Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 3 2003

- Una rivista libera di fronte a qualunque governo
- Le pratiche didattiche dell'insegnante di lingua straniera
- L'immigrazione straniera in Italia
- Un progetto sperimentale di lingua russa nella scuola elementare
- Bildende Kunst im Deutschunterricht (DaF)
- Progetto di insegnamento modulare della lingua inglese

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 3, marzo 2003

GARZANTI SCUOLA

SEZIONI ANILS

PR	SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	TELEFONO	E-MAIL
AG	Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	0922 472200	pnbtc@tin.it
AL	Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	0131/52240	anncrimi@libero.it
	Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
AR	Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	0575 21995	
AT	Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE		elenabaloi@libero.it
BA	Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI		
	Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	080 3752730	g.minardi@libero.it
VI	Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	0424 37337	mp.primon@libero.it
BN	Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	0824 311517	
	Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	0824 28801	
BG	Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	0363 419531	
	Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO		
BO	Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	051 359891	kiwibr@tin.it
BS	Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	030 3750188	
	Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
CA	Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	070 650716	
	Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
NA	Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	081 8321737	
CL	Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
CB	Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
	Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	0874 61700	
NA	Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI, 104	80053	CASTELLAMMARE S	081 8703159	
	Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	081 8087745	
CZ	Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	0961 919197	lmacri@abramo.it
CS	Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	0984 851274	carfrag@libero.it
CN	Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	0171 492695	
	Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	0171 85225	
FE	Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	0532 827408	timdann@libero.it
	Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	051 6841855	pdm2k@libero.it
FI	Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	055/357370	makrru@tin.it
	Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	055 4220282	makrru@tin.it
FG	Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	0881 632874	
FR	Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE		tiemel@libero.it
GE	Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	010 543173	silvana@lugetti.it
	Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	010 3760923	dc.plc@tin.it
TE	Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	085 8004806	tina6@caltanet.it
IS	Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	0865 412282	
SP	La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA		
	La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI, 1	19100	LA SPEZIA		annalisatac@yahoo.it
LT	Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 -178	04010	BORGO GRAPPA		cmr@bmnet.it
	Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA		
VI	Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
TP	Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
	Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA		

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2 comma 20/b - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XLI N. 3 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
ANTONIO GIANNANDREA
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
GIANFRANCO PORCELLI
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel./fax 02-48951916

REFERENTE DIDATTICO E SCIENTIFICO:
PAOLO E. BALBONI

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

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Via Veneto, 84 – 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874-497447
Fax 0874-484035
info@anils.it

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.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato: LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Sommario

EDITORIALE

▶ **Una rivista libera di fronte a qualunque governo** 2
Gianfranco Porcelli

IL SISTEMA SCUOLA

▶ **Le pratiche didattiche dell'insegnante di letteratura straniera Un sondaggio tra Torino e Ragusa** 4
Enrico Di Gennaro

▶ **L'immigrazione straniera in Italia: come cambia l'insegnante** 14
Paola Celentin

ESPERIENZE

▶ **Un progetto sperimentale di lingua russa nella scuola elementare** 20
Marzia Dati e Alberto Pedri

▶ **Bildende Kunst im Deutschunterricht (DaF)** 24
Paola De Matteis

▶ **Progetto di insegnamento modulare della lingua inglese** 27
Milena Dal Pra

LA PAROLA AI LETTORI

▶ **Come motivare gli alunni** 32
Anna Maria Crimi

IN QUESTO NUMERO

Siamo di fronte a un momento di grande mutamento nella scuola, e l'editoriale del nuovo direttore responsabile, Gianfranco Porcelli affronta il tema impegnando la rivista a farsi voce critica nei confronti delle proposte governative, qualunque sia il colore del Governo.
Gran parte del numero è poi dedicato, oltre alle esperienze che provengono dalla scuola, a due riflessioni su quello che avviene nella scuola come sistema: da un lato un'indagine su cosa vuol dire "insegnare letteratura" in due contesti diversissimi (Torino e Ragusa), dall'altro l'impatto globale, non solo per l'italiano L2, dell'arrivo sistematico di ragazzi stranieri nelle nostre classi.

EDITORIALE

Una rivista libera di fronte a qualunque governo

Gianfranco Porcelli

Nell'assumere la Direzione di *Scuola e Lingue Moderne* come Responsabile, è doveroso – ma, credetemi, non è per nulla formale – che io ringrazi il Presidente dell'ANILS, Antonio Giannandrea, l'ex-Presidente, Paolo Balboni, i Segretari Nazionali e tutto il Direttivo dell'Associazione per avermi chiamato a questo prestigioso incarico. Un ringraziamento caloroso e di nuovo non formale, a nome di tutti i lettori di SeLM, va a Silvia Serena che in questi ultimi anni ha firmato come Responsabile la Rivista. Ringrazio infine Garzanti Scuola, prestigioso marchio editoriale, che ospita e distribuisce la nostra rivista.
Considero questa direzione un'eredità impegnativa: mi è stata accordata una fiducia che cercherò di non deludere. Ma, a costo di ricorrere a un altro luogo comune, devo sottolineare che i miei sforzi, sia pure uniti a quelli della Direzione Editoriale, saranno vani senza il vostro contributo di idee, di proposte e anche di critiche, e sono sicuro che i soci più attenti e attivi non ce lo faranno mancare. Il contributo non deve necessariamente avere la forma di un articolo redatto con tutti i canoni formali (anche se tra i progetti c'è quello di mettere a disposizione uno *style sheet* sul sito dell'ANILS). La parte conclusiva di questo editoriale, ad esempio, trae lo spunto, e anche varie frasi, da un messaggio di e-mail giunto alla Direzione da una associata.
Mi è stato chiesto, infatti, di intervenire con editoriali o brevi note che affrontino i temi dell'attualità italiana e comunitaria in fatto di politica linguistica, di problemi scolastici, di tendenze culturali o altro. Agli indirizzi di e-mail che trovate a pag. 1 potete aggiungere il mio: gp.anils@email.it. Non a tutti i messaggi potrò dare risposta – soprattutto non una risposta immediata – ma tutti saranno letti con attenzione.

► Un breve cenno storico...
SeLM è al 41° anno di vita e per una curiosa coincidenza io sono al 41° anno di insegnamento. Conservo ancora parecchi numeri degli anni '60 e uno sguardo retrospettivo è tutto sommato consolante: ad esempio, nei primi anni l'ANILS ha combattuto e vinto una battaglia perché non si consentisse l'insegnamento delle lingue straniere a qualunque laureato in materie umanistiche – poteva trattarsi di laureati che quella lingua l'avevano abbandonata alla fine del ginnasio e solo nei casi più fortunati avevano esperienze personali come soggiorni all'estero o altro. E non era una possibilità teorica: ho avuto io stesso un collega laureato in legge quando insegnavo alla Scuola Media.
Il clima culturale era peraltro quello di chi avvertiva che, attraverso la diffusione delle lingue, si poteva e doveva contribuire alla nascita di un'Europa unita quando ancora erano ben visibili molte ferite della guerra e soprattutto era difficile dimenticare che ognuna delle nazioni del futuro Mercato Comune era stata a turno in guerra con tutte le altre nei 100 anni precedenti. L'Associazione tutta era interprete di questo clima a cui partecipavano soci di ogni convinzione politica (le scissioni post-sessantottine sarebbero venute più tardi).
Un esponente di primo piano fu l'allora direttore responsabile della Rivista e capo della redazione milanese, Luigi Castigliano, che ebbi la fortuna di avere come docente di Lingua Inglese all'università (negli anni tra il 1958-9 e il 1961-2) e che mi consentì – fatto allora inusitato – di fare una tesi di laurea in Linguistica Applicata. Ma di lui e di altre figure importanti dell'ANILS del passato dirò in altre occasioni.
Se queste erano le luci, non mancavano le ombre: a parte la lotta per la specificità del titolo di studio, c'erano i problemi con le riforme promesse e non attuate (o, peggio, realizzate male, nell'incertezza e nella confusio-

ne), la scarsa considerazione sociale riservata alla categoria degli insegnanti, le vischiosità burocratiche di Ministero, Provveditorati e Presidi... È per questo che non ho iniziato ricorrendo all'altro stereotipo "In questi tempi di difficoltà..."; non ricordo tempi in cui tutto fosse passabilmente ben sistemato e *SeLM* poteva dedicarsi solo a questioni linguistiche e metodologico-didattiche: la Segreteria Sindacale dell'ANILS ha sempre avuto parecchio da fare.
Tuttavia – e qui scopro le carte rivelando il mio orientamento personale – la denuncia è necessaria ma le lamentele e i piagnistei fine a se stessi non servono. Ciò che si è potuto ottenere lo si deve in ultima istanza ai moltissimi che, pur nel disagio, e in attesa che le vertenze dessero i loro frutti, hanno operato con coscienza professionale dando alla scuola il meglio di sé.

► ...e i problemi di oggi

Un'insegnante di Lingua e Letteratura Inglese, Emilia De Paola, iscritta alla sezione dell'ANILS di Ottaviano, scrive al Direttore Editoriale anche a nome dei colleghi del Liceo Scientifico "Filippo Silvestri" di Portici (NA) per richiamare l'attenzione su un problema che «*sta letteralmente angosciando i nostri studenti e noi stessi.*
Avendo infatti preso visione di quanto predisposto per l'organico di diritto per gli anni futuri, secondo la necessità di applicare la legge che prevede un aumento di un'ora settimanale di insegnamento per noi docenti di lingua straniera, sentiamo di dover quanto meno esprimere la nostra grande preoccupazione verso un'articolazione delle cattedre che rappresenta l'istituzionalizzazione della discontinuità didattica.
In tal modo vengono vanificate le finalità stesse dell'insegnamento inteso come attivazione di un processo continuo di crescita umana e culturale nell'arco di un quinquennio [...] ciò è particolarmente rilevante per una disciplina come la lingua straniera che richiede continuità di rapporto e di metodo.
In quest'ottica non sarà inoltre attuabile alcuna programmazione a lungo termine che è possibile soltanto attraverso una conoscenza profonda delle modalità e dei ritmi di apprendimento dei singoli alunni.
Inoltre, i problemi di tipo organizzativo collegati a una simile sistemazione delle cattedre sono molteplici. I singoli insegnanti si troveranno anno dopo anno a coprire classi diverse e a utilizzare libri di testo non conformi ai propri orientamenti metodologici.
Vorremmo proporre, pertanto, di aumentare di un'ora settimanale l'insegnamento curricolare della Lingua e Letteratura Inglese nella terza classe, laddove l'introduzione dell'insegnamento della letteratura richiede la quasi totalità del tempo a disposizione e si rende problematico il proseguimento dello studio della lingua intesa come comunicazione ed espressione di argomenti tecnico-scientifici oltre che letterari.»
Lo stesso tema, allargato a tutte le materie, è affrontato in un documento messo on-line dagli insegnanti dell'ITC "P. Sraffa" di Orbassano. Si sottolinea che «*...tale provvedimento [...] potrebbe sembrare una semplice, anche ragionevole, misura di razionalizzazione per risparmiare sui costi del comparto scuola [ma] in realtà produrrà danni notevoli (e duraturi) sulla didattica e sul funzionamento stesso della scuola superiore. [...] Questo decreto risponde ad una logica puramente contabile e non didattica. Noi pensiamo che debba essere ritirato, perché incompatibile con una scuola di qualità. La scuola è un bene pubblico che la collettività deve assicurare a tutti i cittadini nel migliore dei modi*».
La questione è ben presente all'ANILS. Io, da glottodidatta, mi limito a osservare che si vanificherebbe, assieme alla continuità, la possibilità di ogni seria sperimentazione e innovazione, nonché la credibilità di qualsiasi programmazione che non sia a brevissimo termine. Proprio in un momento in cui si parla tanto di qualità della scuola e della garanzia di risultati minimi certificabili, si lascia che a governare la scuola sia il Ministero del Tesoro con provvedimenti che minacciano di rendere del tutto irrilevante il diritto degli utenti a un'educazione di qualità. E finché mi terrete alla Direzione di *SeLM*, di qualunque colore sia il governo, sarò sempre e solo dalla parte di un'istruzione adeguata alla dimensione europea (e non solo) in cui viviamo.

Le pratiche didattiche dell'insegnante di letteratura straniera
Un sondaggio tra Torino e Ragusa

Enrico Di Gennaro

Possiamo definire le pratiche didattiche quell'insieme di scelte organizzative e di procedimenti operativi che il docente adotta per lo svolgimento della sua programmazione. Malgrado siano piuttosto trascurate dalla ricerca didattica, esse costituiscono la finalità ultima delle proposte teoriche, la cui fondatezza può venir verificata proprio attraverso la loro concreta sperimentazione nelle classi. Indubbiamente, occuparsi di ciò che avviene nelle aule scolastiche significa scontrarsi con la difficoltà di individuare, e soprattutto di utilizzare, affidabili procedimenti d'investigazione. Infatti, tutta una serie di tecniche cui si potrebbe ricorrere, quali la raccolta dei documenti prodotti dagli insegnanti (programmazioni annuali, verifiche, relazioni finali), le interviste con i docenti, i focus group su determinate tematiche, l'osservazione diretta di lezioni, richiederebbero sforzi ingenti, azioni capillari e una rete di docenti disposti a offrire la loro collaborazione. Un approccio a una dimensione di conoscenza di più agevole adozione è invece costituito dal sondaggio, a condizione che esso sia accolto non come una fonte di dati di valore assoluto, ma come un'opportunità di rappresentare delle tendenze, dalle quali si possano trarre utili riflessioni. Nell'intento di sondare le pratiche che l'insegnante di lingua straniera mette in atto per far avvicinare i suoi studenti al testo letterario, abbiamo, pertanto, elaborato e somministrato un questionario di quattordici domande a docenti di inglese, francese, tedesco e spagnolo, senza distinzioni, poiché le problematiche poste sono del tutto e per tutto condivise da tutte le letterature straniere, come, del resto, dimostrano anche le risposte ottenute, dalle quali non emergono sensibili differenze tra insegnanti di lingue diverse. Questa scelta ci ha permesso di poter coinvolgere, tra i mesi di marzo e maggio 2002, un numero complessivo di 83 docenti di due aree geografiche diverse:[1] Torino e provincia (65 docenti)[2] e Ragusa e provincia (18 docenti),[3] così suddivisi:

	Torino	Ragusa	Totali
Docenti di inglese	27	10	37
Docenti di francese	28	5	33
Docenti di tedesco	8	2	10
Docenti di spagnolo	2	1	3
TOTALI	65	18	83

[1] Torino è stata prescelta per la possibilità di contatto di docenti cui abbiamo potuto ricorrere per la nostra ricerca. Per diversificare l'appartenenza geografica del campione e offrire spunti per un confronto, Ragusa è stata individuata, applicando un criterio di lontananza dal Piemonte e sulla base della disponibilità offertaci dagli insegnanti di quella provincia (vedi nota n. 3).

