alimento necessario sono i vostri scritti — non necessariamente articoli di tenore scientifico, ma anche e forse soprattutto resoconti di esperienze, "buone pratiche", progetti ben riusciti e proposte operative. La Redazione, assieme ai dirigenti centrali e locali, sarà lieta di assistere coloro che richiederanno consulenze per la produzione dei loro scritti.
Buona lettura e soprattutto felice 2005!

Scuola & lingue moderne

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

RIVISTA MENSILE
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Milano

Anno XLII n. 7-8 2004

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel. fax 02-48951916
Antonio Giannandrea
Direttore Editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

REDAZIONE, REALIZZAZIONE E COORDINAMENTO
Teknoprogetti srl
Via Donatello, 21 Milano
Adriana Paolini, Marco Pavesi
Coordinamento redazionale
Alessandro Albani, Filomena Moscatelli
Redazione e ricerca iconografica
Stefania Benini
Grafica e impaginazione

Claudio Raboni
Progetto grafico

Cristina Colombo
Coordinamento iconografico

Comitato consultivo internazionale
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M. C. Ricardo, Portogallo

Sommario

EDITORIALE

1 **L'educazione interculturale**
di Gianfranco Porcelli

METODOLOGIA

4 **Cinema e comunicazione interculturale**
di Elisabetta Pavan

12 **The Power of Action Songs**
di Charles Goodger

14 **The Intertwining of Authenticity and Artifice**
di Geoffrey Gray

PORTFOLIO

20 **Parlare il mondo**

Dossier
LA PRESENZA DI ALLIEVI STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA

a cura di Maria Cecilia Luise

28 **L'educazione interculturale come progetto sistemico nella scuola**
di Francesca Della Puppa

33 **Cinema e audiovisivi nell'educazione interculturale**
di Riccardo Triolo

38 **La lingua italiana: una efficace comunicazione nelle classi multiculturali**
di Ivana Fratter

48 **Il laboratorio di italiano L2**
di Fabio Caon

52 **Le risorse in internet**
di Paola Celentin

ESPERIENZE

64 **Intelligence**
di Linda Rossi Holden

65 **Global e Local: Glocal**
di Linda Rossi Holden

66 **The Swan School of English**
di Tiberio Snaidero

69 **Russo: eppur si muove**
di Sergio Pescatori

APPUNTAMENTI

71 **L'insegnamento della lingua e della letteratura russa nell'Europa occidentale in relazione ai nuovi contesti socio-culturali del XXI secolo**
CONVEGNO INTERNAZIONALE
Verona, 22-24 settembre 2005

Ciò che dobbiamo imparare a fare, lo impariamo facendolo
Aristotele, *Etica Nicomachea, II, 1, 4.*

Crediti fotografici
Archivio I.G.D.A.

L'Editore si scusa per eventuali omissioni e/o errori di attribuzione e dichiara la propria disponibilità a regolarizzare tali inesattezze. Si dichiara inoltre a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare.

Abbonamenti
Ufficio abbonamenti
De Agostini Scuola SpA,
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano
Tel. 02-38086.426 02-38086.341

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

Informazioni, articoli e pubblicità
De Agostini Scuola SpA
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano

Finito di stampare nel mese di dicembre
presso Graf 3 - Rozzano - Mi

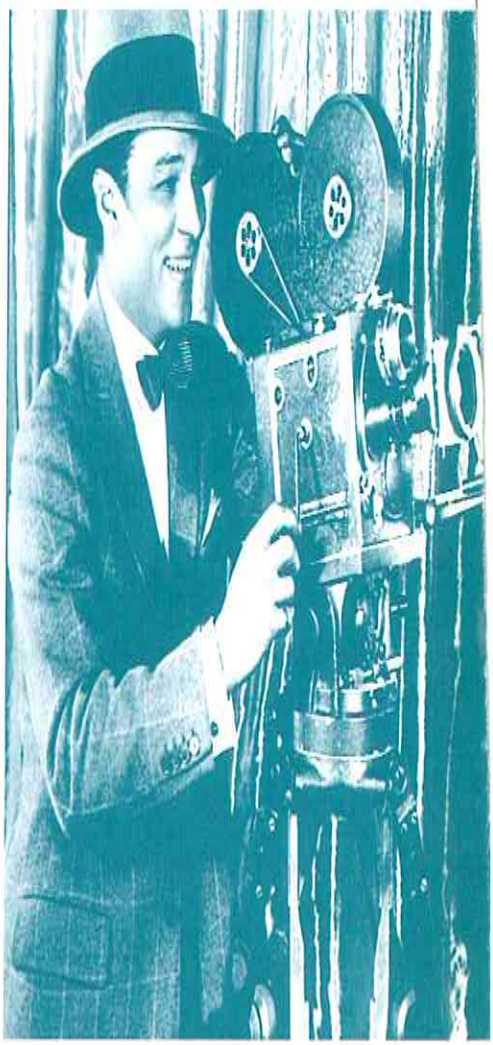
© 2004 De Agostini Scuola SpA
Via Giovanni Da Verrazzano, 15
28100 Novara

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

Cinema e comunicazione interculturale

di Elisabetta Pavan
ANILS Padova

L'importanza del cinema nel mettere in evidenza le attività comunicative non prettamente linguistiche è stata ormai da tempo assodata. Il cinema rappresenta dunque un utile strumento anche per l'insegnamento delle lingue straniere.



La comprensione delle problematiche che inevitabilmente si delineano tra interlocutori che usano una lingua franca, per esempio l'inglese, implica la conoscenza dei meccanismi che sottostanno alla comunicazione interculturale. Tuttavia la conoscenza di tali problematiche non basta a garantirsi una comunicazione vincente: è necessario, infatti, che si sviluppi una competenza comunicativa e parallelamente una logica interculturali. Essendo la comunicazione interculturale per gran parte non strettamente linguistica, il cinema si è rivelato uno strumento utilissimo per catalizzare l'attenzione sui momenti critici, ma soprattutto per evidenziare i meccanismi del processo e le barriere relative allo scambio comunicativo, nella loro completezza linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.

Dimensione video

Nell'insegnamento della lingua straniera la dimensione audio e video tipica di mezzi quali la televisione e il cinema, e via via anche di internet, fornisce un ampio contesto situazionale consentendo così di approfondire la conoscenza della cultura straniera in tutti i suoi aspetti, verbali e non. Infatti, vengono in questo modo evidenziati l'uso della lingua in contesti situazionali autentici e gli aspetti sociali e culturali degli ambienti in cui la lingua viene parlata; inoltre si favorisce lo sviluppo delle abilità di comprensione.

L'uso del cinema, quindi, è particolarmente importante perché va a coprire quelle competenze che esulano dalla mera competenza linguistica, come per esempio i comportamenti da adottare in un diverso ambiente sociale e culturale. Un'ottima competenza linguistica, infatti, non basta per avere la padronanza di quella comunicativa: il cinema consente di inserire gli atti linguistici nel loro contesto situazionale e fornisce sia meccanismi di *ancrage* (l'immagine – che può rimandare a più significati nello stesso tempo – diventa significativa grazie a una descrizione linguistica) che di *relais* (lingua e immagine rimandano l'una all'altra per creare il significato[1]).

Con la sua massiccia presenza visiva il cinema fornisce tutti quei codici extralinguistici e paralinguistici che si aggiungono alla competenza linguistica per raggiungere quella comunicativa.

Altro aspetto di notevole valore legato all'uso del cinema è la motivazione: l'esposizione al canale visivo e uditivo facilita la comprensione e abbassa il filtro affettivo; è bene ricordare che tra il 75 e l'80% delle informazioni viene dalla vista e solo il 10-15% dall'udito[2].

Anche dal punto di vista neurolinguistico il cinema è un mezzo che non va sottovalutato, tutt'altro. I due emisferi del cervello sono complementari (bimodalità), l'emisfero destro presiede alla percezione globale mentre quello sinistro presiede alla percezione analitica e il tutto avviene anche in un senso, da destra a sinistra, per cui la percezione globale, visiva, della sfera connotativa, antici-

pa la riflessione verbale, legata alla sfera denotativa e analitica.
La compresenza, quindi, di stimoli verbali e visivi consente l'attivazione di entrambi gli emisferi: dapprima le immagini vengono viste e analizzate in maniera globale, in seguito si avvia la modalità analitica e il processo verbale.

• La comunicazione interculturale

Comunicare è un'attività che influenza e determina dei cambiamenti su chi parla ma anche sulle altre persone coinvolte nella comunicazione. Per scambiare un messaggio è indispensabile condividere lingua e simboli, è necessario tuttavia ricordare che il background degli interlocutori sarà sempre inevitabilmente diverso, ed è per questo che possiamo definire tutta la comunicazione come interculturale. Nel momento in cui si decide di comunicare si procede alla selezione del messaggio: viene compiuta una scelta e ogni scelta ha delle conseguenze, che sono prima di tutto linguistiche ma che in maniera inconsapevole possono essere accompagnate anche da atti non verbali.
L'atto comunicativo è fortemente influenzato dalle differenze linguistiche, va comunque ricordato che sono le differenze nelle attitudini e tendenze verso comportamenti sociali, cibo, abitudini lavorative, sistemi di valori, a causare contatti frustranti e a volte sonori insuccessi nel processo comunicativo.
Per esempio due bambini nati in differenti parti del globo nello stesso momento possono essere educati a rispondere agli stimoli sociali e fisici in modo completamente diverso. Ad alcuni bambini viene insegnato a sorridere apertamente agli stranieri, mentre ad altri viene insegnato a sorridere solo in occasioni particolari.

IL CINEMA FORNISCE TUTTI QUEI CODICI EXTRALINGUISTICI E PARALINGUISTICI CHE SI AGGIUNGONO ALLA COMPETENZA LINGUISTICA PER RAGGIUNGERE QUELLA COMUNICATIVA

I VALORI CULTURALI

I fraintendimenti, comunque, vanno ben oltre le differenze superficiali in quanto è la struttura profonda della cultura a determinare le reazioni di una persona sia verso gli eventi che nei confronti di altre persone. Questa struttura è stata felicemente descritta da Hofstede[3] come *software of the mind*, ed è appunto questo software che deve essere l'obiettivo della competenza del bravo comunicatore interculturale, non tanto la conoscenza di differenze superficiali come possono essere l'uso di posate o di bastoncini, l'insalata consumata come contorno o come antipasto.
Tuttavia la cultura è invisibile, onnipresente e si impara, e riconoscere i sistemi di valori può risultare alquanto difficile, soprattutto perché il software mentale si attiva in maniera del tutto automatica, i modelli culturali sono inconsapevoli, al punto da far definire "naturale" quello che in realtà è strettamente "culturale".
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.
Quello che viene definito "giusto" o "corretto" è solo parte della conoscenza culturale che viene acquisita fin dalla più tenera età, è parte del sistema di valori. Secondo Hofstede[4] i valori sono la tendenza a preferire certe cose invece di altre; sono dei sentimenti posti agli estremi di una retta con due sensi, hanno un lato positivo e un lato negativo. I valori si acquisiscono fin dalla tenera età, per questo scattano in maniera spontanea, *naturale*, ed è difficile che possano essere serenamente messi in discussione. I valori si riferiscono a: sporco/pulito; bene/male; brutto/bello; innaturale/naturale; anormale/normale; paradossale/logico; irrazionale/razionale.

• La cultura è comunicazione, la comunicazione è cultura

Quando si comunica con persone di altre culture è importante ricordare che la cultura e la comunicazione sono intimamente legate. Il modo in cui le persone comunicano – cos'è la comunicazione, come farla, e le ragioni per farla – è parte della loro cultura. Ci sono culture in cui chi ascolta sembra avere un ruolo subordinato nei confronti di chi parla, altre – come quelle in cui la storia e le conoscenze del gruppo vengono tramandate oralmente – in cui il ruolo dell'ascoltatore attento è di vitale importanza.
Comunicazione e cultura sono così intimamente legate che alcuni studiosi le considerano virtualmente sinonimi[5]. La cultura, infatti, si impara, si mette in pratica

1. P.E. Balboni, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999.
2. V.F. Birkenbihl, *Signale des Körpers*, Moderne Verlagsgesellschaft, München 1991.
3. G. Hofstede, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw Hill, London 1991.
4. *Ibidem*.
5. E. Hall, *The Silent Language*, Doubleday, Garden City NY 1959.

e si trasmette attraverso la comunicazione.
In generale sono le persone che provengono da culture orientali[6] e occidentali ad avere la maggiore probabilità di fraintendimenti in quanto le due culture hanno modi di comunicare completamente diversi. Il fatto che in culture diverse la comunicazione sia definita e vissuta in maniera differente significa che la cultura influenza la comunicazione e di conseguenza che verrà vissuta dai partecipanti in maniera distinta.
Le culture occidentali, e nella fattispecie gli Stati Uniti, danno maggiore importanza all'emittente/fonte del messaggio piuttosto che al ricevente, la persona che presta attenzione al messaggio.
Le culture orientali, dall'altro lato, intendono la comunicazione come un atto in cui i partecipanti cooperano alla costruzione del significato.
Questo modello di comunicazione riflette i valori collettivisti del confucianesimo, e il rispetto della relazione tra le parti all'interno dell'atto comunicativo può essere più importante del messaggio che viene scambiato[7].
Uno dei fondamenti del confucianesimo è "vivere in armonia con l'universo e con i compagni attraverso un comportamento appropriato" e si considerano l'armonia e l'equilibrio quali basi della società.

• La struttura del discorso

Anche il modello che viene applicato alla struttura del discorso può creare malintesi. Infatti quando cambia il software mentale cambia anche il *format* del testo, che quindi può risultare non compatibile con altri sistemi di pensiero e di verbalizzazione. Il problema cruciale è proprio nel modo in cui il pensiero viene tradotto in struttura linguistica, in "testo", in discorso. Per esempio, gli orientali usano una struttura del discorso che possiamo definire "argomento, osservazione-punto cruciale". Nel loro discorso, cioè, il punto principale (l'osservazione, la critica, il commento) è differito fino a quando non si è fornito un sufficiente background dell'argomento.

IL MODO IN CUI LE PERSONE COMUNICANO È PARTE DELLA LORO CULTURA

La forma della struttura del discorso è quindi: poiché Y (argomento, spiegazioni, ragioni) → X (osservazione, punto cruciale, azione suggerita). Per gli orientali dopo molte proposizioni che stabiliscono condizioni, opportunità, possibilità, si giunge finalmente al punto cruciale.
Per gli occidentali prima viene il tema e poi il rema, ci si aspetta che il discorso si apra con la dichiarazione del punto principale da parte di chi parla così che gli altri possano prepararsi ed esprimere le loro opinioni/reazioni. Si entra quindi subito in argomento dopo aver stabilito il contatto. X (osservazione, punto cruciale, azione suggerita) → poiché Y (argomento, spiegazioni, ragioni). Possiamo quindi affermare che gli orientali usano una struttura del discorso di tipo induttivo, al contrario gli occidentali usano una struttura di tipo deduttivo.
Ecco perché due interlocutori che parlano un inglese perfetto (lingua franca) ma che hanno software mentali orientali e occidentali, applicando strutture del discorso opposte, hanno percezioni inconsapevoli legate al modo in cui il discorso si sviluppa.
Per esempio gli occidentali, e gli statunitensi in particolare, vedono l'argomentare orientale come una perdita di tempo, un discorso in cui non si capisce dove l'interlocutore voglia andare a parare. Per gli orientali, invece, gli occidentali sono dei buzzurri, franchi, sì, ma rudi, che vanno subito al sodo. È importante ricordare che un orientale si sente a disagio nell'esprimere le sue idee e proposte prima che una adeguata presentazione dell'argomento sia stata fatta.
Cinema. Nello spezzone tratto dal film *Sol Levante* si vede come la proposta, tra colleghi statunitensi e giapponesi, di restare amici e di sentirsi più avanti per una cena, venga alla fine del discorso; ecco che i partner orientali saranno legittimati a vedere scortesia nel comportamento degli americani che non manterranno la promessa di restare amici e di uscire a cena, là dove per gli americani si trattava, invece, di *small talk*, un modo come un altro di dirsi addio senza sentire il dolore dell'abbandono.
Comunque lo schema deduttivo, quello occidentale, è molto diffuso anche tra gli orientali, soprattutto tra persone vicine e di pari *status*.

• Malintesi "etici"

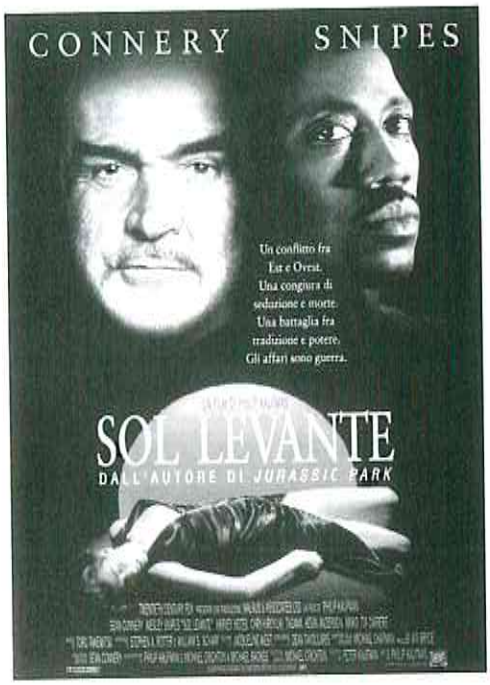
All'interno di un atto comunicativo interculturale entrambe le parti sono consapevoli che ci possono essere dei fraintendimenti, tuttavia nonostante le migliori intenzioni a volte può scappare il malinteso, altre volte il conflitto. Un campo "minato" è quello dell'etica: per

6. I termini *orientale* e *occidentale* vengono usati per indicare, rispettivamente, le popolazioni di origine asiatica e quelle di origine europea (compreso il Nordamerica).
7. G.M. Chen, *Relationship of the Dimensions of Intercultural Communication Competence* in *Communication Quarterly*, 37, 1989, pp. 118-133.
8. G. Freddi, *Didattica delle Lingue Moderne*, Minerva Italica, Bergamo 1979.
9. P.E Balboni, C. Luise, *Interdisciplinarità e Continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma 1994.

esempio un asiatico con una concezione della comunicazione vicina al confucianesimo vedrà come perfettamente accettabile offrire regali a partner di lavoro e assumere parenti. Entrambe queste azioni aiutano a mantenere le relazioni sociali. Dall'altra parte, gli occidentali considerano queste azioni di corruzione e nepotismo, azioni illecite in gran parte dell'Occidente.

Cinema. Anche questo aspetto è ben illustrato in *Sol Levante*, dove il fatto che il mediatore culturale statunitense riceva una busta che contiene la tessera per un esclusivo circolo del golf, del valore di 100.000 dollari, da parte dei partner giapponesi, viene descritto come "perché loro gli affari li fanno al golf, è importante per il mio lavoro"; allorché lo scettico poliziotto afroamericano aggiunge in tono marcatamente ironico "bene, allora diciamo che è tutto perfettamente regolare".

Ecco che differenze etiche possono scatenare conflitti, specialmente quando ci sono atti che in una cultura vanno condannati e nell'altra sono incoraggiati. Quando questi conflitti hanno luogo, coloro che vogliono essere comunicatori interculturali "etici" dovrebbero cercare di capire, rispettare e accettare la prospettiva etica di ciascun individuo.



• Una proposta di educazione interculturale

Attuare una proposta di educazione interculturale richiede che siano seguiti alcuni passi. Prima di tutto bisogna entrare in una prospettiva interculturale. Questo non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui si espatria, o quelli del gruppo straniero che detiene il pacchetto di maggioranza dell'azienda in cui si opera. Significa:

- conoscere gli altri;
- tollerare le differenze;
- rispettare le differenze;
- accettare l'esistenza di modelli migliori;
- mettere in discussione i propri modelli.

La sequenza non è indicativa ma gerarchica: ogni atteggiamento presuppone i precedenti e pone le basi per i seguenti. Entrare in una logica interculturale è una cosa totalmente diversa dal mirare a un *melting pot* come quello effettuato in America nel secolo scorso. Secondo la teoria del crogiolo ogni differenza culturale si deve fondere in una nuova realtà e la fase multiculturale è temporanea in attesa dell'omogeneizzazione. In queste situazioni la fase di multiculturalità è transitoria e limitata nel tempo, dettata da necessità contingenti e non da scelta.

Interculturalità, invece, è un atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l'omogeneizzazione e mira solo a permettere l'interazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture. L'Unione Europea ha operato una scelta chiara per un modello interculturale (anche se i testi dell'Unione usano "multiculturale") ed è quindi indispensabile tener conto di questa essenziale scelta strategica per il nostro contesto socio-politico futuro.

Formare alla comunicazione interculturale (e conseguentemente alla padronanza di un atteggiamento interculturale), quindi, non significa creare dei cloni dei modelli altrui, ma formare persone che consapevolmente scelgono quali modelli comunicativi e culturali accettare, tollerare o rifiutare a seconda delle situazioni in cui si trovano, evitando i conflitti involontari e accettando soluzioni che possono sembrare discordanti con la loro cultura.

CI SONO CULTURE IN CUI CHI ASCOLTA SEMBRA AVERE UN RUOLO SUBORDINATO NEI CONFRONTI DI CHI PARLA, ALTRE IN CUI IL RUOLO DELL'ASCOLTATORE ATTENTO È DI VITALE IMPORTANZA

■ La competenza comunicativa e interculturale

Ciò che una persona deve possedere e padroneggiare per poter comunicare è la competenza comunicativa, e come dichiara Freddi[8] "un'adeguata competenza comunicativa operante a livello produttivo e ricettivo richiede un'educazione alle diverse modalità comunicative e ai codici che le organizzano", richiede quindi competenza linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica. In Balboni, Luise[9] troviamo: "la competenza comunicati-

va si realizza attraverso tre mete glottodidattiche: il saper fare lingua, il saper fare con la lingua, il sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione".

Data per acquisita la competenza comunicativa bisogna ricordare che indipendentemente dal luogo fisico e dalla lingua franca comune, ciascuno agisce secondo un software mentale costituito dai valori della sua cultura di appartenenza, software che non sempre è compatibile con quello degli altri partecipanti.

È importante evitare un'adesione superficiale, la mera imitazione dei modelli altrui; bisogna invece imparare a comprendere e a padroneggiare le regole culturali profonde. Un buon comunicatore interculturale deve possedere determinate abilità per potersi destreggiare tra i quattro principi fondamentali della comunicazione tra persone:

- la comunicazione interpersonale è inevitabile (non si può non comunicare);
- la comunicazione interpersonale è irreversibile (non si può far tornare indietro quello che si è detto);
- la comunicazione interpersonale è complicata (le variabili coinvolte sono molte e quando si comunica è come se ci fossero sei persone coinvolte: chi il soggetto pensa di essere, chi pensa che l'altra persona sia, chi pensa che l'altra persona pensa il soggetto sia, chi l'altra persona pensa di essere, chi l'altra persona pensa il soggetto sia, chi l'altra persona pensa il soggetto pensi che sia);
- la comunicazione interpersonale è contestualizzata (la comunicazione non avviene nel vuoto, c'è un contesto psicologico, uno relazionale, uno situazionale, uno ambientale, uno culturale).

In base alla definizione di Chen[10], le principali abilità che sono richieste al buon comunicatore interculturale sono quattro:

- personalità: concetto di sé ben definito, buona presentazione e controllo;
- *communication skills*/abilità verbali e non verbali: sapersi confrontare con persone diverse in situazioni diverse;
- sapersi adattare a situazioni nuove: in modo da acclimatarsi e controllare i sentimenti legati al *culture shock* come la frustrazione, lo stress, l'alienazione che si verificano in situazioni ambigue in situazioni/ambienti nuovi;
- *cultural awareness*: persone che capiscono i sistemi sociali, gli usi, i costumi, i sistemi di valori della cultura che li ospita. Sapere come le persone pensano e si comportano è essenziale per una fattiva comunicazione con loro.

INTERCULTURALITÀ, UN ATTEGGIAMENTO COSTANTE, CHE PRENDE ATTO DELLA RICCHEZZA INSITA NELLA VARIETÀ, CHE PERMETTE L'INTERAZIONE PIÙ PIENA E FLUIDA TRA DIVERSE CULTURE

• Le barriere alla comunicazione interculturale

Il primo problema che un comunicatore si trova ad affrontare quando entra in contatto con un estraneo, uno straniero, è l'ansia. Essere in uno stato ansioso significa essere nervosi a tal punto da concentrarsi così tanto sul proprio stato d'animo da non prestare più attenzione a quello che gli altri gli dicono. Per esempio quando si parla a qualcuno in una lingua straniera a volte ci si preoccupa che l'altra persona possa parlare troppo rapidamente o usare espressioni che non si conoscono, oppure quando si parla a un superiore o a un professore ci si scopre a dire cose strane o addirittura a commettere errori grammaticali.

Somiglianze, differenze, etnocentrismo, stereotipi. Altra barriera è quella che porta a presupporre somiglianze anziché differenze. Questa è una cosa naturale che si fa quando ci si trova in un contesto nuovo. Purtroppo dare per scontato che tutto sia simile, o diverso, non aiuta, in quanto quello che conta è imparare a riconoscere tanto le somiglianze quanto le differenze.

Cinema. Nel film *Pulp Fiction* un esilarante scambio di battute tra i due protagonisti fa capire come anche la concezione di quello che è cibo da fast food possa cambiare da una cultura a un'altra.

La terza e, purtroppo, a volte molto critica barriera perché inizio di una pericolosa escalation, è quella dell'etnocentrismo, cioè giudicare un'altra cultura in maniera negativa. È tipico per persone che subiscono l'esperienza del *culture shock* passare attraverso questa fase, in cui considerano la loro cultura come superiore.

Cinema. Nel film *Sol Levante* lo stereotipo del tipico statunitense piccolo, tarchiato, biondo e masticante chewing gum – gomma americana, appunto –, si meraviglia che la voce registrata nell'ascensore segnali il numero del piano in

10. G.M. Chen, *Relationship of the Dimensions of Intercultural Communication Competence*, cit.
11. E. Hall, *The Silent Language*, cit.
12. D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing PLC, London 1995.

giapponese, dimenticando che il *setting* è quello di un palazzo di una multinazionale giapponese.
Tuttavia, dopo questa prima fase, di solito le persone cominciano a vedere la loro cultura come né peggiore né migliore dell'altra, ma semplicemente differente. Si potrebbe pensare che per noi che viviamo nell'era della globalizzazione questa condizione di relatività fosse la norma, al contrario stiamo assistendo a un ritorno d'interesse per il locale, il particolare, soprattutto da parte dei mass media. L'etnocentrismo può essere il primo passo nell'escalation che porta a stereotipi, pregiudizi e razzismo.
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 (i dottori sono buoni, gli ebrei sono taccagni). Pregiudizio significa aver avversione, o sospetto, verso persone che appartengono a un determinato gruppo, razza, religione od orientamento sessuale. Un particolare tipo di pregiudizio, il razzismo, si riferisce all'avere sentimenti di odio o di sospetto verso tutti i membri di una particolare razza e negare a queste persone i loro diritti. Pregiudizi e razzismo influenzano negativamente la comunicazione.

Cinema. In *Sol Levante* (ambientato negli anni Novanta) il bianco statunitense, quadro nella multinazionale giapponese, all'uscita da un party di gala apostrofa l'afroamericano poliziotto in borghese alla guida di un'auto con: "Hey tu! Che fai, dormi? La macchina del senatore, che stai aspettando!" e il poliziotto risponde: "No, prendila tu la sua macchina. Sbagli persona. E lo schiavismo è finito. Brutto coglione vestito da pinguino".

Il problema dei linguaggi verbali. Un'altra barriera è quella legata ai

linguaggi, verbali e non verbali. Imparare a comunicare non significa solo imparare una lingua, ma anche tutti gli altri modi in cui le persone comunicano all'interno della loro cultura. Chi comunica usa linguaggi verbali e non verbali, e chi ascolta si aspetta di ricevere messaggi in entrambi i codici. I problemi subentrano con l'uso dei linguaggi non verbali: infatti mentre tutti sono coscienti che le lingue cambiano, al contrario si è portati a credere che i linguaggi non verbali siano universali, e quando verbale e non verbale si contraddicono si tende a prestare fede al non verbale. Secondo Hall[11] il 60% della comunicazione è non verbale, ed egli afferma anche che "quello che la gente fa è spesso più importante di quello che dice", mentre Goleman[12] afferma che il 90% delle nostre emozioni viene espresso in maniera non verbale.
I problemi legati al linguaggio verbale possono ascriversi alle sfere della traduzione, del lessico, dell'uso di ironia e umorismo, all'uso interpersonale del linguaggio. L'uso interpersonale del linguaggio riguarda sia la costruzione del discorso che abbiamo visto sopra, ma anche il modo di dire *sì* e *no*, di accettare e rifiutare, di porre e rispondere a domande, di dare e prendere i turni di parola. Nei paesi asiatici la parola *no* è usata molto di rado, cosicché *sì* spesso significa *no* o *forse*. Dire *no* potrebbe significare la perdita della faccia per l'altro, così vengono usati mezzi indiretti per veicolare il messaggio. Per esempio offrire una banana con il tè per dire che il matrimonio non viene accettato. E si salva la faccia dell'interlocutore.

Cinema. Nello spezzone selezionato dal film *Sol Levante*, il mediatore culturale statunitense alza la voce e aggredisce verbalmente l'interlocutore giapponese: la mossa è fortemente scorretta nella cultura giapponese, ma eseguita da un americano va collocata nella sua cultura e in questo modo il giapponese potrà compiere un'azione che altrimenti gli sarebbe costata la faccia.
Anche il modo di instaurare contatti con gli altri può variare, in culture individualiste l'approccio diretto è ammesso, in altre culture è sempre necessario un mediatore; lo scambio di biglietti da visita è tutt'altro che una mossa neutra: in cul-

L'UNIONE EUROPEA HA OPERATO UNA SCELTA CHIARA PER UN MODELLO INTERCULTURALE ED È QUINDI INDISPENSABILE TENER CONTO DI QUESTA STRATEGIA PER IL NOSTRO CONTESTO SOCIO-POLITICO FUTURO

ture quali la giapponese richiede una serie di mosse che possono sembrare un rituale, dal ricevere il biglietto a mani giunte al collocarlo nella tasca interna della giacca, sul lato del cuore; questo è un altro aspetto ben visibile in *Sol Levante*.

Cinema. Nel film *Muro di Gomma*, invece, si vede chiaramente come il modo di rispondere alla stessa domanda da parte di un generale dell'esercito a un giornalista uomo e una giornalista donna cambi: nel primo caso l'appellativo usato è "vede, dottore", nel secondo "ma siiignoriiina", addirittura accompagnato da un allungamento delle vocali a significare disappunto. In questo uso interpersonale possiamo riconoscere anche la barriera del pregiudizio legata al machismo della cultura italiana.

I linguaggi non verbali. Per quanto riguarda i linguaggi non verbali, essi possono dividersi in linguaggi che l'individuo esprime attraverso l'ambiente (prossemica, cronemica e silenzio), e quelli prodotti dal corpo (aspetto, cinesica, postura, espressioni del viso, oculesica, tatto, olfatto, paralinguaggio).

Prossemica. La prossemica è il modo in cui si usano lo spazio nell'ambiente e le distanze personali. Ogni cultura ha il suo sistema di regole non scritte. Hall[13] ha identificato una "bolla" di spazio personale in cui ogni persona sente di esistere. Culture che mettono l'accento sull'individualismo (britannica, statunitense, tedesca e australiana) di solito richiedono una maggiore distanza personale. Le distanze accettate per una stessa situazione possono variare anche di pochi centimetri e innescare dei meccanismi di aggressione/difesa.

Cinema. In *E Allora Mambo* due eleganti uomini d'affari italiani passeggiano discutendo di economia e affari di famiglia, e nello svolgersi della conversazione uno di loro prende con naturalezza sottobraccio l'altro e continuano a camminare a braccetto.

IMPARARE A COMUNICARE NON SIGNIFICA SOLO APPRENDERE UNA LINGUA, MA ANCHE TUTTI GLI ALTRI MODI IN CUI LE PERSONE COMUNICANO ALL'INTERNO DELLA LORO CULTURA

Esiste anche una prossemica ambientale, e la casa può considerarsi quasi un microcosmo della società. La casa tradizionale giapponese, per esempio, ha porte senza serrature, rendendo così l'intimità una cosa naturale, e pesanti porte con più serrature, sempre chiuse a chiave durante la notte, separano dal mondo esterno. Poiché gli stessi spazi vengono usati di notte e di giorno per differenti scopi, nessuno ha una stanza propria: questo illustra bene la mancanza di individualismo nella cultura giapponese. Al contrario la casa del *mid-west* americano con il suo ampio giardino senza recinzioni e le tende alle finestre sempre aperte, illustra la casa/società come un ambiente aperto dove ogni membro va e viene e all'interno ciascuno ha i suoi spazi definiti, a riprova che la cultura statunitense valuta l'individualismo.

Cinema. A questo proposito sono moltissimi i film dai quali si possono trarre fotogrammi che descrivono la prossemica ambientale.

Cronemica. La cronemica si riferisce al modo in cui percepiamo e usiamo il tempo (compresa l'idea di educazione in relazione all'uso del tempo, per esempio il concetto di ritardo). Importante ricordare la macrodivisione tra popoli monocronici e policronici[14]: alcune culture usano un unico tempo alla volta e lo usano per fare una cosa sola (Germania, Scandinavia, Stati Uniti) e altri popoli hanno più tempi paralleli, ciascuno dedicato a fare un'attività (culture del Mediterraneo).

Silenzio. Invece di essere considerato un vuoto nella comunicazione, il silenzio può essere usato per veicolare significati diversi e il suo uso cambia da cultura a cultura. Le culture orientali di solito danno grande importanza al silenzio, molto di più di quanto facciano le occidentali, che spesso lo vedono in forma negativa e si sentono a disagio quando i periodi di silenzio sono prolungati. Le culture orientali esaltano il silenzio e un proverbio giapponese, tra i molti sull'argomento, cita: "colui che parla non ha sapere e chi ha sapere non parla". I taoisti ne hanno uno simile: "colui che sa non parla, colui che parla non sa". Nel confucianesimo troviamo: "L'uomo superiore è diligente nei suoi doveri ma lento nel parlare".

L'aspetto. L'aspetto può comunicare appartenenza a un gruppo o sub-gruppo (il significato e i simboli legati a certi capi d'abbigliamento possono essere unici e appartenere solo a determinate culture): gli abiti possono essere considerati dei segni, e in qualità di segni possono stare per qualcos'altro. Poi in questa categoria ci sono gli oggetti che si indossano, i colori che si usano, gli oggetti che modificano l'aspetto (es. piercing), il trucco, i regali che si fanno.

Cinema. Interessante a questo proposito una scena di *Ritorno a Casa Gori*, dove un giovane uomo spiega alla suocera il perché, al ritorno da un viaggio in Africa, indossa il costume tipico nigeriano anche se si trova alla veglia fune-

13. E. Hall, *The Silent Language*, cit.
14. *Ibidem*.

bre della zia della moglie. La battuta, con uno spiccato accento toscano, è la seguente: "E questi vestiti? Ma non c'è stato verso di convincerla e andare a casa a cambiarsi. Lei (la moglie) dice sempre: l'aspetto esteriore non conta. E allora, dico io, se l'aspetto esteriore non conta perché fai sempre di tutto per farti notare?".

Cinesica, postura, espressioni del viso. La comunicazione dipende molto da gesti ed espressioni. È tuttavia necessario distinguere tra espressioni e gesti intenzionali e spontanei o inconsci. Comunicare a gesti è un modo di esprimersi più naturale e meno culturale, tuttavia il lato culturale c'è ed è quello che fa scattare le incomprensioni. Gli studiosi hanno calcolato che le persone possono realizzare 700.000 diversi movimenti, studiarli tutti è impossibile, il nocciolo della questione sta nel fatto che mentre tutte le persone naturalmente usano gesti per comunicare, la cultura insegna loro come usare e interpretare tali movimenti.

Il sorriso, per esempio, in America è segno di felicità o di amichevole consenso, nella cultura giapponese, invece, il sorriso può essere usato per mascherare emozioni e per evitare di rispondere negativamente a una domanda. Con un sorriso un americano può esprimere soddisfazione, un giapponese mascherare quello che sente come un problema. Nella cultura coreana chi sorride troppo è considerato una persona frivola, i thai, al contrario, sorridono sempre. In generale i popoli asiatici, rispetto agli occidentali, sorridono più facilmente quando sono in situazioni difficili o imbarazzanti. Questo è frainteso dagli occidentali come piacere o consenso, così i motivi alla radice dei problemi sono persi di vista e l'incomprensione si fa strada. L'oculesica è la comunicazione che avviene con gli occhi. In Occidente il guardarsi negli occhi è indice di franchezza, e ci si aspetta che l'interlocutore ci guardi, pena considerare che in lui non c'è interesse per quello che si dice. Tuttavia i mediterranei tendono a guardarsi negli occhi più degli europei del nord, e in Giappone un prolungato contatto oculare è indice di maleducazione; la comunicazione con gli occhi è del tutto inconscia, viene imparata per imitazione senza esserne consapevoli. Poi ci sono tutti i gesti che si possono fare con gli occhi: strizzare l'occhio può significare "scherzo" in Europa e America, in Nigeria è il messaggio di lasciare la stanza che si fa a un bambino, e in India è un insulto.

COMUNICARE A GESTI È UN MODO DI ESPRIMERSI PIÙ NATURALE E MENO CULTURALE, TUTTAVIA IL LATO CULTURALE C'È ED È QUELLO CHE FA SCATTARE LE INCOMPRENSIONI

Contatto fisico. Come le parole e i movimenti possono veicolare messaggi, anche il modo di toccarsi può farlo e questo varia da cultura a cultura. Il tatto è il senso principale che fin dalla più tenera età viene usato per esplorare il mondo, e fin da piccoli si imparano le regole del toccare, chi toccare e dove si può toccare/essere toccati. All'età dell'adolescenza si sa comunicare col tatto, dallo stringere le mani al fare all'amore.

È stato rilevato che in un caffè due amici nordamericani si toccano almeno due volte all'ora, due inglesi a Londra potrebbero non toccarsi mai, ma due francesi a Parigi potrebbero toccarsi cento volte in un'ora.

L'olfatto. Il gran numero di deodoranti usati nelle culture occidentali è chiaro segno che in queste culture l'odore del sudore è assolutamente bandito. Nel mondo arabo, invece, un uomo può odorare "di maschio", e per questo non sentirsi a disagio.

Il paralinguaggio. Il paralinguaggio si riferisce al tono e all'intonazione, riguarda anche il volume, la velocità di eloquio, le interiezioni ecc. Si percepisce di più l'intensità del tono della voce piuttosto di quello che viene detto, e questo influenza la risposta del ricevente, che istintivamente "sente" un italiano come pericoloso per il suo tono alto e il ritmo rapido. "Pssst" è un suono accettato per chiamare un cameriere in Spagna ma è un'offesa in India.

Conclusioni

Il cinema è senza alcun dubbio uno strumento privilegiato per la presentazione di tutte quelle attività comunicative che non sono prettamente linguistiche, e lo è ancora di più se la fruizione della pellicola avviene in una sala buia, con il pubblico rilassato in comode poltrone, di fronte a un grande schermo.

Tuttavia il raggiungimento della competenza comunicativa interculturale va al di là della competenza comunicativa e anche oltre la raccolta aneddotica di somiglianze e differenze tra culture: il buon comunicatore interculturale deve essere in grado di scegliere consapevolmente quale modello comunicativo e culturale accettare e attuare a seconda della situazione in cui si trova, ma soprattutto deve saper evitare i conflitti involontari e superare le barriere alla comunicazione, che proprio come la cultura sono invisibili e onnipresenti. ■

The Power of Action Songs

di Charles Goodger
Università di Bologna

Teaching young learners

As long ago as 1968, the language expert and author Julian Dakin wrote: "If songs and rhymes are well taught, they are seldom forgotten. They are particularly useful for practising the sound systems of the language and learning vocabulary. Learners can gain fluency and control over new material which can then be drawn into everyday usage"[1].

I would go even further. The use of music, rhythm, language, and mime in the form of action songs can be one of the fastest and most effective ways of presenting and teaching new language.What makes language-learning action songs such powerful tools? Here are some of their characteristics.

Motivating. Action songs are fun so learners immediately have a motive for taking part wholeheartedly in the activity. Once everyone in the class can sing and mime the song, you can use its language and themes as the starting point of a new module.

Multi-intelligent. Learning through action songs brings several intelligences "on-line" at the same time: musical, linguistic, spatial and visual. This reinforces and accelerates the learning process.

Emotional. Good songs are underpinned by the expressive power of music and verse and produce an emotional charge. This again facilitates learning and guarantees attention.

Mnemonic. Learning new vocabulary in an action song sets up a rich gamut of hooks in the learner's memory. Since the sound – and meaning – of the words and phrases in the action song is wedded to the melody and rhythm in a dynamic activity, learners experience PMA (Permanent Memory Acquisition).

Phonological. You can't sing a song unless you pronounce its lyrics properly. With its schwas and accented phonemes, English has a sound system that lends itself particularly well to rhymes, chants and songs. As the sounds that make up an utterance can be compared to the single notes of a melody, singing in English helps students acquire correct pronunciation.

Psychological. The gratifying act of singing and performing a collective action song in English gives children a strong sense of achievement and confidence. It can also help them to associate learning English with having fun and thus boost motivation.

Presentative. Action songs can be used to present new language. Once the children know the song, its language should be recycled in other communicative contexts.

The extent to which learners start to use words and phrases learnt from action songs will determine how effective, from a didactic viewpoint, the music–based activity has actually been.

Which songs?

Here are some points to consider when choosing, writing – and teaching – through language-learning action songs.

Strong tunes and rhythms. Songs and music are nothing special for young learners – thanks to TV, they are bombarded with recorded music from birth! So in order to work, language-learning action songs must stand up as valid and attractive musical creations in themselves, catchy songs that the children want to learn. Banal, recycled tunes and routines may risk alienating some learners.

Language and song theme. The presentative lyrics of the action song should not contain an excessive amount of difficult words and phrases. For example choreographing and teaching *Jingle Bells* is an utter waste of time as it contains many words you probably

1. J. Dakin *Songs and Rhymes, For the Teaching of English*, Longman 1968.

won't be using in your syllabus. You want to pick songs about aspects of life that are important to and interesting for your students. Obvious themes that come to mind are colours, numbers, the seasons, nature, school, Christmas, Easter, Halloween, food, monsters, animals, family and parts of the body.

Mime and meaning chunks. Action songs should be taught through their meaning gestures, never from a print-out of the lyrics. Your class should not see the lyrics in written form until they know the song by heart. Depending on the competence of your class, limit the use of L1 if possible. The meaning gestures should be simple and direct (such as pointing both fingers upwards in time with the music to indicate "the sky is blue"). Their value lies in the association each child's mind makes between the sound of the chunk and its meaning. Action songs should be taught in a sequence of meaning chunks – on a two–steps forward one-step back basis.

Activities and exercises. Rather than simplistic gap–fills, why not do activities that encourage the students to use the song's content in different ways. One activity that always works is eliciting. Here you invite the children to form pairs. Student A performs a gesture from the action song and Student B must say which meaning chunk of the song it refers to. Reading and writing activities should be based on illustrations, multiple choice answers, crosswords, and for smaller children, drawing, colouring and labelling.

Performances and theatre. One of the great things about action songs is that they will be remembered and can be sung time and time again. Most children love performing – using action songs in a show for parents or other classes in the same school is always worthwhile. Knowing the song is going to be performed will give the child a greater sense of purpose and make teaching – and learning – easier. ■

M. Finassi Parolo
G. Giovannetti Muñoz

NUEVA GRAMÁTICA DE ESPAÑOL PARA ITALIANOS

Volume unico, pp. 384 + **audiocassetta** e **CD-ROM**
€ 16,30
ISBN 88-494-0408-5

Un testo studiato per coinvolgere attivamente lo studente. Le regole sono introdotte da letture o da dialoghi che richiedono all'allievo di formulare ipotesi o dare delle risposte. In una apposita sezione compaiono esercizi proposti in forma autocorrettiva. Il corredo audio è arricchito da un *CD-Rom*.

A. Jiménez
J.M. Fernàndez

ELEMENTOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA

Volume unico, pp. 384 con **CD-ROM**
ISBN 88-494-0980-X

Una grammatica contrastiva, pensata come uno strumento di consultazione per gli studenti italiani. Il volume è corredato di un *CD-Rom* interattivo con esercizi grammaticali e schemi esplicativi.

PETRINI

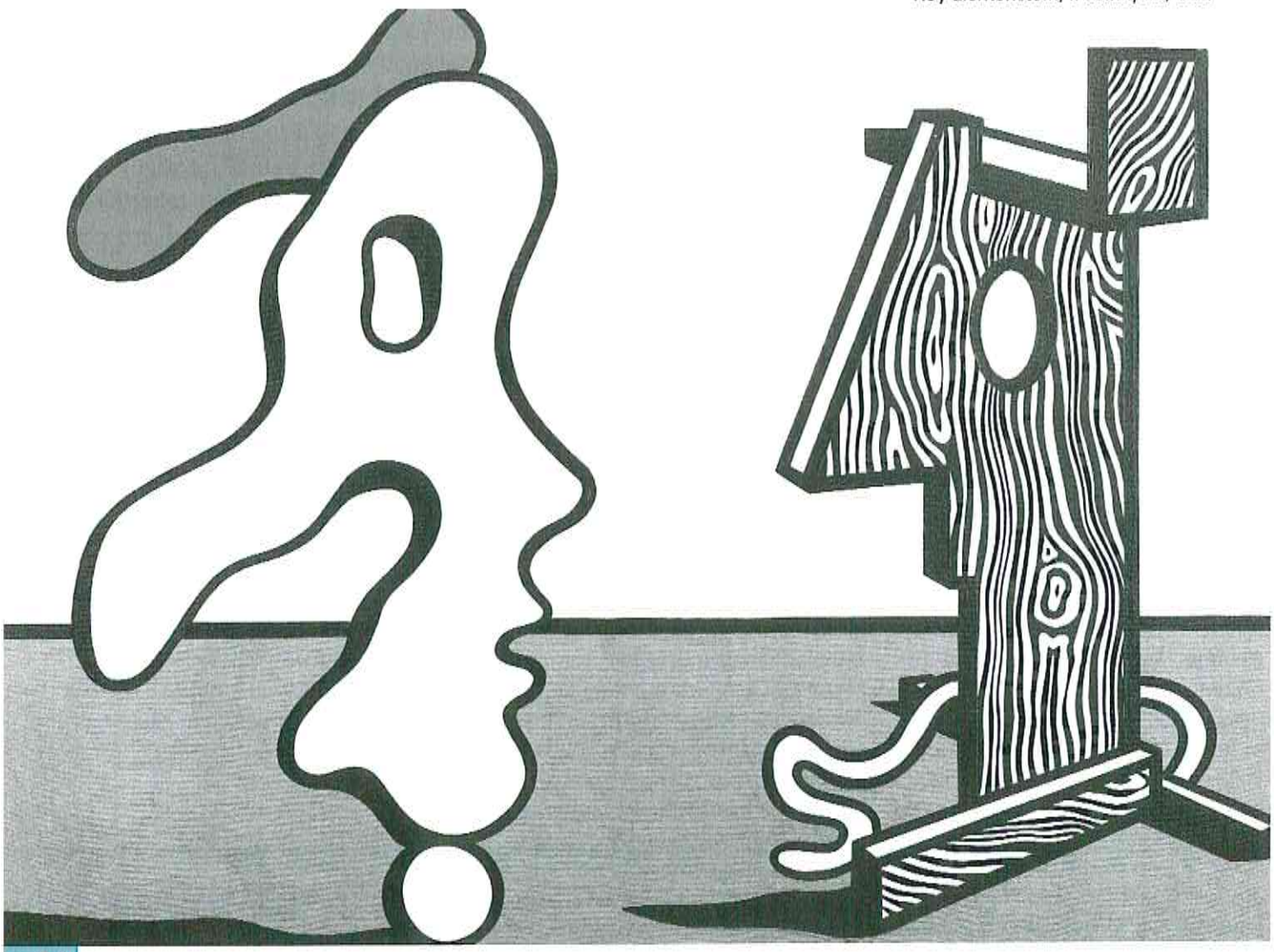
The Intertwining of Authenticity and Artifice

di Geoffrey Gray
ANILS Cagliari

In the last few decades, foreign-language teachers have experimented with a wide range of technologies to make learning more effective. Tape recorders, language laboratories, videos and now computers including CD-ROMS, the internet, e-mail and satellites have been seen as having educational potential. These technologies can be used either: to bring realistic and meaningful activities into the classroom; or to provide individualised learning systems in which students work at their own pace, and exercise a greater degree of choice over what and when they learn.

The question of whether computer-mediated learning should *replace* or merely *augment* face-to-face interaction with the teacher has been hotly debated. Although computer technologies can be necessary to help students acquire a foreign language, it has been argued that they are not sufficient. The *sine qua non* of language learning is seen by many to be a social process of meaning construction[1]. A given technology, it is claimed, will offer a limited view of what language learning in-

Roy Lichtenstein, *Il colloquio*, 1977



volves *unless* it can be used to enhance social interaction and collaboration (e.g., e-mail and computer conferencing).

Recently, this line of argument has been extended so that it embraces not only computer technology, but any type of material or artifice that intervenes between teachers and students. Urging teachers to adopt a "poor" or "unplugged" pedagogy, Thornbury has argued that language learning is a "socially motivated" process that is best carried out using only the content that is supplied by teachers and students themselves[2]. Satellites, CD-ROMs, videos, photocopies, coursebooks, workbooks and other types of commercially produced artifice are "largely redundant" once we realise that foreign-language learning is not detached from the local interests and desires of the students in the room but is driven by a shared need to communicate this content. Thornbury sees language learning less as being "implanted from the outside" by teachers or materials, and more as "emerging" from the connections that are made between different elements of the learner's interlanguage system[3]. He draws a contrast between: teaching styles that see students' language as a *product* of the "pre-selected and pre-masticated" language of coursebooks and other materials; and teaching styles that see students' language as an emerging *process* which the teacher has to shape, "scaffold", reformulate and rehearse so that a new level of language awareness develops[4].

FOR WE LIVE IN AN AGE WHEN THE WRITTEN WORD HAS, TO A LARGE EXTENT, BEEN SUPERSEDED BY *AURAL* AND *VISUAL* IMAGES

MATERIALS OVERLOAD?

At a time when students and teachers may feel overwhelmed by having so many commercially produced resources to choose from, it is refreshing to hear Thornbury complain of a "materials overload" in English language teaching (ELT). Not surprisingly, though, his call for teachers to deliberately opt for a "chaste" approach has provoked different responses. Some praise Thornbury for having the courage to state the obvious: publishers' profit motives and the safe, predictable methods of the global coursebook are obscuring learners' *particular* needs and interests. Others claim that the danger of "blanket attacks" is that there are always exceptions. Everything depends upon whether teaching materials are unthinkingly *adopted* or thoughtfully *adapted*. Any tool, from a piece of chalk to a multimedia laboratory, can be valuable if used in a principled way[5]. It has also been pointed out that the concept of "materials overload" is all very well unless you work in a poor country. Teachers in Somalia or the Sudan, for example, might be delighted to use just one or two of the videos or CD-ROMs that their colleagues in richer countries can choose to discard[6]. Furthermore, a "materials-less" pedagogy may debilitate teachers with little experience, or who are less than confident about their understanding and use of English[7]. Finally, it can be argued that the problem with materials-less teaching is that the teacher becomes too much the focus of attention. Having students focus on something else gives teachers a chance to observe learning processes better.

• Can authentic meanings and artifice be separated?

There is, however, another problem that needs mentioning, which will be discussed here. Advocates of "materials-less" or even "materials-light" teaching rest their case upon an opposition between authenticity and artifice. The "inner lives" and meanings of students that are felt to be genuine, original and immediate are opposed to the fictitious, con-

1. See P. Benson, *Self-access and Collaborative Learning in A.* McLean (ed.), *SIG Selections 1997*, Whitstable, IATEFL; V. Kohonen, *Experiential Language Learning: second language learning as cooperative learner education* in Nunan D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1992; D. Little, *Freedom to Learn and Compulsion to Interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies*, paper presented at the Conference on Autonomy in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology, June 1994; D. Nunan, *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
2. S. Thornbury, L. Meddings, *Using the raw materials: A Dogme approach to teaching language* in *Modern English Teacher*, vol. 10, n. 4, p. 40.
3. S. Thornbury, *Uncovering Grammar*, Macmillan Heinemann, Oxford 2001, p. 52.
4. See S. Thornbury, L. Meddings, *Using the raw materials*, cit.; S. Thornbury, L. Meddings, *Coursebooks: The roaring in the chimney* in *Modern English Teacher*, vol. 10, n. 3, 2001, pp. 11-13.
5. S. Gill, *Against Dogma: A Plea for Moderation* in *IATEFL Issues*, n. 154, 2000, p. 19; Harmer, *Coursebooks: A Human, Cultural and Linguistic Disaster?* in *Modern English Teacher*, vol. 10, n. 3, 2001, p.8.
6. *Ibidem*, pp. 18-19.
7. L. Prodromou, *Do We Still Need Textbooks?* in *IATEFL Teacher Development SIG*, n. 2, Summer 2001, p. 19.

trived or second-remove content of coursebooks and other artefacts. According to Thornbury and Meddings, many "so-called activities [...] (in coursebooks) [...] are in actual fact *passivities*, serving merely to put words into the students' mouths rather than as vehicles for the communication of their own meanings. Rather than stimulate, they simulate"[8].

FORMS OF ARTIFICE CAN SUSTAIN AFFECTIVE INVOLVEMENT THROUGH ENGAGING STUDENTS' EMOTIONS AND IMAGINATION

The distinction that is being made here is between real meanings and experiences on the one hand, and simulations, copies and reproductions of this reality on the other hand. Thornbury and Meddings ask why should teachers bother with the latter (artifice) when they can work with the former (authenticity)?

To what extent though is it possible, let alone desirable, in this day and age for ELT to sever itself from artifice and engage only with authenticity? With the coming together of telephone and computer technologies, many aspects of everyday life have become intertwined with simulations, virtual realities, and other ways of copying and reproducing the "real thing".

It has been said, for example, that the British spend more time watching the television programme *Neighbours* than being neighbours, and that this programme influences their behaviour towards real neighbours. And the reality of 11th September 2001 has been described as more film-like than a film.

The promotion of pop music provides another example of how artifice does not just influence but also helps *define* authentic experiences. The excitement derived from hearing and seeing the real corporeal presence of Madonna or Bruce Springsteen on stage exists only partly thanks to these people themselves. This pleasure is also created through the massive manufacturing, marketing and consumption of artifice. Films, videos and CDs promise to reproduce the sensation of being in the actual presence of one's pop idol. The "real" Madonna on stage becomes almost a secondary effect of the manufactured images and artifice that define her. There is, in this sense, an inversion of the dependence of copies upon originals, imitations upon authentic experiences.

ONE GOOD REASON FOR USING ARTIFICE IN ELT

If, then, real and simulated experiences in everyday life are often intertwined rather than distinct, why should the ELT classroom be exempt from this state of affairs? The meanings and inner lives of students are the raw, authentic material to which Thornbury wishes to return. But for many learners, especially young adults, this "authenticity" may be inextricably bound up with rock music, films, the internet and other forms of artifice that allow them to engage with the values and ideas of the West[9]. We cannot simply assume that for these students the most meaningful understandings of English are achieved through conversation between themselves or with the teacher. Surely, these understandings can also take place through the simulations and virtual realities of special-effect movies, computer games and other multimedia forms. For we live in an age when the written word has, to a large extent, been superseded by *aural* and *visual* images.

The use of materials does not, then, *necessarily* reduce or prevent meaningful understandings of English. Far from deadening classroom atmosphere, the use of computer or multimedia technology can help bring it alive. Rather than blame these forms of artifice for creating a fantasy world in which nothing is real, authentic or meaningful, we should recognise that they may facilitate language learning. They can sustain affective involvement through engaging students' emotions and imagination.

Why is it, for example, that unmotivated students can sometimes remember whole lines from films or songs? A greater focus on pop music in an English curriculum would, Domoney and Harris point out, increase student motivation because it "would use *their* knowledge, *their* music, and *their* language"[10]. This reliance upon audio and video-recordings does not seem consistent with the principles of "materials-less" teaching. Yet

8. S. Thornbury, L. Meddings, *Coursebooks: The roaring in the chimney*, cit., p. 12.
9. C.K. Cheung, *The Use of Popular Culture as a Stimulus to Motivate Secondary Students' English Learning* in Hong Kong in ELT Journal, vol. 55, n. 1, 2001, pp. 55-61.
10. L. Domoney, S. Harris, *Justified and Ancient: Pop Music in EFL Classrooms* in *ELT Journal*, vol. 47, n. 3, 1993, p. 235.
11. J. Gray, *The ELT Coursebook as Cultural Artefact: how teachers censor and adapt* in *ELT Journal*, vol. 54, n. 3, 2000, pp.274-283.
12. S.Thornbury, *Deconstructing Grammar* in Pulverness A. (ed.), *IATEFL 2000 Dublin Conference Selections*, IATEFL, Whitstable 2000, p. 59.
13. J. Gray, *The ELT Coursebook as Cultural Artefact*, cit., p. 274.

Roy Lichtenstein, *Ragazza che annega*

the belief here that the best teaching focuses on learners' meanings *is* consistent with Thornbury's argument that language learning should be grounded in students' interests and needs.

ELT INDUSTRY

We have to understand English language teaching materials not only as linguistic objects but also as cultural artefacts. Obviously, this should not imply that we must go to the opposite extreme of saying that the use of certain materials is always good. No easy typology of good and bad exists. But one thing that does seem clear is the need to evaluate ELT materials not only as linguistic objects, but also as cultural artefacts[11]. As Thornbury has himself noted, critical engagement with the content of global coursebooks ought to include the sort of analysis that has been applied to other objects designed for mass consumption[12].

The ELT industry knows as well as the rock-music industry does, for example, that it is necessary to turn its commercial products into consensual objects of desire. Purchasing involves a leap of faith.

Somebody is far more likely to buy if he or she believes in what the product promises. Yet the promise made by the ELT industry amounts to more than just the pledge that by purchasing certain materials customers will improve their grammar, pass an exam, increase their vocabulary, etc. To link ELT products only to such pragmatic consumption would be like saying that the only reason to buy a Porsche is to get a good A-to-B machine for your money, or that one drinks Diet Coke only to increase one's sugar level. Just as these things are status symbols or are "cool" to possess, so ELT materials can be imbued with similar ambience or prestige. The purchaser's leap of faith is the belief that he or she can enter "into an international speech community which is represented in what tend to be very idealised terms"[13].

CRITICAL ENGAGEMENT WITH THE CONTENT OF GLOBAL COURSEBOOKS OUGHT TO INCLUDE THE SORT OF ANALYSIS THAT HAS BEEN APPLIED TO OTHER OBJECTS DESIGNED FOR MASS CONSUMPTION

In contrast to the dry, matter-of-fact blurb that appeared on the covers of ELT coursebooks twenty years ago (e.g., "students are taught the relationship between structures and meaning"; "provides closely controlled and more open-ended practice"), the words which stand out today suggest that what is being sold is not so much a service as an *experience*. The emphasis is above all on how the coursebook offers not only texts but also sounds and images which, taken together, render the desired identification with the speech community that the learner wishes to enter.

Proof of this is found by looking at the back cover of recent global coursebooks. The overriding message is that they are close to life and ultra modern.

Consider, for example, the role of the adjectives in such claims as "fresh, modern design", "new, universal topics", "hundreds of natural expressions", "reflects real life" and "full of life". Far from implying delayed gratification

(i.e., 'study now, benefit later'), these adjectives suggest immediate, spontaneous contact with what is genuine and authentic in the foreign speech community. Through "contextualised lexis", "real-life tasks", "creative grammar", and "realistic listening and reading", learning will be both personalised (it requires self-expression), and suitably exotic (you will discover what is colourful and different about the foreign language).

What is going on here is not, as Thornbury and other advocates of "materials-less" teaching seem to imply, a *replacement* of authentic meanings and experiences with the artificial, contrived characters and situations of the coursebook. There is instead a massive manufacturing of a desire for this authenticity. Rather than think that commercially produced ELT materials freeze or rigidify reality (e.g., "coursebooks are dead on the page"), we need to understand how they consciously promote the intensity of immediate, spontaneous experiences.

The authentic meanings that are closest to the student do not necessarily have to lie *behind* the computer technologies, coursebooks and other teaching artefacts that obscure or block those meanings. Instead, these meanings can be influenced, defined and even created through all this artifice. It is, in the end, much easier for the ELT industry to market (i.e., control and stimulate demand for) experiences that are *spontaneously* sensed as being real and authentic. Caricatures, imitations and cardboard cut-outs, perceived as such, do not sell well.

• Promotion, proliferation and intensification

Nothing, of course, *is* truly spontaneous here. Just as the concept of a "live recording" in rock music can be an oxymoron – it was pieced together on the producer's console and never existed anywhere as a single performance on stage – so "authentic meanings" in published ELT materials may involve a similar contradiction.

These materials are promoted through the promise of authenticity even though that promise may be delivered in ways that are *re*-produced, standardised and predictable. From rock music to tourism to ELT, advertising imperatives and consumer demand tend to follow this pattern. Original, authentic experiences can, in theory, be infinitely reproduced and sold precisely because they are copies.

In practice, however, this leads to the following problem. The greater the proliferation of copies becomes, the greater the demand becomes for what is not just another copy. Copies, with time, display their failure to be the real thing.

This intensifies the desire for the real thing and this, in turn, creates a demand for products which "have a hyper-real quality about them, that appear more real than the real"[14]. An example of this in ELT is the recent emergence of supplementary materials that promise: to breathe 'new life' into existing course-books – when in many cases their zest for living is already writ large[15] – or to capture features of the language that are more natural, spontaneous or real than those exemplified by previous publications[16]. Life and reality become manufactured as intensified versions of themselves.

THE PURCHASER'S LEAP OF FAITH IS THE BELIEF THAT HE OR SHE CAN ENTER "INTO AN INTERNATIONAL SPEECH COMMUNITY WHICH IS REPRESENTED IN WHAT TEND TO BE VERY IDEALISED TERMS"

■ Conclusion

Thornbury's opposition between an excess of commercially produced materials that deaden lessons, and the authentic meanings of students that bring lessons to life raises some important issues. Yet this opposition seems to rely, in an oddly anachronistic way, upon a contrast that is more appropriate to an earlier phase of capitalism. The very opposition between authenticity and artifice has now become lost in an age of copies and simulations. The fundamental problem is not that materials tend to "suffocate" learning (it was suggested, on the contrary, that the use of videos, computer games and other multimedia forms can help "resuscitate" learning for young adults).

The fundamental problem is rather that genuine experiences and their reproductions as forms of artifice have become intertwined in complex ways. By understanding ELT materials as cultural artefacts and not just as linguistic objects, we can at least gain insight into how this intertwining is governed by economies of mass consumption. ■

14. G. Ritzer, *The McDonaldization Thesis*, Sage Publications, London 1998, p. 123.
15. M. Rinvolucri, *Humanising Your Coursebook: Activities to Bring your Classroom to Life*, English Teaching Professional /Delta Publishing, London 2002.
16. R. Carter, M. McCarthy, *Exploring Spoken English*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

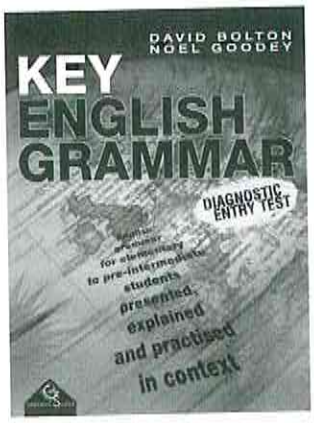
INGLESE Grammatica

BIENNIO / TRIENNIO

Livello
ELEMENTARY/
PRE-INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 256
€ 16,20
ISBN 88-696-4092-2

KEYS
pp. 16
€ 1,40
ISBN 88-696-4093-0



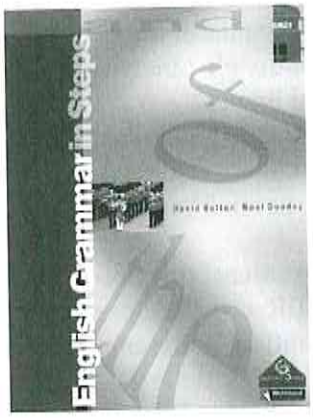
D. Bolton • N. Goodey

KEY ENGLISH GRAMMAR

Una grammatica per il livello *elementary* e *pre-intermediate*, che contiene le spiegazioni e le esercitazioni relative alle strutture essenziali della lingua inglese.

Livello
PRE-INTERMEDIATE/
INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 352
€ 14,60
ISBN 88-696-4049-3



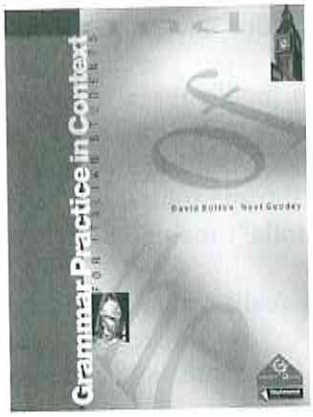
D. Bolton • N. Goodey

ENGLISH GRAMMAR IN STEPS

Una grammatica progressiva per il livello *pre-intermediate* e *intermediate* articolata in 100 Unità dedicate, ognuna, a un argomento specifico e ai relativi esercizi.

Livello
PRE-INTERMEDIATE/
INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 288
€ 8,70
ISBN 88-696-4050-7



D. Bolton • N. Goodey

GRAMMAR PRACTICE IN CONTEXT

Un eserciziario con schede grammaticali di riferimento, livello *pre-intermediate* e *intermediate*, articolato in 100 Unità. Analisi contrastiva delle differenze linguistiche.

GARZANTI SCUOLA

Parlare il mondo

Documento MIUR prodotto dal Gruppo Tecnico di supporto sul Portfolio Europeo delle Lingue istituito dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica.

Il Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa è un organismo internazionale che raggruppa 45 paesi, espressione di quasi tutta l'Europa geografica. È stato fondato nel 1949 e ha sede a Strasburgo. Le finalità essenziali sono:
- tutelare i diritti dell'uomo e la democrazia parlamentare;
- promuovere accordi per armonizzare le pratiche sociali e giuridiche degli stati membri;
- favorire la consapevolezza dell'identità europea, basata su valori condivisi, che trascendono le diversità culturali.

Il Consiglio d'Europa sviluppa politiche sul plurilinguismo in quanto attribuisce grande rilievo alla tutela della diversità linguistica e culturale tra gli stati membri. Scopo principale delle attività è la promozione del plurilinguismo tra i cittadini del continente anche per rafforzare la tolleranza e la comprensione. La politica linguistica del Consigli d'Europa ha i seguenti obiettivi:
- tutelare e sviluppare il patrimonio linguistico e la diversità culturale europea come fonte di reciproco arricchimento;
- facilitare la mobilità personale e lo scambio di idee attraverso la promozione delle competenze in varie lingue;
- armonizzare gli approcci all'insegnamento delle lingue partendo da principi comuni, tramite strumenti come il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) e il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL);
- promuovere il plurilinguismo su vasta scala.

Quest'ultimo obiettivo viene perseguito attraverso una serie di azioni raccomandate agli stati membri:
- incoraggiare tutti i cittadini europei ad acquisire livelli di competenza in più lingue e a continuare l'apprendimento linguistico lungo tutto l'arco della vita;
- diversificare la gamma di lingue accessibili, fissando gli obiettivi adeguati per ogni lingua;
- sviluppare modalità flessibili di apprendimento, tali da valorizzare le competenze parziali espresse a più livelli;
- applicare gli strumenti disponibili come il QCER e il PEL per migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, in particolare per rendere più coerenti e trasparenti obiettivi, metodi e risultati;
- facilitare l'interazione tra gli stati membri in relazione alle politiche linguistiche.

Il programma di medio termine (2004-2007), intitolato "Le lingue per la coesione sociale: educare alle lingue per un'Europa multilingue e multiculturale", include le seguenti attività:
- sostegno per la realizzazione di politiche che promuovono l'insegnamento/apprendimento delle lingue;
- sviluppo di approcci innovativi all'insegnamento/apprendimento delle lingue;
- promozione di professionalità e riconoscimento di status professionale di docenti/formatori di lingue straniere.

La politica educativa

La politica dell'Unione Europea nel settore educativo ha attraversato varie fasi. È a partire dal 1971 che i ministri dell'Istruzione hanno cominciato regolarmente a riunirsi, ma è solamente negli anni Ottanta che varie decisioni e risoluzioni si sono concretizzate. Queste iniziative dapprima sono state rivolte alla sensibilizzazione, allo studio, alla documentazione e hanno riguardato la formazione dei giovani e il passaggio al lavoro, la formazione professionale, il riconoscimento dei titoli di studio, lo studio delle lingue, ma in un successivo momento sono stati attivati veri e propri progetti pilota e sviluppati campi di azione che trattano temi trasversali quali: i figli di lavoratori migranti, la sanità e i problemi ambientali, l'integrazione dei disabili, l'uguaglianza di opportunità per ragazze e ragazzi, la lotta contro l'insuccesso scolastico, lo sviluppo delle nuove tecnologie nella scuola, la dimensione europea dell'educazione, l'educazione alla cittadinanza e alle lingue. I recenti programmi di azione hanno ripreso il tema della trasversalità delle lingue e potenziato progetti in tal senso. È nel Consiglio dei ministri di Lisbona (marzo 2000) che il miglioramento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue è stato identificato come uno dei fattori chiave in quanto elemento strategico che facilita l'efficienza economica e la mobilità, sviluppando inclusione e coesione sociale. Di parti-

colare interesse risulta il successivo documento della Commissione delle Comunità Europee, *Piano d'azione 2004-2006: promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* (luglio 2003), che rende operative le decisioni di Lisbona. È utile infine ricordare il dispositivo comunitario *Europass Formazione*, entrato in vigore il 1° gennaio 2000 per registrare e riconoscere qualsiasi percorso di formazione di un cittadino europeo. Si tratta di un libretto che documenta e raccoglie esperienze formali e non formali maturate all'estero al fine di conferirne trasparenza e visibilità e che può essere rilasciato da enti autorizzati. I percorsi devono essere conformi ai criteri comuni di qualità che garantiscono uno standard uniforme nei vari paesi che aderiscono all'iniziativa. Rilevante risulta il riferimento al Portfolio Europeo delle Lingue del Consiglio d'Europa, che viene assunto come documento utile per la registrazione delle competenze linguistiche e culturali.
Le modalità di realizzazione dell'*Europass Formazione* sono reperibili nel portale www.europass-italia.it.

Il contesto italiano

L'Amministrazione e le singole istituzioni scolastiche hanno rivolto una costante attenzione all'insegnamento delle lingue sia attraverso numerose attività ordinamentali e sperimentali nei vari gradi di scuola sia attraverso rilevanti interventi formativi per i docenti.
Anche il *Progetto lingue 2000*, finanziato con i fondi messi a disposizione dalla legge 440/97, ha contribuito all'innovazione didattica delle lingue straniere, favorendo l'acquisizione di precise competenze comunicative da parte degli allievi di ogni ordine e grado di scuola. Il progetto ha promosso e rafforzato lo studio di una seconda lingua straniera a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, la certificazione dei livelli di competenza degli allievi secondo il QCER, l'impiego diffuso delle TIC nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.
La legge 28 marzo 2003, n. 53 accoglie le innovazioni in atto nelle scuole e prevede in modo sistemico:
- l'offerta curricolare dello studio dell'inglese dal primo anno della scuola primaria;
- lo studio di una seconda lingua straniera dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
- l'utilizzo delle TIC nella didattica delle lingue;
- la proposta di programmi televisivi (il Divertinglese e il DivertiPc);
- un'ampia offerta di formazione per docenti sia in presenza sia on line (tramite le piattaforma INDIRE).

Le forti istanze di personalizzazione dei percorsi formativi presenti nella citata legge stimolano la realizzazione di contesti didattico-pedagogici favorevoli allo sviluppo delle politiche linguistiche suggerite dal Consiglio d'Europa. In particolare, il PEL offre l'opportunità di far diventare protagonista lo studente e rendere trasparenti le sue acquisizioni in ambito di lingue straniere, nonché di fornire elementi utili alla compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

Il PEL: struttura, obiettivi e principi

Il PEL costituisce un prezioso strumento per chi, a vario titolo, è coinvolto nell'insegnamento/apprendimento delle lingue.
Promuove il plurilinguismo e il pluriculturalismo e contribuisce alla realizzazione delle misure contenute nella Raccomandazione sulle Lingue Moderne adottata dal Comitato dei ministri dell'Istruzione presso il Consiglio d'Europa il 17 marzo 1998.
Nel PEL il discente può, in autonomia, registrare i livelli di acquisizione di conoscenze/competenze, riflettendo sul processo e sui risultati raggiunti, definendo nuovi obiettivi e programmando le tappe del proprio apprendimento linguistico.
Il PEL è costitutito da tre distinte sezioni:
- **il passaporto delle lingue** documenta, sulla base dei livelli descritti nella griglia di autovalutazione del QCER, i risultati formali e le autovalutazioni del discente delle proprie competenze linguistiche e interculturali, indicandone il grado di conoscenza raggiunto.
- **la biografia linguistica** consente al discente, anche sotto la guida del docente, di registrare le fasi, i tempi e le modalità del proprio processo di apprendimento. È un valido strumento di autovalutazione e incoraggia l'allievo a definire ciò che sa fare con le lingue che studia, fornendo anche informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite in contesti diversi.
- **il dossier** raccoglie i prodotti che documentano il processo di apprendimento linguistico del discente e illustrano le competenze e/o esperienze che sono state registrate nella biografia linguistica o nel passaporto delle lingue.

Il PEL concorre al raggiungimento dei seguenti obiettivi generali:
- rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei;

• rispetto per la diversità linguistica e culturale;
• tutela e promozione della diversità linguistica e culturale;
• sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita;
• sviluppo dell'autonomia dei discenti, nel processo di apprendimento;
• promozione della trasparenza e coerenza nei curricoli linguistici;
• facilitazione della mobilità attraverso la descrizione puntuale delle competenze linguistiche individuali.