[2] Il questionario, distribuito a "catena" da una rete di docenti di diversi indirizzi di scuola, richiedeva di dichiarare la lingua insegnata e la tipologia di istituto d'insegnamento, ma prevedeva la possibilità di anonimato e l'omissione del nome della scuola di servizio. Molti docenti hanno tuttavia fornito tutte le indicazioni. Per Torino e provincia, hanno compilato il questionario insegnanti delle seguenti scuole: Liceo classico "Vincenzo Gioberti", Liceo classico "D'Azeglio", Liceo scientifico "N. Copernico", Liceo scientifico "C. Cattaneo", Liceo scientifico "G. Ferraris", Liceo scientifico "E. Maiorana", ITC "B. Russel", Istituto Magistrale "Regina Margherita", Liceo europeo "Vittoria", Liceo classico europeo "Umberto I", Liceo Europeo "Altiero Spinelli", IRRE Piemonte, Liceo scientifico "A. Monti" (Chieri), Liceo scientifico "Darwin" (Rivoli), ITC "O. Romero" (Rivoli), Liceo scientifico "Amaldi" (Orbassano), ITC "P. Sraffa" (Orbassano), Liceo scientifico "B. Roccati" (Carmagnola). Un certo numero di questionari restituiti sono anonimi, è pertanto possibile che docenti di altre scuole qui non menzionate abbiano partecipato all'iniziativa.

[3] Ringraziamo la professoressa Enza Serrentino, formatrice e docente di inglese al liceo classico "G. Curcio" di Ispica (RG), di essersi occupata della distribuzione e della raccolta dei questionari, a Ragusa, e in particolare del Liceo classico "A. Di Rudinì" (Noto), I.T.C. "Archimede" (Modica), Liceo classico "G. Curcio" (Ispica), Istituto Magistrale "G. B. Vico" (Ragusa). Come per Torino, alcuni questionari pervenutici anonimi potrebbero essere stati compilati da docenti di scuole qui non citate.

Gli insegnanti coinvolti in entrambe le province appartengono ai diversi indirizzi di scuola superiore in cui la letteratura è oggetto di insegnamento nei programmi di lingua straniera: liceo classico (tradizionale e sperimentale), liceo scientifico, liceo linguistico (sperimentazione Brocca), Istituto magistrale (sperimentazione Brocca), istituti tecnici commerciali (sperimentazione Erica).

Le finalità della letteratura in lingua

La prima domanda **(tab. 1)** che abbiamo posto riguarda le diverse finalità dell'insegnamento della letteratura in lingua straniera. La questione appare importante anche per un'indagine sulle pratiche scolastiche, poiché da essa dipendono le strategie didattiche attuate dai docenti. Abbiamo proposto cinque finalità e abbiamo inoltre lasciato la possibilità al docente di scrivere altre possibili mete formative non previste dall'elenco fornito.
La media delle risposte per entrambe le province mette al primo posto l'*educazione ai valori e l'arricchimento della personalità* (che nella scala da **1 = molto importante** a **4 = per nulla importante** ottiene il punteggio più basso), seguita a ruota da tre altre mete formative: *la trasmissione del patrimonio culturale*, l'*offerta di stimoli alla lettura e l'allargamento delle conoscenze linguistiche*. Tutte queste finalità ottengono un valore medio tra l'1 e il 2, vale a dire tra il "molto importante" e l'"abbastanza importante".
In coda e decisamente più distaccata (in maniera ancora più netta per i docenti della provincia di Ragusa), si presenta la finalità legata alla *formazione di lettori esperti*, considerata come l'abilità di chi è in grado di destreggiarsi con strumenti e procedure di analisi di una certa complessità. Le perplessità degli insegnanti rispetto a quest'ultima meta formativa sono significative, specie nel quadro di una comparazione con altre finalità stimate come irrinunciabili o perlomeno prioritarie. Tuttavia, tale risultato non va colto come il rifiuto di far compiere attività e percorsi per la comprensione delle opere letterarie, domande più specifiche sull'analisi dei testi ci consentiranno di relativizzare questa posizione, la quale va interpretata come una presa di distanza verso una didattica ispirata a una concezione alta e specialistica della letteratura.
È interessante rilevare che gli insegnanti restano molto legati al concetto di *trasmissione del patrimonio culturale del paese di cui si studia la lingua* (con un attaccamento ancor maggiore, seppur di poco, da parte dei francesisti), ritenuto, con rare eccezioni, "molto importante" o "abbastanza importante", al pari di altre mete formative, quali *la formazione al gusto per la lettura e l'arricchimento della personalità*. Nonostante questa riaffermata esigenza di salvaguardare il corpus di autori e opere codificati dalla storiografia, gli insegnanti, come vedremo dalle successive domande, sanno anche uscire dagli stretti confini che essa impone, aprendo le loro programmazioni ai collegamenti con le culture di diversi paesi e ai progetti di collaborazione tra discipline diverse.
Le finalità segnalate liberamente dai docenti sono generalmente una variante o una precisazione di quelle proposte dal questionario, come *stimolare la curiosità e il senso critico, ampliare la sensibilità individuale, affinare il gusto, stimolare la capacità di godimento estetico dell'opera letteraria, saper collegare ogni tipo di produzione letteraria al periodo storico e alle filosofie portanti*.

1. Quale importanza assegnate a ognuna delle finalità della letteratura in lingua straniera citate?	Torino	Ragusa
a. Ampliare le conoscenze linguistiche	1,75	1,56
b. Trasmettere il patrimonio letterario e culturale del paese straniero	1,32	1,61
c. Stimolare la disponibilità alla lettura	1,31	1,78
d. Formare un lettore esperto di testi letterari	2,62	3,28
e. Favorire l'educazione ai valori e l'arricchimento dell'allievo	1,28	1,44

1 = molto importante 2 = abbastanza importante 3 = poco importante 4 = per nulla importante

La tipologia di approccio e il concetto di modulo

Il secondo argomento di indagine **(tab. 2)** è costituito dalla tipologia di approccio generale che si adotta nell'insegnamento della letteratura. Sono state previste quattro risposte: *un'articolazione prevalentemente cronologica, un'articolazione per unità o moduli tematici, un'articolazione per unità o moduli su singoli autori e opere, una frequente associazione di alcune di queste opzioni (specificare quali)*. Un'ultima opzione accorda la facoltà di dichiarare altri tipi d'impostazioni.
Nell'insieme, le risposte denotano il mantenimento dell'approccio cronologico (36 risposte in totale), seguito dall'adozione di un'impostazione modulare per temi (29) e/o per autori e opere (21). Moltissimi, tuttavia, sono i docenti che dichiarano di abbinare il modello storico-evolutivo con una o entrambe le tipologie di moduli (30 crocettano la specifica risposta sull'associazione di più approcci). Evocando il termine "modulo" **(tab. 3)**, abbiamo voluto sondare quanto il concetto che rappresenta sia ritenuto chiaro e consolidato, formulando tre opzioni di risposta: *un concetto chiaro che contribuisce alla qualità della didattica della letteratura, un concetto chiaro, ma che non apporta nella sostanza reali miglioramenti nell'impostazione didattica, un concetto ambiguo non ancora definito in maniera univoca e consolidata*. Tra gli insegnanti di Torino e provincia prevalgono in maniera abbastanza netta il numero di coloro che attribuiscono al termine un senso di ambiguità (30 risposte, contro 19 che dichiarano di capirlo e di apprezzarlo e 13 che ritengono che sia un concetto poco utile). I docenti di Ragusa e provincia si rivelano invece in netta maggioranza (11 su 18) consapevoli che il modulo contribuisce alla qualità della didattica; solo 4 ritengono sia ambiguo e solo 3 non credono alla sua utilità.
Indubbiamente, il concetto è stato troppo spesso usato in maniera impropria, in specie da libri testo che lo hanno adottato senza riorganizzare in maniera conseguente i percorsi didattici (spesso il termine "modulo" ha sostituito quello di "capitolo" o "unità", senza altri sostanziali cambiamenti); rarissimi, inoltre, sono i contributi teorici divulgativi sulla sua applicazione nella letteratura in lingua straniera, così come sporadiche sono le iniziative di aggiornamento per insegnanti su tale problematica. Questa situazione spiega il relativo disorientamento di molti insegnanti. Naturalmente, va anche ipotizzato che, rispetto a questo fattore di rinnovamento per l'insegnamento della letteratura, vi sia una consapevole opposizione, ma ciò sarebbe smentito dalle numerose dichiarazioni di adesione agli approcci modulari previsti dalla domanda precedente, perlomeno come modello organizzativo complementare all'accostamento "tutto e solo" storico-cronologico. La questione moduli, insomma, sembra essere, per il momento, in una fase di assestamento e di ricerca di chiarezza.

2. Quale tipo di articolazione adottate per l'insegnamento della letteratura?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Un'articolazione prevalentemente cronologica	29	7	36
b. Un'articolazione per unità o moduli tematici	18	11	29
c. Un'articolazione per unità o moduli su singoli autori e opere	15	6	21
d. Una frequente associazione di alcune di queste opzioni	27	3	30
e. Altro	3	3	6

* = su 65 risposte ** = su 18 risposte *** = su 83 risposte

3. Un modulo è:	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Un concetto chiaro che contribuisce alla qualità della didattica	19	11	30
b. Un concetto chiaro, ma che non apporta nella sostanza reali miglioramenti nell'impostazione didattica	13	3	16
c. Un concetto ambiguo non ancora definito in maniera univoca e consolidata	30	4	34
d. Non risposte	2	7	9

Le modalità di lezione e la verifica

Le modalità di lezione e le tipologie di prove di verifica **(tab. 4-5)** sono state oggetto di due domande in successione. Per entrambi gli aspetti, si riscontra una grande varietà di pratiche adottate, in quanto tutti gli insegnanti hanno crocettato sempre più di una risposta, privilegiandone tuttavia una o due in maniera generalizzata.
La lezione frontale si conferma la modalità adottata da quasi tutti gli insegnanti, seppur non in maniera esclusiva: oltre a ricorrere all'assegnazione di letture e ricerche individuali (e non è una novità), molti organizzano l'attività in classe sulla base di lavori in coppia (24) e soprattutto di gruppo (52), che si rivelano essere molto praticati per le ricerche di letteratura. Sono da segnalare anche alcune modalità di lezione diverse (indicate attraverso la risposta "altro") basate su *lezioni tenute da studenti, interattività, project works, video e discussioni, interventi degli allievi, visione di film e tecniche informatiche*. Queste iniziative sembrano avere come denominatore comune la volontà di chiamare a un ruolo attivo gli studenti.
Anche per quanto riguarda le prove di verifica (tab. 5), non si registrano particolari sorprese, pur essendo i risultati piuttosto articolati e con qualche lieve differenziazione tra le due province.
Se la classica interrogazione e il questionario a risposta aperta sono quasi unanimemente adottati in entrambe le province, le prove strutturate godono del favore più dei docenti di Ragusa (che le utilizzano in 12 su 18, cioè il 67%) che di quelli di Torino (28 su 65, cioè il 40%), mentre questi ultimi valutano di più le ricerche di gruppo (28, cioè il 43,1%) rispetto ai loro colleghi siciliani (3, cioè il 16,6%). Assai simili le altre risposte, compresa quella della tradizionale composizione a tema che si rivela oggi in netto declino, poiché è crocettata da poco più di un terzo degli insegnanti.

Opere integrali e selezione dei testi

Una specifica domanda **(tab. 6)** è stata formulata per accertare quanto sia estesa la

4. Quale modalità di lezione adottate nelle vostre classi?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Lezione frontale	61	17	78
b. Lettura e lavoro individuale	42	11	53
c. Lavori in coppia	18	6	24
d. Lavori di gruppo	38	14	52
e. Altro	10	1	11

5. Quali tipologie di prove di verifica adottate per valutare le conoscenze/competenze degli studenti?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Composizione a tema	25	3	28
b. Questionari a risposta aperta	61	18	79
c. Prove strutturate: questionari a scelta multipla, vero/falso ...	28	12	40
d. Interrogazione	60	16	76
e. Lavori/ricerche di gruppo con esposizione orale/scritta	28	3	31
f. Lavori/ricerche individuali con esposizione orale/scritta	33	7	40
g. Altro	8	1	9

6. Proponete lo studio approfondito di singole opere?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Sì, con regolari attività e controlli in classe	54	3	57
b. Sì, senza regolari attività e controlli in classe	6	2	8
c. No	5	13	18
d. Non rispondono	1	1	2

pratica dello studio di opere integrali o per ampi estratti. Ora, la situazione si presenta nettamente differenziata tra i docenti di Torino e i loro colleghi di Ragusa.
Nella provincia piemontese le risposte non lasciano adito a dubbi, poiché in una percentuale che sfiora il 93% essi propongono lo studio approfondito di testi letterari *con regolari attività e controlli in classe* (54 risposte su 65) oppure, ma con un più basso risultato, *senza regolari controlli e attività in classe* (6); solo 5 insegnanti torinesi non adottano tale pratica. Nella provincia siciliana, invece, solo 5 docenti su 18 affidano ai propri studenti la lettura di singole opere (di cui 3 con controlli regolari in classe), vale a dire il 28%, mentre i rimanenti 13 (il 72%) sembrano trascurarne l'importanza.
Il totale delle risposte fornisce un quadro comunque molto favorevole alla lettura dei testi integrali o per estratti, tale da giustificare le numerose collane di opere letterarie in lingua straniera proposte negli ultimi anni dalle case editrici. Tuttavia, resta il risultato contraddittorio tra le due regioni, tanto più sorprendente perché esso si situa in un ambito di sostanziale omogeneità di pratiche didattiche tra le due province.
Collegata allo studio approfondito di singole opere è la questione dei criteri con i quali vengono scelti i testi da far leggere agli studenti **(tab. 7)**.
Tre erano le possibili opzioni previste (con l'aggiunta di una risposta libera) *il possibile interesse degli studenti per i temi trattati* prevale a Ragusa: ottiene il 100% di preferenze, anche se non esclusive, e a Torino una percentuale assai simile). Segue *il posto che occupano nella storia della letteratura*: in totale 51 risposte su 83, ma con una migliore percentuale a Torino dove è circa il 68% dei docenti a tener conto della celebrità delle opere, contro il 39% a Ragusa. La terza opzione, *i miei gusti personali*, è praticamente dichiarata nella sola provincia piemontese (23 risposte, contro 1 sola nella provincia siciliana).
Tra le 18 risposte libere, prevalgono le dichiarazioni riguardanti l'assunzione di criteri interdisciplinari e di collegamento con altre materie; oppure le necessità di coinvolgimento degli studenti nella scelta delle opere attraverso discussioni o distribuzione di questionari in classe.
Si noterà, pertanto, anche in questo caso, come i docenti tentino di far convivere, nelle loro scelte, la tradizione della disciplina con le nuove esigenze didattiche.
Proprio dedicata agli interessi degli studenti è la **domanda n. 8**, volta a verificare quali

7. Che cosa influisce nella scelta degli autori e dei testi (brani o singole opere) che proponete agli allievi?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. I miei gusti personali	23	1	24
b. Il possibile interesse degli studenti per i temi	54	18	72
c. Il posto che occupano nella storia della letteratura	44	7	51
d. Altro (specificare)	14	4	18

8. Quali ambiti tematici interessano di più i giovani?	Torino	Ragusa
a. Il confronto interculturale	1,56	1,65
b. La difesa dei diritti umani	1,58	1,71
c. L'ambiente	2,18	2,12
d. Qualità e difetti umani	2,11	2,24
e. L'identità dei giovani	1,53	1,41
f. L'amore e altri sentimenti	1,35	1,29
g. Il ricordo, il tempo perduto	2,63	2,65
h. I grandi eventi storici	2,53	2,76
i. Altri temi importanti	(5)	/

1 = molto interessante 2 = abbastanza interessante 3 = poco interessante

ambiti tematici i docenti reputino più graditi o condivisi dai lettori adolescenti.
Utilizzando una scala da 1 ("molto interessante") a 3 ("poco interessante"), il tema che prevale nella media dei risultati è sicuramente *l'amore e altri sentimenti* (1,29 a Ragusa e 1,35 a Torino), seguito da tre ambiti che ottengono medie assai simili (da 1,41 a 1,71): *il confronto interculturale*, *l'identità dei giovani* e *la difesa dei diritti umani*. Più distaccati, con medie tutte superiori al 2, sono *l'ambiente* e soprattutto *il ricordo, il tempo perduto* e *i grandi eventi storici*. Nello spazio della domanda riservato alle libere proposte, gli insegnanti hanno indicato temi di grande rilievo, quali la guerra (due segnalazioni), la condizione femminile, il dolore, la follia, il doppio, l'amicizia, la morte, "quelli oggetto dei progetti della scuola" e "quelli che propongono gli studenti".

Le funzioni del manuale di letteratura

Un successivo quesito **(tab. 9)** ha preso in considerazione il punto di vista dei docenti sui molteplici aspetti del manuale di letteratura. In generale, tutti i diversi criteri di valutazione individuati di questo importante sussidio ottengono risultati approssimativamente di ugual valore nell'apprezzamento degli insegnanti, e ciò costituisce una prova di equilibrio e di capacità di riflessione con cui vengono giudicati ed adottati i libri di testo.
Costituisce motivo di sorpresa, tuttavia, il primo posto conquistato dall' *offerta dei percorsi interculturali e interdisciplinari*. Probabilmente, pur essendo delle novità relativamente recenti nell'approccio alla propria disciplina, queste due dimensioni si sono già sufficientemente radicate nelle aspettative che gli insegnanti nutrono verso il manuale. Praticamente a pari merito segue la *scelta e quantità di testi*, uno dei criteri più solidi e tradizionali per giudicare un manuale di letteratura. Un altro aspetto, *l'approfondimento delle attività e delle tecniche di analisi*, ottiene risultati a ridosso dei primi due e traduce l'esigenza di condurre l'allievo all'appropriazione del significato dei testi, senza peraltro trasformarlo in un critico letterario provetto (idea rifiutata attraverso la prima domanda sulle finalità della letteratura in lingua). Anche *l'approfondimento storico-critico su autori e opere* è un parametro valutato con una certa attenzione, poiché a esso la media dei risultati attribuisce un ruolo molto vicino ai precedenti.
Meno determinanti per la qualità del manuale sembrano essere *l'apparato grafico e le illustrazioni* e *l'organizzazione dei programmi in moduli* che, più che rifiutati o trascurati, risultano schiacciati dall'importanza degli altri; entrambi ottengono infatti una media superiore al 2. Tuttavia, questo risultato fa riflettere sulla diffidenza o confusione che aleggiano attorno al concetto di modulo, poiché non appare tra le priorità che gli insegnanti richiedono a un manuale, nonostante che, in un'altra domanda, si dichiari massicciamente di apprezzare e praticare tale tipologia di approccio.

9. Quale importanza hanno in un manuale di letteratura gli aspetti qui enumerati?	Torino	Ragusa
a. L'approfondimento storico-critico su autori e opere	1,88	1,83
b. L'organizzazione del programma in moduli	2,58	2,17
c. La scelta e la quantità dei testi	1,25	1,72
d. L'approfondimento delle attività e delle tecniche di analisi	1,75	1,50
e. L'offerta di percorsi interculturali/interdisciplinari	1,44	1,39
f. L'apparato grafico e le illustrazioni	2,20	2,17
g. Altri aspetti non citati da segnalare come importanti	6	/

1 = molto importante 2 = abbastanza importante 3 = poco importante 4 = per nulla importante

Due grandi opzioni di approccio ai testi

La **domanda n. 10** vuole appurare quale sia l'atteggiamento degli insegnanti rispetto alle grandi scelte metodologiche per lo studio dei testi. Posta in tale modo, la questione può apparire semplificata, tuttavia, al di là di ciò che è spesso un limite dei sondaggi, è parso interessante valutare una prima e generica reazione rispetto a quello che è uno degli snodi fondamentali nella didattica della letteratura. Per ovviare parzialmente alla schematicità della formulazione abbiamo lasciato *altro*.
Come si può constatare, i risultati conseguiti rivelano una categoria di docenti perfettamente divisa sulla questione. Un esito che forse spiega con i lunghi anni di controversi tentativi di applicare a scuola i risultati delle ricerche teoriche che non hanno condotto a un approccio pedagogico dei testi univoco, pienamente condiviso e consolidato.
Le risposte libere sono in prevalenza indirizzate a indicare una via mediana o a cogliere entrambe le possibilità di risposta.

Difficoltà di studio degli allievi e ostacoli per gli insegnanti

Le **domande n. 11 e 12** sono rivolte a indagare le difficoltà di apprendimento e di insegnamento della letteratura in lingua straniera. Gli insegnanti sono concordi nell'individuare nelle difficoltà di carattere linguistico il primo ostacolo per l'approccio ai testi (55 risposte su 83), senza trascurare anche altri motivi che esulano dall'azione didattica del singolo insegnante: *la scarsa maturità o lo scarso impegno complessivo, la mancanza di interesse per la lettura, le scarse capacità di concentrazione su un testo scritto*.
Le difficoltà degli insegnanti sono dovute in massima parte alla scarsità di ore settimanali di lezione (55 risposte in totale) e, in parte, al basso livello d'interesse per la materia o di competenze degli studenti. Pochissimi ritengono che le scarne indicazioni dei programmi d'insegnamento (il riferimento è ai licei classici e scientifici tradizionali) contribuiscano a rendere problematico il lavoro del docente (solo 4 su 83). Probabilmente, gli insegnanti sono abituati da moltissimi anni a fondare il loro lavoro da una parte sui manuali e sui materiali che essi offrono, dall'altra sul loro spirito d'iniziativa, senza sentire la necessità di vincoli programmatici ufficiali.
Colleghiamo a queste due ultime domande, il quesito della **domanda n. 13** del sondaggio-questionario, il cui scopo è di valutare lo stato d'animo complessivo del docente di fronte alla sua disciplina e alle sfide che essa pone nella scuola odierna. In maggioranza,

10. Quale approccio ai testi ritenete di dover adottare?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Un approccio basato su tecniche articolate in più fasi volte a far rilevare i diversi, specifici aspetti stilistico-formali e i riferimenti extra-testuali	28	10	38
b. Un approccio con apparati didattici leggeri, volti a far reperire solo alcuni elementi essenziali dei testi	29	9•	38
c. Altro (specificare) letteratura	8	/	8

• In un questionario si crocettano l'opzione a. e l'opzione b.

11. Quali sono le maggiori difficoltà degli allievi per lo studio dei testi letterari da voi riscontrate?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Difficoltà di carattere linguistico	40	15	55
b. Mancanza di interesse per la lettura	25	4	29
c. Scarse capacità di concentrazione su un testo scritto	20	4	24
d. Scarsa maturità o scarso impegno culturale complessivo	22	8	30
e. Altro	4	/	4

12. Quali ostacoli maggiori riscontrate nell'insegnare la letteratura in lingua?	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Scarso numero di ore settimanali	40	15	55
b. Scarse indicazioni nei programmi d'insegnamento	25	4	29
c. Basso livello di interesse o di competenze degli allievi	20	4	24
d. Altro	22	8	30

gli insegnanti sia della provincia di Torino sia di quella di Ragusa, sono concordi nel ritenere che l'insegnamento della letteratura non susciti motivi di preoccupazione (52 risposte), anche se coloro che hanno riscontrato una serie di difficoltà sono una forte minoranza (28 risposte). Evidentemente, le difficoltà e gli ostacoli di docenti e alunni rilevati nelle domande precedenti non intaccano il contesto generale delle condizioni d'insegnamento della letteratura in lingua straniera che, nell'insieme, non sembra suscitare particolari tensioni, né gridi di allarme.

Letteratura per tutti o solo come specializzazione

L'ultima domanda che qui esaminiamo **(tab. 14)** pone la questione sui tempi di introduzione della letteratura nel curriculum di studi di uno studente. Il testo letterario deve essere riservato solo a chi può studiare la letteratura come lingua di specialità, oppure può o deve essere introdotto anche nell'ambito di un corso generale di lingua straniera? È quest'ultima opzione ad esser scelta dalla maggioranza dei docenti, pur dovendo registrare che un gruppo consistente di essi ritiene che la letteratura debba essere territorio esclusivo di quegli indirizzi e di quelle classi che ne prevedono ufficialmente lo studio.

Osservazioni conclusive

Il sondaggio ci ha permesso di raggiungere alcuni risultati significativi, seppur parziali e suscettibili di essere ripresi e approfonditi. Fin d'ora ci sembra possibile trarre un bi-

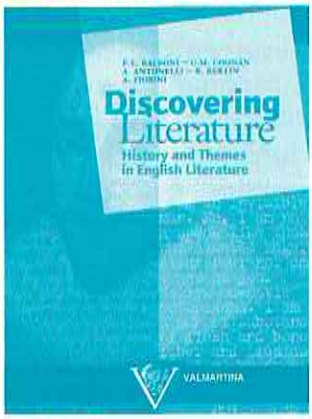
13. Nel complesso, vi sembra che l'insegnamento della letteratura in lingua straniera	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Non susciti particolari difficoltà e motivi di preoccupazione	40	12	52
b. Comporti alcune difficoltà di carattere metodologico ed offra seri motivi di preoccupazione	23*	5**	28

14. Ritenete che i testi letterari debbano essere introdotti:	Torino *	Ragusa **	Totali ***
a. Anche nell'ambito delle competenze linguistiche di base	40	12	52
b. Solo a livello avanzato o come lingua di specialità	23*	5**	28

* in due questionari non si risponde a questa domanda ** in un questionario non si risponde a questa domanda

NOVITÀ 2003

PAOLO E. BALBONI - CARMEL MARY COONAN
ANTONELLA ANTONELLI - BARBARA BERTIN - ANNALISA FIORINI



Discovering Literature
History and Themes in English Literature

ANTOLOGIA DI LETTERATURA E CIVILTÀ INGLESE

Volume unico, pp. 480 € 19,70
codice n. 88-494-8154-3

CD-Audio per la classe
(o, a richiesta, **audiocassette**)
Guida per l'insegnante, pp. 128

VALMARTINA

lancio su alcune pratiche e valutazioni didattiche dei docenti, stabilire alcune conferme, definire altre tendenze più innovative e individuare i passaggi controversi.
Nell'ambito delle certezze, il primo punto da segnalare è che i docenti sono consapevoli delle potenzialità formative della loro disciplina per la quale rivendicano un ruolo adeguato ai benefici che essa può apportare alla crescita personale e culturale dei giovani. Allo stesso tempo, sanno che le competenze letterarie sono strettamente intrecciate con le abilità linguistiche, secondo un rapporto lingua-letteratura fortemente ambivalente: da una parte l'accesso ai testi letterari ha tra le sue finalità l'arricchimento linguistico, dall'altra si riconosce che conoscenze inadeguate nella lingua di base possono costituire un ostacolo all'esercizio della lettura.
Sul fronte delle modalità di lezione e di verifica delle competenze, si consolidano le pratiche acquisite gradualmente in questi ultimi anni (lavori di gruppo, prove strutturate), accanto a forme più tradizionali.
Un significativo cambiamento nei modi di intendere il proprio lavoro si riscontra, invece, nella volontà di coinvolgere lo studente in alcune decisioni o di tener conto del suo punto di vista, e in particolare nella scelta dei testi, delle tematiche e delle attività. Tale orientamento nasce dalla consapevolezza che le cause di maggiori difficoltà dell'educazione letteraria – oltre a quelle delle competenze linguistiche degli studenti e quella della scarsità di ore di lezione – riguardano l'identità culturale del giovane d'oggi, troppo spesso sedotto e condizionato da forme d'intrattenimento di facile consumo che non dalle grandi problematiche socio-culturali e civili poste dal nostro tempo. La conseguenza è che lo studente è poco avvezzo alla pratica della lettura come piacere della scoperta di altri mondi e come palestra di esercizio critico.
Le azioni di coinvolgimento dello studente, così come ogni altra iniziativa volta a sostenere la motivazione allo studio, sono i tentativi che i docenti conducono per far fronte a questa situazione.
Passando ai risultati di carattere più controverso, va rilevato che la proposta di lettura di opere integrali è l'unico elemento di forte differenziazione di scelte didattiche tra i docenti di Torino (dove tale pratica è molto diffusa) e quelli di Ragusa (dove è molto meno praticata). Il secondo aspetto sorprendente per la difformità degli esiti – questa volta non più basata sull'appartenenza geografica degli intervistati – riguarda le attività di analisi sui testi, secondo uno scenario di divisione tra chi le vorrebbe spingere in profondità e chi ritiene che debbano essere poco estese e di più rapida esecuzione. Non solo, ma spesso anche i singoli questionari sono caratterizzati da risposte almeno parzialmente o apparentemente contraddittorie, se si pensa che alcuni dei docenti che attribuiscono scarso peso alla finalità della creazione di un lettore esperto, si dichiarano favorevoli a far compiere agli allievi elaborati percorsi di analisi testuale oppure a confinare la letteratura nell'ambito di una preparazione specialistica.
La situazione di contraddittorietà e di diversificazione di pratiche metodologiche, emerse dal sondaggio offre un importante stimolo alla ricerca didattica, poiché da essa si può trarre la conclusione che è quanto mai necessario definire un quadro di riflessioni e orientamenti certi, seguendo un itinerario per classi o livelli, finalizzato a definire le abilità essenziali da far acquisire agli studenti e a sciogliere uno dei dilemmi-chiave dell'educazione letteraria: come creare un lettore esperto senza fargli perdere il piacere della lettura?
Infine, l'ultima questione che il sondaggio lascia aperta è l'organizzazione modulare. Se da una parte, il modulo come concetto organizzativo sembra esser entrato nelle pratiche dichiarate dagli insegnanti, dall'altra vi è un atteggiamento d'incertezza di fronte alla sua natura e al suo funzionamento.
Nel complesso, le opinioni e le pratiche didattiche rivelano che gli insegnanti si sforzano di tener vivo l'interesse degli studenti e vivono le problematiche scolastiche senza differenziazioni regionali. L'atteggiamento prevalente è un saldo intreccio tra l'apertura al nuovo e la conferma di ciò che è tramandato dalla tradizione scolastica. Ma il questionario traduce anche le incertezze di una categoria di docenti lasciata troppo spesso a se stessa nella ricerca di principi metodologici e di nuove forme di organizzazione del lavoro didattico.