Il PEL è uno strumento che si basa sui seguenti principi:
• è di proprietà del discente;
• valorizza le competenze linguistiche e interculturali dell'apprendente, siano esse acquisite all'interno del sistema formale di istruzione o in altri contesti;
• promuove l'autonomia dello studente;
• svolge una funzione pedagogica di guida e sostegno nel processo di apprendimento linguistico;
• esercita una funzione di documentazione e presentazione dei diversi livelli di competenza raggiunti in base al Quadro Comune Europeo di Riferimento;
• impegna e incoraggia il discente in un processo di autovalutazione.

Il PEL: FUNZIONI

Le funzioni principali del PEL sono di natura:
a) pedagogica in quanto, nei confronti dell'apprendente:
• accresce la motivazione verso il miglioramento della competenza comunicativa in diverse lingue, l'apprendimento di più lingue e la ricerca di nuove esperienze interculturali;
• assiste nella riflessione sulle modalità di apprendimento, identificandone gli stili, favorendone l'autonomia;
• incoraggia l'autovalutazione:
• incoraggia il rafforzamento e l'ampliamento di esperienze plurilingui e interculturali in contesti e con modalità differenziati;
• insiste sulle caratteristiche di processo dell'apprendimento linguistico.
b) documentaria in quanto:
• presenta testimonianze certificate di competenza linguistica secondo standard che utilizzano indicatori e descrittori condivisi a livello europeo;
• propone modelli di documentazione, descrizione e presentazione comparabili a livello internazionale anche per le esperienze meno "formali";
• rende trasparente ad altri soggetti il percorso formativo seguito dal "proprietario" del PEL seguendo canali formali e/o informali;
• insiste sugli esiti e risultati del percorso di apprendimento linguistico.

Per consentire ai PEL di assolvere alle funzioni succitate, i descrittori di competenze linguistico-comunicative utilizzati devono avere alcune caratteristiche essenziali: la chiarezza e la concretezza, l'espressione in forma positiva (*can do statements* = riesco a..., sono in grado di...), la concisione, la trasparenza, la flessibilità d'uso. Devono essere adattati, inoltre, all'età del proprietario del PEL e, eventualmente, ad ambiti specifici di lingua.

La trasparenza delle competenze acquisite è garantita dall'aggancio dei descrittori ai livelli codificati di competenza linguistica, stabiliti nel QCER (Livello Elementare A1, A2 ; Livello Intermedio B1, B2; Livello Avanzato C1, C2).

Considerate le funzioni illustrate, il PEL è utile a chi lo detiene e lo utilizza. È utile, inoltre, alla famiglia, che può seguire i progressi dei figli e accompagnarli nella loro presa di coscienza delle conquiste fatte in campo linguistico. È utile agli insegnanti che, opportunamente formati all'uso di questo strumento, possono scoprire modi per personalizzare l'attività didattica focalizzando i bisogni dei singoli. È utile all'istituzione scolastica che può disporre di un elemento strategico per favorire la continuità tra gradi e ordini diversi di scuola.

Infine, il PEL per adulti o giovani in cerca di occupazione, può fornire al datore di lavoro elementi di valutazione dello spettro delle competenze linguistiche acquisite dal soggetto interessato. Le stesse informazioni possono servire a enti e organismi che offrono opportunità di istruzione/formazione superiore a vario titolo.

Il PEL: LINEE GUIDA

Vengono indicati qui di seguito alcuni documenti sul Portfolio Europeo delle Lingue che delineano il quadro normativo di riferimento. Si tratta sia di Risoluzioni e Raccomandazioni adottate dal Consiglio dei ministri del Consiglio d'Europa e rivolte ai governi dei diversi stati membri sia di informazioni utili per il processo di accreditamento presso il Consiglio d'Europa dei nuovi modelli di Portfolio. I testi di questi documenti sono reperibili in francese e in inglese sul sito www.coe.int.

Con la *Raccomandazione n. R(98) 6* adottata il 17 marzo 1998 dal Consiglio dei ministri degli stati membri riguardante le lingue moderne:
• vengono riconosciuti i progressi realizzati dagli stati membri nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne a seguito della *Raccomandazione n. R(82) 18*;
• viene ribadita la volontà di mantenere e approfondire la diversità

I PEL ITALIANI VALIDATI

Significato e caratteristiche della validazione

Un PEL viene validato dall'apposito Comitato operante presso il Consiglio d'Europa dopo una complessa procedura che richiede adempimenti, finalizzati, a verificarne la conformità sia alle linee guida sia al regolamento per l'accreditamento, reperibili nel documento CC-ED (2000) 20 (cfr. Validation in www.coe.int/portfolio).

Un modello può essere elaborato e sottoposto alla validazione del Consiglio d'Europa da parte di una istituzione nazionale, regionale, provinciale, o anche da parte di una istituzione scolastica. In ogni caso deve essere accompagnato da una relazione tecnica a cura della Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica del MIUR. Ciò al fine di garantire sia la conformità e qualità dei modelli rispetto alle indicazioni del Consiglio d'Europa sia un coordinamento delle varie proposte sul territorio nazionale.

Al termine della procedura viene assegnato un numero di registrazione che permette l'utilizzo del logo, del nome e del timbro del Consiglio d'Europa, che diventano gli elementi di identificazione del prodotto.

Ottenuta la validazione, l'istituzione promotrice è tenuta a creare le condizioni per una divulgazione del PEL (distribuzione di copie, sperimentazioni assistite, formazione docenti, informazioni agli alunni e famiglie ecc.), nonché a monitorare e valutare le sue modalità di utilizzo fornendo informazioni e dati al Consiglio d'Europa.

Elenco dei PEL italiani validati (cfr. Portfolios in www.coe.int/portfolio):

25.2002 - Italy (Umbria). Model for learners in lower secondary education. Il modello dell'Umbria. Fascia di età 9-15.

26.2002 - Italy (Piedmont). Model for learners in primary education. Il modello del Piemonte. Fascia di età 8-11.

30.2002 - Italy (Lombardia). Model for learners in lower secondary education. Il modello della Lombardia. Fascia di età 11-15.

40.2003 - Italy. Model for learners in higher education. Il modello della Calabria per le Università.

48.2003 - Italian: 48.2003-IT. Model for learners in vocational sectors developed by Sofia University with partners in 5 European countries. Il modello dell'Università di Sofia per l'istruzione tecnico-professionale in cinque lingue. Versione italiana. Fascia di età oltre i 15 anni.

49.2003 (8-2001-IT) - Model for learners in primary schools. Il modello CILT (Centre for Information on Language Teaching) in inglese tradotto in italiano.

54.2003 - Italy (Turin). Model for young learners and adults. Il modello di Torino. Fascia di età oltre i 15 anni.

64.2004 - Italy (Puglia). Model for learners aged 14-20. Il modello della Puglia. Fascia di età 14-20.

Sono utilizzati in Italia anche altri modelli di PEL tradotti in italiano e creati da associazioni o enti.

culturale in Europa attraverso una maggiore conoscenza reciproca delle diverse lingue nazionali e regionali, ivi comprese quelle meno diffuse;

- vengono definite in appendice le misure da mettere in atto per l'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne suddivise in:
  - misure e principi di carattere generale;
  - apprendimento precoce delle lingue fino a 11 anni;
  - insegnamento secondario;
  - apprendimento delle lingue per l'orientamento professionale;
  - educazione degli adulti;
  - educazione bilingue nelle regioni bilingue o plurilingue;
  - obiettivi dell'insegnamento linguistico e valutazione;
  - formazione dei docenti.

Risoluzione sul Portfolio Europeo delle Lingue

Adottata dalla 20ª Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione del Consiglio d'Europa, Cracovia 15-17 ottobre 2000, è il documento redatto al termine della fase di sperimentazione del PEL nel quale si invitano gli stati membri "a creare le condizioni favorevoli per l'implementazione ed il largo uso del PEL in armonia con i principi e le linee-guida messe a punto dal Comitato Direttivo per l'Educazione del Consiglio d'Europa".

Il Portfolio Europeo delle Lingue. Principi e linee-guida

È il documento che sintetizza e definisce il Portfolio, le sue finalità e i principi cui si ispira. Ne descrive la struttura e ne stabilisce le modalità di realizzazione.

Regole per l'accreditamento dei modelli di Portfolio

È il documento per gli sperimentatori che definisce le procedure di validazione.

Formulario per la validazione ed accreditamento dei modelli di PEL

È la scheda che deve accompagnare ogni modello di Portfolio che viene presentato per la validazione.

Comitato Validatore per i modelli di PEL

Il Comitato Validatore è un organismo che ha il compito di esaminare i modelli di Portfolio presentati dai diversi stati membri per la validazione. Viene eletto in seno al Comitato Direttivo per l'Educazione del Consiglio d'Europa.

Approccio metodologico

Le schede analitiche dei PEL italiani validati evidenziano sia gli elementi costanti sia quelli specifici di ciascuno di essi. Le differenze più evidenti sono legate all'età degli studenti e al loro impegno scolastico, gli aspetti comuni sono da ritrovare innanzitutto negli elementi costitutivi strutturali indicati dal Consiglio d'Europa. Non si analizzano le differenze legittime, di carattere contenutistico, linguistico e grafico connesse all'età dei proprietari; ci si sofferma piuttosto sugli aspetti comuni. Constatato che ogni modello individua le tre parti del PEL (passaporto, dossier, biografia) e che quelli indirizzati al 2° ciclo hanno il passaporto nella versione standard europea, come prescritto, appare interessante notare la comune preoccupazione di fronteggiare sia l'esigenza di fornire informazioni chiare ai lettori esterni sia di accompagnare e sorreggere il cammino di apprendimento dei proprietari. La prima necessità è assicurata dal costante riferimento agli indicatori di competenza presenti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento, specificamente descritti nei livelli che interessano la fascia di apprendimento del proprietario del PEL; essa è poi rafforzata dalla sollecitazione a presentare nel dossier le testimonianze concrete degli apprendimenti conseguiti. La seconda necessità, avvertita in tutti i PEL, è costituita dalla presenza di richiami, rivolti a chi lo sta compilando, perché esplori le sue modalità di apprendimento, le sue preferenze, la qualità delle competenze raggiunte, i suoi bisogni linguistici ulteriori. Questi richiami, diretti ai possessori perché si misurino nella valutazione delle acquisizioni linguistiche che intraprendono, costituiscono una delle novità più stimolanti e ricche di prospettive del documento.

La presenza del docente - indispensabile garanzia della fondatezza di ogni dichiarazione - viene avvertita in tutti i documenti, ma in nessuno è preponderante. Il protagonista resta comunque e sempre il proprietario, che va acquisendo via via maggiori responsabilità con l'accrescersi della consapevolezza relativa alle sue prestazioni. In alcuni PEL si avverte anche una preoccupazione di collegamento con quanto accade sul piano linguistico nel territorio circostante; nei PEL per i più piccoli può entrare in gioco anche la famiglia, oltre che il territorio, sia - com'è ovvio - per avere informazioni sia per farsi essa stessa promotrice di crescita con interventi di supporto. I PEL presi in esame offrono, in sostanza, stimolanti novità pedagogiche che non possono non influenzare l'azione dell'insegnamento. Se si considera che queste novità si riscontrano soprattutto nella parte denominata biografia, cioè nel settore dedicato elettivamente a descrivere le caratteristiche della singola persona, ci si convince che questo strumento pedagogico è da ascrivere fra le modalità di intervento scolastico più attente alla personalizzazione dell'azione didattica.

Quali possibilità?

In base alla propria costituzione il Consiglio d'Europa non può imporre agli stati membri l'introduzione del PEL nei singoli sistemi nazionali d'istruzione. Inoltre, non ci si può aspettare che un'implementazione top-down porti a un sensibile sviluppo qualitativo nell'insegnamento delle lingue. Ci si può comunque aspettare che le competenti autorità favoriscano l'adozione del PEL presso le istituzioni scolastiche e gli ambienti professionali con azioni mirate.

Nel documento *European language portfolio - principles and guidelines (dgiv/edu/lang 2000*, 33 rev. June 2004, punto 4) il Consiglio d'Europa ha ribadito e confermato le linee generali proposte per l'elaborazione e l'utilizzo del PEL. Il Consiglio d'Europa invita ad evitare l'incontrollata proliferazione di PEL e ad avvalersi della possibilità di utilizzare quelli già esistenti, adattandoli alle singole situazioni di contesto. Il MIUR (Direzioni centrali e Dire-

Linkografia

* www.coe.int/portfolio - Portale del Consiglio d'Europa: nell'area Portfolio sono scaricabili i testi menzionati nel presente documento.
* www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml - Portale del MIUR con informazioni sui Portfolio italiani.
* www.irre.lombardia.it/portfolio - Sito dell'IRRE Lombardia dedicato al Portfolio. Offre informazioni interessanti sui vari tipi di Portfolio.
* www.portfoliodellelingue.ch - Sito del PEL della Svizzera con informazioni sulla valutazione, sui livelli di competenza linguistica e altri documenti.
* www.unifr.ch/ids/portfolio - Sito dell'Università di Friburgo con relazioni sulle varie fasi di sperimentazione del PEL svizzero, strumenti di rilevazione dati, istruzioni per la sperimentazione.

zioni degli Uffici Scolastici Regionali), al fine di favorire lo sviluppo e la promozione della dimensione europea dell'educazione e a concorrere alla crescita della cittadinanza europea e della coesione sociale, con riferimento alle indicazioni del Consiglio d'Europa, potrebbe:

- concertare azioni comuni e sviluppare intese per divulgare la conoscenza del PEL;
- supportare, valorizzare e promuovere l'utilizzo di PEL già esistenti e validati, anche curando la disseminazione di buone pratiche e tenendo conto delle specificità del territorio;
- creare le condizioni per un uso effettivo del PEL, con attenzione a una integrazione coerente con i curricoli di riferimento nazionali (cfr. legge 53/2003) e con il contesto nel quale avviene l'insegnamento/apprendimento;
- assistere i docenti nell'utilizzo del PEL attraverso azioni di informazione, formazione e consulenza;
- promuovere/organizzare e monitorare percorsi sperimentali, anche coordinando esperienze in atto.

Le scuole, nell'ambito della loro autonomia, organizzandosi anche in rete, nel delineare un piano per l'utilizzo del PEL, adatto alla situazione di partenza dei propri discenti e all'offerta formativa, potrebbero:

- promuovere l'utilizzo del PEL nella scuola, favorendo l'informazione e la formazione dei docenti;
- informare gli alunni sulla struttura (passaporto, biografia, dossier) e le funzioni del PEL, assicurandosi che siano pienamente compresi;
- informare le famiglie attraverso iniziative che stimolino un loro ruolo attivo per lo sviluppo dei percorsi di apprendimento linguistico dei loro figli;
- aiutare gli studenti a sviluppare l'autonomia e una coscienza critica verso il proprio processo di apprendimento, autovalutando le proprie competenze linguistiche e interculturali;
- valorizzare le buone pratiche e promuovere azioni per divulgarle sul territorio;
- creare le condizioni per una continuità del lavoro con il PEL nei vari ordini e gradi di scuole. ■

Bibliografia

* CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
* COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
* COUNCIL OF EUROPE EDUCATION COMMITTEE, *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Council of Europe, Strasbourg 2000.
* V. KOHONEN, G. WESTHOFF, *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
* D. LITTLE, R. PERCLOVA, *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher-Trainers*, Council of Europe, Strasbourg 2001.
* R. SCHAERER, *A European Language Portfolio: From piloting to implementation (2001-2004). Consolidated report*, Council of Europe, Strasbourg 2004.
* G. SCHNEIDER, P. LENZ, *The European Language Portfolio: Guide for Developers*, Council of Europe, Strasbourg 2001.

FRANCESE Grammatica

M. Ferretti, A. Galliano

SAVOIR FAIRE SAVOIR APPRENDRE

GRAMMATICA CONTRASTIVA CON PERCORSI DI AUTOVALUTAZIONE

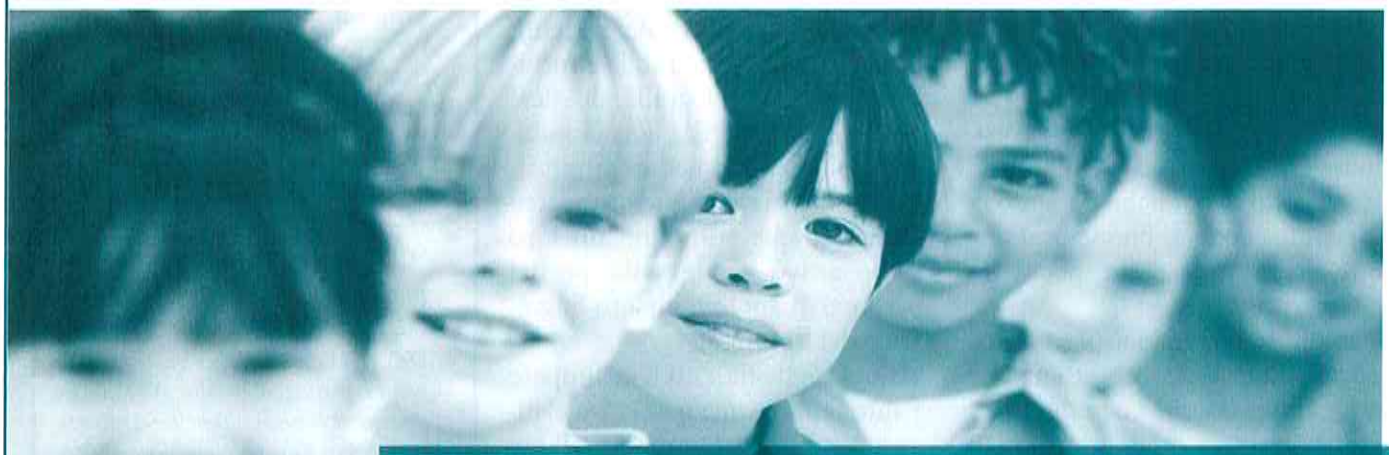
Una *grammaire de référence* indispensabile per una rapida consultazione e per sviluppare le capacità di autovalutazione e di autodeterminazione del processo di studio.

Volume unico, pp. 448 con **CD-ROM**
€ 19,40
ISBN 88-494-0910-9

PETRINI

La presenza di allievi stranieri nella scuola italiana

a cura di Maria Cecilia Luise



Gli studenti stranieri costituiscono ormai quasi il 4% della popolazione scolastica italiana, in rappresentanza di ben 189 nazioni. Comprensibilmente, essi palesano maggiori difficoltà rispetto ai compagni italiani a raggiungere il successo scolastico. Perciò vanno supportati e inseriti in una cornice scolastica "forte", che sottolinei più i loro bisogni che le loro carenze.

I TERMINI DELLA QUESTIONE

Un numero monografico sull'integrazione degli studenti stranieri nella scuola italiana trova la sua ragion d'essere in una serie di considerazioni che sono sotto gli occhi di tutti e che, malgrado siano ormai alcuni anni che se ne parla, sono sempre al centro dell'attenzione.

• I numeri

Come ogni anno, il MIUR ha pubblicato il rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2002/2003", nel quale si trova una fotografia aggiornata della presenza e della diffusione di studenti stranieri nella scuola italiana.

I numeri lì riportati parlano chiaro: nell'anno scolastico 2002/03 gli allievi stranieri nella scuola italiana erano ben 232.766, con un incremento che continua a essere rapidissimo (circa il 3% più dell'anno precedente) e che incide sempre più sulla totalità degli studenti: gli stranieri costituiscono quasi il 4% della popolazione scolastica. Questi numeri, di per loro freddi e generali (la situazione varia molto da regione a regione e da città a città), ci permettono comunque di avere un primo impatto con un fenomeno che non è più impossibile ignorare da parte della scuola e di chiunque operi a vario titolo nella scuola.

• Chi sono gli allievi stranieri

Sempre dal rapporto MIUR si ricava un altro dato interessante e secondo noi fondamentale per capire la situazione: "sono presenti 189 cittadinanze nelle scuole italiane. Gli stati del mondo sono, secondo i dati Istat, 195. C'è il mondo a scuola". Questo significa che, al di là di singole situazioni, come per esempio la massiccia presenza di cinesi in Toscana, a Prato e a Firenze, la scuola italiana deve confrontarsi con una molteplicità di diversità che porta alla ricerca non soltanto delle informazioni singole e specifiche che permettano il

1. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino 2002.

contatto con l'allievo albanese o con quello indiano, ma piuttosto di un progetto di accoglienza, di una metodologia didattica per classi plurilingue e multilivello, di un'idea di educazione interculturale, che caratterizzino fortemente il profilo dell'istituzione educativa e di tutti gli operatori che ci entrano, ci lavorano, ci vivono.

• Il successo scolastico

I dati sui risultati degli scrutini e sulle promozioni alle classi successive degli allievi stranieri sono significativi: nella scuola elementare la differenza tra i risultati degli allievi stranieri rispetto a quelli del totale di tutti gli studenti della scuola italiana è di circa il 2% a favore di questi ultimi; per la scuola media inferiore e superiore lo stesso divario è circa dell'8%: gli allievi stranieri hanno quindi maggiori difficoltà a raggiungere il successo scolastico rispetto alla media dei loro compagni di scuola. Questo dimostra che la strada da percorrere per offrire le stesse opportunità di riuscita a tutti gli studenti della scuola italiana è ancora lunga. La nozione di successo scolastico quindi si inserisce come cornice "forte" all'interno della quale si deve progettare un curricolo "forte" di italiano lingua seconda in contesto scolastico: "L'immigrato va difeso da pietismi e dai corsi compensatori, va inserito in programmi forti, perché forte è il suo bisogno"[1].

Il passaggio da un'impostazione didattica compensatoria, che vede e sottolinea solo le mancanze dell'allievo straniero, a un'impostazione che valorizzi le sue diverse abilità, competenze e conoscenze è fondamentale innanzitutto per non vivere questo tipo di studente come un problema all'interno della scuola, e per costruire percorsi didattici e glottodidattici che permettano l'accesso al successo scolastico, ma è anche un tema centrale per l'intera società che si trova ad accogliere questi nuovi cittadini.

All'interno di questa cornice quindi proponiamo in questo numero di *SeLM* una serie di riflessioni che possono costituire dei punti di partenza importanti per la costruzione di un "curricolo forte": dal concetto di educazione interculturale come "educazione delle educazioni", da organizzare e gestire come progetto sistemico della scuola, non come intervento estemporaneo, da svolgersi solo in determinati periodi dell'anno scolastico e solo in presenza e con gli studenti stranieri, a uno sguardo alle potenzialità del video e del cinema come strumenti per l'educazione interculturale, a una riflessione a tutto campo sulla comunicazione e sulle caratteristiche di una comunicazione efficace in classi plurilingue, alle caratteristiche del laboratorio di L2 visto come un modello organizzativo e didattico, un "luogo privilegiato di apprendimento" che permette di fare fronte alle esigenze di un gruppo multilivello e multiculturale, fino alle risorse per la didattica e per la formazione che un insegnante, posto di fronte a una situazione per lui nuova quale è quella della classe plurilingue, può trovare nella rete internet. ■

L'IMMIGRATO VA DIFESO DA PIETISMI E DAI CORSI COMPENSATORI, VA INSERITO IN PROGRAMMI FORTI, PERCHÉ MOLTO FORTE È IL SUO BISOGNO

Bibliografia

* M.C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia 2003.

UTET LIBRERIA

Le Lingue di Babele

UN'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DI DUE DISCIPLINE FONDAMENTALI NELLA COMUNICAZIONE

Matteo Santipolo, Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, pp. 272, € 18,00

La sociolinguistica è quella particolare disciplina che studia le relazioni tra una lingua e la società in cui è parlata, il suo scopo è quello di sviluppare modelli, teorie e metodologie che diano modo di comprendere a fondo le differenti società ponendo l'accento su quell'insieme di convenzioni che costituisce il "fenomeno lingua".
In questo libro Santipolo coniuga felicemente l'impostazione teorica della sociolinguistica con la prassi glottodidattica.

L'educazione interculturale come progetto sistemico nella scuola

di Francesca Della Puppa
Università di Venezia

In Italia si è cominciato a parlare di educazione interculturale verso la fine degli anni Ottanta, quando si intuì l'importanza di dare un'adeguata accoglienza ai bambini stranieri presenti nelle nostre scuole. La capacità di sapersi relazionare con individui di altre culture e di gestire in modo pacifico le tensioni che scaturiscono da questa convivenza costituisce il fine dell'educazione interculturale.

Definire l'educazione interculturale

"La scoperta dell'alterità è quella di un rapporto, non di una barriera" (C. Lévi-Strauss).
Molti autori in questi anni in cui anche in Italia si parla di educazione interculturale hanno cercato di chiarire gli scopi e gli obiettivi che si pone e ne hanno presentato metodologie e strategie di applicazione.
Dalla lettura delle varie opere che si occupano di introdurci all'educazione interculturale, ciò che abbiamo rilevato è che chiunque conduca uno studio o una riflessione sull'argomento, cerca di elaborare una propria definizione di educazione interculturale.
Noi preferiamo non assumere una definizione, piuttosto cerchiamo di tracciare un profilo storico e di parlare di educazione delle educazioni.

• Breve profilo storico

Il documento che può essere definito il primo testo contenente i concetti portanti dell'educazione interculturale è la "dichiarazione sulla razza e sui pregiudizi razziali" del 1978 dell'UNESCO. A questo ha fatto seguito l'azione

del Consiglio d'Europa che, oltre a dare impulso allo sviluppo dell'interculturalità, ha emanato nel 1984 la Raccomandazione n. 18 dal titolo *La formazione degli insegnanti e una educazione alla comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazioni*. Anche la CEE con la direttiva del 25 luglio 1977 n. 486 ha dato il suo contributo presentando alcuni principi di riferimento per l'integrazione degli alunni extracomunitari. In questa sede ricordiamo anche il programma di azione comunitaria Socrates istituito nel 1995 su decisione del Consiglio e del Parlamento europeo.

L'Italia è approdata all'educazione interculturale intorno al 1989, anno nel quale si sono verificati alcuni eventi significativi:

- la legge Martelli sull'immigrazione;
- l'emanazione della circolare ministeriale n. 301/1989 sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo;
- l'avvio del Progetto Giovani (circolare n. 246/89) in dialogo con le altre culture.

È il 1989, dunque, che molti esperti del settore individuano come l'anno d'origine del fenomeno "educazione interculturale" in Italia, anno dal quale lo Stato, soprattutto tramite il Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha iniziato a emanare una serie di decreti e circolari[1] che hanno fortemente indicato la strada da percorrere per attuare una vera politica dell'accoglienza dei minori stranieri nelle scuole.

FARE EDUCAZIONE INTERCULTURALE NON È RIDURRE LE ALTRE CULTURE A OGGETTO DI STUDIO, MA È UN PROGETTO PIÙ AMPIO E COMPLESSO CHE VA CONOSCIUTO IN TUTTA LA SUA INTEREZZA

• Una frase misteriosa...

"L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti". Da dove è tratta questa frase? Invitiamo il lettore a provare a dare una risposta prima di controllare la soluzione alla fine dell'articolo. Perché proponiamo questa attività? Perché ci siamo resi conto che quando nei corsi di aggiornamento per insegnanti si parla di educazione interculturale, è molto approssimativa, se non addirittura nulla, la conoscenza delle risorse che la scuola ha a disposizione per trovare delle risposte alle domande che più frequentemente ci vengono poste quali: quanti alunni stranieri inserire in una classe? In quale classe inserirli? Quale programmazione pensare per questi allievi? Che cosa fare per le discipline scolastiche?

La frase proposta ci suggerisce già un orientamento molto significativo: chi si deve occupare di educazione interculturale non è l'insegnante sensibile al tema o l'insegnante che si occupa di discipline antropologiche, ma è ogni docente, che, quindi, deve

1. I riferimenti alla normativa sono disponibili in www.edscuola.it/archivio/stranorme.html

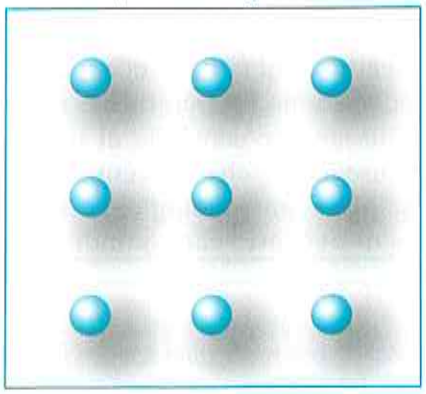
essere in grado di porsi in prospettiva interculturale nelle sue discipline e in generale nella gestione della classe.
Inoltre non ci sono momenti speciali per trattare l'educazione interculturale, ma si tratta di basare l'approccio alla scuola e alle discipline scolastiche sui fondamenti dell'educazione interculturale nella prassi quotidiana, in ogni momento della vita scolastica.

• Uscire dagli schemi

Prima di vedere che cosa significhi per la scuola inserire l'educazione interculturale in un progetto sistemico invitiamo il lettore a un'altra breve attività. A partire dallo schema (vedi *fig. 1*) si seguano le istruzioni. Chi vuole mettersi in gioco abbandoni la lettura dell'articolo e provi subito l'esperienza, se non trovate la soluzione potrete vederla in calce all'articolo. In seguito proponiamo delle riflessioni sull'esperienza stessa.

OBIETTIVO DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE È FARE EMERGERE IL CONFLITTO, ANALIZZARLO, SMONTARLO E GESTIRLO IN TERMINI RAZIONALI E NON PASSIONALI

fig. 1 - Provate a collegare tutti i punti con quattro linee rette senza mai staccare la penna dal foglio



A che cosa serve questo tipo di esperienza? Il gioco è stato pensato per una riflessione sul significato degli schemi e la capacità di ognuno di saper uscire dagli schemi per trovare soluzioni "creative".
Avrete notato che l'unico modo per trovare una soluzione al gioco è quella di uscire dal perimetro del quadrato. Perimetro che è stato disegnato apposta per creare una cornice, ma che non è assolutamente citato nelle istruzioni. Ci basta una cornice per essere condizionati nelle nostre scelte e nella nostra creatività.
Quante volte nel fare delle scelte, anche a scuola, siamo come ingabbiati in alcuni schemi e non vediamo le soluzioni perché condizionati da tali cornici di pensiero? Se vogliamo introdurre veramente l'educazione interculturale nelle nostre scuole, abbiamo bisogno di liberarci da alcuni schemi di pensiero, talvolta ancorati a solide tradizioni mai messe in discussione, per sentirci più liberi e creativi nel progettare.

• L'educazione delle educazioni

L'educazione interculturale, in Italia, oltre ad avere un'origine anagrafica ha anche un'origine "ideale" che viene fatta risalire ad altre educazioni preesistenti: l'educazione allo sviluppo, l'educazione alla mondialità, l'educazione alla pace, l'educazione ai diritti umani, l'educazione all'ambiente e così via; tutte entrate nella scuola grazie all'azione di movimenti e associazioni di natura umanitaria, solidale, pacifista (Mani Tese, Amnesty International, Volontariato Internazionale per lo Sviluppo, per citarne alcune). La scuola, dunque, ha cominciato a essere il luogo in cui, per integrare o per approfondire alcuni aspetti di certi contenuti disciplinari, sono state introdotte "le educazioni a...". Molto spesso la scelta dipendeva dalla sensibilità del singolo insegnante o dalla forte presenza nel territorio di qualche movimento o associazione particolarmente attenta al settore scuola; in ogni caso accadeva quasi sempre che fossero interventi limitati nel tempo e "occasionali", non nel senso che fossero "accidentali", ma che sfruttassero l'occasione (festa di Natale, mercatini di solidarietà, un progetto annuale dell'Istituto, e così via).
L'educazione interculturale ha fatto fare un salto di qualità a tali educazioni: non solo ne ha fatto sintesi ponendosi trasversalmente ai concetti principali e alle modalità operative di tutte, ma ha anche dato modo alla scuola e agli operatori di riflettere sul rapporto fra le varie educazioni e le discipline.
Inizialmente uno dei maggiori problemi visti da parte degli insegnanti nel considerare l'educazione interculturale (e prima anche le altre educazioni), era di non sapere se ritenerla un'ulteriore disciplina da aggiungere al curricolo scolastico o se poterla inquadrare in qualche altra materia.
Ciò che stentava, e tuttora stenta, a passare come concetto di base era la dimensione trasversale dell'educazione interculturale, dimensione che avrebbe investito l'intero settore educativo e che poteva essere considerata come l'asse culturale di fondo a cui tutte le discipline avrebbero potuto fare riferimento[2].
L'urgenza è quella, ancora oggi, di chiarire che fare educazione interculturale non è ridurre le altre culture a oggetto di studio, ma è un progetto più ampio e complesso che va conosciuto in tutta la sua interezza perché possa realmente trovare applicazione seria nella scuola.

• Obiettivi di fondo

Educare alla transitività cognitiva. Se l'educazione interculturale si pone come asse culturale di fondo è necessario conoscere quali siano gli scopi che si prefigge.
Duccio Demetrio[3] parla di educazione alla transitività cognitiva[4] contro la fossilizzazione del pensiero. Entrare in contatto con un'altra cultura molto spesso provoca in noi uno straniamento cognitivo, possiamo non riconoscere nell'altro le sue strategie di pensiero, di ragionamento, di apprendimento. Per superare la possibile difficoltà dello scambio comunicativo è necessario educare a saper fare spazio nella nostra mente a un pensiero divergente dal nostro, assumere un atteggiamento epistemico: la cultura altra mi interessa per modificare lo spettro d'indagine, assumendo un punto di vista diverso sulla realtà, esterno al mio sistema cognitivo.
A questo proposito Mariangela Giusti[5] individua due strumenti di epistemologia interculturale: il dialogo, che permette di rileggere la propria cultura destrutturandola alla luce di quanto si raccoglie dalla voce dell'altro (e in questo la letteratura italiana della migrazione ha molto materiale da offrirci) e l'atteggiamento ermeneutico, che, in questo contesto, si basa fondamentalmente sull'incrocio dei punti di vista diversi.
Sviluppare l'intelligenza relazionale. Sulla base degli apporti psicologici e pedagogici di Gardner[6] soprattutto relativi alle intelligenze multiple[7] si individua come ulteriore obiettivo lo sviluppo dell'intelligenza relazionale. Il contatto fra culture diverse, infatti, può provocare diversi atteggiamenti: si può essere chiusi e quindi respingere lo scambio, si può essere accoglienti e quindi ascoltare l'altro, pur eventualmente non interagendo con esso; si può cercare la relazione e quindi mettersi in gioco, rischiando di cambiare anche noi stessi.
L'educazione interculturale punta allo sviluppo di quest'ultimo atteggiamento: la capacità di sapersi relazionare con l'altro, di porre l'incontro sul piano dello scambio e della dinamicità, del cambiamento.
Si può, dunque, sintetizzare dicendo che l'educazione interculturale è un processo educativo che si radica nella reciprocità dello scambio e quindi è necessario attivare tutte le forme possibili di costruzione della capacità di sapersi mettere in relazione con gli altri.

• La relazione con il conflitto

Mettersi in relazione, interagire, può far emergere degli aspetti delle reciproche culture che provocano conflitto. Quante volte si è discusso se sia giusto o sbagliato usare il *chador* a scuola, come comportarsi con gli allievi che puzzano, se permettere un diverso trattamento delle allieve rispetto ai pari maschi: altre culture, altre risposte alle esigenze di altri territori, scelte di vita talvolta considerate incomprensibili.
Come collocare il naturale conflitto che può nascere dal contatto con gli allievi stranieri?
Obiettivo dell'educazione interculturale è far emergere il conflitto per analizzarlo, smontarlo e gestirlo in termini razionali e non passionali.
Questo è un aspetto che molto attinge dal patrimonio, anche metodologico, dell'educazione alla pace e alla nonviolenza ed è fondamentale essere consapevoli che solo una corretta e approfondita preparazione sulle tecniche non violente della gestione dei conflitti può permettere di raggiungere dei buoni risultati, altrimenti è meglio affidare il compito a esperti nel settore.

• Scuola e educazione interculturale

Elio Damiano[8] riporta quali sono state all'inizio le strade percorse dalla scuola in merito all'intercultura secondo un criterio cosiddetto "prudenziale" e le presenta in questo modo:
• *soluzione estemporanea*: scelta di attività concentrate in un determinato periodo dell'anno (feste, percorsi, mostre...);
• *soluzione specifica*: introduzione di una materia *ad hoc* in base alle necessità, per esempio di lingua e cultura d'origine per salva-

2. A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna 1998.
3. D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità, educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
4. Secondo Duccio Demetrio quanto più evitiamo che le corrispondenze e le differenze cognitive si fossilizzino chiudendosi in se stesse (autisticamente ripetendosi), tanto più prepareremo il terreno (le menti) al metodo e ai valori dell'interculturalità e cioè alla permeabilità nei confronti dei punti di vista, alla sintonizzazione con il pensiero formatosi in altri contesti e all'interazione strategica, vale a dire, un consociarsi per individuare forme superiori di comprensione del mondo.
5. M. Giusti, *Una scuola tante culture*, Fatatrac, Firenze 1996.
6. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.
7. Secondo Gardner gli studenti possiedono diversi tipi di menti, apprendono, ricordano, eseguono e comprendono in modi diversi. Egli ha postulato che tutti gli esseri umani sono capaci di almeno otto modi diversi di conoscere il mondo, le "intelligenze multiple": linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestesica-corporea, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. A differenziare tra loro gli individui sono le combinazioni in percentuali diverse di queste otto intelligenze.
8. E. Damiano (a cura di), *Homo migrans, Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998.

Bibliografia

* E. Compagnoni, V. Pregreffi, *Di tutti i colori*, La Meridiana, Molfetta 2001.
* D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano 2002.
* M. Giusti, *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
* F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2000.

guardare la conoscenza della lingua madre degli allievi stranieri;

• *soluzione delle materie ospitanti*: alcune discipline (storia, geografia, diritto...) riscoprono alcuni argomenti alla luce di una visione interculturale.

Tali soluzioni vengono individuate come compromesso fra un'esigenza nascente che non poteva essere negata e l'istituzione lenta nei cambiamenti e non ancora pronta a una revisione generale dei suoi orientamenti.

Egli dichiara che la soluzione più dirompente e meno percorsa era sicuramente una quarta chiamata: *soluzione diffusa*, secondo la quale la scuola avrebbe dovuto riorientare alla base le finalità educative in ordine ai valori interculturali.

Se da una parte le circolari emanate dal Ministero avevano già dato indicazioni ben definite sugli orientamenti di fondo e hanno continuato a farlo con costanza, dall'altra la concretizzazione fattiva nella prassi quotidiana era molto lontana dall'essere realizzata. Ancora oggi sono molte le scuole che si stanno interrogando su come dare voce all'intercultura al loro interno.

Come ristrutturare, allora, l'istituzione per adeguarla alle finalità dell'educazione interculturale?

Quanto viene espresso a chiare lettere in molti testi è l'esigenza di un ripensamento complessivo delle pratiche scolastiche: modalità organizzative, programmazioni disciplinari, metodi comunicativi, stili d'insegnamento, relazioni scolaro/scolaro, scolaro/insegnante.

• Una scuola che si attrezza

Ci piace usare il termine "attrezzarsi", in questo contesto, in quanto in sintonia con l'idea di laboratorio che sempre più si radica in quelle scuole dove la cospicua presenza di allievi stranieri nelle classi ha costretto a una trasformazione di tutta l'organizzazione scolastica in tempi più rapidi e in modi efficaci.

La scuola, pur con le sue difficoltà e a piccoli passi, sta accettando, sperimentando, cambiando, con povertà di mezzi e tra l'indifferenza dell'opinione pubblica, la sfida di novità e rinascita che l'educazione interculturale rappresenta.

Quali strade suggerire, allora, perché l'educazione interculturale sia sfondo integratore al Piano dell'Offerta Formativa? Agendo su piani diversi all'interno di un progetto sistemico.

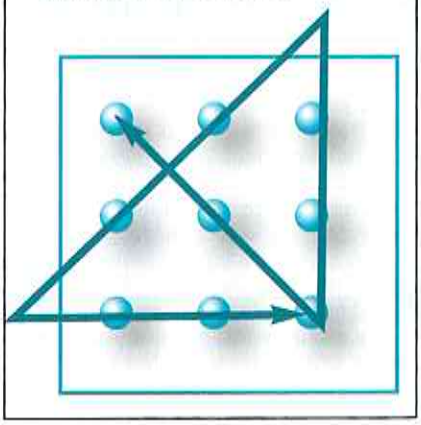
Un piano organizzativo. La scuola individua ruoli e funzioni di tutti i suoi attori (dirigente, segreteria, insegnanti, commissioni, personale ausiliario, assistente sanitaria...); organizza nei particolari il percorso di inserimento di ogni allievo straniero; elabora dei sussidi informativi plurilingue che illustrino l'organizzazione scolastica, gli obiettivi di fondo, il Piano dell'Offerta Formativa; acquisisce testi specialistici per ampliare lo "scaffale interculturale" della biblioteca; agisce in termini di autonomia sull'organizzazione oraria in favore di percorsi didattici di insegnamento dell'italiano L2; rafforza i collegamenti con gli enti pubblici e il volontariato locali.

Un piano metodologico. Organizza formazione per gli insegnanti perché venga acquisita consapevolezza sul tema e, tramite gli organi preposti, compie delle scelte di fondo sull'orientamento metodologico da seguire, per esempio: abbandono della lezione frontale come unico sistema di gestione della classe, abbandono dell'omogeneizzazione delle esercitazioni sugli apprendimenti, valorizzazione dei linguaggi non verbali, utilizzo delle classi aperte, dei laboratori e di lavori per piccoli gruppi, non più come scelte di singoli insegnanti ma collegiali.

Un piano didattico. Attuazione di percorsi individualizzati, adattamento e riduzione dei contenuti nella programmazione disciplinare, elaborazione di materiali di supporto per gli insegnanti e di utilizzo per gli studenti, istituzione di un laboratorio di italiano L2, istituzione di gruppi di lavoro per la semplificazione dei testi e per l'individuazione di strategie efficaci di facilitazione all'apprendimento disciplinare. ■

Soluzioni

La frase "misteriosa" di pag. 27 è tratta dalla circolare ministeriale 2 marzo 1994, n. 73, intitolata "Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettale della scuola".



Cinema e audiovisivi nell'educazione interculturale

di Riccardo Triolo
Laboratorio Itals, Venezia

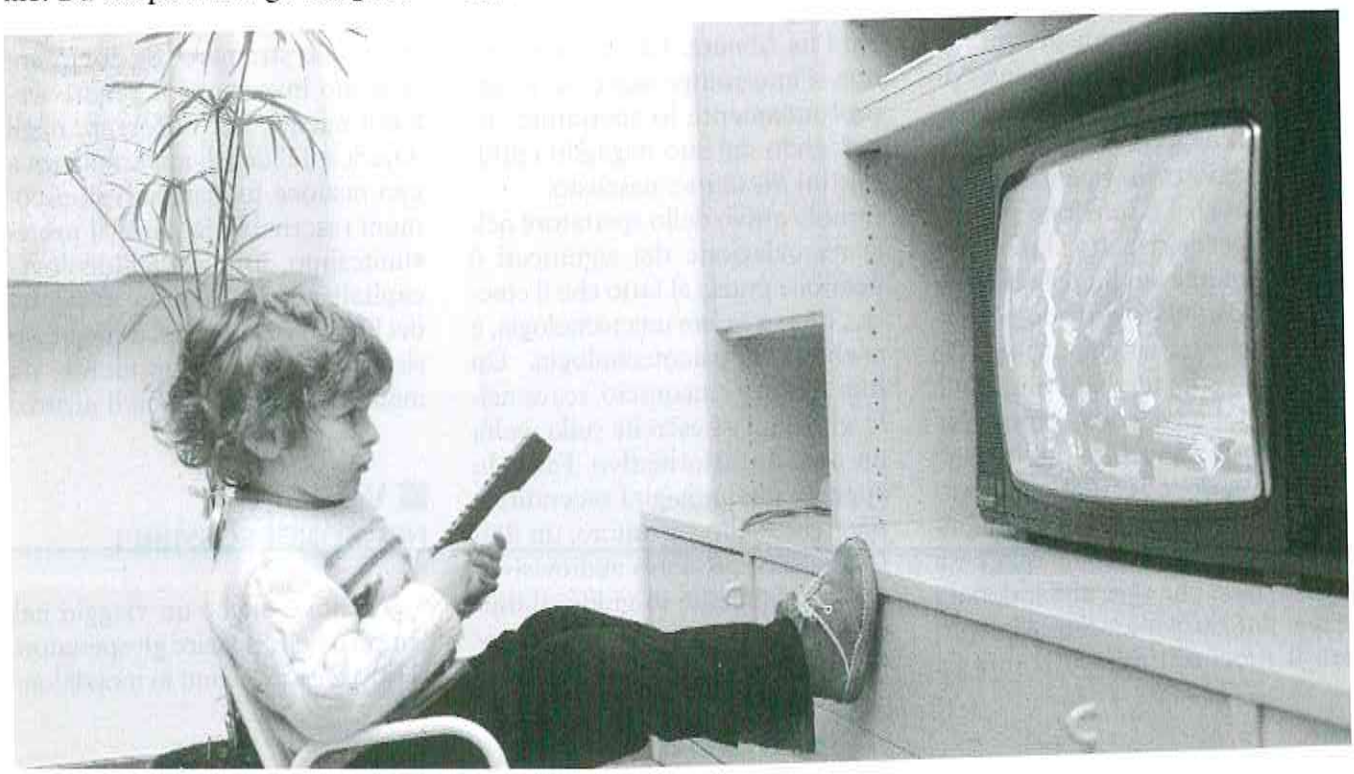
La proiezione di film e audiovisivi è utilizzata sempre più spesso dagli insegnanti a integrazione delle lezioni. Singolarmente però la scuola non si è mai preoccupata di educare gli allievi in modo puntuale alla comprensione e alla decodificazione del linguaggio cinematografico. In questa direzione si muovono invece le teorie Media Education.

Media Education

Dagli anni Ottanta si è fatta strada una teoria di approccio ai media per l'educazione che ha rivoluzionato il modo di intendere le pratiche educative orientate all'uso del cinema e dei prodotti audiovisivi. Questa teoria, nota come *Media Education* si avvale dei media come ambiente in cui attivare il processo educativo.
Nella scuola dell'obbligo l'utilizzo dei media audiovisivi è larghissimo. Da tempo ormai gli insegnanti ricorrono a proiezioni di video come supporto alle lezioni, abbinando film a materia curricolare. Il cinema viene sfruttato come strumento di rinforzo alle materie, spesso senza che l'allievo possieda le capacità di analisi critica adatte a decifrarne il linguaggio. Secondo le teorie *Media Education* il *medium* audiovisivo cessa di essere un accessorio alla didattica e diventa oggetto di indagine: non più educare con i media (media come strumento) ma ai media e nei media (media come ambiente). Conoscere il funzionamento dei diversi media audiovisivi diventa il fondamento per avviare pratiche di *Media Education*. Nell'educazione interculturale, pratica che nella società globalizzata sottende a ogni intervento educativo, il *medium* audiovisivo può rivelarsi l'ambiente ideale per la promozione di relazioni positive con le altre culture.

• La rappresentazione complessa della realtà

La scuola è diventata un ambiente multietnico: le culture di riferi-



mento sono moltissime e gravi sono i problemi di inserimento degli allievi stranieri nel nuovo contesto. Il risultato di questo spaesamento è l'irrigidimento dei propri schemi culturali, con il rischio per la scuola di educare alla staticità e all'isolazionismo culturale.
In questa situazione, i media audiovisivi e in particolar modo il cinema possono rivelarsi strumenti utili per un'educazione interculturale, intesa come educazione alla "transitività del pensiero". La prima ragione dell'efficacia del cinema nelle pratiche educative interculturali risiede nella sua natura di atto di rappresentazione.

DA ANNI GLI INSEGNANTI RICORRONO A PROIEZIONI DI VIDEO COME SUPPORTO ALLE LEZIONI, ABBINANDO FILM A MATERIA CURRICOLARE

Lo spettatore al cinema vede qualcosa che somiglia molto alla realtà ma che di fatto è una rappresentazione, un sistema di segni i quali sono il risultato di una doppia funzione: referenziale e poetica. La funzione referenziale è la qualità primaria di ogni rappresentazione, il riferimento diretto del segno, sostituto dell'oggetto, all'oggetto stesso (al cinema: se vedo casa, riconosco e intendo casa). La funzione poetica invece eccede rispetto al referente e si ripercuote sul linguaggio stesso del *medium* e al mondo poetico dell'autore (al cinema: se da una finestra vedo un bambino sulla slitta e poi mi ritrovo con un movimento di macchina all'interno della casa dove la madre sta trattando per la sua adozione, non intendo più solo casa, ma qualcosa come "casa che sarà abbandonata e mai più ritrovata". Il movimento tra il fuori e il dentro contrasta con la prospettiva del ritorno – che non si verificherà – creando un fatto poetico). Lo spettatore è pertanto soggetto di una visione complessa, che assorbe spesso inconsapevolmente.

• La negoziazione attiva dei significati

Oltre a promuovere una visione complessa della realtà, mediante la "traduzione" del reale in una rappresentazione, il cinema in qualità di testo promuove una negoziazione attiva di significati. Lo spettatore al cinema è posto di fronte a una situazione molto più complessa di quanto comunemente si pensi. A scorrergli davanti agli occhi è un testo, con tutti i criteri di organicità e coerenza che un testo possiede. Ciò che recepisce non dipende però esclusivamente da quanto il testo trasmette. A negoziare i significati intervengono tanto la condizione del soggetto (la sua personalità, i suoi sentimenti, la sua vita interiore) quanto la situazione (il contesto in cui vede il film). Condizione e situazione intervengono nella comprensione del testo: se vedo casa, dobbiamo metterci d'accordo su cosa significhi casa per me e per chi l'ha filmata. La negoziazione non si interrompe mai e coinvolge profondamente lo spettatore, ripescando dal suo bagaglio culturale un *thesaurus* nascosto.
Il ruolo attivo dello spettatore nella negoziazione dei significati è possibile grazie al fatto che il cinema, oltre a essere una tecnologia, è anche una psicotecnologia. Un film smuove l'inconscio, scava nelle emozioni ed esercita sulla realtà un potere trasformativo. Facendo appello alle immagini recondite e pregresse dello spettatore, un film (e qualsiasi prodotto audiovisivo) è potenzialmente in grado di mutare la percezione che lo spettatore ha di un oggetto, un fatto, un personaggio, un mondo. Molte delle concezioni, dei pregiudizi e delle credenze che possediamo derivano dall'assimilazione indiretta di una cultura "di secondo grado" orientata dal nostro consumo quotidiano di audiovisivo. Uno studente è esposto più all'audiovisivo che ai testi scritti, eppure la scuola non fornisce alcuno strumento per comprendere e decodificare il linguaggio audiovisivo. Espone così, di fatto, ogni allievo al pericolo di non saper interpretare con il proprio metro di giudizio quanto vede e lo vota a un analfabetismo audiovisivo che ha ormai raggiunto livelli preoccupanti. Se vedo film in cui lo straniero è presentato sempre come personaggio negativo, avrò probabilmente un giudizio negativo degli stranieri. La soluzione non è non vedere più film che rappresentano così lo straniero e condannarli, ma possedere gli strumenti per attribuire quella concezione di straniero a un'esigenza drammaturgica, a un fatto poetico o a una cultura. Si potrebbe ipotizzare un lavoro di ricerca sulla figura dello straniero al cinema, ma correremmo il rischio di dover censurare tutti i film western per il ruolo negativo attribuito allo straniero. Se comprendessimo invece che il genere western nacque per rafforzare negli americani l'idea di appartenenza a una nazione fondata su valori comuni (ascrivibili in parte al protestantesimo, in parte all'ideologia capitalista), potremmo avvalerci dei film western per identificare un sistema di valori e un mondo da mettere in relazione con il nostro.

■ VIAGGIO NEI MONDI POSSIBILI

Ogni film è anche un viaggio nel tempo e nello spazio: gli spettatori si ritrovano proiettati in mondi lon-

tani e di quei mondi assimilano il sistema di valori e le abitudini (qualcuno si è mai sentito a disagio guardando un film di John Ford?). Guardando un film ci addentriamo in mondi anche lontanissimi e siamo in grado di percepirne immediatamente i contorni: ciò che vediamo e riconosciamo determina il nostro orizzonte del visibile. Concetto chiave nello studio della sociologia delle immagini, perciò anche nell'approccio interculturale al cinema, il visibile è quanto noi siamo disposti a riconoscere in un'immagine. Più cose vediamo, più il nostro orizzonte si amplia. Un gruppo sociale in un'immagine vede solo quanto è disposto a recepire. Riconosce all'immagine di una casa i valori che alla casa attribuisce il proprio gruppo di appartenenza. Si pone problemi in merito a quell'immagine e a quel concetto solo in base al proprio bagaglio culturale. Eppure un film ci fa immediatamente assorbire i valori del mondo che racconta, costringendoci a metterli in contatto con i nostri. In questo risiede la transitività del pensiero, che è propria di ogni relazione soggetto-testo. Il cinema è però un viaggio quasi reale perché i segni di cui si compone il testo audiovisivo sono per lo più iconici, vale a dire immediatamente riconoscibili. Questa vicinanza al reale, unita alla funzione poetica propria di ogni testo, fa del cinema un luogo di intercultura, di scambi tra mondi e soggetti diversi. Un film è in grado quindi di operare veri e propri spostamenti nella percezione delle cose: il cinema ci fa letteralmente "uscire da noi stessi". La fruizione del cinema, contrariamente a quanto si è portati a credere, non è passiva e statica, ma attiva e dinamica. L'audiovisivo abbassa le difese razionali e fa maggiormente presa sull'emisfero destro del cervello, quello simultaneo, analogico, globale.

Nell'educazione interculturale attraverso il cinema, un educatore fa in modo che lo spettatore non disattivi l'emisfero sinistro, quello analitico e logico, promuovendo una visione consapevole. È importante che il discente sia messo nelle condizioni di intervenire razionalmente sul testo, riconoscendo i fenomeni principali della fruizione audiovisiva: proiezione e identificazione, fenomeni che l'educatore può sfruttare per promuovere il decentramento, concetto chiave nelle pratiche educative interculturali. Il primo decentramento di cui è oggetto lo spettatore riguarda l'identificazione e la proiezione nei personaggi della storia del film. Quanto più uno spettatore vede inquadrato un personaggio, tanto più si proietta e si identifica. È un decentramento importante nelle pratiche educative interculturali, mette infatti in condizione lo spettatore di vivere per interposta persona le vicende del personaggio, assumendo il suo punto di vista nella storia. Altro tipo di scambio-decentramento si verifica tra immaginario e immaginazione. L'immaginario è quanto già lo spettatore ha immagazzinato e rielaborato e possiede una dimensione collettiva. L'immaginazione, invece, è la capacità di creare, di colmare i vuoti del testo con la creatività individuale. L'immaginario comune si confronta con l'immaginazione soggettiva: lo scambio interculturale è favorito da questa situazione. A livello narrativo si verifica un terzo decentramento, favorito dallo spostamento del punto di vista dei personaggi. Pochi sono i film girati rispettando un unico punto di vista percettivo (gli esempi più famosi sono opera di Hitchcock e Delmer Daves). Una narrazione cinematografica è strutturata come un incrocio di punti di vista, sia percettivi (chi guarda) che figurati (chi giudica) o traslati (chi ci guadagna). Un film induce ad assumere ora l'uno ora l'altro punto si vista, coinvolgendoci in una sorta di *role play* inconsapevole.

Intertestualità e interculturalità

Il cinema non può che essere intertestuale: la relazione che il cinema instaura con altri testi e prodotti culturali dell'uomo gioca ancora una volta a favore dell'educazione interculturale.

GLI STUDENTI SONO ESPOSTI PIÙ ALL'AUDIOVISIVO CHE AI TESTI SCRITTI, EPPURE LA SCUOLA NON FORNISCE ALCUNO STRUMENTO PER COMPRENDERE E DECODIFICARE IL LINGUAGGIO AUDIOVISIVO

In cosa consiste l'intertestualità di un film?

In primo luogo nel rapporto che lega un prodotto culturale alla cultura del quale è espressione. Un film girato da un regista arabo può rivelarsi un ponte verso la cultura islamica. Il background culturale dello spettatore definisce i margini di intertestualità di un film. Uno spettatore francese, abituato a una società a grande percentuale di nordafricani, reagirà diversamente da uno spettatore italiano. E ancora: uno spettatore di Treviso, reagirà diversamente rispetto a uno spettatore di Napoli. Retroterra culturale, ambiente, contesto e situazione influenzano la visione: guardando un film, la nostra visione del mondo inconsciamente si trasforma, noi prendiamo atto di costumi diversi dai nostri, assorbiamo immagini che prima non contemplavamo nem-

meno e le rielaboriamo, le facciamo nostre facendole interagire con i nostri paesaggi interiori.
Cinema e audiovisivi esercitano per questo motivo un grande potere sugli spettatori e di conseguenza sulla società. Lo spettatore consapevole di questi processi sa esercitare la ragione e diventa immune da facili influenze e seduzioni. Nella percezione che abbiamo dello straniero in genere, certamente siamo influenzati dall'immagine che ci restituiscono i media. Siamo in grado di discernere il vero dal falso, di riconoscere cioè il margine di finzione di un testo audiovisivo e di comprenderne struttura e funzionamento, prima di credere ciecamente a ciò che vediamo? Il cinema, specie nelle sue forme popolari (i film di genere e i prodotti di largo consumo) sono in rapporto diretto con i miti collettivi, con gli archetipi narrativi. Un film è intertestuale

anche grazie a questa discendenza diretta. Lo straniero, per esempio, nelle narrazioni della cultura occidentale, è sempre stato foriero di cambiamento e quindi osteggiato. Per fare un esempio molto vicino a noi, basti pensare a film come *Chocolat* di Lars Hällstrom, che racconta di una cioccolataia (Juliette Binoche) giunta all'improvviso in un paesino della Francia settentrionale e destinata a portare scompiglio, suscitando la reazione negativa della piccola società di paese.
Così come scompiglio portano gli zingari (capeggiati da Johnny Depp), ai quali addirittura verrà bruciata la barca. Le narrazioni che raccontano dell'arrivo degli stranieri si dividono in due categorie: quelle che raccontano le peripezie del viandante nell'attraversare il mondo per insediarsi in un "altrove" (narrazioni lineari) e quelle che narrano il cambiamento della società in seguito all'insediarsi di un elemento estraneo (lineari a specchio). Le prime sono tipiche delle società stanziali, in cui l'individuo, sicuro della propria identità, può mutare il proprio assetto etico compiendo un viaggio. Le seconde sono

Bibliografia

* J. Amati Meheler, S. Argentieri, J. Canestri, 1990, *La babele dell'inconscio*, Cortina, Milano 2003.
* S. Angrisani, F. Marone, C. Tuozzi, *Cinema e cultura delle differenze*, ETS, Pisa 2001.
* G. Bettetini (a cura di), *Teoria della comunicazione*, Franco Angeli, Milano 1994.
* G. Bettetini, *L'audiovisivo. Dal cinema ai nuovi media*, Bompiani, Milano 1996.
* W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972.
* J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1997.
* G.P. Brunetta, *Identità e radici culturali*, in *Storia del cinema mondiale*, vol. 1, a cura di G.P. Brunetta, Einaudi, Torino 1999.
* G. Canova, *L'alieno e il pipistrello: crisi della forma nel cinema contemporaneo*, Bompiani, Milano 2000.
* F. Casetti, *Film Genres, Negotiation Processes and Communicative Pact* in L. Quaresima, A. Rengo, L. Vichi (a cura di), *La nascita dei generi cinematografici*, Forum, Udine 1999.
* D. Crane, *La produzione culturale*, Il Mulino, Bologna 1997.
* R. Debray, *Vita e morte dell'immagine: una storia dello sguardo in occidente*, Il Castoro, Milano 1999.
* D. De Kerckhove, *La pelle della cultura*, Costa & Nolan, Genova 1996.
* O. De Sanctis, *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*, Pensa Multimedia, Lecce 2000.
* R. Eugeni, *Film, sapere, società. Per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*, Vita e Pensiero, Milano 1999.
* A. Farassino, *Fuori di set: viaggi, esplorazioni, emigrazioni, nomadismi*, Bulzoni, Roma 2000.
* L. Forlai, A. Bruni, *Archetipi mitici e generi cinematografici*, Dino Audino Editore, Roma 1997.
* M. Franza, P. Mottana, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, CLUEB, Bologna 1997.
* R. Maragliano, *Multimedialità come ambiente per la formazione* in A. Piromallo Gambardella, *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, Cuen, Napoli 1998.
* P. Sorlin, *Il visibile* in G. Miro Gori (a cura di), *La Storia al cinema. Ricostruzione del passato, interpretazione del presente*, Bulzoni, Roma 1994.
* P. Sorlin, *Cinema e identità europea*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
* G. Spagnoletti (a cura di), *Il cinema europeo del metissage*, Il Castoro, Milano 2000.

espressione delle comunità nomadi, che non si possono permettere di mutare la propria identità. Il cinema ha rielaborato questi archetipi narrativi e li ha adattati ai propri schemi espressivi. Che tipo di società è questo nostro mondo globalizzato? Nomade o stanziale? Accogliente o refrattaria?

• Il ritorno didattico

A questi e ad altri interrogativi si dovrà dare risposta mediante l'approccio interculturale al cinema e all'audiovisivo in genere.

Nei contesti di insegnamento dell'italiano L2, il cinema nell'ottica interculturale assume un ruolo nuovo. Insegnare italiano L2 significa focalizzare sull'incontro tra la lingua della comunità di provenienza e la lingua della comunità di inserimento per far fronte a interferenze e conflitti tra le due. Le rispettive lingue esprimono mondi e culture che possono allo stesso modo interferire e confliggere. Per questo l'insegnamento della L2 non può non essere interculturale: non può cioè non educare allo scambio, alla relazione, all'interazione.

Il cinema è occasione di *metacognizione*: attivando, come abbiamo visto, processi psicologici quali identificazione e proiezione, rappresenta l'ambiente ideale entro il quale l'allievo straniero può abbassare il filtro affettivo e ricevere dall'insegnante l'input per la partecipazione attiva alla negoziazione di significati e messaggi.

L'allievo potrà così richiamare la sua enciclopedia di conoscenze, il suo bagaglio esperienziale e affettivo e la sua cultura di riferimento, per trovare un terreno d'intesa con la cultura espressa dal testo filmico e acquisire un ruolo attivo in questo processo. Contestualmente il film, riproponendo la stessa distribuzione casuale e multilivello degli input linguistici in L2, può essere didattizzato opportunamente in sede di corsi e laboratori linguistici. ■

L'INSEGNAMENTO DELLA L2 NON PUÒ NON ESSERE INTERCULTURALE: NON PUÒ CIOÈ NON EDUCARE ALLO SCAMBIO, ALLA RELAZIONE, ALL'INTERAZIONE

Dizionari Garzanti

Italiano • Inglese • Francese

Ora consultabili anche on-line, insieme a contenuti e servizi che si propongono come aiuto importante per migliorare le proprie competenze linguistiche.

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

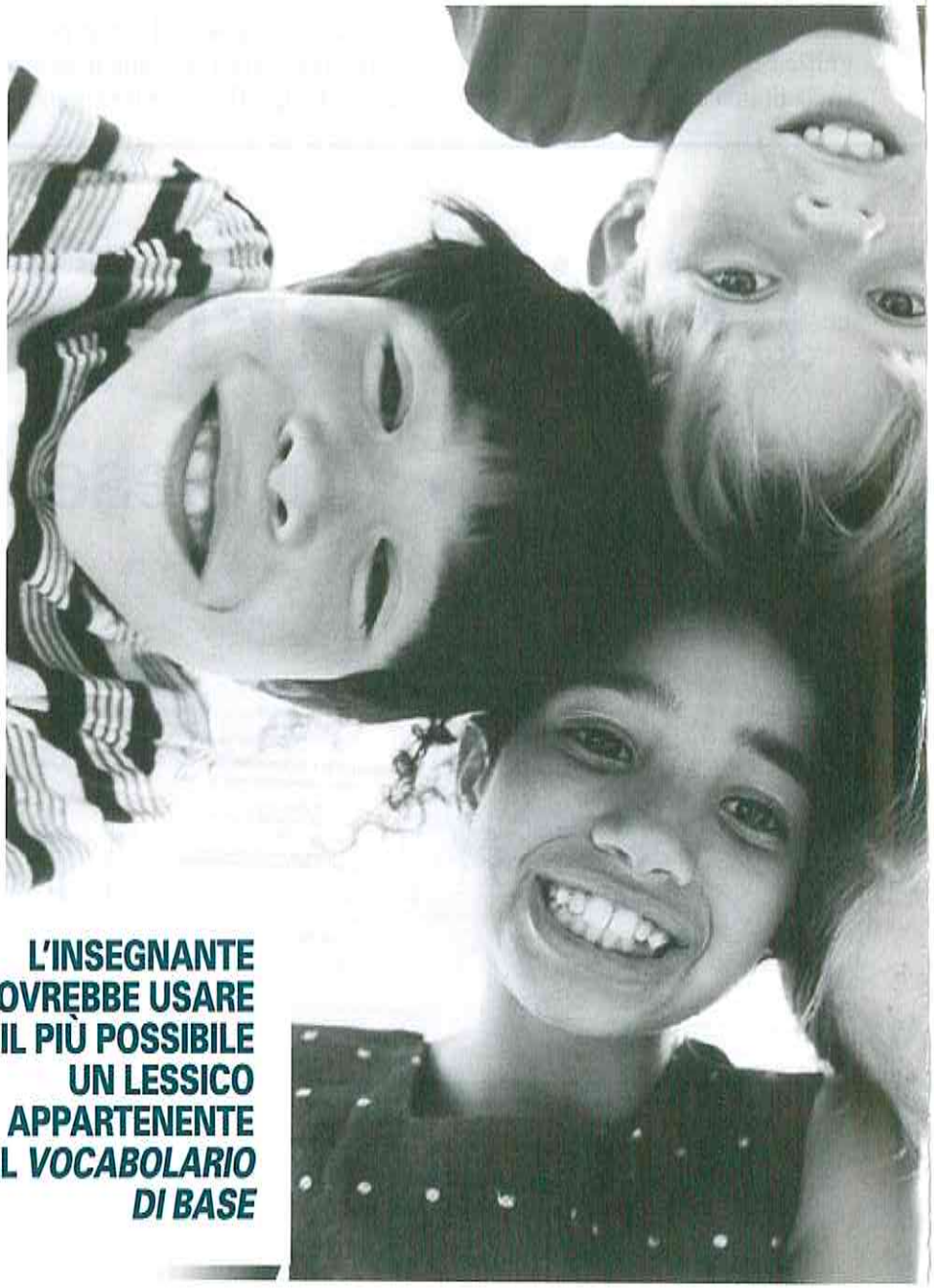
La lingua italiana: una efficace comunicazione nelle classi multiculturali

di Ivana Fratter
Università di Padova

Il raggiungimento di un accettabile livello di integrazione degli studenti stranieri nelle classi italiane dipende anche dal tipo di comunicazione che gli insegnanti instaurano coi propri allievi. Di seguito si illustrano alcuni suggerimenti - tratti dall'antropologia dell'educazione, dalla linguistica e dalla sociolinguistica - per rendere meno problematico l'impatto degli stranieri con la nostra realtà scolastica.

INTRODUZIONE

Comunicare efficacemente è un processo molto complesso che implica numerose abilità. Scopo di questo intervento è prendere in esame le diverse componenti che rendono una comunicazione efficace. Dapprima ci soffermeremo sulla comunicazione nel suo aspetto di codice linguistico tenendo conto dei contributi della linguistica e della sociolinguistica, successivamente analizzeremo le componenti culturali che intervengono nella formulazione dei messaggi e le loro implicazioni in una comunicazione che possa essere definita efficace secondo la prospettiva dell'antropologia dell'educazione; infine, l'analisi procederà esaminando il significato di "comunicazione efficace" secondo la prospettiva della scuola rogersiana nella relazione d'aiuto.
Cercheremo di individuare quali dovrebbero essere gli atteggiamenti, intesi in termini di comportamenti relazionali e tecniche di comunicazione, ai quali l'insegnante dovrà prestare maggiore attenzione affinché la sua comunicazione con lo studente straniero nella classe si possa definire efficace.



L'INSEGNANTE DOVREBBE USARE IL PIÙ POSSIBILE UN LESSICO APPARTENENTE AL *VOCABOLARIO DI BASE*

Nel corso di questa analisi si terrà inoltre conto di alcune variabili socio-culturali, caratteristiche delle istituzioni, che entrano in gioco nella comunicazione educativa.
La riflessione generale partirà dalla prospettiva dell'insegnante quale emittente di un messaggio definito, chiaro.

LE QUATTRO DIMENSIONI DELLA COMPRENSIBILITÀ DEL LINGUAGGIO

Cominciamo la nostra riflessione partendo dal modello di comunicazione di Roman Jackobson. Secondo il famoso modello proposto dal linguista russo, per la realizzazione di una comunicazione sono necessari almeno sei elementi (*figura 1*), e più precisamente: un emittente, un ricevente, un messaggio, un codice, un contesto e un contatto.

Proviamo a considerare i sei elementi presupponendo una situazione comunicativa di tipo educativo in cui l'emittente sia l'insegnante, il ricevente sia il bambino straniero inserito in una classe italiana, il messaggio sia un aspetto di contenuto didattico, il contesto sia il riferimento al messaggio prodotto, il contatto sia rappresentato dal canale fisico, come per esempio la voce dell'insegnante oppure una registrazione audio, e la connessione psicologica fra emittente e destinatario, ovvero il tipo di rapporto che si è instaurato tra i due, e infine il codice utilizzato sia la lingua italiana, nel suo aspetto di oralità.
Certamente nella normale comunicazione didattica l'emittente e il ricevente non hanno dei ruoli così nettamente distinti.
Per comodità nostra, ricordiamo che la prospettiva con la quale osserveremo l'efficacia di una comunicazione prenderà in esame l'insegnante nel suo ruolo di emittente, con lo scopo di ricavarne delle strategie atte a rendere efficace il messaggio dell'insegnante stesso. Affinché il messaggio inviato dall'emittente-insegnante venga decodificato, dunque compreso, in maniera esatta dal destinatario, ovvero dal bambino straniero, è necessario che tra i due agenti della comunicazione vi sia la condivisone di diversi elementi, primo tra i quali il codice linguistico, rappresentato dalla lingua italiana.
Da questa considerazione emerge immediatamente l'importanza del modo con cui il messaggio verrà formulato; infatti l'insegnante dovrà fare attenzione alla codifica del proprio messaggio, all'uso della propria lingua in classe. Ecco allora la ragione secondo cui è necessario che ogni docente sappia in che modo è possibile esprimere un messaggio chiaro, ed è necessario pertanto che conosca quelli che sono definiti gli indici che rendono chiara una comunicazione.

Emittente	Contesto Messaggio	Ricevente
	Contatto o canale Codice	

fig. 1

Oggi, ancora più che mai, è di fondamentale importanza che l'insegnante di italiano come lingua seconda ma anche, e soprattutto, gli insegnanti delle altre discipline si assicurino dell'efficacia nonché della chiarezza del proprio periodare tenendo conto delle quattro dimensioni della comprensibilità del messaggio che vengono proposte da Schulz von Thun[1] nel modello amburghese di comprensibilità, che andiamo a elencare.

È PREFERIBILE CHE IL DOCENTE UTILIZZI UNA STRUTTURA PARATTATICA ANZICHÉ UNA IPOTATTICA, MOLTO PIÙ COMPLESSA

• Preferire la semplicità alla complessità

L'insegnante che all'interno della propria classe ha dei bambini stranieri, nella codifica del messaggio dovrà preferire la *semplicità*[2] alla *complessità*.
In particolare dovrà prestare attenzione alla formulazione del proprio messaggio dal punto di vista del

1. F. Schulz von Thun, R. Taush, I. Langer, *Versändlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenshaft*, Reinhardt Verlag, München 1974.
2. *Einfachheit*.

lessico, della sintassi e della morfologia.
Per ciò che riguarda il lessico, sarà preferibile che l'insegnante usi il più possibile un lessico appartenente al noto *Vocabolario di Base della lingua italiana* di Tullio De Mauro. Nel caso in cui invece l'insegnante si trovi costretto a utilizzare una terminologia complessa ma al tempo stesso specifica della disciplina[3], e dunque inevitabile, dovrà preoccuparsi di darne una spiegazione utilizzando per esempio un sinonimo, noto al bambino straniero, oppure attraverso la parafrasi[4].
Per ciò che riguarda la sintassi, l'insegnante dovrà fare attenzione all'ordine dei costituenti della frase: si preferiranno infatti enunciati che rispettano il cosiddetto ordine basico, normale, non marcato[5] e cioè: S-V-O[6]. Si eviteranno per quanto possibile, almeno nelle prime fasi di apprendimento, strutture con dislocazioni che in genere sono molto frequenti nell'espressione orale ma che sono anche difficili per ciò che riguarda il loro grado di comprensibilità. Si veda per esempio la frase seguente prodotta da un'insegnante di scuola materna durante una lezione[7]: "*Il tuo posto lo* metto qua" oppure il seguente esempio: "Elena! Come si scrive? Vieni a scriver*la* alla lavagna, dai, *la parola acqua*[8]".
Rimanendo sempre nell'ambito della sintassi, sarà preferibile per esempio l'uso della struttura paratattica piuttosto che la formulazione di frasi ipotattiche molto più complesse.
Per l'aspetto morfologico si dovrà fare attenzione ad alcuni elementi come per esempio il massiccio uso di pronomi, i quali risultano essere invece un ostacolo alla comprensione generale di un messaggio.
Si veda l'esempio qui sotto che riporta delle frasi pronunciate, durante una lezione d'italiano, da un'insegnante elementare in una classe prima. Come si noterà, nonostante si tratti di una brevissima trascrizione, sono presenti almeno tre pronomi: "(...) [La parola acqua] Perché qualche volta càpita di dover*la* scrivere, vero?... qualcun altro vuole scriver*la* in un altro modo? Vieni Silvia! Non cancellare questa, lascia*la* e scrivi la tua...".