MANUAL DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA

BASES TEORICAS Y ACTIVIDADES

A cura di G. Giovannetti Muñoz

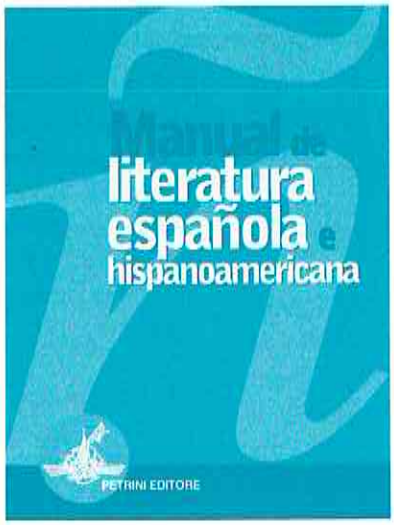
MANUAL DE LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA
BASES TEORICAS Y ACTIVIDADES

A cura di
G. Giovannetti Muñoz

Volume unico, pp. 400
€ 19,05
Codice N. 88-494-0716-5

novità

Audiocassetta per la classe
Guida per l'Insegnante, pp. 16



Questo manuale nasce per rispondere alla richiesta diffusa di un testo finalizzato alle esigenze della scuola italiana, adatto cioè al livello di abilità linguistica normalmente raggiunto dai nostri studenti, alla disponibilità di tempo, nonché alle caratteristiche dell'esame finale, con particolare riguardo alle prove scritte. Il testo consente inoltre collegamenti con le correnti letterarie della letteratura italiana ed europea.
Il testo inizia tracciando i lineamenti dei primi secoli della letteratura spagnola, di cui evidenzia gli elementi e gli autori che maggiormente li caratterizzano, per approfondire poi soprattutto il Novecento. Un'appendice introduce alle letterature ispanoamericane e comprende i profili degli autori la cui influenza è più viva nell'attualità.

PETRINI EDITORE

Kaléidoscope

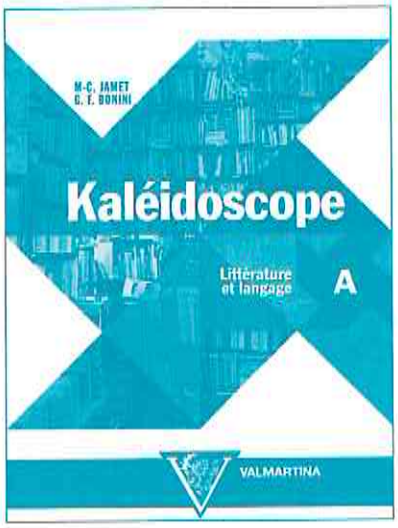
GIUSEPPE FAUSTO BONINI
MARIE-CHRISTINE JAMET

La nuova antologia di francese che fa seguito a *Littérature et Civilisation françaises*

◆ Un'antologia in 3 volumi ricchi ma leggeri e gradevoli con un progetto grafico moderno.
Un percorso modulare, basato su unità di apprendimento, con criteri di valutazione.
Una preparazione efficace al Nuovo Esame di Stato.

◆ **Volume A**
• Questo primo volume costituisce un **progressivo avviamento all'analisi testuale** attraverso schede, esercizi e un centinaio di brani letterari che spaziano su tutta la letteratura francese.

◆ **Volumi B e C: volumi antologici**
Volume B : dal Medioevo alla Rivoluzione
Volume C : '800 e '900
• I **moduli** che compongono i volumi corrispondono ai grandi blocchi cronologici.
Ogni modulo è suddiviso in **Unità** dedicate:
– a un autore particolarmente importante;
– a un movimento letterario;
– a un genere letterario;
– a un'opera in particolare;
– agli avvenimenti storici e sociali;
– alle correnti artistiche e intellettuali.



Antologia di letteratura e civiltà francese

Volume A, pp. 288
€ 11,30
Codice n. 88-494-8146-2

Volume B, pp. 288
€ 11,30
Codice n. 88-494-8147-0

Volume C, pp. 416
€ 12,35
Codice n. 88-494-8148-9

Audiocassette per la classe

Guida per l'insegnante, pp. 288

VALMARTINA

L'immigrazione straniera in Italia: come cambia l'insegnante

Paola Celentin

«L'immigrazione non porta problemi nuovi, ma evidenzia quelli già esistenti».
F. Susi

Questa frase di Susi ci introduce nel cuore dell'argomento che desideriamo trattare in questo intervento, vale a dire come la crescita del numero degli immigrati presenti sul territorio nazionale abbia portato a galla tutta una serie di dinamiche e di elementi che condizionano non solo l'insegnamento dell'italiano agli immigrati, ma l'insegnamento in generale.

La portata del fenomeno immigratorio in Italia

Giustifichiamo innanzitutto la nostra scelta di portare come dati di riferimento quelli relativi al numero di allievi immigrati presenti nelle scuole statali e non.[1] L'indagine sugli allievi permette di fornire uno spaccato molto chiaro e veritiero sulla attuale situazione italiana, molto più di un censimento, in quanto la legge italiana prevede l'obbligo della scolarità per tutti i minori nella fascia dell'obbligo scolastico, a prescindere dalla loro posizione giuridica.[2] Quindi le informazioni che si ricavano dal numero di allievi presenti a scuola, dalla loro distribuzione in base alle etnie, dall'andamento della loro crescita sono dati estendibili all'intera società.
Nell'a.s. 2001/2002 sono stati rilevati 181.767 allievi stranieri. Il loro numero non è altissimo, specialmente se confrontato con nazioni di immigrazione storica, come la Francia o la Germania. Il numero di allievi stranieri presenti nelle scuole italiane raggiunge solo il 2,31% del totale.
Oltre al carattere di stabilità che l'immigrazione ha ormai raggiunto nel nostro Paese, ci sono altri tre fattori da tenere in considerazione per comprendere la portata del fenomeno in tutto il suo spessore.

Distribuzione degli allievi immigrati

La distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana sul territorio italiano è disomogenea e differenziata, per cui ci sono delle aree in cui la percentuale è molto elevata. La concentrazione di alunni stranieri raggiunge il 66,57% nelle aree del Nord del Paese, rispetto al 23,32% del Centro e al 10,11% del Sud e delle Isole. (v. tab. 16 M.I.U.R.).
Questa tendenza va aumentando: rispetto all'anno scorso sono diminuite le presenze al Centro mentre sono cresciute al Nord.
Questo modello di sviluppo si può definire "diffuso" e ha la particolarità di non interessare solo i grossi capoluoghi di regione, ma anche piccole città di province ad alto tasso di sviluppo (Treviso, Vicenza, Brescia,...)

Velocità del cambiamento nella scuola

In altri Paesi europei la storia dell'immigrazione ha un percorso lento e sviluppato nell'arco anche di secoli. La situazione italiana è invece completamente diversa: la crescita è stata rapidissima, ma il vero boom si è avuto negli ultimi 10 anni. Nell'arco di un periodo di diciotto anni (v. grafico 1 M.I.U.R.) il numero di allievi stranieri presenti a scuola è aumentato di 35 volte.
L'Italia ha sicuramente potuto, in ambito legislativo e organizzativo, fare riferimento a quanto elaborato dagli altri Paesi coinvolti

[1] Indagine del M.I.U.R. "Alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2001/2002" (www.istruzione.it)
[2] Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", riunisce e coordina le varie disposizioni attualmente in vigore materia, con la stessa Legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, al mantenimento della lingua e cultura d'origine, alla formazione di docenti e all'integrazione sociale. Tali principi, unitamente al diritto all'istruzione, sono garantiti nei confronti dei minori stranieri indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394.

precedentemente in problematiche di carattere migratorio. Questo è stato di grande aiuto specialmente nel muovere i primi passi: la grande esperienza maturata da Paesi quali la Francia o la Svizzera hanno permesso di stabilire fin da subito delle direttive a cui attenersi. Anche per quanto riguarda il processo di integrazione scolastica l'Italia ha potuto fare riferimento a modelli già esperiti da altre istituzioni ed elaborare quindi un processo personalizzato. Bisogna però anche sottolineare come il territorio e la realtà italiane, estremamente frantumati e divisi creino delle condizioni del tutto particolari e necessitino quindi di disposizioni ad hoc.

Numero di Paesi rappresentati

I Paesi stranieri rappresentati in Italia sono 186: un vero e proprio mosaico di culture. In particolar modo (v. grafico 2 M.I.UR.) si può notare come gli allievi immigrati con cittadinanza europea siano rimasti stabili, mentre invece ci sia stata un'esplosione per quanto riguarda gli immigrati di cittadinanza non europea.

Questo fenomeno è tipico dell'immigrazione italiana e rappresenta uno dei maggiori problemi con cui la scuola si deve confrontare. Le conseguenze sul piano operativo sono immediate: è ben diverso insegnare in una classe con quattro o cinque alunni provenienti dallo stesso paese o dalla stessa area geografica che non con alunni provenienti da paesi diversissimi.

Riflessioni sulle conseguenze

L'analisi di questo fenomeno ci ha portato a riflettere sulle possibili conseguenze di questo modello di immigrazione sulla scuola italiana e in generale sull'insegnamento dell'italiano. Di sicuro possiamo dire che la forte presenza in classe di allievi con cittadinanza non italiana rende impossibile continuare a fare scuola come si faceva in precedenza. La presenza straniera ha accelerato la presa di coscienza di problemi che già da molto tempo fermentavano all'interno del sistema scolastico italiano.

Abbiamo voluto soffermarci su quattro aspetti, che ci sembrano offrire sufficienti spunti di discussione e di riflessione. Ritenia-

PROGETTO
FACILE!

Insegnare l'italiano come lingua seconda ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole.

FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale
Pagine 48 • cod. 88-259-0537-8 • € 5,50

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta
Pagine 48 • cod. 88-259-0538-6 • € 5,50

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione
Pagine 48 • cod. 88-259-0539-4 • € 5,50

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline
Pagine 48 • cod. 88-259-0540-8 • € 5,50

+ Guida per l'insegnante

THEOREMA LIBRI

mo che questi aspetti abbiano ricadute scientifiche non solo nell'ambito della didattica dell'italiano L2 ma anche della didattica dell'italiano LS, in quanto si tratta di aspetti metodologici capaci di proiezioni nell'operare quotidiano dell'insegnante a prescindere dalla sua ubicazione geografica.

L'interlingua all'interno della classe

Del termine "interlingua" sono state date varie definizioni, e altre sono continuamente in corso di elaborazione. In questo intervento facciamo riferimento alla lingua naturale provvisoria elaborata dall'apprendente e progressivamente modificata e perfezionata per meglio rispondere ai bisogni comunicativi.

Nel processo di apprendimento di una L2 l'interlingua svolge un ruolo fondamentale; gli studi linguistici in tal senso hanno permesso di capire come essa sia una spia molto importante e ricca di informazioni sul cammino che l'apprendente sta compiendo. Attraverso il fenomeno del "transfer" infatti, l'apprendente trasferisce meccanismi della L1 (la sua lingua materna) alla L2. Se inizialmente questo fatto veniva considerato solo da un punto di vista negativo ora si è passati a considerare anche elementi positivi, quali l'evidente aiuto che ne deriva all'espressione in L2, alla comunicazione intesa in senso lato.

È cambiato anche l'atteggiamento nei confronti dell'errore: da produzione da criminalizzare è diventato un segnale del processo di apprendimento.

L'insegnante deve quindi rendersi conto dei preziosi benefici che possono derivare, dal punto di vista didattico, dallo sfruttamento in modo cosciente e adeguato del fenomeno dell'interlingua. Innanzitutto il transfer permette di colmare i vuoti comunicativi, così frequenti e imbarazzanti specialmente nelle prime fasi di apprendimento di una lingua.

Inoltre, attraverso l'analisi degli errori è possibile avviare un'analisi contrastiva: conoscendo le difficoltà delle due lingue poste a contatto, l'insegnante può lavorare in modo proficuo per diminuire la distanza affettiva fra di esse, al fine di ridurre lo sforzo, soprattutto psico-affettivo, dell'apprendente. A questa osservazione si può obiettare che, per mettere in atto questa strategia, l'insegnante dovrebbe conoscere tutte le lingue d'origine dei propri allievi, situazione ovviamente impossibile.

Possiamo rispondere a questa obiezione in tre modi:

- l'insegnante può farsi un "serbatoio" di problemi linguistico-comunicativi, classificati secondo la nazionalità dell'allievo che li ha incontrati; alcuni problemi possono essere attribuiti all'apprendimento dell'italiano L2 in generale, altri invece potranno solo spiegarsi con un'interferenza linguistica precisa;
- il mediatore linguistico o facilitatore deve essere sfruttato dall'insegnante anche per ricevere delle informazioni sul Paese e sulla lingua d'origine dei propri allievi;
- in realtà sono sufficienti anche poche informazioni sulla lingua d'origine dell'allievo per capirne almeno le principali difficoltà; queste informazioni possono essere recuperate anche in Internet, (www.unive.it/alias alla voce Moduli).

Sviluppo delle abilità per lo studio

Attualmente (v. grafico 6 M.I.U.R.) la maggior parte degli allievi con cittadinanza non italiana frequenta la scuola elementare e media, ma nel giro di poco tempo questi studenti passeranno alla scuola superiore. Il grafico 7 dell'indagine del M.I.U.R. ci permette altresì di notare come le scuole senza alcun allievo immigrato siano in minor numero rispetto a quelle che ne hanno almeno uno.

Questo quadro ci fa capire come sia necessario da subito provvedere a sviluppare in questi allievi una competenza dell'italiano tale da permettere non solo una comunicazione efficace ma anche un adeguato successo nello studio. Secondo gli studi di Cummins,[3] elemento fondamentale per pro-

[3] CUMMINS, studioso canadese che si è occupato a lungo di insegnamento di lingue seconde, ci fornisce alcune coordinate di base per analizzare il fenomeno. Con il termine BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) si intendono le abilità comunicative interpersonali di base che servono per esempio per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione. Con il termine CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) si intende la padronanza linguistica cognitivo-accademica che serve per esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti.

muovere negli studenti l'acquisizione di CALP è lo sviluppo nella LM di una certa base cognitiva, che permette all'individuo di passare (in qualsiasi lingua) alle competenze cognitive superiori.
Questa considerazione ci porta immediatamente a valutare la necessità di tutelare e garantire la conservazione delle lingue d'origine degli allievi immigrati. Non può ovviamente essere solo la scuola a farsi carico di questo impegno: come si può vedere dal grafico 12 dell'indagine del M.I.U.R. le lingue d'origine rappresentate nella scuola italiana sono veramente tante. Perciò è necessario che si sviluppi un'adeguata sinergia fra la scuola e la società, fra l'istituzione scolastica e gli enti locali, attraverso tutta una serie di attività rivolte sia agli studenti che ai loro genitori, nell'ottica anche di dare maggior prestigio e riconoscimento alle culture di cui essi sono portatori.
Oltre alla lingua d'origine è però fondamentale anche lavorare sulle strategie di studio: innumerevoli programmi scolastici vi fanno riferimento ma in realtà a nessun livello scolastico esse vengono sviluppate in modo adeguato. Questa lacuna non riguarda solo gli alunni immigrati, ma la totalità degli studenti. Nella società attuale, sempre più orientata verso il life-long learning diventa fondamentale dotare gli studenti di strumenti che possano servire loro per perfezionare, approfondire, aggiornare costantemente la propria formazione. Ancora una volta, riconosciamo la veridicità del motto iniziale di Susi.
Il primo passo da compiere in tal senso per aiutare gli allievi immigrati (ma anche in generale gli allievi che presentano maggiori difficoltà in ambito linguistico) è la semplificazione dei materiali utilizzati per l'apprendimento disciplinare. Esistono già numerosi studi in tal senso, volti a migliorare la leggibilità e la comprensibilità dei testi.[4] L'intento di base è quello di dotare gli allievi delle competenze accademiche necessarie senza ritardare il loro percorso scolastico; ciò significa che dopo la prima alfabetizzazione si deve subito iniziare a sviluppare percorsi specifici disciplinari per evitare che si accumulino lacune su lacune.
Potrebbe essere mossa un'obiezione per quanto riguarda il processo di semplificazione e "chiarificazione" dei testi: non rischiano di diventare noiosi, ridondanti, semplicistici per gli altri allievi non stranieri? Gli studi in tal senso dimostrano che le difficoltà incontrate dagli studenti nell'utilizzare comunemente i libri di testo sono molto alte: il lessico disciplinare che presentano non è adeguatamente esplicitato, le frasi sono spesso troppo lunghe e ricche di subordinate, l'organizzazione del testo è confusa. Ciò rivela come sia necessario in generale un lavoro di ripensamento degli strumenti.

Necessità di pedagogia interculturale

Il termine pedagogia interculturale è soggetto a più definizioni e a più interpretazioni. In questo ambito intendiamo riferirci a quella tensione al cambiamento che si ha quando sono presenti più culture e si vuole promuovere una crescita positiva di tutte. Usciamo quindi da un ambito strettamente linguistico per rivolgerci a una dimensione di carattere educativo.
In tal senso la legislazione italiana si è mossa già da tempo seguendo, nella sua evoluzione, lo sviluppo stesso dei discorsi che stanno alla base dell'educazione interculturale. Inizialmente infatti si parlava di approccio interculturale solo nei confronti degli eventuali alunni immigrati presenti all'interno delle classi, intendendo con questo un particolare atteggiamento che doveva essere tenuto dall'insegnante nel rapportarsi all'allievo in questione. Questo orientamento è stato recepito dalla C.M. 8/9/1989 n. 301 "Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio" che promuove l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. In seguito si è venuto affermando il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigra-

[4] Lucisano P. & Piemontese E., 1988, "Gulpease: una forma per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", *Scuola e città*, 39, 3, 110-124. L'articolo fa riferimento ad una formula per il calcolo della leggibilità rintracciabile nel sito http://www.eulogos.it/glossario.htm - gulpease

ti in funzione del reciproco arricchimento (v. C.M. 22/7/1990 n. 205 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale"). Il successivo passo nella presa di coscienza dell'importanza dell'educazione interculturale in ambito scolastico avviene individuandone il potenziale strategico come forma di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Questo orientamento viene recepito dalla pronuncia del C.N.P.I. del 24/3/1993 "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola". Sono stati emanati in seguito numerosi provvedimenti e circolari riguardanti la disciplina dell'immigrazione, organicamente raccolte nel D. Lgs. 25/7/1998 n. 286 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero".
L'adozione dell'educazione interculturale quale approccio guida per l'insegnamento scolastico implica il passaggio dalla nozione di tolleranza a quella di accettazione. Fra questi due termini scorre una differenza profonda se letti dal punto di vista del tollerato e dell'accettato, anziché da quello del tollerante e dell'accettante. Essere tollerati implica sempre un margine di negatività, significa che in un determinato ambiente, in una determinata situazione si riceve una posizione ma senza che vi sia condivisione. Essere accettati invece comporta inevitabilmente il riconoscimento della ricchezza intrinseca di cui ogni cultura è portatrice. Accettazione che non significa pedissequa imitazione o assimilazione: significa analizzare la propria cultura alla luce degli schemi interpretazionali introdotti dalla nuova cultura. Un cammino lungo e sicuramente irto di difficoltà ma sicuramente l'unico praticabile se si vuole parlare di vera e propria società "interculturale".
Queste prese di posizione portano inevitabilmente alla riprogettazione dei curricula scolastici e alla revisione della programmazione disciplinare. Secondo la concezione più sopra enunciata infatti, fare interculturа non significa né riservare alcune ore della lezione di lingua alla "civiltà", né introdurre nel paniere scolastico una nuova materia, bensì rivedere e riformulare i contenuti di tutte le discipline alla luce di un percorso interculturale che metta in discussione l'etnocentrismo a vantaggio di una visione più ampia e articolata. Lo scopo di questo percorso sarà quello di sviluppare nell'allievo un pensiero critico e la capacità di relativizzare e interpretare le informazioni che la complessa società odierna fornisce.

Didattica breve o "veloce"
Con il termine "didattica breve" normalmente in Italia si fa riferimento a una metodologia sviluppata negli anni '70 da un gruppo di insegnanti militanti che avevano come primo obiettivo l'autoaggiornamento della classe docente. In seguito questa metodologia di "distillazione" dei contenuti disciplinari e di riformulazione delle lezioni è stata passata all'insegnamento in classe.[5]
In questo contesto intendiamo invece prendere a prestito questo efficace termine per definire una didattica che si pone degli obiettivi da realizzare in breve tempo attraverso tecniche più o meno tradizionali. È evidente che il grande sforzo dell'insegnante viene concentrato quindi non verso l'elaborazione di nuove tecniche didattiche quanto piuttosto verso una progettazione del curricolo che sintetizzi gli obiettivi prioritari e evidenzi i saperi irrinunciabili di cui dotare l'allievo.
Questa metodologia trova le sue necessarie applicazioni in ambiti diversi dell'insegnamento dell'italiano L2.

Insegnamento dell'italiano ad adulti
In Italia gli enti preposti istituzionalmente a questo compito sono i Centri Territoriali Permanenti, organizzazioni facenti parti dell'amministrazione scolastica pubblica e che hanno raccolto l'eredità dei corsi serali per il conseguimento della licenza media. In questi corsi si nota un forte abbandono da parte degli allievi, abbandono dovuto:
– in parte all'occupazione lavorativa, che molto spesso viene svolta anche in orari serali o notturni;

[5] Per chi desiderasse approfondire è possibile consultare il sito http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/db/db0.html. Intorno al professor Filippo Ciampolini, ideatore e propagatore della DB, si è andato raccogliendo un largo numero di docenti che hanno contribuito a diffondere la DB nelle loro scuole di appartenenza.

– in parte a problemi di carattere psico-affettivo e socio-culturale (inadeguatezza all'ambiente, conflitti con gli altri allievi, blocco comunicativo...).

Prime alfabetizzazioni

Secondo la legislazione italiana gli allievi vengono inseriti nelle classi di accoglienza in base alla loro età anagrafica e alla classe frequentata nel paese d'origine. Per ovviare alla non conoscenza della lingua italiana i bambini vengono coinvolti in corsi di prima alfabetizzazione all'interno di "Laboratori" di lingua italiana. Per ridurre il disorientamento degli allievi (classe di inserimento, laboratorio, attività pomeridiane integrative, ecc.) è opportuno che questi corsi siano il più rapidi possibile e che lo studente possa al più presto lavorare con il resto della classe.

Studio delle discipline

L'inserimento in classe degli studenti immigrati comporta naturalmente il loro avviamento agli studi disciplinari. Affinché ci possa essere fin da subito acquisizione e spendibilità dei contenuti acquisiti è opportuno che l'insegnante predisponga delle unità di apprendimento essenziali, complete da un punto di vista didattico ma propedeutiche a un cammino ulteriore. In questo tipo di lavoro bisogna lavorare molto sul recupero delle conoscenze pregresse, cercando di creare una base comune con il resto della classe sulla quale costruire il sapere disciplinare.
Diversi studi sono già stati fatti sull'organizzazione modulare del curricolo e sulla scansione dello stesso in blocchi completi ma interdipendenti. Qui ci vorremmo soffermare sulla necessità di prospettare una programmazione didattica che si basi non più su unità didattiche articolate in modo rigido e univoco, quanto piuttosto su unità di acquisizione interscambiabili, che possano essere gestite autonomamente all'interno dell'unità didattica a seconda delle esigenze dello/degli studente/i.
Strettamente correlata a questo aspetto proponiamo anche una riflessione di carattere contenutistico, cioè la necessità di "distillare", sintetizzare, il contenuto di alcune materie scolastiche, non nell'ottica di facilitare lo studio allo studente immigrato, quanto piuttosto con l'obiettivo di raggiungere veramente il conseguimento di un sapere minimo irrinunciabile da parte di tutti gli studenti.

Conclusioni

Le argomentazioni fino a qui esposte non vogliono dare un quadro esaustivo della situazione, quanto piuttosto fungere da stimoli di riflessione e di valutazione.
Ciò che emerge come una necessità insopprimibile è l'aggiornamento e l'adeguamento della professione insegnante ai bisogni di una società che nell'arco di un tempo brevissimo ha cambiato profondamente la sua composizione e i suoi orientamenti. La scuola che voglia veramente raccogliere la sfida lanciata dalla presenza del diverso all'interno delle sue aule deve obbligatoriamente partire da un ripensamento della funzione docente.

Bibliografia

BALBONI P.E. (2000), "Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri", in AA.VV. (a cura BALBONI P.E.), A.L.I.A.S. - *Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema Libri, Torino.

CUMMINS J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Success for Language Minority Students*, in AA.VV., Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, California State University Press, Los Angeles.

LUISE C., *Didattica dell'italiano come L2 nella scuola*, modulo del progetto Alias, www.unive.it/alias

MAZZETTO F., "L'interlingua: un quadro teorico", in SELM, Anno XL, 4, 2002.

PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Libreria, Torino.

Un progetto sperimentale di lingua russa nella scuola elementare

Marzia Dati e Alberto Pedri

"C'è una straordinaria somiglianza fra le parole inglesi **WORD (PAROLA)** e **WORLD (MONDO)**. Avere la parola porta un mondo tra le mani, e ciò coincide con la possibilità di agire in esso.
P. Freire

Il progetto sperimentale di lingua russa nella scuola elementare, qui presentato, nasce dalla volontà di diffondere la lingua e la cultura russa nelle scuole a partire già dall'infanzia, proprio in quella fase dello sviluppo cognitivo, socio-affettivo dell'individuo in cui coesistono tutte quelle condizioni per un "apprendimento naturale" delle lingue straniere.
Il progetto trova fondamento nei principi e nella didattica dell'educazione plurilingue. A tal proposito, nel Libro Bianco della Commissione Europea, "Insegnare e Apprendere", pubblicato nel 1996, il plurilinguismo viene definito «elemento di identità», «caratteristica della cittadinanza europea» e «condizione essenziale per l'appartenenza alla società conoscitiva e del prossimo futuro, fondata su una continua acquisizione di nuove conoscenze in un'ottica di formazione permanente».
Il plurilinguismo costituisce uno dei fattori di identificazione del futuro cittadino europeo: l'apprendimento di altre lingue e l'esperienza concreta di riuscire a partecipare attivamente ad altre culture aiuta a comprendere, approfondire e sviluppare meglio la propria lingua e cultura. La conoscenza di più lingue straniere facilita la comprensione tra i popoli e di riflesso la dimensione multiculturale, facendo in modo che lo scambio di informazioni e di esperienze diventi fonte di arricchimento reciproco. Essere plurilingue significa possedere più linguaggi, saper manipolare più codici, saper cogliere il senso più profondo dell'identità del gruppo sociale di cui ogni lingua è espressione. Questo perché ogni cultura ha elaborato un proprio sistema di vita, di relazioni e di significati di cui la lingua è testimone e custode.
Conoscere più lingue è quindi necessario perché significa:

- apprendere e avere più punti di vista per interpretare la realtà e l'esistenza;
- apprendere a diventare cittadini del mondo nelle forme di partecipazione attiva al processo democratico a livello nazionale ed europeo;
- poter conoscere nuove persone;
- avere migliori prospettive lavorative;
- poter apprezzare gli altri e le diverse cultura.

Dal punto di vista più strettamente psico-pedagogico, non va dimenticato inoltre che l'apprendimento di più lingue nell'infanzia aiuta e facilita lo sviluppo cognitivo e socio-affettivo del bambino. Nel documento della Commissione Europea, si fa riferimento esplicito al fatto che «per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera dall'età prescolare».
Il bambino nasce plurilingue, è la società che lo trasforma in monolingue, imponendogli tutta una serie di limiti.
I maggiori studiosi dell'area e le numerose ricerche condotte sul campo concordano nel ritenere che il metodo migliore per acquisire una lingua straniera sia quello di iniziare il prima possibile ad usarla, proprio perché il tasso di crescita neuronale dei bambini è talmente elevato da permettere l'acquisizione di più lingue straniere. Addirittura in molta letteratura sull'argomento si sostiene che l'età critica entro la quale è possibile acquisire una competenza fonologica e sintattica completa di una seconda lingua si situa mediamente intorno ai sette anni ed è legata ai fenomeni di maturazione delle strutture nervose coinvolte nell'organizzazione della memoria procedurale. Sembrerebbe, inoltre, che la maturazione del lobo frontale dopo i sette anni inibisca quei fenomeni di imitazione verbale tipici del bambino piccolo, fenomeni che costituiscono comportamenti propedeutici nell'acquisizione delle lingue straniere.
Tenuto conto di tutti questi fattori il team docente ha elaborato il Progetto in questione.

Destinatari e caratteristiche del progetto

Il Progetto si sta attuando nella Scuola Elementare Statale a Tempo Pieno "G.Marconi" che fa parte della Direzione Didattica Carrara I° Circolo.
Il I° Circolo, comprende sia scuole dell'infanzia sia scuole elementari e ha una popolazione scolastica che si aggira sugli ottocento bambini. Esso si colloca in un ambiente che è caratterizzato dalla escavazione, lavorazione e commercializzazione del marmo delle Alpi Apuane, quindi si trova in un contesto socio-economico e culturale molto aperto verso l'esterno e caratterizzato da intensi contatti a livello internazionale.
Il Circolo è impegnato in diversi progetti comunitari Socrates, Comenius e dallo scorso anno ha attivato la certificazione della lingua inglese in collaborazione con l'Ente Certificatore Britannico Trinity College, di cui il I° Circolo è diventato Trinity Centre.
All'interno del Circolo si insegnano la lingua inglese e la lingua francese.
Per i bambini che studiano la lingua francese in orario curricolare, sono stati attivati corsi curricolari o in taluni casi extra-curricolari di lingua inglese. Inoltre è in corso di elaborazione un progetto per l'inserimento della lingua spagnola.
I bambini inoltre si avvalgono della presenza di un insegnante madrelingua inglese e francese che supportano gli insegnanti di lingua straniera per un determinato pacchetto di ore nell'anno scolastico.
Il Progetto vede il coinvolgimento di due classi quarte, per un totale di 42 bambini compresi tra i nove e i dieci anni di età. Gli alunni delle due classi studiano la lingua inglese dallo scorso anno, molti di loro l'apprendono già dalla Scuola dell'Infanzia, un bambino è madrelingua spagnola e due sono di madrelingua araba.
Il Progetto si configura come **"progetto di modulo"**, cioè viene realizzato all'interno di due classi parallele e vede la partecipazione di tutti gli insegnanti dei vari ambiti disciplinari operanti nel modulo. Dopo aver scelto uno **sfondo integratore comune**, rappresentato dai **quattro elementi**, acqua, aria, terra e fuoco, ogni insegnante li ha sviluppati sulla base delle aree disciplinari di competenza.
Il progetto verrà condotto durante tutto l'anno scolastico secondo questo schema temporale:

ACQUA: ottobre, novembre, metà dicembre
TERRA: gennaio, febbraio
ARIA: marzo, aprile
FUOCO: maggio, giugno

La lingua russa è stata presentata ai bambini all'interno di questo progetto dall'insegnante che insegna loro anche la lingua inglese. A differenza degli altri ambiti disciplinari, che nonostante siano legati dallo stesso sfondo integratore, seguono percorsi specifici, l'insegnante di lingua russa sta portando avanti il Progetto insieme all'insegnante di Educazione al Suono e alla Musica. Entrambi gli insegnanti possiedono competenze specifiche sia per quanto concerne la lingua russa, sia per l'Educazione al Suono e alla Musica.
La scelta di elaborare insieme le varie attività ha motivazioni prettamente psico-pedagogiche, in particolare trova fondamento nelle teorie dello psicologo americano Gardner. Secondo infatti la sua teoria sulle intelligenze multiple, è proprio l'intelligenza musicale a essere trasversale a tutte le altre intelligenze e veicolare di significati e contenuti. I suoni, infatti veicolano gran parte dei contenuti delle altre intelligenze. Gli stimoli sonori-parole, suoni e canti-innestano altri momenti di apprendimento, quali l'ascolto, la visione dell'immagine, la comunicazione scritta e l'introspezione.
Entrambe gli insegnanti hanno individuato il testo poetico come elemento collante. La lingua russa nella fattispecie viene presentata ai bambini sotto forma di testi poetici che hanno come argomento i quattro elementi.