• Preferire l'ordine alla confusione

Continuando nell'individuazione delle quattro dimensioni secondo il modello di Schulz, l'insegnante dovrà preferire l'*ordine*[9] alla *confusione*.
Sarà importante all'inizio di ogni lezione che l'insegnante presenti il proprio discorso, nel nostro caso, la propria unità didattica, anche visivamente attraverso uno schema dell'intera struttura, così che il bambino straniero ne potrà trarre un grande vantaggio grazie alla possibilità che gli verrà data di verificare quanto compreso con l'aiuto di immagini, di grafici ecc.
A tal proposito non va dimenticato che l'uso di una pluralità di codici e strumenti come per esempio lo schema, la mappa mentale, il grafico alla lavagna, o il grafico su lucido saranno di grande aiuto, non solo al bambino straniero ma a tutta la classe. Proprio perché questa modalità risponde all'esigenza di andare incontro ai differenti stili cognitivi (visivo, uditivo, tattile, cinestetico) dei bambini presenti nelle classi[10]. Al tempo stesso questo modo di procedere sarà anche d'aiuto alla comprensione generale del discorso giacché l'allievo potrà avere davanti a sé, visivamente, il percorso fatto e quello che sarà ancora da fare. Inoltre questo modo di presentare un percorso, è in grado di attivare l'*Expectancy Grammar*[11], secondo le tecniche utilizzate per la presentazione di un testo orale. L'*Expectancy Grammar* consentirà al bambino di "creare un'ipotesi globale e simultanea di quanto può essere detto, ipotesi che poi viene inverata, completata, modificata dalla catena sonora o dalla riga scritta (...)"[12].

• Preferire la brevità alla prolissità

Inoltre, per essere chiaro, l'insegnante dovrà preferire la *brevità* alla *prolissità*[13]. Brevità intesa nel senso di pregnanza di significato, e non nel senso di riduzione del numero di parole all'interno del proprio discorso.
Su questo punto in parte mi discosto dal modello amburghese di comprensibilità, in cui si preferisce limitarsi all'essenziale, ovvero dare informazioni con poche parole[14].
Al contrario nel caso in cui si abbiano bambini stranieri nella classe la brevità sarà importante, nel senso che si dovranno dare le informazioni importanti, evitando di dilungarsi in troppi dettagli inutili, ma al tempo stesso bisognerà essere ridondanti nella formulazione del messaggio. Non dimentichiamo che una delle strategie usate dagli insegnanti di lingue per facilitare la comprensione è quella di ripetere un messaggio riformulandolo con l'aggiunta di uno o più sinonimi o di altri codici per facilitarne la comprensione.

• Stimolare l'ascoltatore

Infine l'insegnante dovrà cercare di *stimolare l'ascoltatore*[15] cercando il suo coinvolgimento. Nel caso del bambino straniero, il coinvolgimento potrebbe realizzarsi con continui riferimenti o rimandi al suo mondo, alla sua cultura. Al tempo stesso si dovrà anche fare continui riferimenti alla vita quotidiana, al mondo del bambino in generale che è fatto di avvenimenti appartenenti al "qui e ora"[16].
Si dovrà evitare il più possibile delle lezioni di tipo frontale, durante

le quali il ruolo degli scolari è essenzialmente passivo. Si dovrà optare piuttosto per una lezione in grado di dare l'opportunità a tutti gli allievi di prendere parte al dialogo educativo, secondo le modalità, i ritmi e le competenze di ciascuno. Particolarmente efficace potrebbe essere una modalità di lavoro di tipo *cooperative learning*, in cui tutti gli allievi vengono coinvolti attivamente nelle diverse attività.

È importante sottolineare e chiarire al lettore che l'uso di queste tecniche non vuol dire assolutamente utilizzare una lingua innaturale, una lingua artificiale, e come conseguenza offrire al bimbo straniero un modello di lingua che non troverà nel mondo esterno. Al contrario, la lingua che l'insegnante proporrà nella classe terrà conto soprattutto dello svantaggio linguistico in cui il bambino straniero si viene a trovare. Si pensi all'enorme difficoltà che può avere uno straniero, il cui livello di comunicazione è molto basso[17], costretto a una situazione di apprendimento molto complessa come per esempio la necessità di seguire la lingua delle discipline scolastiche.

Queste strategia non solo facilitano la comprensione del contenuto del nostro messaggio ma vanno anche incontro alle esigenze di quei bambini italiani che presentano alcune difficoltà di apprendimento.

Non si deve pensare quindi che tale tipo di approccio possa in qualche modo abbassare il livello linguistico di tutta la classe e dunque andare a scapito dei contenuti, come molti genitori potrebbero temere.

Più facilitato sarà sicuramente il compito dell'insegnante che opera in un laboratorio linguistico dove la lingua e i contenuti da essa trasmessi vengono modellati dai bisogni dei bambini. La presenza di soli alunni stranieri permetterà lo svolgimento di attività mirate all'apprendimento della lingua italiana, di conseguenza gli insegnanti non si dovranno scontrare con le esigenze di far seguire lezioni dal contenuto e dal lessico specialistico.

Per concludere, ritorniamo al concetto di comunicazione sottolineando il fatto che non bisogna dimenticare che la condivisione di uno stesso codice linguistico da parte dei due agenti nella comunicazione non sempre è sufficiente a garantire la comprensione tra i due. Fino a oggi, nella normale prassi didattica l'insegnante aveva un profilo abbastanza chiaro dell'utente a cui rivolgeva il proprio messaggio, mentre ora, a causa dell'inserimento, nel corso di tutto l'anno scolastico, di bambini provenienti da realtà lontane, risulta difficile anche solo riuscire a monitorare i diversi livelli di conoscenza della lingua presenti in una classe. Nei primi anni di questa "emergenza stranieri" tra gli insegnanti era abbastanza diffusa l'opinione secondo cui l'unico problema dell'inserimento degli alunni nelle classi fosse causato dalla mancanza di un codice comune. Infatti, molti insegnanti erano convinti che, una volta superato questo ostacolo linguistico, tutto sarebbe stato più facile, l'alunno si sarebbe potuto inserire nella classe e avrebbe potuto seguire tutte le attività didattiche.

In realtà con il passare delle esperienze ci si è resi conto che la lingua rappresentava solo uno dei tanti ostacoli, ma non era l'unico. Infatti una comunicazione può fallire a causa di numerosi altri elementi che costituiscono parte integrante di un messaggio, elementi quali gli aspetti culturali e relazionali in genere ma anche aspetti relazionali marcati culturalmente. Per questi e altri motivi è importante che l'insegnante conosca alcuni dei presupposti dell'agire comunicativo del bambino straniero. L'insegnante deve sapere come normalmente ci si comporta linguisticamente in quel Paese in una determinata situazione, per

3. Si tratta delle cosiddette "lingue speciali", secondo la definizione data da Sobrero in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari 1993, p. 239.
4. Per questo aspetto si fa riferimento a tutte le tecniche utilizzate quotidianamente dagli insegnanti di lingue durante le fasi di prelettura o preascolto di un testo. Per maggiori informazioni si vedano: P.E. Balboni, *Tecniche glottodidattiche*, Liviana Editrice, Padova 1991; G. Freddi, *Glottodidattica*, Utet, Torino 1994; C. Scipioni, *Lettura e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
5. G. Berruto, *Corso elementare di linguistica generale*, Utet, Torino 1997.
6. Soggetto-verbo o predicato verbale-complemento oggetto o complemento diretto.
7. Gli esempi sono stati tratti da analisi emerse durante delle lezioni sulla comprensibilità dei messaggi orali tenute dalla scrivente nell'ambito dei corsi di formazione per insegnanti.
8. Frase prodotta da un'insegnante di prima elementare con la presenza di bambini stranieri in classe.
9. *Gliederung*.
10. I. Fratter, *Le glottotecnologie e i materiali multimediali*, Unità 5, Corso di perfezionamento per l'apprendimento e lo sviluppo della lingua straniera nella scuola elementare e media, For.com. Formazione per la comunicazione consorzio interuniversitario, Roma 1998, pp. 5-6.
11. Secondo la definizione di Oller l'*expetancy grammar* è un meccanismo psicologico grazie al quale lo studente è in grado di predire il contenuto di un testo orale o scritto.
12. P.E. Balboni, *Tecniche glottodidattiche*, cit., p. 19.
13. *Kürze/Prägnanz*.
14. R. Mastromarino, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1991.
15. *Stimulans*.
16. I. Fratter, *Video e didattica ITALS*, in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma 2000, p. 194.
17. In particolare tale difficoltà si riscontra in bambini con livelli di competenza A1 e A2, secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

esempio si pensi all'uso di un registro formale o informale tra insegnanti e alunni che varierà a seconda dell'ordine e del grado della scuola e non sempre coinciderà con le regole comunicative presenti in altri paesi.
E ancora, ogni comunicazione avrà luogo grazie all'uso non solo di un codice verbale ma anche di componenti extralinguistiche quali per esempio la cinesica – cioè l'uso della gestualità relativamente al contesto situazionale –, le espressioni facciali oppure la prossemica, ovvero la distanza interpersonale che, tra le altre cose, risulta essere fortemente connotata dal punto di vista culturale. Per queste ragioni la conoscenza dei modi di vivere nello spazio, come afferma Umberto Eco[18], permetterà a ciascuno di noi di rispettarli quando questi siano ritenuti vitali per la comunità. Questa considerazione ci porta immediatamente all'analisi del secondo aspetto di una comunicazione efficace: l'elemento culturale.

PER COINVOLGERE IL BAMBINO STRANIERO SI DOVREBBERO CREARE CONTINUAMENTE RIFERIMENTI O RIMANDI AL SUO MONDO E ALLA SUA CULTURA

La condivisone di schemi culturali

Il messaggio che ciascuno di noi produce si connette, inevitabilmente, a un sistema culturale più vasto a cui facciamo riferimento. In tal senso ognuno di noi può essere visto come una microcellula appartenente a una cellula più grande, vale a dire la società.
"La cultura per l'uomo è come l'acqua per i pesci": questa metafora riesce a spiegare molto bene quale ruolo può svolgere la cultura per ogni uomo. I pesci vedono e vivono attraverso l'acqua ma non sanno che è acqua, e così l'uomo vede e vive attraverso la cultura ma non sa che è cultura. Per l'uomo, dunque, quanto importante è la cultura d'appartenenza?
Dell'importanza della cultura l'uomo si accorge solo quando viene tolto dalla sua "acqua". Non a caso la cultura riveste un ruolo fondamentale nella definizione dell'identità di ciascuno di noi, anche se in un primo momento non ce ne rediamo conto. Si pensi per esempio al primo giorno di lezione di un corso di lingua italiana per stranieri o a una conoscenza casuale tra due persone all'estero: in tutte e due le situazioni sarà spontaneo presentarsi dicendo non solo il proprio nome e cognome, ma aggiungendo anche la nazionalità. Questo presentarsi per nazionalità permette ai nostri interlocutori di "mettere a fuoco" tutta una serie di elementi connotati culturalmente e necessari alla futura comunicazione.
Tenendo perciò in considerazione l'importanza della cultura, si avrà che una comunicazione può definirsi efficace nel momento in cui vi sarà rispetto per "l'altro, il diverso", per la persona nella sua totalità, e conseguentemente per la sua cultura. Non dobbiamo dimenticare che tutti noi siamo delle microcellule di un io-culturale più grande, e dunque non esistiamo, non siamo nulla senza la nostra cultura, ed è proprio la cultura che ci modella e ci rende tali.
Ora entriamo in dettaglio nell'analisi degli elementi culturali che determinano una comunicazione efficace. In primo luogo affinché un messaggio possa essere decodificato correttamente è necessario che i due interlocutori condividano almeno parte degli stessi *schemi culturali di riferimento.*
Riprendendo la metafora dell'acqua quale ambiente vitale per i pesci, non dobbiamo dimenticare che l'acqua potrà anche non essere uguale per tutti i pesci: potrà essere salata o dolce, così come per l'uomo la cultura porterà a delle rappresentazioni mentali e a degli schemi culturali diversi da individuo a individuo.
Alcuni di questi schemi riguarderanno l'aspetto delle relazioni interpersonali e in particolare riguarderanno il modo di percepire la realtà-scuola da parte del bimbo straniero e il suo rapporto con gli altri nel contesto scolastico, in particolare il rapporto con gli insegnanti o con il gruppo dei pari.
Per esempio, un rispetto esagerato per la figura dell'insegnante potrà venir letto come "fuori luogo" per la cultura di accoglienza. Ma viceversa i genitori dei bambini stranieri potranno non comprendere i tipi di relazione che si instaurano nella scuola italiana, come testimoniato per esempio da una mediatrice culturale: "(...) i genitori albanesi sono molto critici nei confronti dei rapporti tra ragazzi e insegnanti: si lamentano del fatto che in Italia non c'è rispetto della funzione e del ruolo dell'insegnante".
Uno dei campi d'indagine dell'antropologia dell'educazione è proprio quello di vedere come si possano spiegare gli insuccessi scolastici dei figli degli immigrati alla luce delle norme che regolano la vita nelle istituzioni della cultura di accoglienza. Poiché la scuola assume un ruolo diverso secondo la società in cui è inserita, è inte-

18. Da E. Hall, *La dimensione nascosta. Vicino e lontano: il significato delle distanze tra le persone*, Bompiani, Milano 1968.
19. F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Edizioni Unicopli, Milano 1999, p. XI.

ressante vedere come viene definita la scuola dagli antropologi dell'educazione: "un'istituzione *straniera* che tende a perpetuare la cultura dominante attraverso il curricolo, lo stile d'insegnamento, le modalità organizzative e che richiede a chi accetta di competere su tale terreno, di impegnarsi a *riuscire* secondo i parametri di tale cultura dominante"[19].
Di conseguenza sarà importante per gli insegnanti riflettere sul ruolo che la scuola assume nella nostra società e in particolare sui seguenti punti.

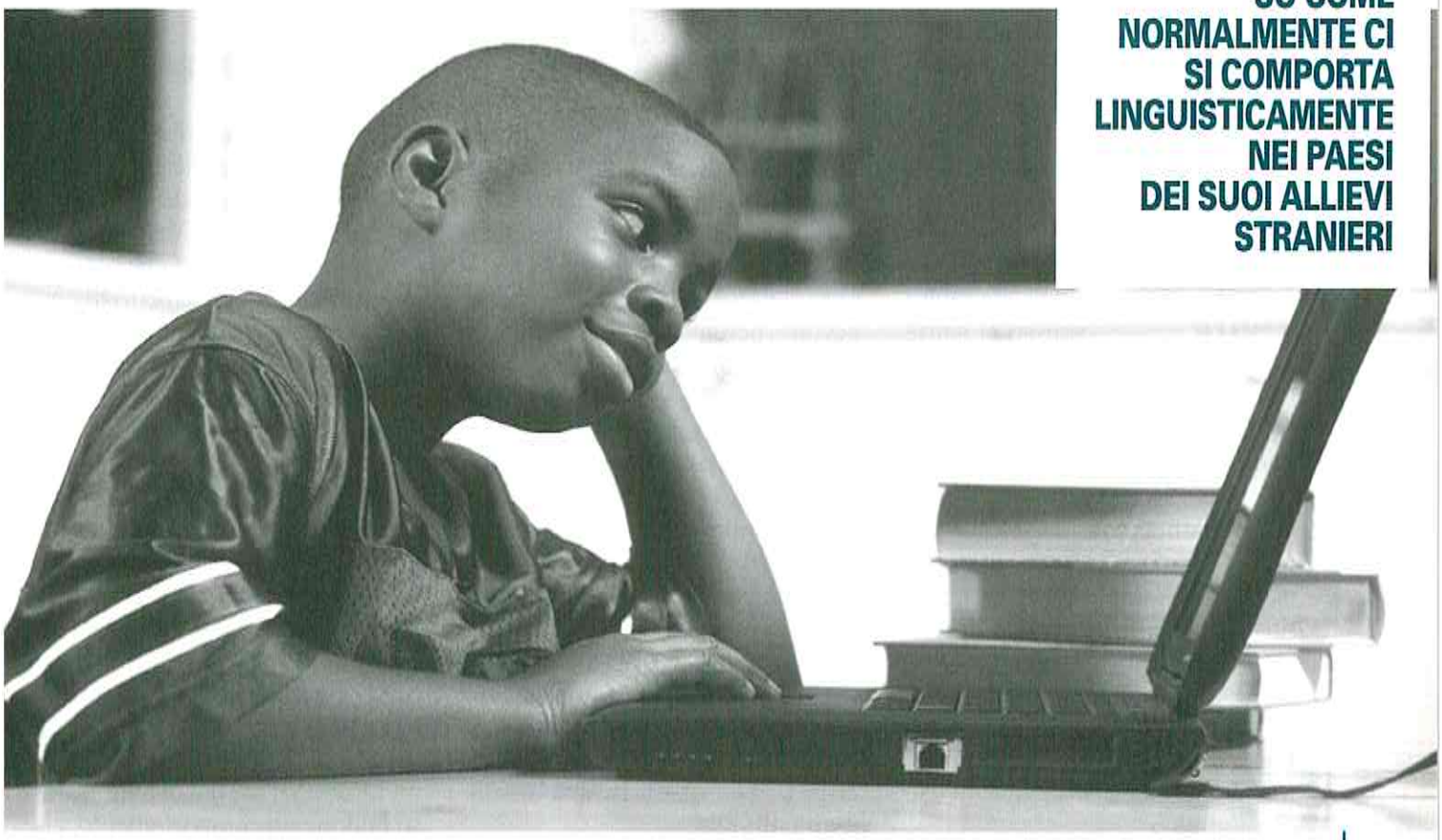
a) La scuola è considerata come un forte agente di socializzazione perché è in essa che i bambini per la prima volta vengono a contatto, in modo formale, con quelle che sono le norme che regolano i comportamenti sociali come per esempio il rispetto per gli adulti, per le cose che appartengono al bene comune ecc.

b) La scuola si pone come obiettivo la formazione dei ragazzi per il loro inserimento nel mondo degli adulti. Indubbiamente il modello di riferimento sarà il mondo degli adulti con i suoi schemi, i suoi valori, che saranno diversi da società a società, da cultura a cultura. Per fare un solo esempio nella scuola italiana, oggi, viene dato largo spazio a un modello di educazione che tende a mettere in rilievo il ruolo attivo dello studente, tende a sviluppare un apprendimento di tipo autonomo, e vede perciò lo studente stesso come autore e "costruttore" della propria conoscenza secondo il modello costruttivista.

c) Il curricolo e la didattica rappresentano una risposta alle richieste avanzate dal mondo degli adulti. Perciò gli stili educativi e le prestazioni che verranno pretese dagli allievi avranno come punto di riferimento il modello culturale della società di accoglienza.

In questi ultimi anni in cui numerosissime sono state le trasformazioni avvenute nella composizione delle classi, non di rado è accaduto – e potremmo affermare che accade tuttora – che gli insegnanti non si siano soffermati a considerare l'eventualità che una prestazione fornita da uno studente straniero non sempre corrisponde alla prestazione richiesta dalla nostra scuola.
Può verificarsi, infatti, che gli studenti stranieri posseggano delle competenze che non vengono rilevate dagli insegnanti in quanto non richieste e, dunque, non riconosciute come tali dalla scuola di accoglienza.
Per portare un esempio si pensi alla capacità di memorizzazione particolarmente sviluppata in alcuni ragazzi stranieri che hanno frequentato la scuola coranica, nella

È IMPORTANTE CHE L'INSEGNANTE SI DOCUMENTI SU COME NORMALMENTE CI SI COMPORTA LINGUISTICAMENTE NEI PAESI DEI SUOI ALLIEVI STRANIERI



quale viene dato rilievo a un apprendimento di tipo mnemonico. Questo tipo di scuola favorisce la ripetizione di testi tenendo conto sia del ritmo sia della curva intonazionale. Come sostiene Gardner in questo tipo di scuole "l'accento viene posto più sulla correttezza del suono che non sulla comprensione del significato, e molti individui imparano a memoria l'intero Corano (...) senza capire le parole che pronunciano" [20].

Dalla lettura di queste poche righe nasce immediatamente la necessità di mettere a confronto una delle richieste della scuola coranica con quelle della scuola italiana e, in particolare, è necessario riflettere sulla seguente espressione che molto spesso si sente pronunciare dagli insegnanti della scuola italiana[21]: "Quel ragazzo ha ripetuto tutto a pappagallo".

LA SCUOLA ITALIANA SPESSO NON OFFRE LA CHIAVE DI ACCESSO AGLI STRANIERI CHE VOGLIONO ENTRARE A FARVI PARTE

In effetti, il ripetere a memoria, più comunemente detto "il ripetere a pappagallo", ha una connotazione molto negativa per il nostro modello educativo di riferimento se si considera che le prestazioni, richieste dalla scuola italiana, sono piuttosto la riformulazione e l'elaborazione in forma personale e/o critica di ciò che l'allievo legge.

A seguito di queste affermazioni sarà molto più comprensibile l'esperienza qui di seguito riportata.

Durante un'intervista[22] a un ragazzino albanese che frequentava il secondo anno delle scuole medie in una scuola del Nord-Est è emerso un notevole stato di frustrazione dovuto agli scarsi risultati ottenuti nel profitto. Nel corso dell'anno scolastico questo ragazzino aveva conseguito diversi risultati negativi e non riusciva a spiegarsi il motivo, poiché, secondo la sua testimonianza, per ogni interrogazione aveva studiato "tutto perfettamente a memoria" riportando le sue esatte parole.

È dunque alla luce di queste considerazioni che possiamo dire che la scuola italiana, nel nostro caso specifico, chiede, talvolta anche senza rendersene conto, a coloro che entrano in questo nuovo mondo di accettare e di muoversi secondo i parametri e gli schemi di questa nuova realtà, ma al tempo stesso molte volte non offre loro la chiave di lettura e di accesso a tale mondo.

Non dobbiamo dimenticare che, come spiega Mantovani[23], la cultura "è fatta di cose fatte e non dette, di pratiche non formalizzate e non formalizzabili, di modi di fare di cui le persone possono non essere neppure chiaramente consapevoli", perciò sarà nostro compito esplicitare tutto ciò che può essere necessario e utile al bambino straniero e alla sua vita nella scuola italiana. Questa chiave di lettura non dovrà essere riferita solo alle relazioni tra studente-insegnante o tra studenti, ma dovrà riferirsi anche alle prestazioni richieste in ciascuna scuola.

Per concludere questo secondo aspetto si riassumono brevemente quelle che dovrebbero essere le competenze del nuovo insegnante efficace che opera in una scuola multiculturale.

L'insegnante è efficace quando rende esplicite sia le regole relative al comportamento sociale sia le regole relative alle prestazioni della scuola in generale – in termini di competenze e abilità – e della classe nello specifico. L'insegnante dovrà quindi imparare a rapportarsi a dei modelli educativi culturalmente diversi dai propri, dovrà imparare soprattutto a riconoscerli e a esplicitare le regole e le prestazioni richieste dal proprio modello culturale.

Detto con altre parole dovrà esplicitare gli impliciti culturali, tutto ciò che per gli appartenenti a una determinata cultura è sentito come "ovvio" e "scontato".

L'insegnante è efficace quando riesce a favorire l'incontro tra due culture, promovendo un'educazione interculturale, aiutando al tempo stesso il superamento delle posizioni etnocentriche nel rispetto dell'altro e del diverso attraverso la conoscenza di se stessi[24].

L'ASPETTO RELAZIONE

Per ciò che riguarda l'aspetto relazionale nella comunicazione prendiamo come punto di partenza il secondo assioma di Watzlawick[25] nel quale egli sostiene che ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione, in altre parole che esiste un rapporto tra l'aspetto di contenuto, cioè la notizia, e l'aspetto di relazione, ossia il comando della comunicazione.

Pertanto si tratta di un'informazione e di un'informazione sull'informazione, la cosiddetta meta-comunicazione.

Non si potrà parlare solo di contenuto ma anche di relazione. Secondo questa prospettiva si può rilevare che ogni comunicazione implica non solo la trasmissione di un'informazione ma al tempo stesso impone un comportamento, che fa riferimento alla relazione tra i comunicanti.

In ambito didattico l'insegnante dovrà dunque assicurarsi che il proprio messaggio sia stato compreso, attraverso un processo di metacomunicazione, la qual cosa implica anche consapevolezza e presa di coscienza del proprio modo di relazionarsi all'allievo.

Nella situazione scolastica italiana,

che vede l'inserimento sempre più consistente di bambini stranieri nelle classi, si richiederà all'insegnante di apportare alcune modifiche su di sé, sul proprio sistema di comunicazione e sulle proprie strategie comunicative affinché si realizzi una comunicazione che possa essere definita efficace.

Secondo la scuola rogersiana una comunicazione è efficace quando può definirsi efficace a livello relazionale. Affinché ciò avvenga, nella relazione d'aiuto è necessario che il terapeuta abbia un atteggiamento empatico ovvero mostri interesse[26], accettazione per l'altro e che osservi la realtà con un'altra "lente d'ingrandimento". È necessario che venga messo in atto un comportamento capace di favorire un clima di fiducia, di accettazione e di rispetto reciproco tra insegnante e allievo straniero ma anche, e soprattutto, tra allievi italiani e stranieri.

L'insegnante, per primo, deve essere in grado di mettersi nei panni dell'altro, deve cercare di osservare la realtà con la stessa lente di ingrandimento del bambino. L'insegnante perciò non deve interpretare i segnali non-verbali dell'altro, in quanto non hanno significati univoci, soprattutto se l'altro appartiene a un'altra cultura con un altro schema culturale di riferimento. L'insegnante, più di chiunque altro, non deve valutare, generalizzare. Infatti, il docente deve essere consapevole del fatto che la sua percezione della situazione è soggettiva, perciò, in quanto tale, è determinata dalla sua formazione personale oppure può anche essere determinata dagli schemi di valore cui fa riferimento la sua cultura.

Ci si chiede allora quali siano le strategie che l'insegnante deve utilizzare. Alcune delle tecniche che permettono la realizzazione una comunicazione efficace sono la *comunicazione descrittiva* e la *comunicazione rappresentativa*. Per mezzo della *comunicazione descrittiva* l'insegnante descrive i fenomeni, i fatti così come sono senza interpretarli, non vi entra alcuna soggettività. Valutare, interpretare, dogmatizzare sono comportamenti che impediscono di prendere contatto genuino con la realtà. L'impegno di descrivere la realtà nei fatti aiuta a instaurare la fiducia tra le persone evitando problemi causati da interpretazioni soggettive.

Certamente non è sempre facile distinguere ciò che è descrizione da ciò che è interpretazione. Bisogna imparare a osservare. Per portare un esempio di come sia molto più facile interpretare piuttosto che descrivere basta pensare al gioco del "telefono senza fili", conosciuto da tutti noi, dove una notizia comunicata da A arriva a D con numerose nuove variabili dovute solitamente a personali interpretazioni della notizia originaria. Tuttavia la comunicazione descrittiva da sola non è sufficiente a creare una relazione tra i due interlocutori: è necessaria anche la comunicazione rappresentativa.

Con la *comunicazione rappresentativa* invece il focus è posto sulla presentazione di se stessi. Questo tipo di comunicazione è efficace perché comunica in modo diretto e aperto, e accompagna le parole con lo stato d'animo vissuto in quel preciso momento. Con la comunicazione rappresentativa l'emittente esprime sé stesso e comunica le proprie emozioni. Questo tipo di apertura implica un ulteriore passo avanti verso la chiarezza e l'efficacia del messaggio, soprattutto in un contesto multiculturale, contesto nel quale la comunicazione non verbale potrebbe rappresentare un ostacolo alla comprensione. Anche se numerosi studi pare abbiano dimostrato l'universalità dell'espressione delle emozioni di base[27] resta comunque l'ostacolo dell'interpretazione soggettiva dei messaggi non verbali.

L'INSEGNANTE DEVE METTERSI NEI PANNI DELL'ALTRO, DEVE CERCARE DI OSSERVARE LA REALTÀ CON LA STESSA LENTE DEL BAMBINO

Alla luce di queste considerazioni possiamo sottolineare la necessità

20. H. Gardner, *Formae mentis, Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 367.

21. Mi riferisco alla scuola media e superiore, poiché nelle scuole elementari la memorizzazione è una pratica didattica frequentemente utilizzata, si pensi alla ripetizione di filastrocche, conte, scioglilingua ecc.

22. Intervista condotta dalla scrivente nell'ambito della ricerca dal titolo *Gli studenti stranieri in regione Friuli Venezia Giulia, pratiche educative e didattiche, un'indagine sui risultati dei corsi di sostegno per studenti immigrati*, patrocinata dall'Ente Regionale per i Problemi dei Migranti del Friuli Venezia Giulia, svolta dall'associazione RUE e coordinata da Walter De Liva (a.s. 1999/2000).

23. G. Mantovani, *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze 1998, p. 126.

24. I. Fratter, *La comprensione empatica come nuova competenza professionale per l'insegnante che opera in classi multiculturali*, in T.C. Taylor, M. Catricalà, J. Morley (a cura di), *2001 - Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana*. Atti del II convegno nazionale AICLU, Terre de Sienne editrice, Siena 2002, p. 101.

25. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio di modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.

26. I. Fratter, *La comprensione empatica come nuova competenza professionale per l'insegnante che opera in classi multiculturali*, cit., p. 102.

27. Per emozioni di base s'intendono: felicità, sorpresa, paura, tristezza, collera e disgusto. Si veda: A. Contarello, *Differenze ed uniformità culturali nel comportamento e nella comunicazione non verbale*, in *Quaderni di psicologia*, n. 4, 1980

che l'insegnante non lasci nulla all'interpretazione, bensì espliciti ciò che potrebbe essere "interpretabile" e perciò ambiguo.
Ma per fare ciò l'insegnante deve imparare a osservare la propria cultura e a conoscere se stesso[28].
Soprattutto perché aspettarsi che l'interlocutore in genere, e lo straniero in particolare, possa capire ciò che si pensa, finisce per essere una sorta di presunzione.

L'INSEGNANTE DOVRÀ IMPARARE A RAPPORTARSI A MODELLI EDUCATIVI CULTURALMENTE DIVERSI DAI PROPRI, E CHE DOVRÀ IMPARARE A RICONOSCERE

Per realizzare la comunicazione rappresentativa è necessario un *indice referenziale* che riguarda l'aspetto del contenuto dell'esperienza e il cosiddetto *io-portatore d'esperienza*, in quanto soggetto. In tal modo l'emittente si assume fino in fondo la responsabilità di ciò che dice, e fornisce l'indicazione precisa dei fenomeni che hanno causato la situazione stessa o lo stato emotivo.
I messaggi che verranno prodotti dall'insegnante non dovranno essere "Messaggi–TU" secondo la definizione di Gordon[29] cioè messaggi che tendenzialmente hanno un grosso carico valutativo e giudicante.
Il fatto che i messaggi siano formulati in seconda persona implica, inevitabilmente, un comportamento diretto al proprio interlocutore, il quale ovviamente si sentirà subito messo alla gogna. Invece l'uso di "Messaggi-IO", cioè messaggi formulati in prima persona, fa sì che l'emittente si prenda tutta la responsabilità di ciò che sta dicendo.Immaginiamo per esempio una situazione, abbastanza ricorrente nella scuola, in cui un insegnante, stanco e sotto stress per la troppa confusione causata dagli scolari, potrà produrre i seguenti due tipi di messaggio (*figura 2*).
Naturalmente il "Messaggio-IO" sarà molto più efficace perché parte dalla prospettiva di chi lo produce e non viene sentito dal destinatario come un'accusa, come un giudizio, quanto piuttosto come una richiesta.
Questo tipo di tecniche comunicative, come si può ben capire, non sono da utilizzare esclusivamente in classi multiculturali; al contrario, si tratta di tecniche che ogni emittente dovrebbe oltre che conoscere anche saper utilizzare.

fig. 2

Messaggio-TU	Messaggio-IO
"Basta! Smettetela! Siete proprio insopportabili (A)"	"Quando c'è tanta confusione (B) non riesco (C) a concentrarmi e divento nervoso. Vi chiedo di fare silenzio"

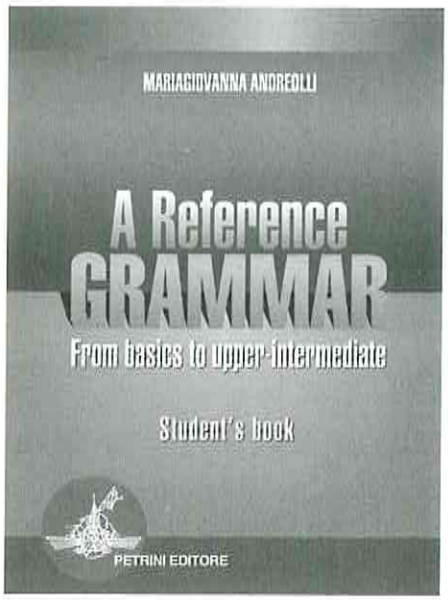
A = Valutazione, giudizio. B = Indice referenziale. C = IO portatore d'esperienza.

Conclusioni

Riassumendo questo lungo percorso, possiamo dunque affermare che la comunicazione nelle classi multiculturali deve tener conto di numerosi elementi.
Dapprima l'accento verrà posto sul codice lingua: l'emittente/insegnante produrrà il suo messaggio utilizzando un codice, la lingua italiana, e dovrà verificare che tale codice venga condiviso[30] dal ricevente.
Successivamente – tenendo conto del fatto che lo stesso messaggio prodotto sarà connotato culturalmente – l'emittente/insegnante dovrà accertarsi che anche l'altro, e cioè il bambino straniero, possegga la stessa griglia di lettura[31] in grado di fornirgli l'esatta chiave necessaria alla comprensione di quel nuovo mondo in cui si troverà a vivere[32].
Infine l'emittente/insegnante dovrà fare attenzione al concetto di efficacia comunicativa, in riferimento alla relazione con l'altro, dovrà cioè essere in grado di accogliere il bimbo straniero utilizzando in particolare i "Messaggi-IO", i quali favoriranno l'instaurarsi di un clima sereno, accogliente e di reciproca fiducia all'interno della classe. ■

28. Per un maggiore approfondimento si veda *Fase uno: conoscenza di noi stessi* in I. Fratter *La comprensione empatica come nuova competenza professionale per l'insegnante che opera in classi multiculturali*, cit., pp. 98-101.
29. T. Gordon, *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti Lisciani Editori, Firenze 1991.
30. Per un corretto inserimento dei bambini stranieri nelle classi è necessario individuare, senza approssimazione, il livello di competemza linguistico-comunicativa dell'allievo, sulla base dei parametri contenuti nel Quadro comune di riferimento europeo per le lingue.
31. Secondo la cosiddetta "ipotesi di Sapir-Whorf" "la lingua agirebbe sull'uomo come una griglia, come un prisma deformante che filtra e condiziona la sua visione del mondo" (da: G. Freddi, *Glottodidattica*, cit., p. 28).
32. Per un approfondimento del concetto di Io-Interculturale si rimanda a I. Fratter *La comprensione empatica come nuova competenza professionale per l'insegnante che opera in classi multiculturali*, cit.

INGLESE Grammatica



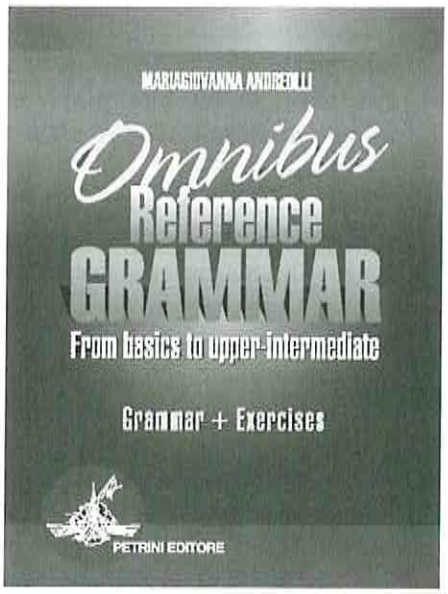
M. Andreolli

A REFERENCE GRAMMAR

FROM BASICS TO UPPER-INTERMEDIATE

Student's Book, pp. 320 € 15,95 ISBN 88-494-0380-1
Workbook con **CD-ROM** e fascicolo **Say it right!**, pp. 182+48
€ 7,70 ISBN 88-494-0382-8
Fascicolo con le soluzioni, pp. 64 € 2,95 ISBN 88-494-0386-0

Un testo di riferimento completo, che tratta ogni argomento fino ad un livello *upper-intermediate* e che si "sposa" perfettamente con le esigenze di studio autonomo. Una consistente unità di avviamento (*Basics*) riprende sistematicamente le regole morfo-sintattiche del primo livello di apprendimento, seguendo la progressione abituale dei corsi per *beginners* e *false-beginners*.
Gli esercizi autocorrettivi sono compresi nel CD-Rom.



M. Andreolli

OMNIBUS REFERENCE GRAMMAR

FROM BASICS TO UPPER-INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 528 con **CD-ROM**
€ 23,45
ISBN 88-494-0549-9

L. Mollea

LANDMARKS IN ENGLISH GRAMMAR

GRAMMATICA CONTRASTIVA CON PERCORSI DI AUTOVALUTAZIONE

Volume unico, pp. 432 con **CD-ROM** € 16,00 ISBN 88-494-0979-6

È una grammatica contrastiva della lingua inglese ideata appositamente per lo studente italiano. Sviluppa un percorso coerente e graduato, congegnato per garantire la massima flessibilità di impiego. Si presta in tal senso sia per lo studio autonomo (comprensivo di fasi di autovalutazione dell'apprendimento) sia per una utilizzazione scolastica, con la possibilità di una attenta verifica da parte del docente.
È dotato anche di pagine dedicate alle tipologie testuali.

PETRINI

Il laboratorio di italiano L2

di Fabio Caon
Università di Venezia

L'attivazione di laboratori per l'insegnamento di italiano L2 a studenti non italofoni presenta numerosi vantaggi, qui analizzati in dettaglio. Nel contesto del laboratorio, gli allievi stranieri si sentono meno isolati rispetto alla situazione che si crea durante la lezione tradizionale in classe, dimostrano di essere più attivi e motivati e hanno la possibilità di socializzare col gruppo dei pari.