Lingua russa

Per motivi di economia di spazio riportiamo solo la parte del Progetto relativa all' **"acqua"**.
L'insegnante di lingua russa ha stabilito nel suo percorso i seguenti obiettivi formativi e didattici.

Obiettivi formativi

- Promuovere la crescita della consapevolezza linguistica e interculturale, con conseguenti vantaggi sia per le abilità linguistiche e metalinguistiche sia a livello della sensibilità al rapporto fra lingua e cultura
- Favorire lo sviluppo cognitivo, creando maggior flessibilità mentale, favorire la capacità di analisi e astrazione, pensiero divergente e creativo
- Facilitare la formazione socio-affettiva, creando maggiore capacità di rapportarsi all'altro e maggiore sviluppo della fiducia in sé e della stima per sé stesso e per gli altri.

Obiettivi didattici

Alla fine di questo percorso i bambini:

- scopriranno che esistono delle lingue in Europa che usano un altro alfabeto
- saranno consapevoli delle differenze di suoni nella lingua russa rispetto ad altre lingue europee
- saranno in grado di leggere l'alfabeto cirillico
- saranno in grado di scrivere in russo usando i caratteri stampatelli maiuscoli
- saranno in grado di recitare alcune poesie in lingua russa
- conosceranno una cultura nuova, sviluppando un atteggiamento positivo verso di essa

Essendo l'acqua il primo elemento, gli insegnanti hanno deciso di affrontare il tema del **mare**, in quanto è particolarmente vicino all'esperienza dei bambini.
L'insegnante di lingua russa ha scelto due poesie scritte da una poetessa russa di soli nove anni Катя Шемякина, di Ekaterinburg, in quanto della stessa età dei bambini destinatari del progetto e quindi più vicina a loro. Conoscere questa bambina russa attraverso le sue poesie permette ai bambini di entrare in contatto con un mondo, quello russo, a loro estraneo e attraverso di esso riuscire a essere consapevoli che tutti i bambini del mondo hanno le medesime aspirazioni, gli stessi sogni e che le loro diverse abitudini riflettono la loro cultura di appartenenza. Durante il corso dell'anno contemporaneamente a queste attività si parlerà della bambina, autrice delle poesie, si farà riferimento alle feste tradizionali russe, ai giochi dei bambini russi, con l'obiettivo di metterli in contatto diretto, attraverso questa loro coetanea, con alcuni aspetti della cultura russa. Verso la fine dell'anno si stabilirà una corrispondenza e-mail con la poetessa.

Viene riportata qui di seguito **la sequenza dei vari momenti di presentazione della lingua russa: acqua-mare-** море**)**

1. L'approccio iniziale alla lingua russa è **di tipo visivo e acustico**.
2. Vengono presentati al bambino tre testi scritti in tre lingue diverse: italiano, inglese e russo che hanno come elemento comune il mare: **Notturno sul mare** di G. Pascoli; **The Sea** di L. Ranger; **Mare azzurro** e **Le meraviglie del mare** di K. Scemjakina.
3. Si chiede ai bambini di osservare i tre testi e di dire quali sono le differenze che notano nella scrittura.
4. Vengono poi letti al bambino i tre testi e si chiede quali sono le sensazioni che provano, se sentono suoni "strani", cioè diversi da quelli della lingua madre e dalla lingua inglese, che in qualche modo a loro è già nota.
5. Discussione:
– i bambini, attraverso l'insegnante, deducono che la lingua russa usa un alfabeto diverso dal nostro possiede dei suoni non assimilabili all'italiano o all'inglese;
– le loro impressioni e le loro sensazioni vengono registrate in apposite tabelle
6. L'insegnante disegna al centro della lavagna il mare e attraverso una mappa concettuale scrive la parola mare nelle principali lingue europee, focalizzandosi sulla parola МОРЕ
7. A questo punto invita i bambini sotto forma di gioco alla ricerca di quante volte la parola viene ripetuta nel testo.
8. L'insegnante, sempre sotto forma di gioco, chiede ai bambini di osservare attentamente il testo in russo e mettere insieme le lettere che sono uguali, o meglio che hanno la "stessa forma" delle lettere appartenenti all'alfabeto italiano e mettere insieme le lettere "strane" che non assomigliano, per forma, a nessuna delle lettere del nostro alfabeto.
9. I risultati vengono riportati su un cartellone, ma l'insegnante farà notare ai bambini che molte lettere nonostante abbiano la stessa forma di quelle usate nel nostro alfabeto, possiedono un suono diverso.
10. L'insegnante presenta l'alfabeto con atti-

vità che presuppongono l'utilizzo del corpo: battito delle mani, dei piedi, oscillazioni del corpo, in un secondo momento ricorre all'ausilio di canzoncine russe per bambini specifiche per l'apprendimento dell'alfabeto.
11. Alla fine di questo modulo l'insegnante ricostruisce il campo semantico relativo al mare attraverso mappe concettuali (пляж, рыба, прибой, песок, волна, волнующееся, спокойное) stimolando i bambini a leggere le parole in russo.

Il percorso appena illustrato è stato realizzato in due moduli composti ciascuno di tre Unità Didattiche.

Verifica e valutazione

In itinere, alla fine di ciascuna unità didattica e a fine modulo attraverso test orali diffusi, che vedono principalmente il coinvolgimento del corpo attraverso la mimica e la gestualità.

Percorso di educazione al suono e alla musica

Per quanto riguarda **"l'acqua"**, nel laboratorio di suoni e musica sono stati affrontati i seguenti contenuti:
"I suoni del mare", attività di ricerca, esplorazione, elaborazione e composizione con il materiale sonoro suggerito dall'ambiente mare.
L'insegnante di Educazione al Suono e alla Musica è intervenuto sugli stessi testi poetici presentati dall'insegnante di russo, ispirandosi ad alcune attività proposte dai musicisti Brian Dennis (improvvisazione e composizione di gruppo), Christopher Achenbach (musicoterapia). Il percorso ispirato all'acqua ha previsto due fasi di lavoro. Partendo da alcuni momenti di rievocazione di esperienze recenti legate al mare e da riflessioni specifiche sugli aspetti sonori e sulle immagini particolarmente significative, la prima fase ha coinvolto le classi in un'attività motoria di *visualizzazione dei suoni*: mentre un gruppo di bambini imitava con la voce alcuni suoni del mare, un altro gruppo li realizzava con il linguaggio mimico-gestuale. Dopo un'ampia riflessione sulla natura dei suoni esplorati (caratteristiche timbriche, profondità, intensità, complessità...) i bambini li hanno imitati utilizzando lo strumentario Orff con la possibilità di combinarlo con altri materiali (carta di vario tipo, riso ed altri materiali poveri). Al termine della prima fase è stata realizzata una tabella nella quale sono state registrate le relazioni tra *suono-strumento-segno grafico*.
Nella seconda fase del lavoro i bambini sono stati divisi in gruppi di 4-5. A ogni gruppo è stato chiesto di elaborare una breve *composizione musicale* evocativa di un particolare aspetto dell'ambiente marino e di eseguirla di fronte ai compagni. I diversi elaborati sono stati registrati per permettere ai bambini stessi di riascoltare, perfezionare e valutare il loro prodotto musicale. Successivamente sono stati introdotti i testi poetici, già presentati dall'insegnante di lingua: le poesie russe sono state riproposte prima in lingua originale poi nella traduzione italiana.
Ogni gruppo ha scelto un testo e ha creato una composizione utilizzando le sonorità suggerite dal linguaggio parlato (parole-suono, fonemi...), i singoli strumenti e gli impasti di sonorità diverse. Dopo l'esecuzione e la registrazione dei brani è seguito un momento di confronto sugli elementi e sulle varie strutture sonore elaborate (sequenze o sovrapposizioni di suoni, condensazioni/rarefazioni, sfondo, cornice,...), quindi l'intero gruppo classe, ispirandosi alla poesia russa "Le meraviglie del mare", ha elaborato una composizione collettiva che raccogliesse molti dei diversi elementi strutturali emersi durante il precedente lavoro a piccoli gruppi. Di questa composizione è stata realizzata infine una *partitura informale* che documentasse l'intero percorso realizzato dai bambini.

Dalla verifica e dalla valutazione del primo segmento del Progetto fin qui descritto, condiviso sia nella fase di progettazione che in quella di realizzazione, si è potuto rilevare la totale acquisizione degli elementi fonologici e morfologici della lingua russa e quindi il pieno raggiungimento degli obiettivi prefissati per questa prima fase. Il percorso di Educazione al Suono e alla Musica è stato determinante nel favorire la completa interiorizzazione degli elementi linguistici proposti.

Bildende Kunst im Deutschunterricht (DaF)

Arbeit mit Kunstbildern auch im Fremdsprachenunterricht? Aber ja, bitte!

Paola De Matteis

Es geht hier um meine Erfahrung, während eines Klassenaustausches, mit dem Einsatz bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht, bzw. Deutsch als 3. Fremdsprache (Indirizzo Brocca) nach Englisch und Französisch. Dabei geht es nicht nur um bildende Kunstwerke in DaF als bloßen Sprech- und Schreibanlass, als sinnlich-anschaulichen Einstieg in ein Thema, oder um eine Interpretation eine Bildes im kunsthistorischen Sinn, aber auch nicht um eine bloße Bildbeschreibung. Die Beschäftigung mit Kunstbildern setzt Offenheit, intensives Betrachten und Eingehen auf das Gesehene voraus und trägt zur ästhetischen Dimension und Bildung bei. Es geht hier vielmehr um die Auseinandersetzung mit Fragen wie: „Welche Wahrnehmungsweise, welche Darstellungsweise verwendet das Bild? Wie wirken diese unter welchen Bedingungen auf mich, auf andere und warum?" Interpretatorische Arbeit an Texten und Bildern in der Schule richtet sich nicht mehr allein auf die Frage: „Was bedeutet der Text/das Bild?". Es wird nicht über Bilder gesprochen, sondern über ihre Wirkungsweise. Es handelt sich um eine Sinnsuche, die den SchülerInnen dabei hilft, Fragen zu stellen und nach eigenen Antworten zu suchen.

Warum ist der Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht zu empfehlen?

a. Kunst wird nicht für Experten geschaffen, sondern für den normalen Betrachter.
b. Alle SchülerInnen können auf ein Bild reagieren, es gibt keine sprachlichen Verstehensbarrieren Bilder werden im Allgemeinen als leicht verständliches Kommunikationsmittel erlebt.
c. Das Kunstbild ist ein Ganzes und wird als solches wahrgenommen. Das künstlerische Bild lädt durch seine appellative Qualität zum Verweilen der Sinne ein und eröffnet die Möglichkeit eines Spaziergangs durch das Bild, wobei kunsthistorische, historische, geographische, biographische und ästhetische Begegnungen stattfinden können. Durch das Kunstbild können die SchülerInnen neue inhaltliche Bereiche der Zielsprache und Zielkultur erschließen lernen.
d. Ein Kunstbild lässt Raum für eigene Interpretationen und fordert emotionale und kognitive Reaktionen heraus. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen können zu produktiven Kontroversen führen, die das Sprechen, das Begründen, das Argumentieren fordern.
e. Es gibt keine richtige oder keine falsche Interpretation, keine einzige Wahrheit. Das Sprechen über Kunstwerke ist immer subjektiv. Jede Meinung wird ernst genommen.
f. Der Unterricht wird zum Ort sinnlicher Begegnung.
g. Die Beschäftigung mit einem Kunstbild kann zum interkulturellen Verständnis beitragen. Die SchülerInnen bringen sich als Person ein mit ihren eigenen Erfahrungen. Sie sagen was ihnen einfällt, was ihnen auffällt, was sie empfinden, was sie assoziieren. Sie konfrontieren ihre Meinung mit anderen Meinungen.
h. Sprechen über Bilder intensiviert die Wahrnehmung. Ein Bild kann wiederholt betrachtet werden. Das Bild kann stehen, bzw. hängen bleiben. Es kann eine neue Dimension des Betrachtens entstehen: die verlangsamte Wahrnehmung.
i. Kunstbilder sensibilisieren die SchülerInnen für Kunst.
j. Durch das Kunstwerk gewinnen die SchülerInnen konkrete Einblicke in eine anders strukturiert kulturelle Welt. Das wirkt auf das eigene Selbstverständnis und fördert die interkulturelle Begegnung.

Didaktisches Verfahren: Einige Vorschläge

Landschaften / Freiräume
A. Einführung in das Thema:
– die SchülerInnen sollen sich mit einer Landschaft oder einem Raum vorstellen, die sie gern haben, worin sie sich wohlfühlen.

– Jeder Lerner beschreibt seine Landschaft.
– Die anderen SchülerInnen stellen Fragen zur Vertiefung der Beschreibung.

B. Arbeit mit Bildern:
– Mehrere Landschaftsbildern an die Wand aufhängen. Jeder Lerner sucht nach einem Bild, in dem er Raum und Platz für sich findet.

C. Analyse, Betrachtung der Bilder:
– Jeder Schüler stellt sich vor das gewählte Bild und zeigt den anderen den für sich entdeckten Raum.
– Mögliche Fragen:
- Wie ist dieser Raum?
- Welche Mittel hat der Maler verwendet, um den Raum darzustellen?
- Wie wirken die Farben und welche Rolle haben sie?
- Wie wirkt das Format, der Rahmen?
- Gibt es Platz für uns?
- Wo fühlen wir uns beengt, eingeschränkt, frei und gelöst?
- Haben wir auch Platz für Ideen, für das Denken, für den Geist? Wie kann man Raum schaffen, wenn man keinen hat?

D. Erweiterung:
– Es werden verschieden Landschaftsbilder eines Malers aufgehängt. Die SchülerInnen sollen alle Bilder genau betrachten und für sich eines auswählen, das ihnen interessant erscheint.
– Danach sollen sie erklären, warum sie das Bild ausgewählt haben.

Traumwelten
Es wird hier der Einsatz von Bildern mit möglichst irrealem, surrealem Inhalt empfohlen, z.B. Chagall, Dali.
■ Bilder an die Wand hängen
■ Die SchülerInnen merken sich aus den Bildern Teile, die sie so aus der Wirklichkeit nicht kennen. Sie erzählen im Plenum über ihre Entdeckungen
■ Die SchülerInnen sprechen darüber, wo solche Veränderungen der Wirklichkeit stattfinden und wie die Wirklichkeit sich verändert.
■ Die SchülerInnen suchen sich ein Bild aus, das ihnen besonders gefällt oder auffällt. Sie schauen sich das Bild genau an und versuchen, sich in das Bild hineinzuversetzen. Sie sollen sich vorstellen, dass sie selbst ein Teil dieses Bildes sind (mögliche Fragen: wer oder was wären sie dann? Wie würden sie aussehen? Was könnten sie in dieser Bilderwelt erleben?)
■ Am Ende schreiben und dramatisieren die SchülerInnen eine Geschichte.

Fächerübergreifendes Projekt: Deutsch (Daf) – Kunst

Die Wahrnehmung der Großstadt
Das schülerorientierte und fächerübergreifende Thema der Großstadt hat sich besonders geeignet erwiesen, historisches Bewusstsein bei den SchülerInnen zu entwickeln und sie in die Problematik des Identitätsfindungprozesses einzuführen. Die Großstadt tritt immer wieder als Hintergrund in Musikvideos, in TV-Sendungen, in Spielfilmen auf und ist als lust- oder angstbesetzte Vision in den Vorstellungen der allermeisten SchülerInnen präsent. Die unterschiedlichen Wahrnehmung der Großstadt am Anfang des 20. Jahrhunderts haben die Schüler in Gruppenarbeit mit Arbeitsblättern durch Bilder von Aroldo Bonzagni „Il rifiuto della città", Boccioni „La città che sale", Klee „Traumstadt", Meidner „Ich und die Stadt", Steinhardt „Die Stadt", Grosz, Kirchner „Postdamer Platz" und „5 Frauen auf der Straße" analysiert. Es schien mir sinnvoll, in der kompletten Unterrichtseinheit Lektüreerfahrungen und die Wahrnehmung bildender Kunst miteinander zu verbinden. Tucholsky und Kästner mit Kirchner; Rilke mit Boccioni und Bonzagni; Steinhardt und Meidner mit Wolfenstein. Auf dem Arbeitsblatt sollten die SchülerInnen auf der Vorderseite die „Weltwahrnehmung" in der großen Stadt und auf der Rückseite die „Selbstwahrnehmun" in der großen Stadt, wie sie in den Texten und Bildern dargestellt werden, herausarbeiten.

Im Mittelpunkt meiner Arbeit standen vor allem didaktische Fragestellungen. Im Kontext einer „ästhetischen Bildung", die sich auf einen erweiterten Begriff von Ästhetik (Aufhebung der Dichothomie von „hoher"

und „niederer" Kunst) und ein erweitertes Gegenstandsfeld stützt scheinen mir die neueren, produktiven Verfahren für den Literaturunterricht besonders geeignet, denn sie tragen einem erweiterten Begriff von Interpretation. Jugendliche brauchen gerade heute Raum für selbstständige Erfahrungen und die Gelegenheit zugleich das eigene Interesse an Texten und Bildern zu verstärken.

Literaturverzeichnis

BARTH, SUSANNE (1993)
„Medien im Deutschunterricht" in Praxis Deutsch, Heft 153

BAXANDALL MICHAEL (1990)
„Ursachen der Bilder. Über das historische Erklären von Kunst" Berlin

BRÜGGEMANN HEINZ (1985)
„Aber schickt keinen Poeten nach London. Großstadt und literarische Wahrnehmung im 18. und 19. Jahrhundert" Reinbek

LEHNERER THOMAS (1993)
„Ästhetische Bildung" in Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen (hrsg. Von A. Staudte), Winheim und Basel

OTTO GUNTHER (1998)
„Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik" Seelze

SAUER MICHAEL (2000)
Bilder im Geschichtsunterricht" Kallmeyer

STAUDTE ADELHEID (1993)
„Im Spiel zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Die ästhetische Dimension des Lernens" in „Ästhetisches lernen auf neuen Wegen" (hrsg von A. Staudte) Winheim und Basel

ZACHARIAS WOLFGANG (1991)
„Du siehst etwas, was ich nicht weiß, du weißt etwas, was ich nicht seh...." in Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technischmedialen Welt, hrsg. Von W. Zacharias, Essen

GARZANTI • PETRINI

DIZIONARIO DI TEDESCO
TEDESCO–ITALIANO ITALIANO–TEDESCO

€ 29,90 (lire 57.894)
codice 88-480-0519-5

AGGIORNATO CON LE REGOLE DELLA NUOVA ORTOGRAFIA TEDESCA
OLTRE 100000 VOCI E ACCEZIONI
LOCUZIONI, FORME IDIOMATICHE, NEOLOGISMI, TECNICISMI DEL TEDESCO D'USO CORRENTE E TRADIZIONALE CON CD–ROM VIVAVOCE <FLASH> MINIDIZIONARIO VISUALE SPEAKERATO CON 1400 VOCI E 114 TAVOLE ILLUSTRATE

QUESTO DIZIONARIO CONTIENE:
- LEMMI CON SINONIMI E CONTRARI
- PROVERBI TEDESCHI E ITALIANI
- RUBRICHE ETIMOLOGICHE, GRAMMATICALI E LESSICALI
- RUBRICHE ENCICLOPEDICHE DI CIVILTÀ TEDESCA
- TRASCRIZIONE FONETICA DI TUTTI I LEMMI

INOLTRE, NELLE APPENDICI:
- MODELLI DI CORRISPONDENZA PRIVATA E COMMERCIALE
- SIGLE, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI TEDESCHI E ITALIANI
- NOMI GEOGRAFICI E DEGLI ABITANTI
- DIVISIONI AMMINISTRATIVE DI GERMANIA, SVIZZERA TEDESCA E AUSTRIA
- NOMI PROPRI DI PERSONA
- VERBI FORTI E IRREGOLARI TEDESCHI
- 3000 VOCI ILLUSTRATE IN 77 TAVOLE TEMATICHE A COLORI E IN BIANCO E NERO

Progetto di insegnamento modulare della lingua inglese

Milena Dal Pra

Nell'anno 2000-01 si è iniziato a dare attuazione nella SMS "C. Casteller" di Paese (Treviso) a un progetto sperimentale di insegnamento modulare della lingua inglese. Attualmente il progetto vede coinvolte tre classi terze, tre classi seconde e sei classi prime e si avvale dell'operato di sei docenti.
L'insegnamento della lingua viene impartito non per classe ma per gruppi formati in base a test per lo più oggettivi, cosicché i gruppi risultano omogenei per livello di prestazione o, caratterizzati da un'eterogeneità "controllata".
Nato dal desiderio di garantire una autentica continuità agli allievi, che provenivano dalla scuola elementare con esperienze di apprendimento della lingua straniera dissimili per durata e caratteristiche curricolari, il progetto si è sostanziato di considerazioni più propriamente pedagogiche, attinenti in particolare alla difficoltà di individuare per gruppi eterogenei segmenti temporali di lavoro e strategie di insegnamento che potessero risultare adeguati alle diverse precondizioni cognitive ed esperienziali, ai diversi stili di apprendimento e di attribuzione, alle diverse motivazioni, in una parola al background dei singoli utenti.
La fonte di riferimento normativa primaria è costituita dal DPR 275/99 ("Regolamento indicante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche") e, in particolare, dai commi in cui si parla di:
– realizzazione di interventi adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, di garantire il successo formativo;
– miglioramento dell'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento;
– realizzazione del diritto di apprendere;
– valorizzazione delle diversità e promozione delle potenzialità di ciascuno;
– libertà progettuale;
– autonomia di ricerca e sperimentazione.

Le tre ipotesi fondamentali sono:
- verificare se la strutturazione modulare del curricolo favorisca la capitalizzazione delle conoscenze (dai punti di vista della spendibilità in fasi successive dell'apprendimento e della costruzione di reti concettuali) e la consapevolezza e responsabilizzazione dei discenti;
- verificare se lavorare per gruppi relativamente omogenei consenta l'espressione delle eccellenze da un lato, ma anche la formazione di una preparazione senza lacune (benché meno vasta riguardo ai contenuti, non alle tecniche e alle strategie) negli allievi più deboli; se, in altre parole, ogni fase di lavoro (modulo o anno scolastico) realizzi un'autentica propedeuticità rispetto alle successive, cosa che invece non avviene quando si procede o si promuove anche in assenza del raggiungimento di sufficienti competenze;
- verificare se il lavoro dei docenti sia reso più efficace dal fatto di avere nella fascia temporale obiettivi ben definiti e condivisi con colleghi e studenti e di poter adottare strategie e tecniche di insegnamento appositamente individuate per il gruppo target.

Il progetto, la cui finalità generale consiste nella promozione del raggiungimento dei traguardi formativi, attraverso l'ampliamento dell'offerta formativa e la differenziazione delle opportunità di apprendimento, ha sostanzialmente tre aspetti: **progettuale, didattico, organizzativo**.

Aspetto progettuale

Il curricolo è organizzato per moduli, intesi come nuclei concettuali individuati sulla base dell'insieme delle possibili esperienze di comunicazione di persone dell'età target (11-13 anni). Si tratta dunque di una progettazione che tende a una struttura a rete, anche se un aspetto di linearità è comunque ineliminabile nell'insegnamento della lingua straniera.
Gli scopi di questa progettazione a rete sono:

- favorire negli allievi lo sviluppo di una mappa concettuale della disciplina;
- favorire la consapevolezza del fatto che l'apprendimento della lingua straniera consiste in una ricodificazione (rispetto al-

la lingua madre) di esperienze di vita e di comunicazione che nella realtà costituiscono una *rete* di conoscenze, di vissuto, di previsioni;

- favorire la consapevolezza della lingua non tanto come disciplina scolastica quanto come modo per esprimere se stessi e interagire con la realtà;
- favorire la promozione di competenze significative, documentabili e capitalizzabili;
- favorire la consapevolezza dell'apprendimento e delle proprie competenze, e far sì che gli allievi possano sapere in quale punto si trovano in una scala di apprendimenti possibile e prevedibile.

La programmazione dell'attività avviene collegialmente e si realizza attraverso:

- la determinazione dell'estensione e dell'articolazione del curricolo e la definizione in termini di performance degli obiettivi previsti in uscita (esame di licenza);
- l'identificazione dei moduli (prerequisiti, competenze, descrittori, verifica sommativa) e previsione dei tempi medi (la relativa differenziazione dei tempi è parte integrante degli obiettivi del progetto); il modulo è caratterizzato da:
  - omogeneità dei contenuti
  - significatività rispetto al complesso del sapere disciplinare e ai prerequisiti
  - estensione controllata;
- la previsione e l'organizzazione di moduli di recupero;
- la costruzione delle unità didattiche (obiettivi, tipologie testuali, strutture, lessico, attività, verifica formativa);
- la costruzione dei test;
- l'identificazione delle procedure di correzione, misurazione e valutazione; il monitoraggio dei risultati;
- l'identificazione del valore percentuale di ciascun test ai fini della valutazione;
- la discussione dei problemi che si evidenziano in itinere, sia relativi ad aspetti didattici e organizzativi, sia a difficoltà manifestate da singoli allievi o attinenti alle dinamiche di gruppo;
- l'analisi collegiale delle situazioni di apprendimento di tutti i gruppi.

Aspetto didattico

Operare con e per un gruppo omogeneo di allievi permette di adeguare le strategie e le tecniche di insegnamento (anche se nell'ambito di competenze e obiettivi comuni) agli stili e ai ritmi di apprendimento, cosicché anche il tempo non sia una variabile assegnata ma il suo utilizzo flessibile consenta agli allievi un effettivo progresso nelle competenze, pur nella parziale modificabilità dei contenuti e delle attività, ed un recupero sistematico.

I materiali sono selezionati dal libro di testo o altre fonti o elaborati dai docenti in modo che risultino coerenti con competenze e obiettivi e si adattino al progetto di sviluppo dell'UD.

Fanno parte dei materiali elaborati:

- il registro, consistente in un documento per ogni allievo per ogni modulo, che esplicita i descrittori dei test sommativi, la tipologia dei test formativi, il valore attribuito a ciascun test e le risultanze;
- la scheda di valutazione del modulo, che viene presentata alle famiglie e che riporta le competenze relative al modulo e il risultato complessivo espresso in centesimi; anche al termine del recupero viene prodotta una scheda;
- il prospetto del modulo che viene consegnato agli allievi all'inizio del modulo stesso e insieme, a più riprese, commentato; questo prospetto contiene l'esplicitazione dei prerequisiti per l'accesso al modulo e gli obiettivi comunicativi e i contenuti linguistici e culturali di ogni UD.

Aspetto organizzativo

Questa organizzazione dell'attività didattica comporta uno scardinamento di cattedre e dell'articolazione trimestrale dell'anno scolastico.

I docenti non sono titolari di classi ma di gruppi di allievi e, nel corso del triennio, ruotano rispetto ai gruppi.

La partecipazione alle riunioni dei Consigli di Classe è limitata, oltre alla seduta di ottobre/novembre con tutti i genitori, esclusivamente agli scrutini, che vedono dunque la presenza contemporanea di tutti gli insegnanti di inglese che hanno fra i loro allievi componenti della classe. Ciò allo scopo di raccogliere gli elementi necessari alla valutazione e di arricchirla altresì con osservazioni che si possono effettuare sui comportamenti al di fuori del gruppo classe.

La valutazione periodica non coincide con la fine del trimestre: i docenti di inglese appongono un giudizio finale sulla scheda solo a fine anno, poiché presentano ai genitori la scheda di valutazione per la lingua inglese (di cui sopra) alla fine di ogni modulo.
La suddivisione dei gruppi viene attuata nel seguente modo:
– 1° anno: test d'ingresso
– inizio anni seguenti: risultanze dell'anno scolastico precedente
– al termine di ogni modulo: risultanze dei test e punteggio complessivo.

I gruppi sono formati da allievi appartenenti a classi diverse (è evidente il forte vincolo sulla strutturazione dell'orario scolastico) e sono individuati tramite colori.
L'estensione del gruppo è inversamente proporzionale ai livelli di performance conseguiti. In base agli esiti dei test, al termine del modulo si attuano spostamenti di allievi da un gruppo a un altro, fino al momento in cui ciò sia reso possibile dall'omogeneità dei tempi di svolgimento delle attività programmate per il modulo. È infatti previsto che un uso flessibile del tempo e l'attenzione ai ritmi di apprendimento del gruppo comportino differenziazioni nel percorso didattico. D'altra parte lo scopo non è svolgere ad ogni costo un determinato programma ma portare ogni singolo allievo a conseguire delle competenze autentiche e realmente propedeutiche, un successo scolastico effettivo anche se in ambiti quantitativamente differenziati.
La valutazione al termine del triennio si baserà su profili in uscita che tengano conto di questa visione della scuola dell'obbligo. I docenti hanno così individuato il profilo "soglia" e il profilo "alto", ispirati rispettivamente ai livelli A1 e A2/B1 dell'European Framework of Reference.