L'ITALIANO IN LABORATORIO

Sempre più spesso nelle nostre scuole vengono attivati dei laboratori per l'insegnamento dell'italiano ad allievi non italofoni. In questa sede vorremmo proporre una nostra definizione di laboratorio di L2, fornire alcune motivazioni a sostegno di questo luogo "privilegiato" d'apprendimento e trattare sinteticamente alcuni aspetti organizzativi e didattici inerenti alla sua programmazione e gestione.

IN LABORATORIO, LA LINGUA VIENE PRESENTATA IN MODO MOTIVANTE E ACCESSIBILE RISPETTO ALLE COMPETENZE PREGRESSE DEGLI ALLIEVI STRANIERI

• Definizione

La definizione che proporremo è frutto delle nostre letture, della nostra riflessione e della nostra esperienza diretta di insegnanti di italiano L2 (facilitatori linguistici); pertanto essa non è certo esaustiva. Il laboratorio, infatti, può essere inteso in modi differenti, può assumere diverse modalità organizzative e la metodologia didattica può variare in funzione del contesto scolastico in cui viene implementato e dei bisogni linguistico-formativi degli studenti.

Fatta questa doverosa precisazione, noi definiamo il laboratorio di italiano L2 come uno spazio all'interno della scuola in cui gruppi di allievi non italofoni (ma, nel caso di laboratori interculturali o di studio disciplinare, possono essere coinvolti attivamente anche allievi italofoni) di differente età, lingua, etnia, competenza in L2 e tempo di permanenza in Italia possono imparare l'italiano in un contesto connotato da una attenzione non solo alla didattica specifica della lingua seconda ma anche – e soprattutto – agli aspetti psicologici (affettivi ed emotivi), psicomotori, neurolinguistici e sociopragmatici legati all'apprendimento.

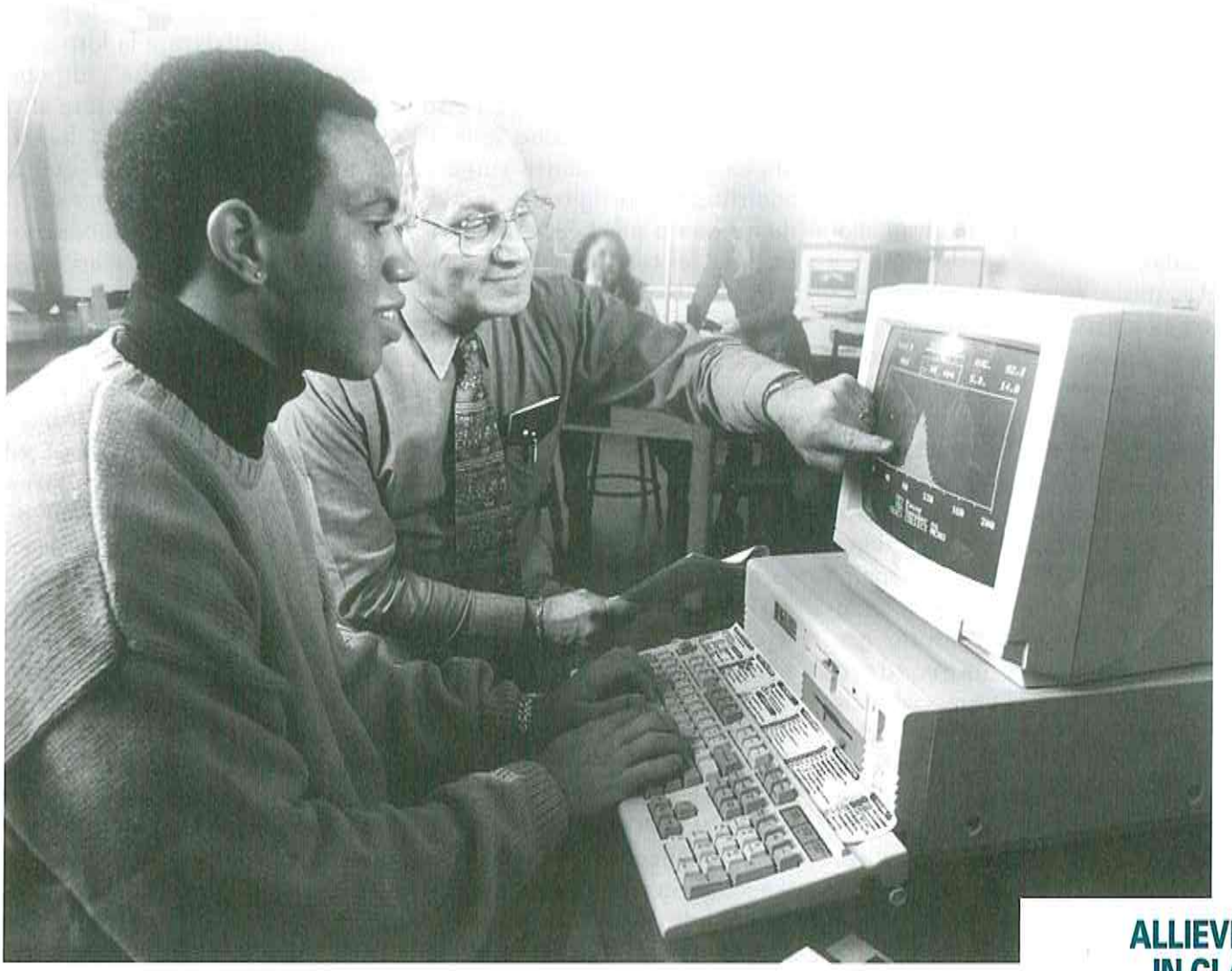
A questo, va aggiunta un'attenzione all'insegnamento della cultura italiana in una prospettiva interculturale, cioè di valorizzazione delle diverse culture in quanto apportatrici di saperi nuovi.

Nel laboratorio, dunque, è l'intera persona – non solo l'apprendente – che sta dietro all'allievo a essere al centro del processo matetico. In questo processo, assumono rilevanza i bisogni formativi e gli interessi personali degli studenti, le loro aspettative, i loro investimenti affettivi, le loro peculiarità caratteriali, il loro vissuto personale, la loro esperienza pregressa, la loro biografia linguistica e culturale, il loro stile cognitivo.

La lingua, in laboratorio, si lega quasi sempre all'esperienza concreta, alla sperimentazione diretta, all'interesse dell'allievo (sia quello di conoscere i compagni e il nuovo mondo che lo circonda o quello di comprendere un capitolo di storia per ottenere un successo scolastico); essa dev'essere presentata in modo accessibile rispetto alle sue competenze pregresse, motivante e piacevole rispetto agli scopi scolastici e personali, sfidante rispetto allo sviluppo cognitivo.

• Caratteristiche

Proprio in virtù delle caratteristiche che abbiamo presentato nel paragrafo precedente, il laboratorio di L2 si connota come una classe plurilingue, plurietnica e plurilivello; la specificità di questa classe pone ovvi problemi didattico-metodologici e organizzativi ma presenta anche delle pe-



culiarità che possono diventare, se ben gestite, delle importanti risorse per i docenti e per gli stessi allievi. In laboratorio, infatti, questi ultimi possono:

- socializzare con il gruppo dei pari in una situazione in cui la differenza linguistica e culturale non è significativa come nel gruppo-classe. La diversa madrelingua, in questo contesto, spesso non frustra gli allievi poiché tutti condividono questa diversità con i compagni e non si sentono isolati. Le ricadute sul piano psicologico sono spesso sorprendenti per cui, di frequente, abbiamo avuto allievi che in classe parlavano molto poco mentre in laboratorio si esprimevano liberamente, senza freni di "inibizione linguistica";
- avere la possibilità di ritrovare e di far emergere elementi della loro cultura d'origine o del loro vissuto personale e scolastico (per esempio libri di testo disciplinari); interagire, socializzare e studiare con compagni di età diverse parlanti la stessa lingua materna. Il recupero di aspetti della cultura d'origine, del vissuto personale e della L1, oltre alle importanti ricadute che può avere sul piano psicologico legate alla formazione dell'identità del migrante, si rivela efficace anche per attività di studio mirate e condotte con competenza specifica dall'insegnante o dal facilitatore linguistico (per esempio conoscenza della L1 degli studenti interessati o uso veicolare di una lingua straniera) che possono così trasformare il loro "limite" in una risorsa;
- svolgere attività in cui la competenza linguistica non condizioni il successo delle stesse (per esempio attività manipolative, grafico-pittoriche, ludico-didattiche, musicali, sperimentali, creative, logico-matematiche). Gli allievi hanno così l'opportunità di recuperare le loro potenzialità espressive e di far emergere le abilità di cui sono depositari. Queste attività hanno, a nostro avviso, un duplice valore poiché da una lato favoriscono un apprendimento linguistico più sta-

ALLIEVI CHE IN CLASSE PARLANO POCO, IN LABORATORIO SI ESPRIMONO LIBERAMENTE, SENZA FRENI DI "INIBIZIONE LINGUISTICA"

bile e duraturo in quanto avviene attraverso l'esperienza concreta e in una dimensione multisensoriale e, dall'altro, contribuiscono a far sentire gli allievi protagonisti del loro processo d'apprendimento, partecipi della "vita" sociale dalla classe e, dunque, più motivati allo studio;

• acquisire competenze para-, extra-linguistiche e linguistico-sociopragmatiche afferenti al nuovo contesto linguistico e culturale. In laboratorio gli studenti possono esercitare la lingua in situazioni comunicative differenti attraverso tecniche didattiche non ansiogene quali, per esempio, la simulazione o il *role-play*. A una fase sperimentativa, utile soprattutto per comprendere l'uso sociale della lingua (registri, contesti sociali, vocaboli ammessi e non ammessi culturalmente ecc.), gli allievi possono far seguire una riflessione esplicita e guidata dall'insegnante – o, in un laboratorio "allargato", condotta insieme ai compagni italofoni – su alcune caratteristiche dell'uso socio-culturale della lingua italiana (uso del condizionale di "cortesia" che sostituisce l'imperativo) o di aspetti para- ed extra-linguistici (toni d'eloquio, valore della gestualità, distanza interpersonale ecc.);

IN LABORATORIO GLI STUDENTI POSSONO ESERCITARE LA LINGUA ATTRAVERSO TECNICHE DIDATTICHE NON ANSIOGENE

• stabilire con una o più figure adulte una relazione educativa grazie alla quale sia facilitato l'apprendimento e l'integrazione scolastica. L'aspetto relazionale si è rivelato particolarmente importante anche nella nostra esperienza diretta poiché abbiamo riscontrato di frequente il bisogno di molti allievi – soprattutto neoarrivati – di "fissare" dei punti di riferimento logistici (ecco perché il laboratorio dovrebbe avere un'aula propria e non essere anch'esso migrante tra biblioteche, aule di lingua straniera, stanze vuote o addirittura ripostigli) e di individuare una o più figure di riferimento, dei tutor (docenti, compagni di classe o di scuola, facilitatori) che li possano aiutare nell'inserimento a scuola, fase delicata e spesse volte difficile e traumatica.

• Perché il laboratorio di italiano L2?

Le motivazioni che vorremmo fornire a sostegno della proposta del laboratorio di L2 sono di molteplice natura.

• Innanzitutto, per una motivazione legata alla normativa italiana in materia di inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo; l'articolo 45, comma 4 del DPR 394/99, infatti, recita così: "Il collegio docenti definisce il necessario adattamento dei programmi di insegnamento in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri [...] adotta specifici interventi, individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola".

Crediamo sia importante partire dalla normativa concernente l'inserimento degli alunni stranieri perché rappresenta una fonte autorevole e può rappresentare un punto di riferimento comune per gli insegnanti e, soprattutto, per i dirigenti scolastici affinché si possano strutturare percorsi didattici differenziati, tarati sulle reali esigenze e in rispetto dei tempi necessari all'apprendimento linguistico.

• Secondariamente perché il laboratorio è un contesto in cui gli allievi non italofoni hanno la possibilità di relativizzare la loro condizione di "estraneità", di non sentirsi isolati, di incontrare altri compagni che hanno o hanno avuto le stesse difficoltà e quindi di poter sperimentare forme di *tutoring* reciproco, di collaborazione nello studio o di solidarietà rispetto a problemi comuni; forme che, sotto la guida del docente attento e con capacità di gestione delle dinamiche interpersonali e di organizzazione del lavoro, assai di frequente "sbloccano" gli allievi, favoriscono un'accettazione più serena del loro "deficit" linguistico, aumentano le occasioni di socializzazione e li motivano o li rimotivano al successo scolastico.

• Infine, perché esso rimanda implicitamente a un aspetto sperimentativo, concreto, a un "fare" con la lingua; è proprio in questa spiccata dimensione operativa che, secondo noi, risiede una delle sue maggiori potenzialità.

Le attività pratiche che coinvolgono contemporaneamente più sensi nel processo d'apprendimento, che investono l'allievo nell'interezza della sua persona, che prevedono interazione, rinegoziazione dei significati, collaborazione e quindi una più frequente ristrutturazione cognitiva delle esperienze, si imprimono in maniera più profonda nella memoria e dunque favoriscono apprendimenti più significativi.

L'allievo, sperimentando in laboratorio, può essere protagonista anche senza conoscere la lingua, mentre in classe, durante la tradizionale lezione (frontale e verbale), egli è spesso relegato al ruolo di spettatore incompetente. Ci rendiamo perfettamente conto della differente natura e della diversità delle esigenze di una classe e di un laboratorio nonché dell'esigenza degli allievi di stare nel

loro ambiente significativo (la classe), crediamo però che il laboratorio, anche in virtù di quanto detto finora, possa rappresentare una valida integrazione – soprattutto in alcuni momenti topici (primo inserimento, preparazione agli esami ecc.) – del lavoro svolto in classe.

• Organizzazione e didattica in laboratorio

Una delle caratteristiche principali di una classe pluirietnica, plurilingue e plurilivello è la compresenza di queste differenze che comportano, ovviamente, una serie di problemi d'ordine organizzativo e gestionale nonché specificamente didattico.

Per far fronte a tali problemi, la soluzione da noi adottata è quella della compresenza di due facilitatori per un laboratorio di 15 allievi al massimo (solitamente nei laboratori accogliamo contemporaneamente tutti gli allievi di un plesso senza distinzione di età anagrafica, provenienza geografica e livello di competenza in italiano), e dell'impostazione di un percorso didattico generale che si articola in diverse Unità Modulari.

Con una tale organizzazione, possiamo gestire il lavoro di tutti gli allievi presenti nel laboratorio, programmando alcune attività comuni e altre differenziate a seconda delle competenze linguistiche dei singoli allievi e degli obiettivi didattici da raggiungere per ognuno di loro.

Per tentare di spiegare con più precisione il nostro modello operativo, ci soffermeremo ora sull'Unità Modulare. Essa è una microunità didattica in cui viene declinato operativamente un input tematico (le parti del corpo, gli oggetti della classe, l'acqua, lo sport ecc.) con attività linguistiche collettive e differenziate a seconda degli obiettivi prefissati dall'insegnante e dei livelli di competenza degli alunni non italofoni.

L'Unità Modulare inizia, si sviluppa e si conclude in un arco di tempo di due-quattro ore e si collega a quella successiva in una struttura reticolare in cui alcuni nuclei dell'Unità (lessico, strutture) vengono ripresentati e ricontestualizzati.

Essa si apre con la proposta di un input a tutto il gruppo degli alunni (una fiaba, un film, una canzone, un fatto di cronaca, un racconto ecc.) dal quale si possa lavorare, per esempio, sui campi lessicali (parti del corpo, della casa, della scuola ecc.), sui contenuti grammaticali o sulle funzioni comunicative che il docente desidera introdurre o approfondire.

L'input iniziale viene utilizzato come esperienza globale, come contesto dal quale partire per presentare stimoli linguistici, come "collante" per sviluppare le attività linguistiche.

In un secondo momento, si passa dalla presentazione globale e rivolta a tutti i partecipanti al laboratorio all'analisi dell'input e alla differenziazione del lavoro a seconda delle competenze dei singoli allievi.

Si affidano quindi compiti diversificati e si suddivide il gruppo in sottogruppi o si individualizza l'apprendimento; infine si traccia una sintesi – talvolta condivisa con tutti, talvolta solo per sottogruppi – in cui si verificano i risultati dell'attività stessa. Un'Unità Modulare, dunque, si sviluppa secondo questa sequenza.

1. Una fase iniziale (30 minuti circa) di motivazione e di presentazione dell'input; in questa fase si privilegia la comunicazione orale, gli aspetti socializzanti e un apprendimento attivo, attraverso il fare, il movimento da parte degli alunni (**fase di approccio attivo all'input**).

2. Una fase centrale (un'ora circa) organizzata con attività differenziate (sottogruppi) sui campi lessicali, le funzioni e le strutture linguistiche, gli aspetti grammaticali scelti (**fase di analisi dell'input**).

3. Una fase finale (30 minuti circa) di verifica attraverso tecniche glottodidattiche coerenti con le metodologie di lavoro adottate: per esempio, attività ludiche di completamento, abbinamento, con domande a risposta chiusa o aperta, a scelta multipla, di fissazione in cui sia previsto il reimpiego del lessico o delle strutture presentate, di verifica in cui vengano ripresi lessico e strutture affrontate in altre Unità e che prevedano una ricontestualizzazione (**fase di sintesi e di verifica**).

4. Una fase-ponte che colleghi in modo motivante e piacevole alcuni aspetti didattici affrontati nell'Unità Modulare ad altri che gli alunni incontreranno nel corso dell'UM successiva (**fase della rimotivazione**). ■

L'ALLIEVO IN LABORATORIO È PROTAGONISTA, LADDOVE IN CLASSE È SPESSO RELEGATO AL RUOLO DI SPETTATORE INCOMPETENTE

Bibliografia

* P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino 1998.
* P.E. Balboni, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino 2002.
* M.C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda, fondamenti e metodi*, Edizioni Guerra, Perugia, 2003 (vol. 1, pp. 143-165).

Le risorse in internet

di Paola Celentin
Università di Venezia

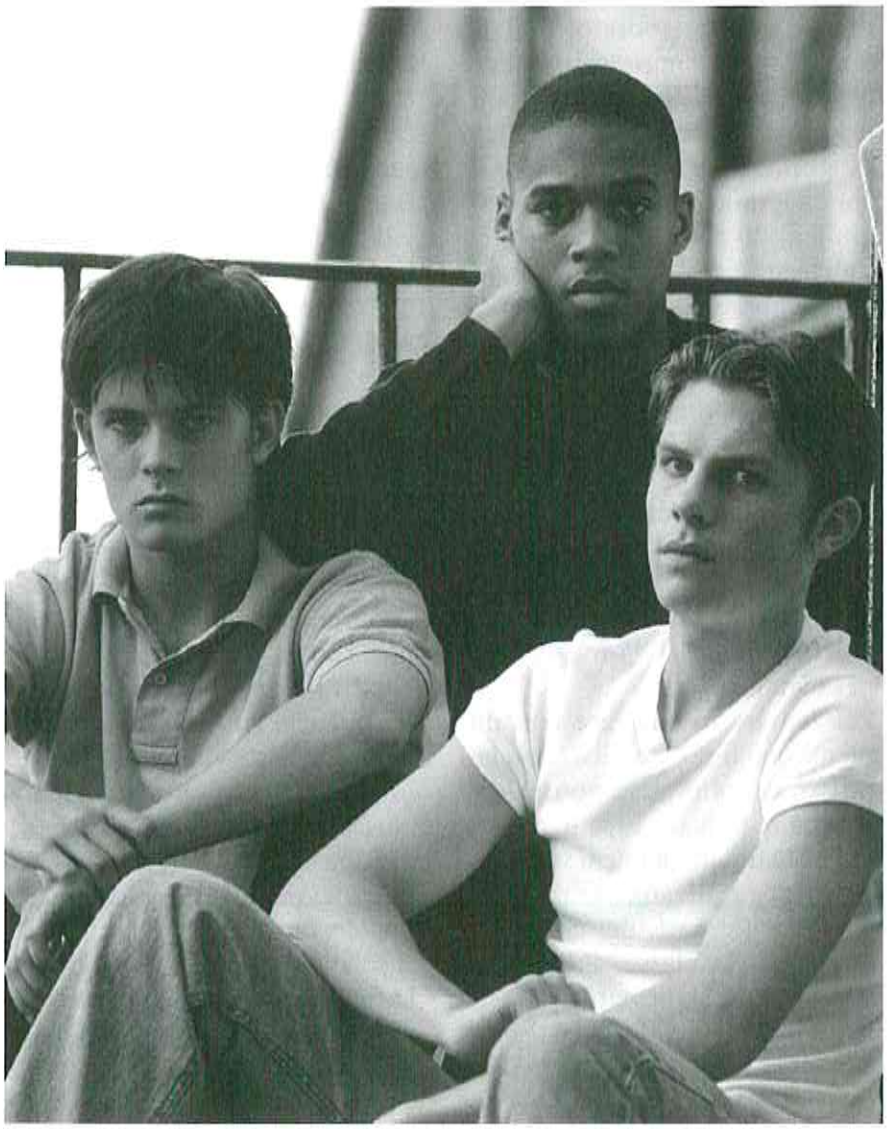
Questo articolo ha l'intenzione di fornire alcuni spunti per riflettere sull'uso didattico di internet nell'insegnamento dell'italiano L2. Cercheremo inoltre di dare alcune indicazioni di siti utili sia per la formazione del docente di italiano L2, sia per il reperimento di materiale didattico.

USARE INTERNET PER...

Internet è un potente serbatoio di informazioni e applicazioni informatiche, sicuramente il più ricco e accessibile mezzo a disposizione degli insegnanti. Come ogni tipo di risorsa necessita però di preparazione allo sfruttamento e all'utilizzo, altrimenti rischia di diventare fonte di frustrazione e di perdita di tempo.

• Formazione dell'insegnante

La forte presenza di allievi immigrati nelle nostre scuole ha provocato, dopo lo scompiglio iniziale, una consistente richiesta di formazione specifica da parte del personale insegnante, che si sentiva impreparato ad affrontare tale situazione. Dopo la condizione di prima emergenza, legata più che altro all'accoglienza e all'alfabetizzazione, si sono manifestate esigenze specifiche, legate alle caratteristiche culturali delle etnie di provenienza e, particolarmente, allo studio delle discipline scolastiche specifiche. In questo settore internet offre principalmente due tipi di risorse: materiali per l'autoformazione e corsi di formazione on-line.
Nel primo ambito rientrano saggi preparati da personale universitario specializzato, reportage di esperienze di insegnanti, materiali informativi predisposti da enti e istituzioni legati al fenomeno migratorio. I settori di formazione sono numerosi, in quanto l'insegnamento di una lingua seconda coinvolge ambiti che vanno al di là della glottodidattica pura: psicologia dell'immigrazione, educazione interculturale, didattica delle discipline, storia e organizzazione dei sistemi scolastici di provenienza.
L'offerta in tal senso è ancora molto frammentaria e disorganica:



l'insegnante che intende formarsi attraverso le risorse messe a disposizione da internet deve essere disposto a investire una grande quantità di tempo nella ricerca e nella selezione dei materiali, che non sempre rispondono alle aspettative.
Nel secondo ambito troviamo un'unica esperienza specifica per l'italiano L2 (e non LS) che è quella del Laboratorio Itals (Università Ca' Foscari di Venezia) con il Progetto Alias, un progetto nato su iniziativa ministeriale per la formazione degli insegnanti delle scuole dell'obbligo e ora condotto autonomamente dal Laboratorio attraverso il proprio personale specializzato. Il Progetto Alias prevede un corso di formazione base (che affronta tematiche legate alla glottodidattica, all'educazione interculturale e alle lingue e culture d'origine degli allievi stranieri) e un percorso avanzato (che approfondisce le tematiche del corso base).

• Risorse didattiche

Nel momento in cui sono arrivati sui banchi di scuola i primi allievi immigrati mancava, oltre alla formazione specifica, anche qualsiasi tipo di materiale dedicato. Per lungo tempo si è supplito a questa carenza ricorrendo a schede, libri, ausili pensati per l'alfabetizzazione in italiano L1. Parallelamente, gruppi di ricerca nelle università, associazioni specifiche, équipe d'insegnanti hanno elaborato materiali *ad hoc* per l'alfabetizzazione, prima, e per la lingua dello studio, poi. Molte scuole mettono a disposizione nel proprio sito i materiali elaborati dal proprio corpo docente, contribuendo così ad allargare l'offerta. Questi sussidi sono sicuramente di grande aiuto per l'insegnante che si sente così meno solo nel difficile compito di insegnare l'italiano L2, ma è necessario operare delle distinzioni. Spesso infatti si tratta di materiali "grigi", vale a dire adattati da testi concepiti per madrelingua o tradotti da testi per l'insegnamento delle LS. Sicuramente chi ha lavorato per produrre questi materiali merita un riconoscimento, ma non sempre si tratta di schede e sussidi supportati da un'adeguata riflessione scientifica. In particolar modo tali lavori risultano inadatti a progettare nel medio e lungo e termine un percorso di apprendimento, in quanto privi di una vera e propria organicità. L'insegnante che li scarica da internet e che sceglie poi di adottarli in classe deve avere alle spalle una buona formazione nell'ambito specifico che gli permetta di selezionare e adeguare tali schede al proprio programma formativo.

• La cultura d'origine

A partire dagli studi sul bilinguismo e in particolare dalla lezione di Cummins sullo sviluppo delle abilità linguistiche di base (BICS) e delle abilità linguistiche accademiche (CALP) ci si è resi conto dell'importanza del mantenimento della propria lingua d'origine da parte dell'allievo immigrato. Forti motivazioni di carattere neurologico, psicologico e affettivo sostengono questa pratica: la prossimità delle zone cerebrali in cui si sviluppano le competenze linguistiche del bilingue, l'autostima derivante dalla "legittimazione" della propria lingua anche fuori dalle mura domestiche, il mantenimento della lingua degli affetti e delle emozioni.
Non è però sufficiente conservare la lingua d'origine: bisogna svilupparla, per avere ricadute positive sulla personalità complessiva dell'allievo. Spesso la competenza in L1 degli allievi stranieri è spiccatamente orale, mentre le abilità scritte progressivamente si indeboliscono. Internet può essere un prezioso legame fra l'allievo e la sua lingua-cultura d'origine. Online si trovano testate giornalistiche straniere, siti scolastici, giochi, immagini, brevi filmati che possono servire a lavorare sulla lingua d'origine dell'allievo. È chiaro che, specialmente per le lingue con l'alfabeto non latino, serve una certa competenza informatica o una minima conoscenza linguistica per indirizzare la navigazione e lo sfruttamento dei testi da parte dell'allievo, ma i vantaggi sono innumerevoli.
Pagine stampate possono essere anche date da leggere come compiti da svolgere a casa in compagnia dei genitori, facilitando così processi di socializzazione e di acculturazione del nucleo familiare.

• Normativa

Lavorare con gli allievi stranieri implica anche conoscere la normativa che ne regola la presenza e il soggiorno in Italia e, in partico-

Bibliografia

* F. Anzalone, M.C. Luise, *Le risorse in rete per l'insegnamento dell'italiano L2* in M.C. Luise (a cura di) *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi – Strumenti per la didattica*, vol. 3, Guerra Edizioni, Perugia 2003.
* J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman Limited, N.Y. 1986.
* M. Mezzadri, *Internet per la didattica dell'italiano LS* in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma 2003.
* S. Monti, *Internet per l'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino 2000.
* G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Utet, Torino 1999.
* A.R. Tamponi, E. Flamini, *Lingue straniere e multimedialità*, Liguori Editore, Napoli 2000.

lar modo, tutto ciò che riguarda l'obbligo scolastico. Oltre alle leggi quadro di riferimento, esistono numerosi provvedimenti, circolari, indicazioni che regolamentano il lavoro con gli stranieri, dentro e fuori la scuola. Conoscerli significa evitare di disperdere energie, valutare le possibilità di intervento, usufruire di finanziamenti stanziati per fini specifici ecc. Ne citiamo alcuni:

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca:
www.istruzione.it

Ministero dell'Interno:
www.interno.it

Stranieri.it:
http://www.stranieri.it/home.htm
(contiene le norme principali che regolano la presenza degli stranieri in Italia).

Edscuola:
http://www.edscuola.it/archivio/norme/index.html
(uno dei siti più aggiornati per quanto concerne la normativa scolastica italiana, suddivisa per tipologia di provvedimento e per argomento).

Siti di riferimento

Nelle pagine seguenti indichiamo alcuni siti che possono risultare utili all'insegnante che si occupa di italiano come L2 e a docenti di altri ambiti disciplinari, poiché l'apprendimento dell'italiano per un allievo immigrato passa attraverso tutte le materie scolastiche. Molti dei siti indicati sono dei metasiti, perché sono elenchi di risorse disponibili in rete, porte d'accesso a serbatoi più grandi. Abbiamo, inoltre, preferito indicare pochi siti ma fornire per gli stessi una descrizione il più possibile operativa, in quanto crediamo che solo in questo modo un'indicazione sitografica possa essere veramente utile.

Intendiamo presentare i siti che offrono delle risorse per l'italiano L2 direttamente sfruttabili on-line e accessibili gratuitamente.

Per questo motivo ometteremo tutti i siti che pubblicizzano occasioni di formazione in presenza o che prevedono l'iscrizione a pagamento per accedere alle risorse, in quanto esulano dalle intenzioni specifiche di questo articolo. ■

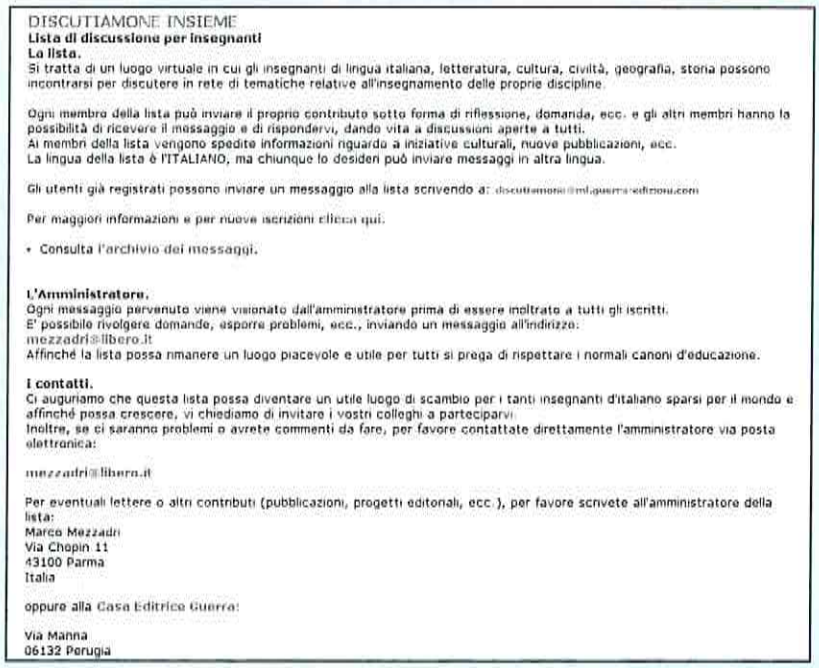
Università Ca' Foscari (Venezia), Dipartimento Scienze del Linguaggio, Laboratorio Itals, Progetto Alias:
www.unive.it/progettoalias

La filosofia di base del Progetto Alias è quella di raggiungere il maggior numero possibile di destinatari lasciando accesso completamente libero ai materiali disponibili nel sito e limitando solo l'ingresso ai forum tutorati dei corsi on-line. Oltre a numerosi saggi specifici per la didattica dell'italiano L2 a stranieri, il sito offre anche una ricca sezione di link. Il tratto distintivo di questo portale è la presenza di un web forum moderato detto "Comunità L2" che favorisce l'incontro e lo scambio fra tutte le persone interessate dall'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia o che ne sono in qualche modo coinvolte.

I corsi di formazione del Progetto Alias sono rivolti a tutti coloro che intendono perseguire una formazione (di base o avanzata) nel settore specifico dell'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri immigrati. I corsi, nati da un progetto di formazione per gli insegnanti della scuola obbligo, hanno lo scopo di fornire coordinate metodologiche sia specifiche per gli insegnanti coinvolti direttamente nell'educazione linguistica, sia più generali per gli operatori che si trovano implicati nel processo di accoglienza e integrazione. I corsi tutorati sono a pagamento mentre i moduli di formazione sono accessibili liberamente.

Guerra Edizioni, Lista di discussione Discutiamone insieme:
http://www.guerra-edizioni.com/discutiamone.cfm

Si tratta di un luogo virtuale in cui gli insegnanti di lingua italiana, letteratura, cultura, civiltà, geografia, storia possono incontrarsi per discutere in rete di tematiche relative all'insegnamento delle proprie discipline. La lingua della lista è l'italiano, ma chiunque lo desideri può inviare messaggi in altra lingua. La lista è moderata e ha lo scopo di creare legami fra gli insegnanti di italiano presenti in tutto il mondo. Anche in questo caso la lista non è specifica per l'insegnamento dell'italiano L2, ma si rivolge genericamente alla didattica della lingua e della cultura italiana a stranieri. Per iscriversi è sufficiente seguire le istruzioni riportate nella home page della lista.


DISCUTIAMONE INSIEME
Lista di discussione per insegnanti
La lista.
Si tratta di un luogo virtuale in cui gli insegnanti di lingua italiana, letteratura, cultura, civiltà, geografia, storia possono incontrarsi per discutere in rete di tematiche relative all'insegnamento delle proprie discipline.

Ogni membro della lista può inviare il proprio contributo sotto forma di riflessione, domanda, ecc. e gli altri membri hanno la possibilità di ricevere il messaggio e di rispondervi, dando vita a discussioni aperte a tutti.
Ai membri della lista vengono spedite informazioni riguardo a iniziative culturali, nuove pubblicazioni, ecc.
La lingua della lista è l'ITALIANO, ma chiunque lo desideri può inviare messaggi in altra lingua.

Gli utenti già registrati possono inviare un messaggio alla lista scrivendo a: discutiamone@ml.guerra-edizioni.com

Per maggiori informazioni e per nuove iscrizioni clicca qui.

- Consulta l'archivio dei messaggi.

L'Amministratore.
Ogni messaggio pervenuto viene visionato dall'amministratore prima di essere inoltrato a tutti gli iscritti.
E' possibile rivolgere domande, esporre problemi, ecc., inviando un messaggio all'indirizzo:
mezzadri@libero.it
Affinché la lista possa rimanere un luogo piacevole e utile per tutti si prega di rispettare i normali canoni d'educazione.

I contatti.
Ci auguriamo che questa lista possa diventare un utile luogo di scambio per i tanti insegnanti d'italiano sparsi per il mondo e affinché possa crescere, vi chiediamo di invitare i vostri colleghi a parteciparvi.
Inoltre, se ci saranno problemi o avrete commenti da fare, per favore contattate direttamente l'amministratore via posta elettronica:

mezzadri@libero.it

Per eventuali lettere o altri contributi (pubblicazioni, progetti editoriali, ecc.), per favore scrivete all'amministratore della lista:
Marco Mezzadri
Via Chopin 11
43100 Parma
Italia

oppure alla Casa Editrice Guerra:

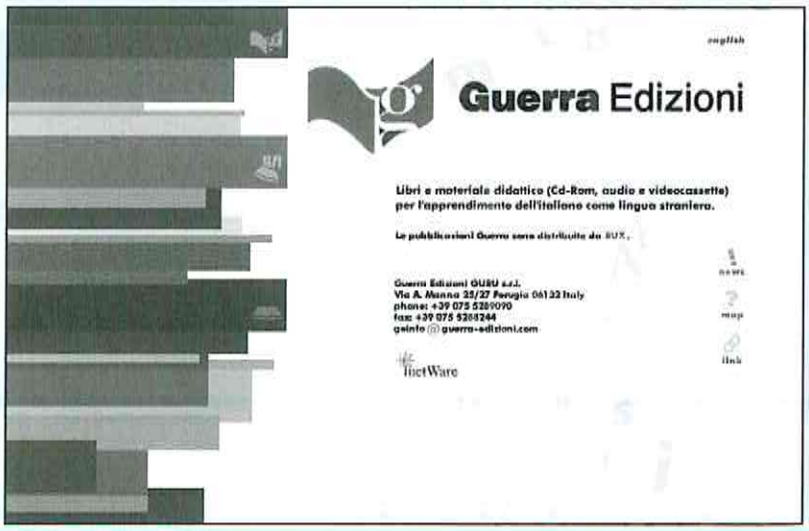
Via Manna
06132 Perugia

Guerra Edizioni, In.it on-line:
http://www.initonline.it

In.IT è un quadrimestrale gratuito per gli insegnanti di italiano come lingua straniera. La rivista pubblica articoli concernenti la didattica della lingua e della cultura italiana, la situazione dell'italiano nel mondo e in Italia. È inoltre presente una sezione "Recensioni" nella quale vengono presentate le novità editoriali nell'ambito specifico della didattica dell'italiano L2/LS.

Guerra Edizioni, Sezione Didattica:
http://www.guerra-edizioni.com/

In questa sezione del sito sono presenti numerose attività didattiche, rivolte sia a insegnanti che a studenti. Da questa sezione si accede anche alle espansioni in rete dei manuali di italiano Rete! e Girotondo!