Profilo dell'allievo in uscita (livello soglia)

- Sa comprendere i punti fondamentali ed alcune informazioni specifiche in testi orali e scritti relativi ad aree dell'esperienza quotidiana.
- Sa produrre brevi e semplici testi correlati all'esperienza quotidiana (informazioni relative a sé e alla famiglia, all'ambiente in cui vive, alla vita quotidiana e al tempo libero, ad esperienze passate e a progetti). Sa formulare semplici frasi con un uso di lessico e strutture limitato ed incerto ma tale da non compromettere la comprensibilità del messaggio.
- Sa interagire nelle più semplici situazioni di routine su argomenti legati a dati personali e sulla famiglia, il luogo dove vive, le cose che possiede, alcune esperienze e gusti personali. Sa comprendere semplici domande espresse con ritmo lento e chiedere che siano ripetute; sa formulare risposte semplici. Sa formulare alcune semplici domande. Sa utilizzare solo il lessico e le strutture più semplici, incorrendo anche in errori che tuttavia non compromettono la comprensibilità del messaggio. Sa esprimersi con pronuncia accettabile.

Profilo dell'allievo in uscita (livello alto)

- Sa comprendere i punti fondamentali ed informazioni esplicite e talora implicite in testi orali e scritti relativi ad aree dell'esperienza quotidiana e a temi di attualità, contenenti anche, in misura limitata, lessico non noto, individuandone la tipologia testuale.
- Sa produrre con organicità testi tematicamente correlati ad aree dell'esperienza quotidiana (informazioni relative a sé e alla famiglia, all'ambiente, alla vita quotidiana e la tempo libero, alle esperienze passate; opinioni, speranze, progetti ipotesi e in generale argomenti rilevanti rispetto alla fascia d'età). Sa esprimersi con una certa scorrevolezza, padroneggiando il lessico, le forme idiomatiche e le strutture pertinenti, pur incorrendo in qualche errore grammaticale-sintattico ed ortografico. Sa utilizzare alcune forme coesive.
- Sa interagire in modo semplice ma pertinente in situazioni di routine legate alle proprie esperienze, vita quotidiana, progetti e bisogni. Sa esprimere e motivare le proprie opinioni e formulare proposte. Sa comprendere quanto espresso dall'interlocutore e chiedere chiarimenti ed aiuto nel caso di mancata comprensione. Sa recuperare, anche se non sempre con rapidità, lessico e strutture necessari alla comunicazione, benché con qualche imprecisione ed errore. Sa esprimersi con buona pronuncia.

A conclusione del primo anno di studio, è stato finora somministrato agli allievi un questionario mirante a rilevare in quale modo quest'esperienza sia stata vissuta. Il questionario si focalizzava sui seguenti punti:
– percezione della conoscenza (FOK)
– percezione dello sfruttamento delle proprie potenzialità
– cambiamento dell'insegnante
– inserimento in gruppi diversi (aspetto cognitivo, socio-relazionale, affettivo); omogeneità dei ritmi di lavoro
– utilizzo non lineare del libro di testo
– utilizzo di materiali integrativi.

Dalle risposte degli studenti è stato possibile rilevare quanto segue:
- la strutturazione modulare ha consentito agli allievi di comprendere gli obiettivi;
- i risultati conseguiti sono per lo più ritenuti soddisfacenti (percezione di conoscenza);
- il cambiamento di insegnante ha suscitato qualche perplessità ma ha favorito lo sviluppo della capacità di adattamento al nuovo e sostanzialmente non ha creato difficoltà nel lavoro;
- l'utilizzo non lineare del libro di testo non ha creato problemi e l'uso di materiali integrativi o alternativi ha facilitato l'apprendimento;
- lavorare con compagni diversi ha migliorato le capacità socio-relazionali;
- la percezione dell'omogeneità dei ritmi di lavoro nel gruppo non è sicura (questo dato si dovrebbe ritenere positivo dato che da parte dei docenti si compie uno sforzo costante per evitare che gli allievi identifichino i gruppi con livelli), ma in ogni caso è preferibile il gruppo omogeneo;
- evidente è la percezione della collaborazione e condivisione fra i docenti.

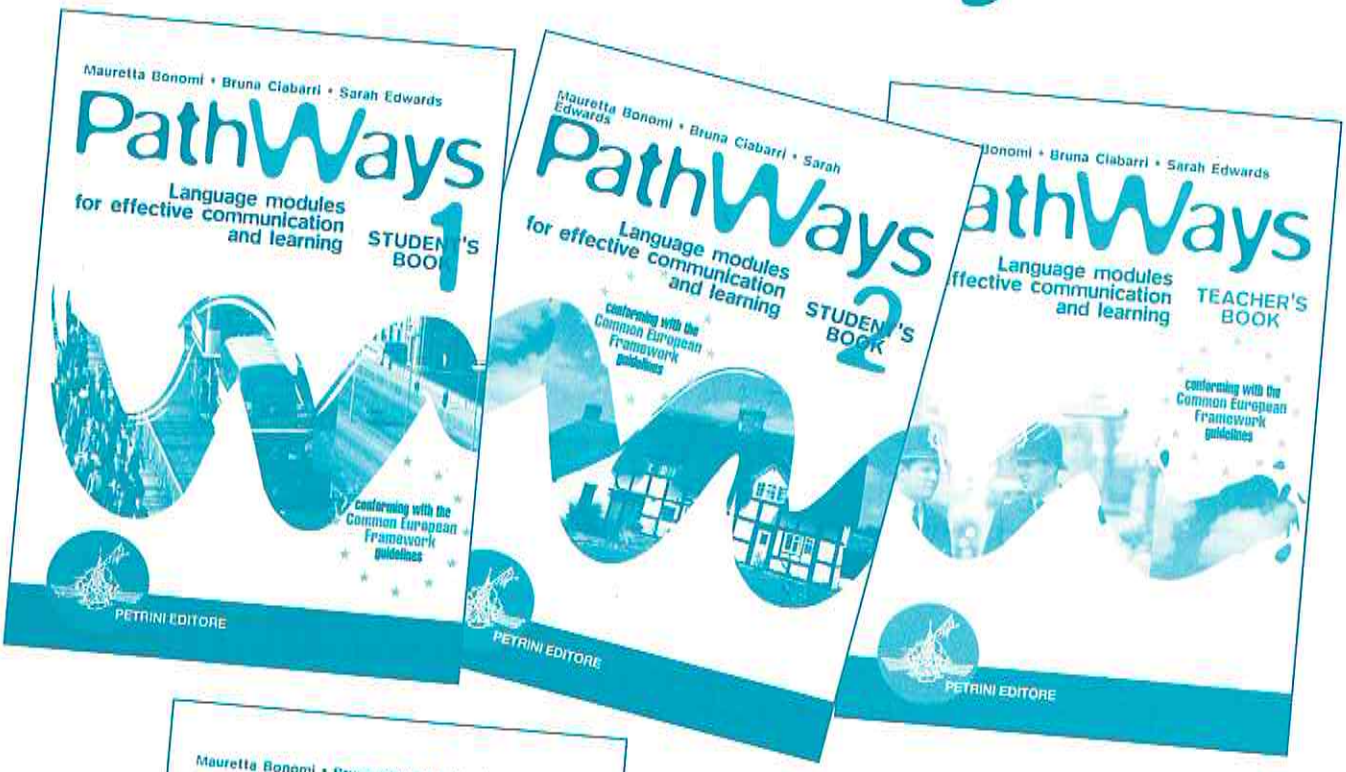
Si prevede anche di realizzare un documento analogo da utilizzare alla fine dell'intero ciclo, dal momento che allora le condizioni cognitive e di personalità degli allievi saranno diverse.

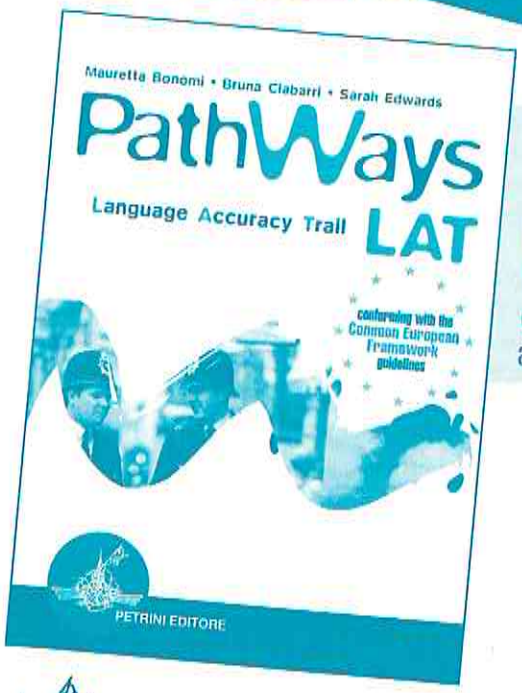
Per la valutazione complessiva del progetto bisognerà attendere la conclusione del primo triennio (giugno 2003). Per il momento è comunque possibile rilevare come vi siano indubbi vantaggi sia nell'attività didattica, che appare più mirata ed efficace, sia nei risultati di apprendimento, sia nello stimolo estremamente positivo alla collegialità, alla collaborazione, allo scambio e al confronto fra docenti.
Su un ultimo aspetto è importante soffermarci: il coinvolgimento delle famiglie.
Tre volte all'anno i docenti incontrano i genitori, comunicano loro scopi e modalità di attuazione del progetto, presentano i risultati conseguiti, evidenziano aspetti positivi e difficoltà, chiariscono dubbi e incertezze. I genitori manifestano interesse e partecipazione e si rendono propositivi in un confronto aperto e costruttivo. L'ampliamento del numero delle classi coinvolte è stato infatti dovuto alla richiesta di un'utenza sensibile e informata che ha anche esplicitato il desiderio che l'organizzazione modulare venga estesa ad altre discipline.

LANGUAGE MODULES FOR EFFECTIVE COMMUNICATION AND LEARNING

M. Bonomi • B. Ciabarri • S. Edwards

PathWays





LAT: Language Accuracy Trail
Grammatica-eserciziario che ripropone gli aspetti strutturali, lessicali e comunicativi di ciascun modulo in una vasta gamma di esercizi graduati. Fornisce inoltre attività di reimpiego («**Consolidation**») ed esercizi orali da eseguire autonomamente in interazione con voci su CD audio («**Oral Backup**»).

IL CD-ROM

Sussidio interattivo supplementare per una sistematica ripresa del lessico, delle funzioni comunicative e delle strutture grammaticali.
Contiene esercitazioni finalizzate alla preparazione del KET.

€ 15,45
Codice N. 88-494-0853-6

PETRINI EDITORE

Come motivare gli alunni

Anna Maria Crimi

In questa rubrica ognuno di voi potrà esprimere le proprie idee, il proprio punto di vista su un problema che riguarda l'insegnamento delle lingue, la rivista, o altro. Oppure potrà porre delle domande a cui la redazione o gli altri lettori risponderanno.
Aspettiamo le vostre lettere lunghe, brevi...

Nel sito abbiamo chiesto ai colleghi di esprimere la loro opinione sulla "motivazione". Ecco alcune risposte.

Marcella Rabitti, Alessandria «La motivazione è un fattore indispensabile in ogni forma di apprendimento e di conseguenza – ritengo – non ha senso distinguere tra prima e seconda lingua straniera. La difficoltà ad affermarsi, con cui il tedesco solitamente deve misurarsi, ha spinto gli studiosi a dedicare particolare attenzione a questo aspetto e ai meccanismi psicologici ad esso sottesi. È evidente che gruppi di discenti di età diverse debbano essere motivati in modi differenti, con un approccio di volta in volta più ludico o con una scelta più vasta di materiali, temi e strumenti, o facendo leva sugli interessi personali. L'imperativo è comunque unico: combattere la noia.
Tuttavia non si deve cadere nell'equivoco che motivare implichi il sacrificio dei risultati in nome di un miglior rapporto con la classe.»

Anita Tortore, Torino «... dico ai miei allievi che è molto utile studiare la lingua straniera per conoscere e vivere in prima persona, gli usi e i costumi, la cultura dei popoli abitanti i paesi in cui essa viene parlata, quando si ha la possibilità di visitarli. Poi, faccio notare loro che, benché si dica che l'inglese sia la lingua più parlata, c'è ancora molta gente che non sa tale lingua. Di conseguenza se si ha l'esigenza, la necessità di comunicare con tali persone per fattori personali, commerciali, concernenti il lavoro, è indispensabile conoscere la loro lingua. Oltre a ciò, spiego ai miei studenti che imparando delle lingue come il francese, il tedesco, lo spagnolo essi avranno la possibilità di leggere, di vedere, di sentire in versione originale i libri, i romanzi, i film, ...»

Maria Carla Rizzo, Salerno «... Come incitarli allo studio? E come valorizzare le lingue studiate a scuola? Credo che le famiglie possano aiutare gli insegnanti. Genitori che sottolineano l'importanza della conoscenza di più lingue ne favoriscono l'apprendimento, al contrario possono orientare i ragazzi verso il rifiuto o il semplice apprendimento/accettazione.»

Daniela Bianchi, Roma «... un buon allievo è colui che si motiva anche da solo. L'idea che le conoscenze e le competenze in lingua potranno essere spendibili nel mondo del lavoro e che la loro appropriazione è trasferibile immediatamente nella vita pratica (viaggi di istruzione, ecc.) farà sì che egli sia motivato e partecipi attivamente al processo d'apprendimento.»

Giulia Roberti, Udine «... mi è stato d'aiuto il computer e il CD-Rom. È l'alunno che sceglie il percorso da seguire e le strategie da mettere in pratica. L'iniziativa è sua e io sono una risorsa da utilizzare quando è necessaria.»

Daniela Carotenuto, Scafati «... nella mia scuola lavoriamo su vari progetti i cui obiettivi non sono strettamente scolastici ma anche e soprattutto reali e spendibili nel mondo del lavoro. Ciò permette all'alunno di aver sempre presente il perché deve progredire nello studio.»

Laura Roger, Alessandria «Motiver les apprenants est une tâche de plus en plus ardue, dans la mesure où ils ne considèrent pas l'étude comme une fin en soi, mais comme un moyen pour parvenir à certaines fins. J'ai constaté chez les étudiants, quel que soit leur âge, une grande curiosité pour tout ce qui arrive directement du pays dont ils apprennent la langue. C'est l'une des raisons qui me poussent à chacun de mes voyages en France à récolter toutes sortes de documents authentiques (articles, prospectus en tout genre, dépliants touristiques, vignettes, ...) qui puissent m'être utiles au moment d'affronter un argument de grammaire, de civilisation ou une situation de communication. Ces documents suscitent leur intérêt et les aident à passer outre leur timidité, leur peur de se tromper.»