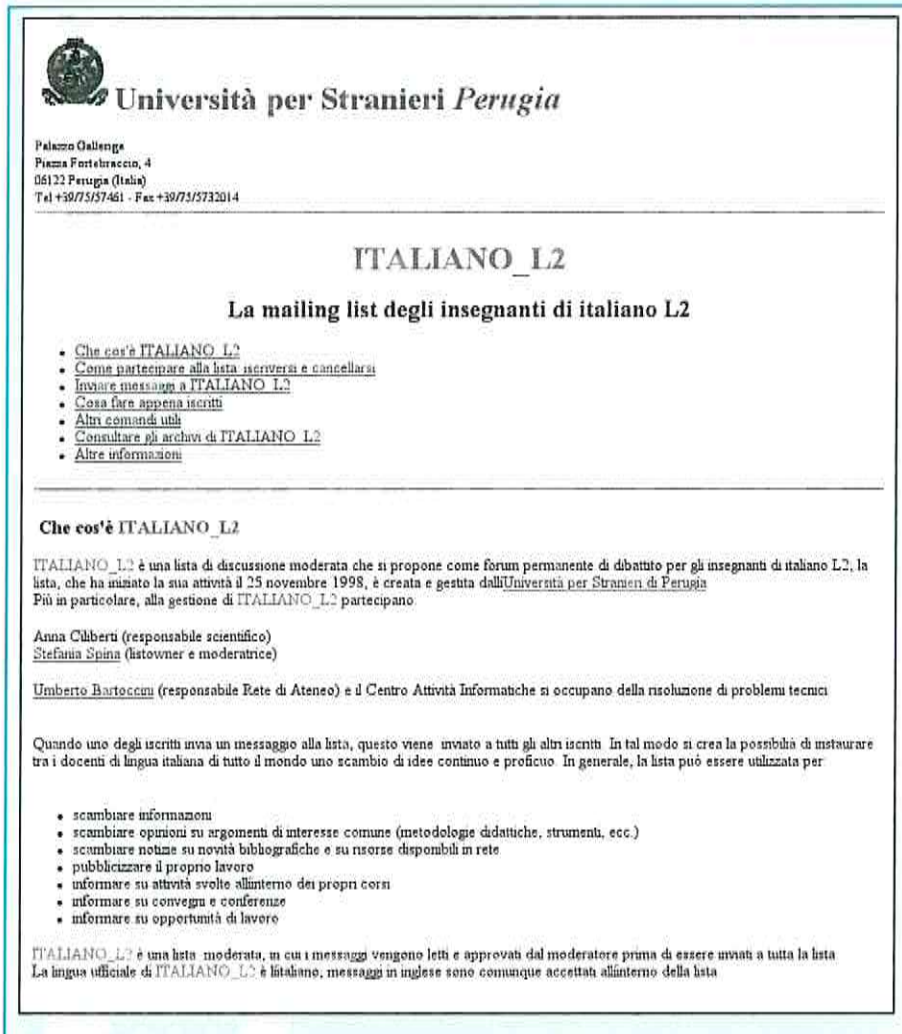
BDP, Biblioteca di Documentazione Pedagogica:

http://www.bdp.it/

La BDP è una biblioteca virtuale che contempla innumerevoli settori disciplinari scolastici. Per quanto riguarda il nostro ambito specifico di interesse segnaliamo alcune sezioni del sito molto ricco.

http://www.bdp.it/intercultura/, portale per l'educazione interculturale, che intende mettere in atto le indicazioni del Progetto Scuole multiculturali e multilingue, promosso nel 2000 dal Ministero della Pubblica Istruzione (oggi MIUR) in collaborazione con l'INDIRE.

http://www.bdp.it/risorse/banche/index.htm, catalogo della Biblioteca Pedagogica Nazionale, che offre la possibilità di accedere a innumerevoli monografie.



Università per Stranieri *Perugia*

Palazzo Gallenga
Piazza Fortebraccio, 4
06122 Perugia (Italia)
Tel +39/75/57461 - Fax +39/75/5732014

ITALIANO_L2

La mailing list degli insegnanti di italiano L2

- Che cos'è ITALIANO_L2
- Come partecipare alla lista: iscriversi e cancellarsi
- Inviare messaggi a ITALIANO_L2
- Cosa fare appena iscritti
- Altri comandi utili
- Consultare gli archivi di ITALIANO_L2
- Altre informazioni

Che cos'è ITALIANO_L2

ITALIANO_L2 è una lista di discussione moderata che si propone come forum permanente di dibattito per gli insegnanti di italiano L2, la lista, che ha iniziato la sua attività il 25 novembre 1998, è creata e gestita dalliUniversità per Stranieri di Perugia
Più in particolare, alla gestione di ITALIANO_L2 partecipano

Anna Ciliberti (responsabile scientifico)
Stefania Spina (listowner e moderatrice)

Umberto Bartoccini (responsabile Rete di Ateneo) e il Centro Attività Informatiche si occupano della risoluzione di problemi tecnici

Quando uno degli iscritti invia un messaggio alla lista, questo viene inviato a tutti gli altri iscritti In tal modo si crea la possibilità di instaurare tra i docenti di lingua italiana di tutto il mondo uno scambio di idee continuo e proficuo In generale, la lista può essere utilizzata per

- scambiare informazioni
- scambiare opinioni su argomenti di interesse comune (metodologie didattiche, strumenti, ecc.)
- scambiare notizie su novità bibliografiche e su risorse disponibili in rete
- pubblicizzare il proprio lavoro
- informare su attività svolte all'interno dei propri corsi
- informare su convegni e conferenze
- informare su opportunità di lavoro

ITALIANO_L2 è una lista moderata, in cui i messaggi vengono letti e approvati dal moderatore prima di essere inviati a tutta la lista
La lingua ufficiale di ITALIANO_L2 è l'italiano, messaggi in inglese sono comunque accettati all'interno della lista

Università per Stranieri di Perugia, Lista di discussione Italiano L2:

http://www.unistrapg.it/lista/lista.htm

ITALIANO_L2 è una lista di discussione moderata che si propone come forum permanente di dibattito per gli insegnanti di italiano come lingua straniera. La lista, che ha iniziato la sua attività il 25 novembre 1998, è creata e gestita dall'Università per Stranieri di Perugia. Il nome della lista è Italiano L2, ma in realtà si rivolge prevalentemente a insegnanti che si occupano di insegnamento dell'italiano all'estero. Gli scopi dichiarati della lista sono:

- scambiare opinioni su argomenti di interesse comune (metodologie didattiche, strumenti, ecc.);
- scambiare notizie su novità bibliografiche e su risorse disponibili in rete;
- pubblicizzare il proprio lavoro;
- informare su attività svolte all'interno dei propri corsi;
- informare su convegni e conferenze;
- informare su opportunità di lavoro.

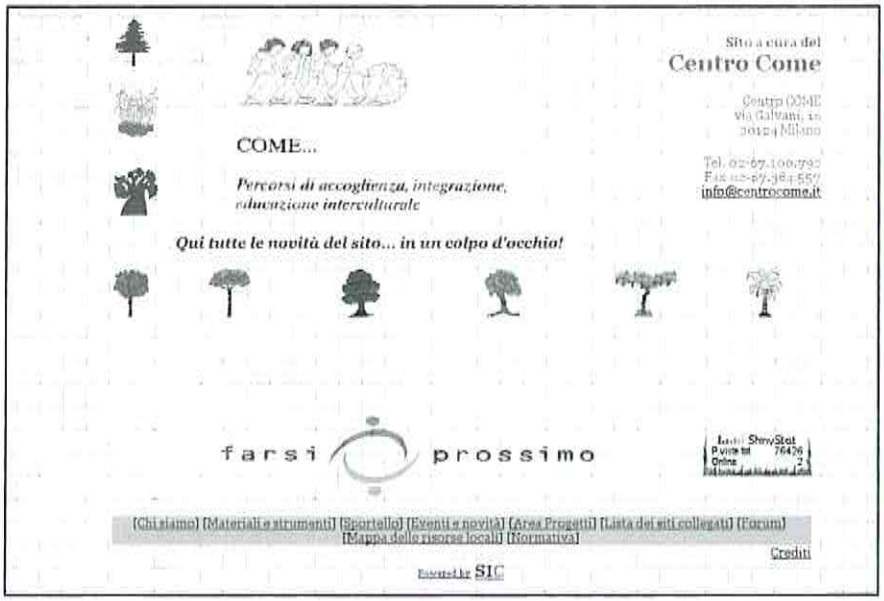
Per iscriversi è sufficiente seguire le istruzioni riportate nella home page della lista.

Centro Come, Percorsi di accoglienza, integrazione, educazione interculturale:

http://www.centrocome.it

Il Centro COME è un servizio della cooperativa sociale *Farsi Prossimo*, promossa dalla Caritas Ambrosiana, che opera dal 1994 per sostenere l'integrazione sociale, l'inserimento educativo e scolastico, la valorizzazione delle esperienze individuali e la tutela delle situazioni di vulnerabilità.

Il sito del Centro COME offre sostegno e consulenza agli insegnanti, fornendo informazioni riguardo iniziative di aggiornamento e formazione, bibliografie aggiornate e indirizzi di centri risorse, informazioni di tipo normativo e legislativo.



Sito a cura del
Centro Come

Centro COME
via Galvani, 10
20124 Milano

Tel. 02-67.100.792
Fax 02-67.384.557
info@centrocome.it

COME...

Percorsi di accoglienza, integrazione, educazione interculturale

Qui tutte le novità del sito... in un colpo d'occhio!

farsi prossimo

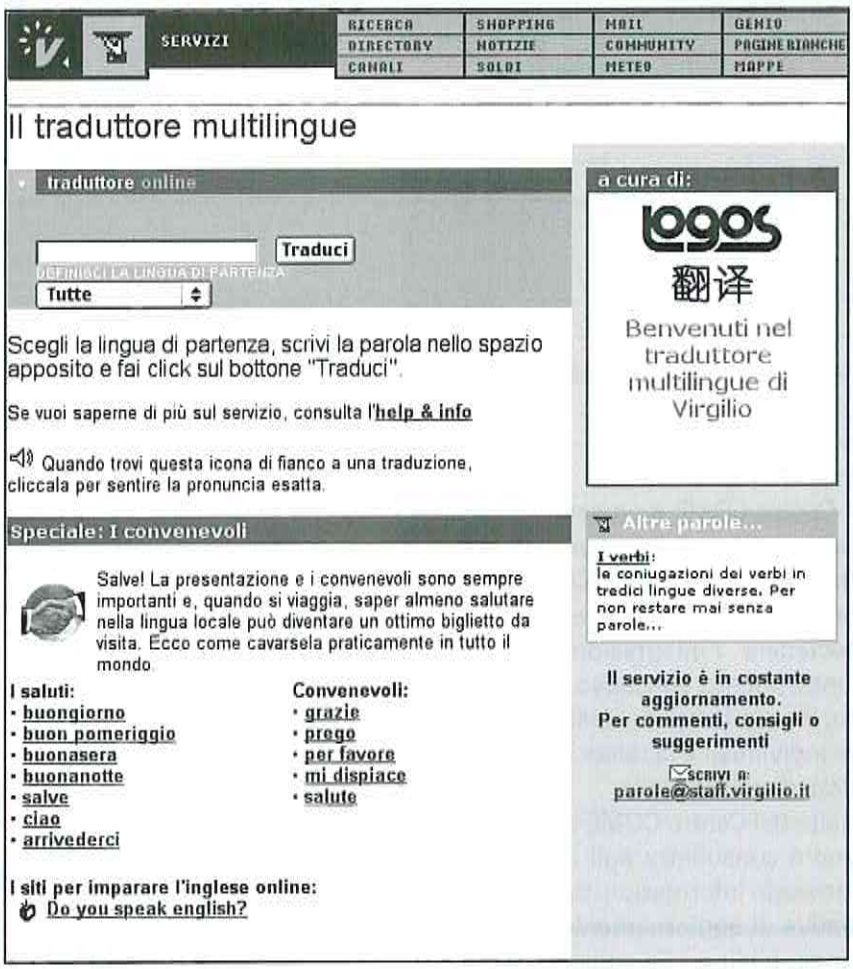
[Chi siamo] [Materiali e strumenti] [Sportello] [Eventi e novità] [Area Progetti] [Lista dei siti collegati] [Forum] [Mappa delle risorse locali] [Normativa]

Crediti

Powered by SIC

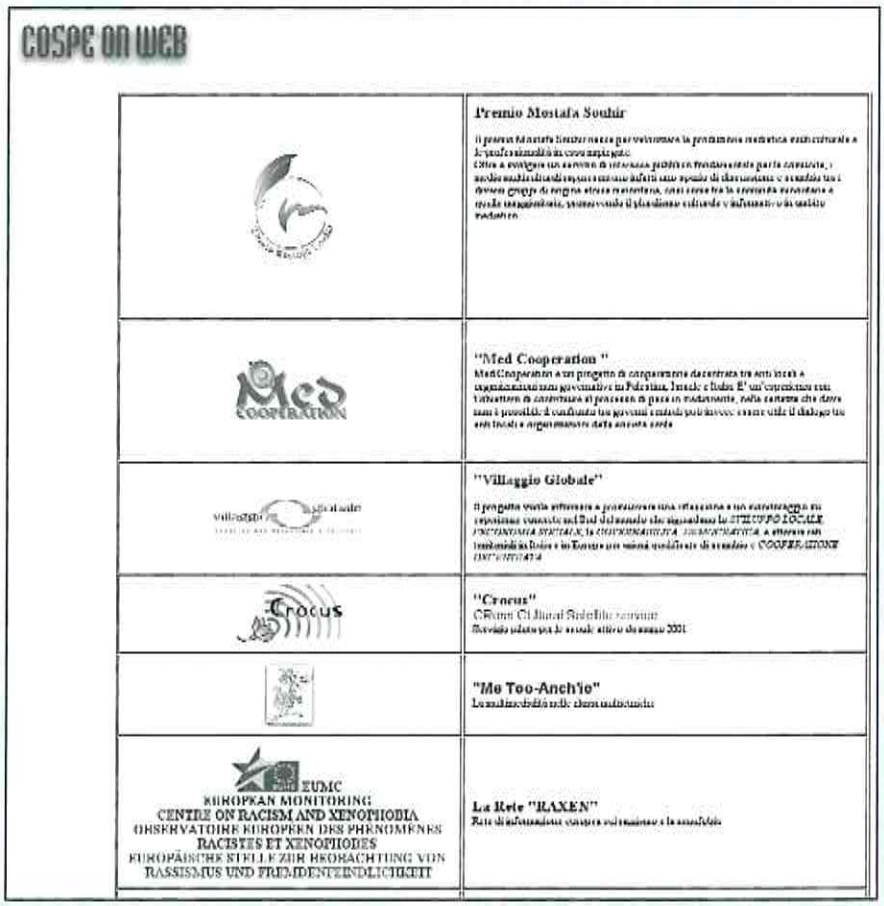
ILSA, Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati:
http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/
ILSA è un'associazione culturale nata nel 1990 che riunisce insegnanti di italiano lingua seconda e straniera attivi in scuole e università pubbliche e private.
Obiettivi dell'associazione sono stabilire un collegamento costante e diretto fra quanti in Italia e all'estero si dedicano alla didattica dell'italiano L2/LS, diffondere esperienze, ricerche e materiali, mettere a fuoco la figura professionale del docente nelle diverse realtà culturali e pedagogiche, fornire strumenti di intervento e occasioni di confronto agli insegnanti.
In collaborazione con il Comune di Firenze, l'ILSA cura il bimestrale Didattica & Risorse Plurilingue, consultabile on-line e ricco di indicazioni utili per chi insegna italiano a stranieri in Italia.

Virgilio, Traduttore multilingue:
http://www.virgilio.it/servizi/dizionario/
Rispetto agli altri traduttori disponibili in internet presenta il vantaggio di avere l'interfaccia in italiano. Offre inoltre una traduzione multilingue dei convenevoli.

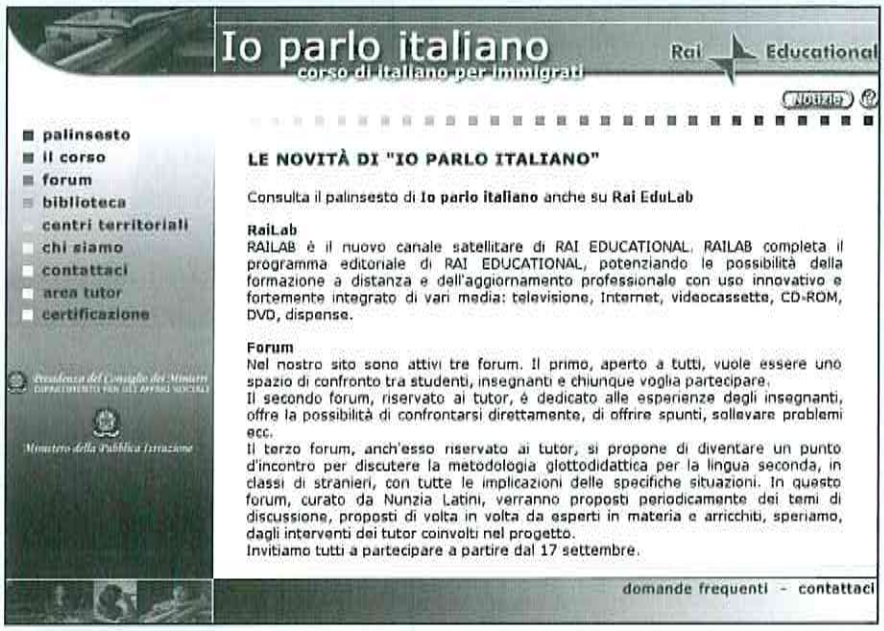


Cospe, Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti:
http://www.cospe.it
Il COSPE è un'associazione senza scopo di lucro (Onlus) operativa nell'ambito della cooperazione e della solidarietà internazionale.
Il MAE e l'Unione Europea la hanno riconosciuta come Organizzazione non Governativa. Ogni due mesi viene distribuita una newsletter informativa.

Sono inoltre consultabili i progetti on-line
http://www.cospe.it/onweb/web.htm
Di particolare interesse per la nostra trattazione è la ricca messe di materiali a disposizione per insegnanti e operatori del settore.



Rai Educational, Io parlo italiano: corso di italiano per immigrati:
http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/main.htm
Le quaranta lezioni del corso sono suddivise in: due lezioni introduttive per i tutor (corrispondenti alle prime due puntate televisive), quattro moduli di lezioni per gli studenti (corrispondenti alle puntate televisive 3-36) e il gruppo delle ultime quattro lezioni dedicate alle prove di certificazione (puntate 37-40). Tutto il materiale delle lezioni (trasmesse su Rai Educational, Rai Lab e Rai Tre) è scaricabile gratuitamente dal sito.

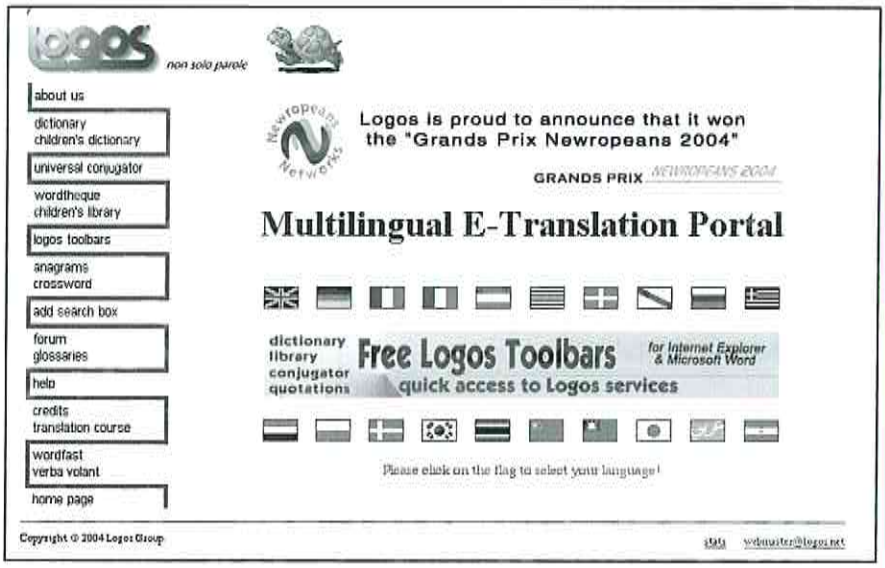


Scuola d'Italiano, Roma, Matdid:
http://web.tiscali.it/scudit/mdindice.htm
La sezione Matdid del sito della Scuola d'italiano di Roma offre una raccolta molto ricca di materiali didattici consultabili gratuitamente per esercitare la lingua italiana: proposte di esercizi, testi d'ascolto e di lettura, approfondimenti legati ad avvenimenti politici, culturali, sociali e di attualità italiani, elementi grammaticali, test per la verifica linguistica.

Accademia Attori, Corso di dizione on-line:
http://www.attori.com/dizione/
Si tratta di un intero corso di dizione professionale messo a disposizione liberamente su internet per tutti coloro i quali, attori o meno, intendono esercitare o perfezionare la propria dizione. Per gli insegnanti di italiano come L2 è interessante soprattutto per far riflettere sulla propria pronuncia.

Mantenimento della cultura d'origine dell'allievo. Logos – non solo parole: *www.logos.it*

Il sito, nato originariamente come dizionario multilingue, offre oggi numerosi altri servizi. Riteniamo particolarmente interessanti per i nostri scopi: *Chidren's Dictionary* un dizionario multilingue per immagini, che offre la possibilità di cercare il lemma a partire da una quantità incredibile di lingue e dialetti; *Children's Library* una raccolta di favole e racconti mutlilingue per leggere e ascoltare narrazioni nella propria lingua o in quella che si sta imparando.



Dienneti, Didattica e Nuove Tecnologie:

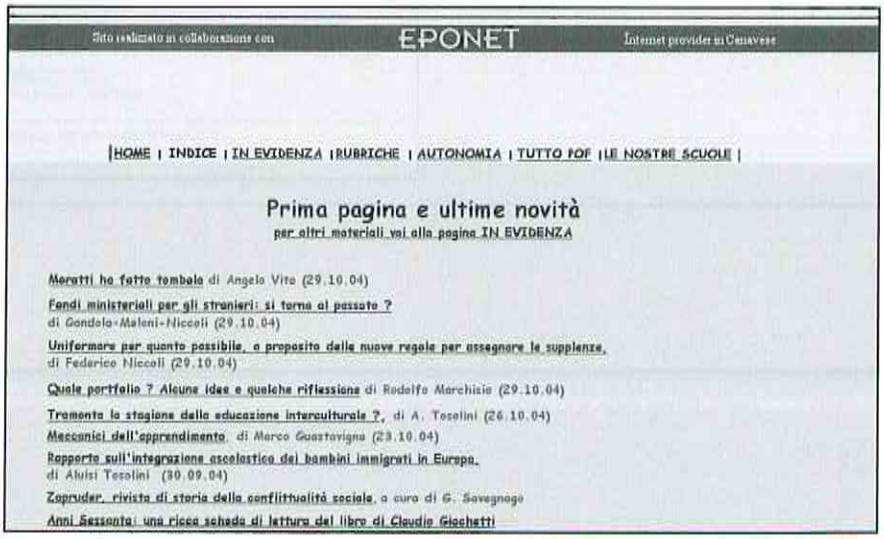
http://www.dienneti.it/risorse/index.htm

Dienneti offre moltissime risorse Internet per la didattica, selezionate e organizzate in una rassegna vasta e aggiornata, ad accesso completamente gratuito, per soddisfare varie esigenze di studio, informazione, ricerca. Non esiste una sezione specifica per l'italiano come L2/LS, ma sia nella categoria Lingua Italiana che nella categoria Lingue Straniere è possibile trovare risorse molto utili.

Pavonerisorse:

http://www.pavonerisorse.to.it/index.htm

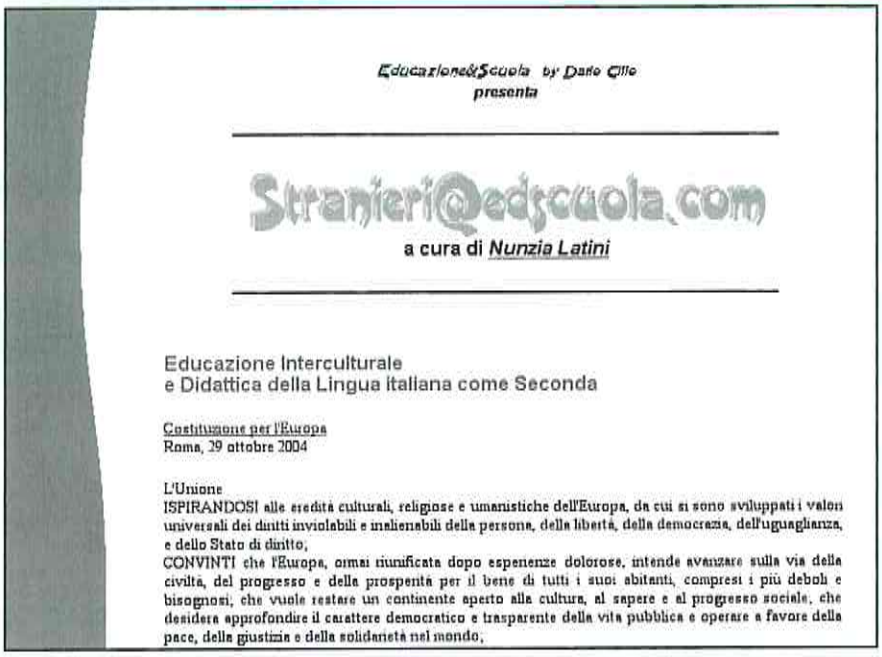
Si tratta di un sito ricchissimo di risorse didattiche, spunti di riflessione, approfondimenti, notizie, molti dei quali concernenti l'educazione interculturale e l'inserimento degli allievi stranieri nella scuola.



Educazione&Scuola:

http://www.edscuola.it/stranieri.html

All'interno del portale Educazione&Scuola esiste una sezione specifica dedicata agli stranieri in Italia. All'interno vi si trovano numerosi saggi e articoli concernenti questo argomento e indicazioni di carattere pratico e normativo.



Educazione&Scuola by Dario Ollo
presenta

Stranieri@edscuola.com

a cura di *Nunzia Latini*

Educazione Interculturale
e Didattica della Lingua italiana come Seconda

Costituzione per l'Europa
Roma, 29 ottobre 2004

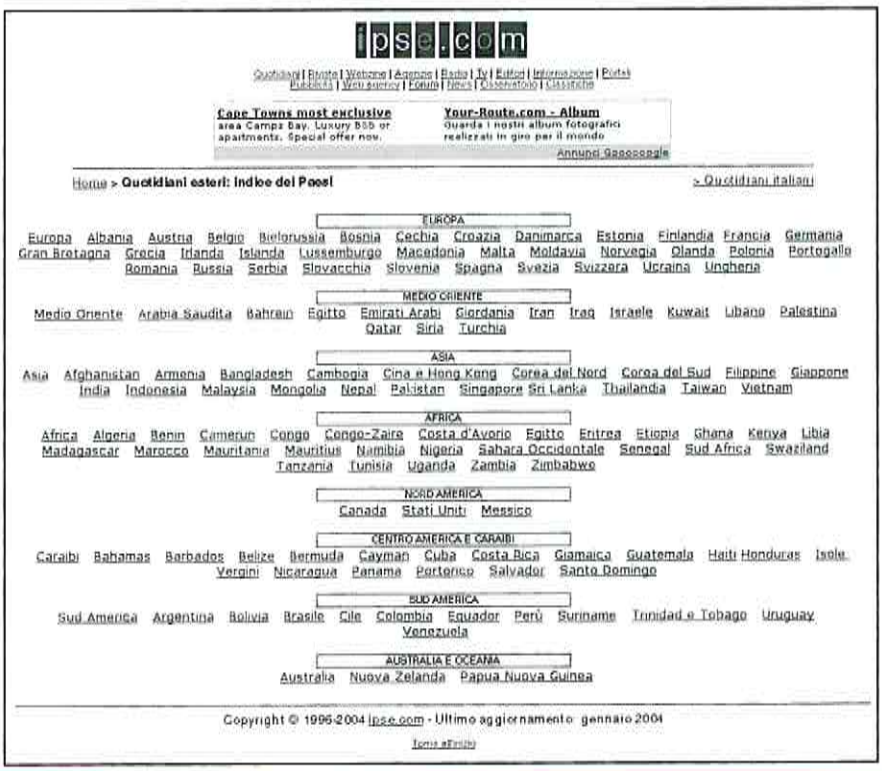
L'Unione
ISPIRANDOSI alle eredità culturali, religiose e umanistiche dell'Europa, da cui si sono sviluppati i valori universali dei diritti inviolabili e inalienabili della persona, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, e dello Stato di diritto;
CONVINTI che l'Europa, ormai riunificata dopo esperienze dolorose, intende avanzare sulla via della civiltà, del progresso e della prosperità per il bene di tutti i suoi abitanti, compresi i più deboli e bisognosi; che vuole restare un continente aperto alla cultura, al sapere e al progresso sociale; che desidera approfondire il carattere democratico e trasparente della vita pubblica e operare a favore della pace, della giustizia e della solidarietà nel mondo;

Ipse:

http://www.ipse.com/estero/quotes.html

Da questa pagina si può accedere a quotidiani di moltissimi paesi stranieri.

Spesso il quotidiano è presentato in lingua inglese ma, all'interno della prima pagina del quotidiano, è possibile accedere alla versione in lingua originale. Per poter visualizzare i caratteri delle lingue che non adottano l'alfabeto latino è necessario aver installato i font relativi nel sistema operativo del computer.



ipse.com

Quotidiani | Riviste | Webzine | Agenzie | Radio | Tv | Editori | Informazioni | Portali
Pubblicità | Web agency | Forum | News | Osservatorio | Classifiche

Cape Towns most exclusive
area Camps Bay. Luxury B&B or apartments. Special offer now.

Your-Route.com - Album
Guarda i nostri album fotografici realizzati in giro per il mondo

Annunci Sponsorizzati

Home > **Quotidiani esteri: Indice dei Paesi** > Quotidiani italiani

EUROPA

Europa Albania Austria Belgio Bielorussia Bosnia Cechia Croazia Danimarca Estonia Finlandia Francia Germania Gran Bretagna Grecia Irlanda Islanda Lussemburgo Macedonia Malta Moldavia Norvegia Olanda Polonia Portogallo Romania Russia Serbia Slovacchia Slovenia Spagna Svezia Svizzera Ucraina Ungheria

MEDIO ORIENTE

Medio Oriente Arabia Saudita Bahrain Egitto Emirati Arabi Giordania Iran Iraq Israele Kuwait Libano Palestina Qatar Siria Turchia

ASIA

Asia Afghanistan Armenia Bangladesh Cambogia Cina e Hong Kong Corea del Nord Corea del Sud Filippine Giappone India Indonesia Malaysia Mongolia Nepal Pakistan Singapore Sri Lanka Thailandia Taiwan Vietnam

AFRICA

Africa Algeria Benin Camerun Congo Congo-Zaire Costa d'Avorio Egitto Eritrea Etiopia Ghana Kenya Libia Madagascar Marocco Mauritania Mauritius Namibia Nigeria Sahara Occidentale Senegal Sud Africa Swaziland Tanzania Tunisia Uganda Zambia Zimbabwe

NORD AMERICA

Canada Stati Uniti Messico

CENTRO AMERICA E CARAIBI

Caraibi Bahamas Barbados Belize Bermuda Cayman Cuba Costa Rica Giamaica Guatemala Haiti Honduras Isole Vergini Nicaragua Panama Portorico Salvador Santo Domingo

SUD AMERICA

Sud America Argentina Bolivia Brasile Cile Colombia Equador Perù Suriname Trinidad e Tobago Uruguay Venezuela

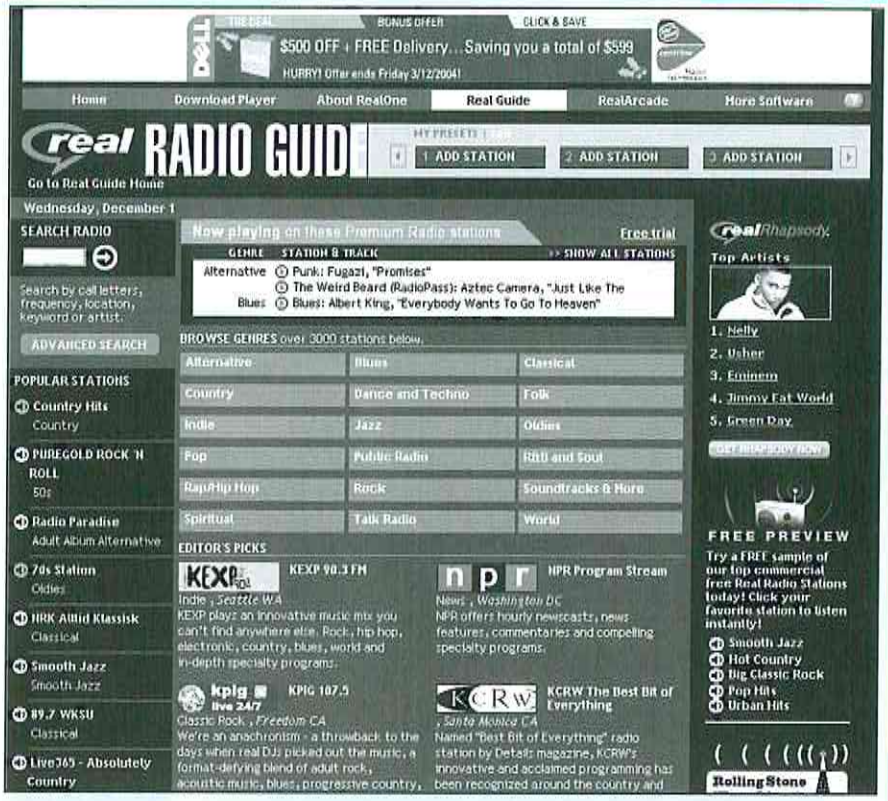
AUSTRALIA E OCEANIA

Australia Nuova Zelanda Papua Nuova Guinea

Copyright © 1996-2004 ipse.com - Ultimo aggiornamento: gennaio 2004

Torna all'inizio

Radio RealOne:
http://radio.real.com/
Scaricando dal sito il programma gratuito RealOne® ed effettuando una ricerca delle stazioni per paese è possibile ascoltare trasmissioni radiofoniche in moltissime lingue. L'interfaccia è in inglese.

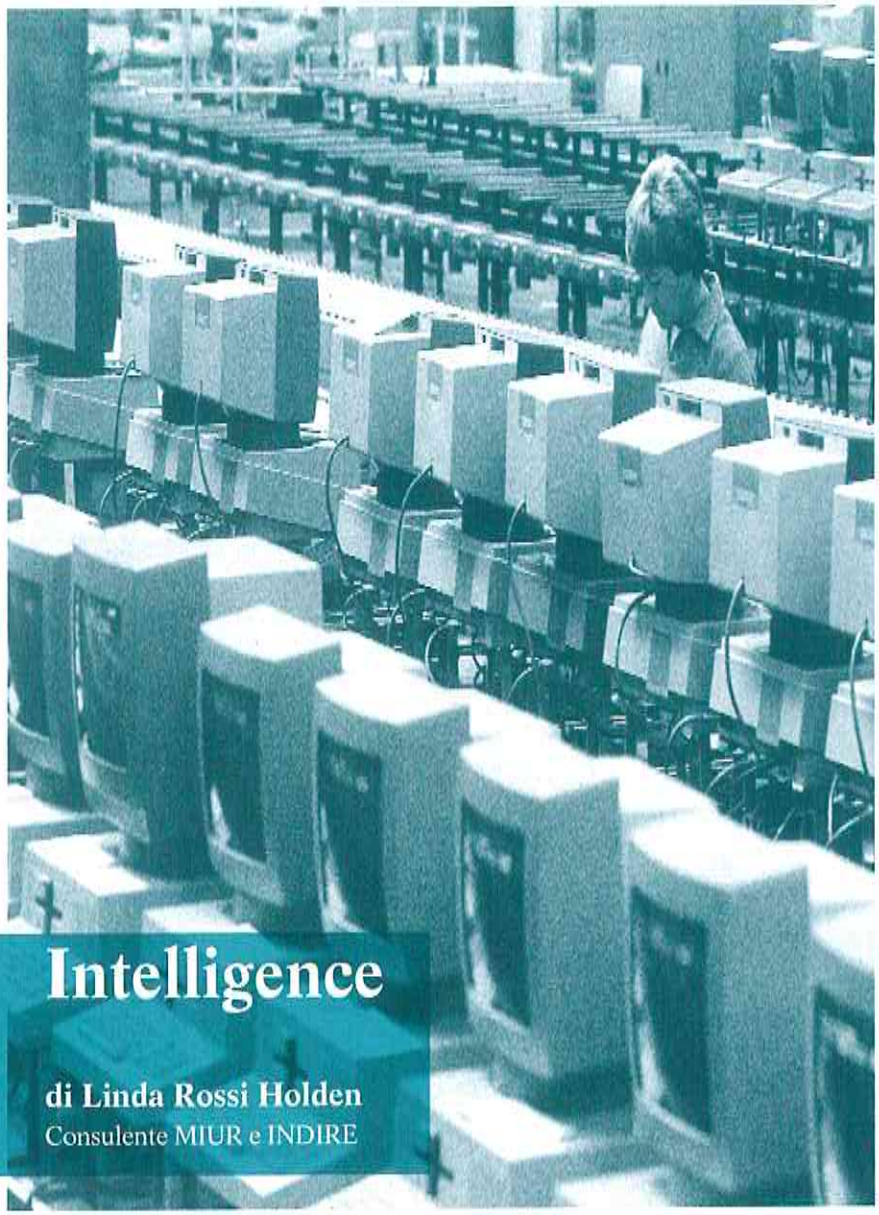


Non solo su carta

www.idirittidellascuola.it

- Esperienze didattiche dalla viva voce dei protagonisti
- Riflessioni, materiali didattici da utilizzare in classe, rassegne e molto altro ancora

Aggiornamento costante



Intelligence

di Linda Rossi Holden
Consulente MIUR e INDIRE

Il termine *intelligence* ha imposto la sua presenza sui quotidiani e nei notiziari radio-televisivi all'indomani degli attacchi alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001. Recentemente, con le polemiche divampate contro l'amministrazione Bush e l'attacco preventivo all'Iraq, il termine viene usato per fare un generico riferimento ai Servizi Segreti e, per estensione, all'attività che essi svolgono.

La consuetudine di associare a intelligence il significato di "Servizi Segreti" deriva dal fatto che tanto negli Stati Uniti quanto nel Regno Unito questo termine sia inserito nella denominazione ufficiale: si tratta della CIA (*Central Intelligence Agency*) per gli Stati Uniti e del SIS (*Secret Intelligence Service*, a volte abbreviato semplicemente in *Intelligence Service* e comunemente conosciuto come MI6, *Military Intelligence Section* 6) per il Regno Unito.

Tuttavia, il termine *intelligence* viene usato anche in contesti diversi da quelli che lo hanno riportato da poco alla ribalta: in inglese *intelligence* ha due significati: "informazioni" e "intelligenza".

In relazione al primo, "informazioni" (oltre che nel caso dei Servizi Segreti e/o agenzia di spionaggio), il termine è usato in ambito economico nelle due espressioni *business intelligence* e *market intelligence*: con *business intelligence* si intende l'insieme delle discipline legate al processo decisionale e alla pubblicazione di informazioni legate al marketing; con *market intelligence* si fa riferimento al reperimento, all'analisi e alla gestione delle informazioni presenti in internet allo scopo di sfruttare tutte le opportunità offerte dal mercato globale o di crearne di nuove. Al secondo significato del termine *intelligence*, intelligenza, si ricorre un ambito tecnologico.

AI, acronimo di *Artificial Intelligence*, indica la scienza che elabora e realizza "macchine intelligenti" (principalmente computer) per cercare di capire il funzionamento dell'intelligenza umana, e non solo in termini biologici. Solo in quest'ultimo caso il termine *intelligence* equivale all'italiano "intelligenza" ed è quindi usato nella sua funzione lessicale più appropriata. ■

Linkografia

* Intelligence. http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/find_out/guides/uk/secret_services/newsid_3456000/3456617.stm
* CIA. http://www.cia.gov/
* SIS/MI6. http://www.fas.org/irp/world/uk/mi6/
* Business intelligence. http://www.findarticles.com/cf_0/m0FNP/1_42/96378489/p1/article.jhtml
* Market intelligence. http://www.biz360.com/articles/insiderpasseletter120303.html
* AI. http://www.aaai.org/ http://www.cse.unsw.edu.au/~billw/aidict.html

Global e Local: Glocal

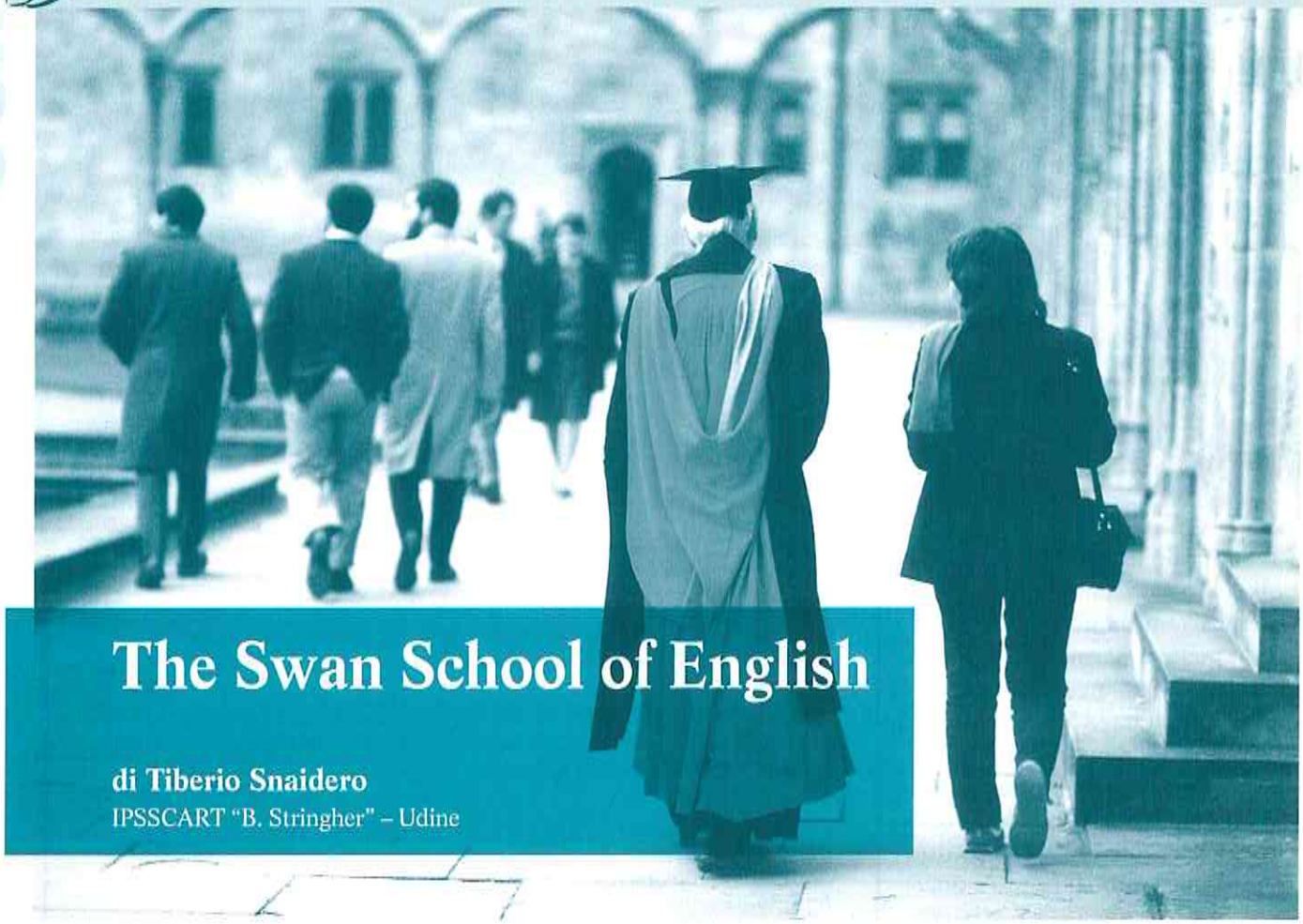
di Linda Rossi Holden
Consulente MIUR e INDIRE

I fanatici della *globalization* e il popolo *no global* hanno finalmente trovato un punto d'incontro... per lo meno a parole; si tratta del termine *glocal*, neologismo presente sulla stampa internazionale che deriva dalla fusione di due vocaboli: *global* (globale) e *local* (locale). Niente di più insolito: un ossimoro lessicale che accosta due concetti antitetici. Il primo è quello di "globale" associato alla *globalization* (globalizzazione), il processo di rimodellamento mondiale (trainato da interessi economici) che conduce alla progressiva erosione della pluralità. Il secondo è il concetto di "locale" associato alla *localization* (localizzazione): si tratta di un procedimento che, nel rispetto dell'identità propria di un gruppo o di un territorio, modifica prodotti o servizi del mercato globale per renderli adatti alle esigenze locali. Il termine *glocal* è una sorta di compromesso tra due fazioni opposte. Da una parte, c'è il *globophile* ("globofilo") che sostiene la *globalization*, la *globality* (globalità, ovvero un'economia mondiale interconnessa che ignora le frontiere nazionali) e il *globitarian government* (il governo la cui politica è determinata dalle forze del mercato globale). Dall'altra c'è il *globophobe* ("globofobo") che soffre di *globophobia* e reagisce facendosi paladino dell'*hyper-local* ("iper-locale", tutto ciò che è studiato per adattarsi alle esigenze o ai gusti di una ristretta area geografica).

Il termine *glocal* è la sintesi dello slogan "*Think Global, Act Local*" (pensa in modo globale, agisci in modo locale), così come enfatizzato nel *Glocal Forum* svoltosi a Roma per la prima volta nel 2002 con l'obiettivo di risolvere i problemi causati dalla globalizzazione iniziando però da una dimensione locale, come può essere appunto quella di una città. Il *Glocal Forum* si è svolto a Roma il 16 maggio 2004 per aprire la terza edizione della *Glocalization Conference* (Conferenza Internazionale sulla Glocalizzazione). I fondi raccolti sono stati destinati a *We are the future*: un programma lanciato da Quincy Jones alla *Glocalization Conference* di Roma del 2003 e creato dal *Glocal Forum* in collaborazione con i giovani coinvolti e le rispettive municipalità locali. ■

Linkografia

* Glocal.
  http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/623/It_sa_glocal_world.html
  http://www.mcgillreport.org/wpr.htm
* Global.
  http://www.smh.com.au/articles/2003/12/04/1070351723083.html?from=storyrhs
  http://www.centeronline.org/knowledge/article.cfm?ID=2540&ContentProfileID=137819&Action=searching
* Local.
  http://aped.snu.ac.kr/prof/aper/aper%20data/3-1/01-1.pdf
* Globalization.
  http://www.globalpolicy.org/globaliz/cultural/
  http://www.emory.edu/SOC/globalization/
* Localization.
  http://www.fita.org/aotm/0698.html
  http://www.stevenforsyth.com/localization.html
* Think Global, Act Local.
  http://www.btimes.co.za/99/0919/survey/survey10.htm
* Glocal Forum – Roma.
  http://glocalforum.existhost.com/gf/New_Glocal_Website/home.asp
  http://www.worldbank.org/wbi/urban/press.htm
* We are the future (2003).
  http://www.raramente.net/raramente.net/rr/glocal.html
* We are the future (2004).
  http://www.kwmusica.kataweb.it/kwmusica/pp_scheda.jsp?idContent=120038&idCategory=2028



The Swan School of English

di Tiberio Snaidero
IPSSCART "B. Stringher" – Udine

Tra il 2 e il 13 settembre 2002, ho avuto l'opportunità di frequentare un corso di inglese presso la *Swan School of English* di Oxford. Il corso era stato espressamente progettato dalla scuola per un gruppo di otto insegnanti di Udine, accomunati dal fatto di aver preso parte al progetto *Content and Language Integrated (Classroom and) Learning* (d'ora in poi Clil) in diversi istituti secondari superiori del capoluogo friulano. Articolato in due settimane, dal lunedì al venerdì, il *teachers' course* aveva luogo ogni mattina, dalle 9,30 alle 12,50, e ogni pomeriggio, tra le 14 e le 16. *The Swan School of English* ospita mediamente tra i 70 e i 140 studenti per volta, provenienti da ogni parte del mondo. Offre corsi di *general English* e *business English* ai più vari livelli (tranne quello di "principiante assoluto"), oltre a tutta una serie di *special courses* che sono organizzati su richiesta del gruppo di utenti. Il nostro rientrava in quest'ultima categoria, e suoi obiettivi erano l'arricchimento lessicale – soprattutto del vocabolario normalmente usato durante le lezioni – e il ripasso di alcune strutture morfosintattiche solitamente "indigeste" ai discenti italiani, l'apprendimento di una migliore competenza fonologica e paralinguistica, e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza metodologica nell'ambito del *bilingual teaching* (ma non solo).
Il livello della classe era omogeneo – mediamente B2 del Quadro di riferimento europeo – e l'insegnante Mr. Simon Dix.

L'obiettivo della ricerca azione

Nella veste di studente del master in "Promozione e Didattica della Lingua e Cultura Italiane a Stranieri" (master Itals) presso Ca' Foscari, ho partecipato come tirocinante a trenta ore di corsi di italiano a stranieri. Parte di queste ore erano dedicate all'osservazione, da farsi servendosi di una serie di schede predisposte dal Laboratorio Itals. Durante una serie di attività e conferenze legate al Master nella settimana 15-20 luglio 2002, ho proposto alla prof. Coonan, che si occupa sia di Ricerca Azione che di Clil, di provare a utilizzare parte di quelle schede per osservare una classe di inglese a stranieri (ESL) durante l'esperienza di Oxford. Abbiamo concordato di concentrare la ricerca sugli aspetti relazionali della dinamica docente/discenti, sull'insegnamento del *vocabulary* e sulla correzione degli errori.
La domanda da cui partire era, parafrasando Nunan: "Ci sono delle idee nuove che potrei sperimenta-

re nella mia classe?" ovvero "Vediamo un po' se le tecniche di insegnamento di italiano e inglese L2 sono così diverse".

Gli strumenti di osservazione

Diario, compilato quotidianamente, per tutti i dieci giorni effettivi di lezione.
Field notes, ovvero una cronaca delle fasi della lezione in cui io stesso non fossi impegnato in attività assegnate dal docente.
Profilo *event based*, descrittivo dei modi in cui il docente insegnava il lessico e correggeva gli errori degli studenti.
Intervista libera all'insegnante osservato, a studenti di altre classi e alla responsabile didattica della scuola sui metodi comunemente usati dal personale docente.
Schede di osservazione. Ho utilizzato quattro schede di osservazione tra quelle messe a disposizione dal Laboratorio Itals di Ca' Foscari per monitorare le classi dello *stage* legato al master in "Didattica e Promozione della Lingua e Cultura Italiane a Stranieri":
- scheda n. 2 (analizza il linguaggio utilizzato dal docente e gli aspetti relazionali);
- scheda n. 3 (registra che cosa avviene in classe durante la presentazione, acquisizione e recupero di elementi lessicali);
- scheda n. 8 (osserva le modalità di correzione dell'errore);
- scheda n. 9 (tipologia delle domande e tipologia di risposta richiesta).

L'analisi

Dopo aver avuto i necessari permessi sia dalla direzione della scuola che dal docente accogliente, ho proceduto nell'osservazione utilizzando regolarmente tutti gli strumenti sopraindicati.
L'interpretazione dei dati raccolti mi permette di fare una serie di considerazioni sui metodi e sulle tecniche di insegnamento dell'ESL in una scuola privata inglese.

• Aspetti relazionali

Prendendo a pretesto un testo intitolato *A profile*, il docente ci ha da subito fornito informazioni autobiografiche: passate esperienze lavorative, interessi culturali, stato di famiglia, tappe della propria educazione scolastica, attuali compiti professionali. Facendoci quindi lavorare a coppie, ha subito esportato il modello, "obbligandoci" a dirci l'un l'altro qualcosa della nostra vita, e cominciando in tal modo a trasformare una serie di persone semisconosciute in un gruppo-classe.
Fin dalle prime fasi della lezione, il linguaggio del docente si è rivelato adeguato al nostro livello di competenza e le sue istruzioni estremamente chiare.
Tutti noi studenti siamo stati coinvolti in ogni attività, e si è subito creata un'atmosfera positiva di grande collaborazione e partecipazione. Gli studenti non hanno mai esitato, durante l'intero corso, a porre domande al docente, le cui spiegazioni sono risultate sempre limpide.
Ogniqualvolta si sia rivelato necessario, l'insegnante ha ripetuto parole o frasi, riformulando, se il caso, il messaggio con parafrasi o prendendo spunto dall'impasse eventualmente creatasi per approfondire determinate strutture morfosintattiche.
Tutte le attività del corso sono state impostate sulla filosofia didattica e la metodologia del *cooperative learning*. Più specificamente, il docente si è ispirato alle concezioni proprie del *learning together*, utilizzando operativamente i modi del *group of four*. Ciò ha permesso agli studenti di offrire un *feedback* continuo su quanto realizzato e di applicare quanto si andava apprendendo.
Ogni lezione invariabilmente iniziava con la *revision* di quanto fatto il giorno prima, mai secondo le modalità della lezione frontale, sempre invece con tipologie di esercizi (*jumbled exercises, cloze, matching exercises, memory tests*...) che si rifacevano puntualmente a quanto percepito come difficile, dal docente o dagli studenti, nel corso dell'ultima lezione. Quando invece, alla fine della sessione di lavoro, la stanchezza cominciava a renderci meno reattivi, l'insegnante faceva recuperare entusiasmo organizzando la didattica su modalità esplicitamente ludiche (*Chinese whispers, gambling game*...).
Questo lavorare sempre sul contingente, pur nell'ambito di un assai organizzato (e rispettato) *weekly timetable*, ci ha dato la percezione di essere seguiti passo passo, ci ha fatto andare ogni giorno a lezione volentieri e pieni di curiosità, ci ha insomma motivati.

• L'insegnamento del lessico

Coerentemente con l'approccio comunicativo e con il metodo "funzionale-affettivo", così come lo definisce Paolo Balboni, le tecniche glottodidattiche che il nostro docente ha utilizzato per farci acquisire nuovi elementi lessicali hanno ricalcato un modello a quattro fasi.
- **La fase di presentazione** è sempre stata contestualizzata, muovendo da un input (ascoltato, disegnato alla lavagna, letto in un testo appositamente predisposto).
- **La fase di memorizzazione** partiva dal *brainstorming* per richiamare alla memoria termini noti, si serviva di *spidergrams* per favorire le associazioni di parole, non

disdegnava riferimenti alla storia della lingua e all'etimologia, stimolava il reperimento di sinonimi e antonimi.

• **La fase di interiorizzazione** utilizzava tecniche quali la drammatizzazione, i vari giochi di ruolo, canzoni, giochi linguistici, che avevano tutte l'obiettivo del reimpiego del lessico acquisito.

• **La fase di riflessione** riguardava le regole di generazione delle parole, la denotazione e la connotazione lessicali.

Vale forse la pena ricordare come i nuovi vocaboli fossero inseriti in attività tese a consolidare l'uso corretto di quegli elementi morfologici o di quelle strutture sintattiche che sopra ho definito "solitamente indigesti" per i discenti italiani. L'acquisizione del lessico si accompagnava così alla memorizzazione di *phrasal verbs*, alla collocazione nel giusto ordine sintattico di sequenze *verb + adjective + noun* (per eseguire le quali, esemplifico, partendo da un *matching exercise* si arrivava a un *rewriting exercise* passando per un *ordering exercise*), a trasformazioni dei tempi verbali del testo *into past*; dalla creazione di frasi con i superlativi e i comparativi su modelli dati, alla compilazione di esercizi sulle preposizioni di luogo, sull'opzione *make/do*, sull'impiego di *what*, sui diversi modi che la lingua inglese ha per indicare il tempo futuro...

La morfosintassi era quindi messa al servizio del lessico, senza il quale, non si stancava di catechizzare Mr. Dix, non vi è comprensione. Di quello che invece comunemente si chiama grammatica, ci lasciava intendere, si può fare tranquillamente a meno: la comunicazione si salva comunque. *Language consists of grammaticalised lexis – not lexicalised grammar.*

DELLA GRAMMATICA, SI PUÒ FARE TRANQUILLAMENTE A MENO: LA COMUNICAZIONE SI SALVA COMUNQUE

• La correzione dell'errore

Simon Dix non ha mai interrotto uno studente mentre parlava, evitando pure di correggerlo alla fine del discorso, a meno che l'errore non fosse giudicato di un'enormità tale da compromettere la comunicazione. In quel caso, il docente vi ritornava al termine della lezione, servendosi della lavagna e fornendo una serie di esempi della forma corretta. Il suo comportamento tipico consisteva dunque nell'ignorare deliberatamente l'errore o nel fingere di non averlo sentito. Quando giudicava fosse il suo turno di parola, succedeva che inserisse nel proprio discorso quel vocabolo (mal pronunciato), quella struttura sintattica (erroneamente costruita), quell'espressione idiomatica (inappropriatamente utilizzata) e di loro si servisse per comunicare. Ma nel momento in cui li adoperava – naturalmente nel modo giusto – non ripeteva mai la forma scorretta usata dal discente, né istituiva esplicitamente una relazione tra il proprio intervento e quello che di fatto stigmatizzava.

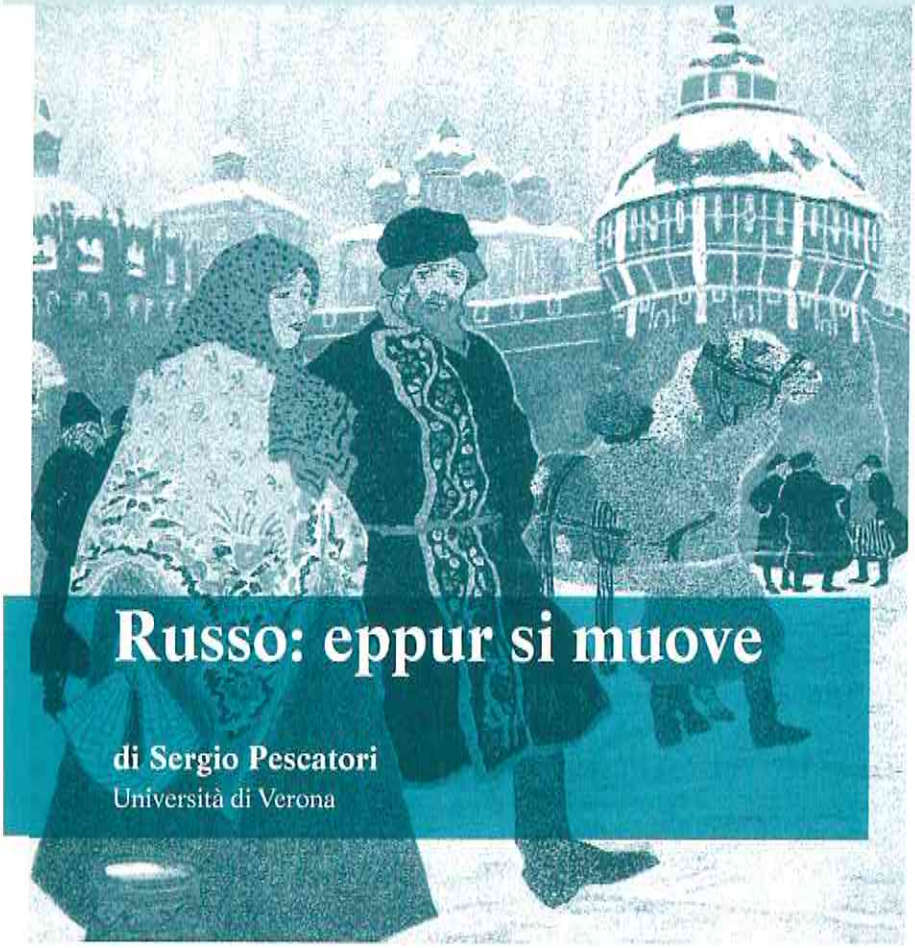
Ne teneva conto, però, tanto è vero che nelle lezioni successive a quelle in cui erano risaltate le nostre topiche, ci trovavamo di fronte ad attività costruite appositamente per porvi rimedio.

Una fase cui Simon dava spazio e importanza era quella glottomatetica. Insegnarci a riflettere autonomamente sulla lingua era l'obiettivo dichiarato delle rare occasioni in cui la lezione si articolava in modo frontale. Alla lavagna, venivano disvelati i meccanismi di funzionamento di quegli aspetti della lingua su cui erano stati incentrati gli esercizi di fissazione e reimpiego delle unità precedenti: l'analisi delle forme verbali attraverso le nozioni di *time, tense and aspect*; le *mysterious ways* che conducono – non sempre, *of course – make* ai *countable* e *do* agli *uncountable nouns*; la filosofia che ispira i criteri di impiego delle varie *prepositions of place*. Sono stati forse i momenti intellettualmente più gratificanti dell'intero corso. Nei quali, come in seguito a una rivelazione, le forme e le strutture apprese grazie alle tecniche glottodidattiche venivano illuminate da una luce nuova: quella della consapevolezza. E improvvisamente capivamo che l'educazione e il tatto non avevano nulla a che fare con la mancata correzione dei nostri errori...

Conclusione

Al termine del corso, il quesito da cui era partito lo stimolo per la ricerca azione – ci sono delle idee nuove che potrei sperimentare nella mia classe? – ha assunto il tono di una domanda retorica. Tanto ricca l'offerta formativa; talmente varia e coinvolgente la batteria di attività ed esercizi; così sicura la competenza glottodidattica.

Gli otto insegnanti che ne hanno beneficiato hanno ricevuto una lezione di professionismo, e si sono confermati nella convinzione che mirare all'eccellenza, nel nostro lavoro, equivale a non smettere mai di studiare le teorie linguistiche, giammai cessare di interrogarsi sulle finalità dell'educazione che impartiamo, né tantomeno perdere di vista i principi metodologici cui rifarsi. Ma significa, innanzitutto, padroneggiare le tecniche. ■



Russo: eppur si muove

di Sergio Pescatori
Università di Verona

Dal 22 al 24 settembre 2005 si svolgerà a Verona un convegno sull'insegnamento della lingua, letteratura e cultura russa, dal titolo *L'insegnamento della lingua e della letteratura russa nell'Europa occidentale in relazione ai nuovi contesti socio-culturali del XXI secolo.*

L'iniziativa sarà di portata europea, nel senso che, pur prevedendo originariamente soprattutto la partecipazione di specialisti dell'Europa occidentale, si apre anche, in forza dei recenti sviluppi politici, a tutti i Paesi che si sono aggiunti quest'anno alla UE.

Il convegno si svolge sotto l'egida e nell'ambito dei programmi del MAPRJAL (*Mezdunarodnaja Associacija Prepodavatelej Russkogo Jazyka i Literatury*, Associazione Internazionale degli Insegnanti di Lingua e Letteratura Russa), che ha il suo centro in Russia, ma è diffusa in tutto il mondo. Si tratta anche della prima iniziativa del genere che ha luogo in Italia: infatti, nella sua pluridecennale esistenza, il MAPRJAL ha visto svolgersi le sue manifestazioni in tutti i Paesi, ma non aveva ancora raggiunto, sia dal punto di vista organizzativo, sia da quello della semplice partecipazione, una presenza italiana di una qualche consistenza.

Mentre infatti negli altri Paesi gli studi russi sono ben radicati e occupano spazi ben consolidati, anche nell'ambito della scuola, l'Italia soffre ancora di un certo provincialismo culturale, che fa vedere come novità o anomalia ciò che altrove, a livello internazionale, è considerato un fatto di ordinaria esperienza culturale. La rivista *Russkij jazyk za rubezom*, che si occupa dello studio e dell'insegnamento del russo (lingua, letteratura e civiltà) all'estero, ospita non di rado, ma in proporzione relativamente assai scarsa, contributi di specialisti italiani.

La russistica in Italia

Se l'Italia ha una lunga tradizione di studi russi, e pregevoli, seppur recenti, contributi in campo linguistico, didattico e glottodidattico, non si può certo dire che abbia finora curato a sufficienza la sistematizzazione e il consolidamento delle esperienze finora acquisite isolatamente e pioneristicamente. Né le stesse associazioni degli slavisti e dei russisti, per ragioni complesse, hanno potuto svolgere opera di coordinamento o di collegamento fra le sparse realtà che nel nostro Paese hanno cercato di portare avanti la ricerca e gli aspetti applicativi delle discipline collegate. Infatti, mentre l'AIS (Associazione Italiana Slavisti) per la sua composizione eccessivamente ampia e per i suoi legami col mondo accademico tradizionale, non ha finora dimostrato eccessivo interesse specifico per i problemi collegati alla diffusione e ai processi di apprendimento delle lingue, l'AIR (Associazione Italiana Russisti), al contrario, che ha fra i suoi scopi precipui quello di contribuire allo sviluppo delle metodologie dell'insegnamento linguistico e letterario, e quello di diffondere l'insegnamento del russo anche nelle scuole, ha incontrato in questa sua attività molti ostacoli di ordine burocratico, organizzativo, culturale (e a suo tempo anche politico).

Nonostante le antiche e gloriose tradizioni della slavistica italiana, l'impostazione accademica filologico-letteraria ha pesato sempre in modo determinante sulla ricerca teorico-linguistica, linguistico-didattica e didattica in genere, cosí come sulle attività pratiche connesse, anche nel senso che l'università, unico luogo dove si formavano i futuri specialisti, non prevedeva, o se si vuole semplicemente ignorava queste linee di sviluppo.

L'alto livello scientifico dei docen-

ti di letteratura in ambito universitario per lunghi anni non ha trovato adeguato supporto nell'insegnamento linguistico sia in ambito universitario, sia nella preparazione a esso, ovvero nella scuola. Nelle scuole italiane, purtroppo il russo non è mai penetrato; a differenza dei maggiori paesi europei, dove ha sempre costituito una parte ridotta, ma stabile e importante dei programmi linguistici, la storia dell'insegnamento del russo nelle nostre scuole ha visto presenze sporadiche, legate alla buona volontà e intraprendenza di singole realtà locali, piuttosto che sistematiche e accreditate presenze culturali.

Da parte delle amministrazioni e degli organismi è mancata in questo senso una programmazione, e se altre lingue, un tempo trascurate, negli ultimi tempi hanno raggiunto grande popolarità (spagnolo e in qualche misura tedesco), oppure lingue un tempo dominanti sono state vittime d'ingiustificati cali di preferenza (francese), il russo ha avuto una storia sempre assolutamente marginale, e solo nel momento attuale si assiste a una faticosa "rimonta" nell'interesse e nella richiesta. In generale, da un lato la formazione di giovani linguisti, dall'altro l'arrivo in Italia di qualificati docenti e specialisti russi hanno smosso parecchio le acque, e sia pure fra contrazioni ed espansioni si assiste attualmente a una fioritura di nuove competenze e iniziative.

Nuove prospettive ed esigenze

È evidente che nel nuovo assetto geopolitico europeo, nelle novità in campo legislativo, economico, tecnologico, si presentano nuove esigenze specifiche, che giustificano per ciò stesso riflessioni ulteriori, e la necessità di scambi d'opinioni ed esperienze su tutte le tematiche che si rifettono negli argomenti proposti per il convegno di Verona.

Ci sono da tenere in considerazione aspetti nuovi in molti campi, fra cui:

- i nuovi rapporti politici e sociali fra stati e popolazioni;
- gl'intensificati scambi commerciali, l'esportazione di tecnologie e di *know-how*;
- il fenomeno nuovo del turismo russo.

A questo si può aggiungere che in Italia non è certo privo di conseguenze il nuovo ordinamento degli studi universitari, qualunque ne sia lo sviluppo ulteriore: in ambito legislativo, i nuovi profili nei curricula universitari (nuovi corsi di laurea), e al loro interno la riaffermata indipendenza delle lingue nei confronti delle letterature, lo sviluppo dell'insegnamento "strumentale-pratico" della lingua, il posto della letteratura e della cultura/civiltà, la calibratura dei programmi e dei processi d'insegnamento nelle fasi successive in cui esso si articola (triennio, biennio di specializzazione).

Su un altro versante abbiamo:

- le nuove tecnologie nel campo della glottodidattica (uso dell'informatica, insegnamento a distanza), e i nuovi scopi comunicativi e strumentali dell'apprendimento;
- i conseguenti, necessari ripensamenti metodologici;
- lo sviluppo dell'aspetto interculturale nell'insegnamento delle lingue, lo scambio più frequente e intenso di docenti e discenti;
- la necessità di uniformare i sistemi di valutazione e certificazione delle competenze linguistiche.

La tradizionale, ma oggi rafforzata presenza di russi in Europa e il fenomeno tutto sommato nuovo della consistente, anche se non massiccia, presenza di russi in Italia (si pensi alla realtà di una autodefinita "diaspora" russa all'estero e delle associazioni di russi che cominciano a organizzarsi e a divenire particolarmente attive anche nel nostro paese) impone di riconsiderare il ruolo dei contatti nei rapporti fra le persone e le comunità, e comporta una nuova e diversa attenzione agli aspetti/conseguenze di questi mutati rapporti.

Non c'è dubbio che settori un tempo visti come esclusivi o privilegiati per un discorso sullo studio delle lingue siano tuttora oggetto di coinvolgimento. Filologia e letteratura debbono mantenere gli spazi essenziali che loro competono, accompagnate da uno sviluppo più consistente della linguistica. In altri settori, tanto per fare un esempio, ancor oggi i medici possono risultare ampiamente interessati, ma non più soltanto per questioni di aggiornamento scientifico: se si pensa agli aspetti medici e medico-psicologici connessi alla sempre maggiore presenza di famiglie di stranieri nel nostro paese, ci si rende conto che la portata, l'intensità, la varietà del bisogno nell'uso delle lingue straniere sono oggetto di una brusca accelerazione.

Questo vale anche per l'ambito scolastico, per quello psicologico-sociale, per quello legale-giuridico-giudiziario, tutti interessati da nuove figure di esperti che stanno emergendo in risposta a necessità talora impellenti della società, come i mediatori culturali o linguistici. In rapporto alla presenza sempre più estesa di stranieri, la scuola, la salute, il lavoro, il disagio nell'adattamento, la criminalità creano bisogni che le strutture pubbliche e private, amministrative e sociali, non sono del tutto preparate a soddisfare. Anche su tutto ciò c'è la possibilità di incontrarsi e discutere. ■

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA LETTERATURA RUSSA NELL'EUROPA OCCIDENTALE IN RELAZIONE AI NUOVI CONTESTI SOCIO-CULTURALI DEL XXI SECOLO

CONVEGNO INTERNAZIONALE

Verona, 22-24 settembre 2005

DI COSA SI PARLA

Il Convegno si terrà sotto il patrocinio del MAPRJAL (*Mezhdunarodnaja Associacija Prepodavatelej Russkogo Jazyka i Literatury* / Associazione Internazionale dei Docenti di Lingua e Letteratura Russa). Il Convegno fa parte del programma di attività scientifica del MAPRJAL.

Nell'ambito delle sedute plenarie e settoriali sono proposti alla discussione i seguenti argomenti.

1. Novità nella teoria e nella pratica della descrizione e dell'insegnamento del russo e della letteratura e civiltà russa nella scuola secondaria: esperienze, problemi e prospettive.
2. Insegnamento del russo, della letteratura e cultura russa nell'università a studenti di profilo linguistico-letterario con specializzazione in russo e a studenti di profili non letterari. Novità teoriche e pratiche.
3. Insegnamento della lingua e cultura russa per i contatti d'affari e per il turismo nei corsi universitari e nei corsi di specializzazione. L'Unione Europea e le nuove condizioni socio-politiche e legislative di insegnamento e di utilizzazione del russo.
4. Intensificazione dei processi di apprendimento e nuovi sistemi. Insegnamento a distanza. Insegnamento della traduzione.
5. Standard, test, certificazioni.

LINGUA DI LAVORO: russo.

SEDE: Centro Linguistico d'Ateneo; Dipartimento di Germanistica e Slavistica, Università degli Studi di Verona, Lungadige Porta Vittoria 41, 37129 VERONA;

DOCENTI: prof. Sergio Pescatori (lingua), e-mail: sergio.pescatori@univr.it; prof. Cinzia De Lotto (letteratura).

COME PARTECIPARE

Le richieste di partecipazione al Convegno e le tesi (abstracts) devono essere inviate entro il 1° marzo 2005 per posta elettronica, in allegato, all'indirizzo: libopila@tiscalinet.it.

Si prega di indicare in lettere latine come "oggetto" della e-mail: Congress Verona.

Tel. (+39) 06.5803479; Fax (+39) 06.54577344 (per Claudia Lasorsa Siedina).

Gli *abstracts*, di non più di tre pagine su formato A4, vanno inviati su supporto cartaceo e su file in formato Word per Windows (*font* Times New Roman, 14 punti, interlinea 1,5) con l'indicazione del cognome e nome (ove in uso, cognome, nome e patronimico), titolo, grado accademico, denominazione completa dell'istituto, università o organizzazione, stato, città (con il codice postale), numero di telefono, fax e indirizzo e-mail. Indispensabile inviare le tesi insieme alla richiesta di partecipazione.

REGOLAMENTO

RELAZIONE PLENARIA: 30 min.;
RELAZIONE SETTORIALE: fino a 20 min.;
COMUNICAZIONE: fino a 10 min.;
INTERVENTO ALLE DISCUSSIONI: fino a 5 min.

Come risultato del Convegno sarà stampato un volume con le relazioni e le comunicazioni tenute, il cui testo completo, che *non dovrà superare le 8 pagine*, dovrà essere presentato al Comitato Organizzatore entro la data di chiusura del Convegno, registrato su *floppy disk* e stampato su supporto cartaceo, seguendo le regole tipografiche sopra esposte. La QUOTA CONTRIBUTIVA per la partecipazione al Convegno è di 50 euro, e dovrà essere versata il giorno di apertura del Convegno all'atto della registrazione. Informazioni sulle condizioni e i costi di soggiorno saranno fornite in seguito. L'eventuale rimborso delle spese di soggiorno per singoli partecipanti sarà preso in considerazione dal Comitato Organizzatore dopo la ricezione delle tesi, e ne sarà data ulteriore comunicazione agli interessati.

GUIDE LINGUISTICHE GARZANTI

Verbi

Manuali essenziali, completi e di facile consultazione per conoscere e approfondire la formazione, la coniugazione e l'uso dei verbi

Indispensabili per chi studia e utili per risolvere i dubbi e le incertezze quotidiane

GARZANTI
LINGUISTICA