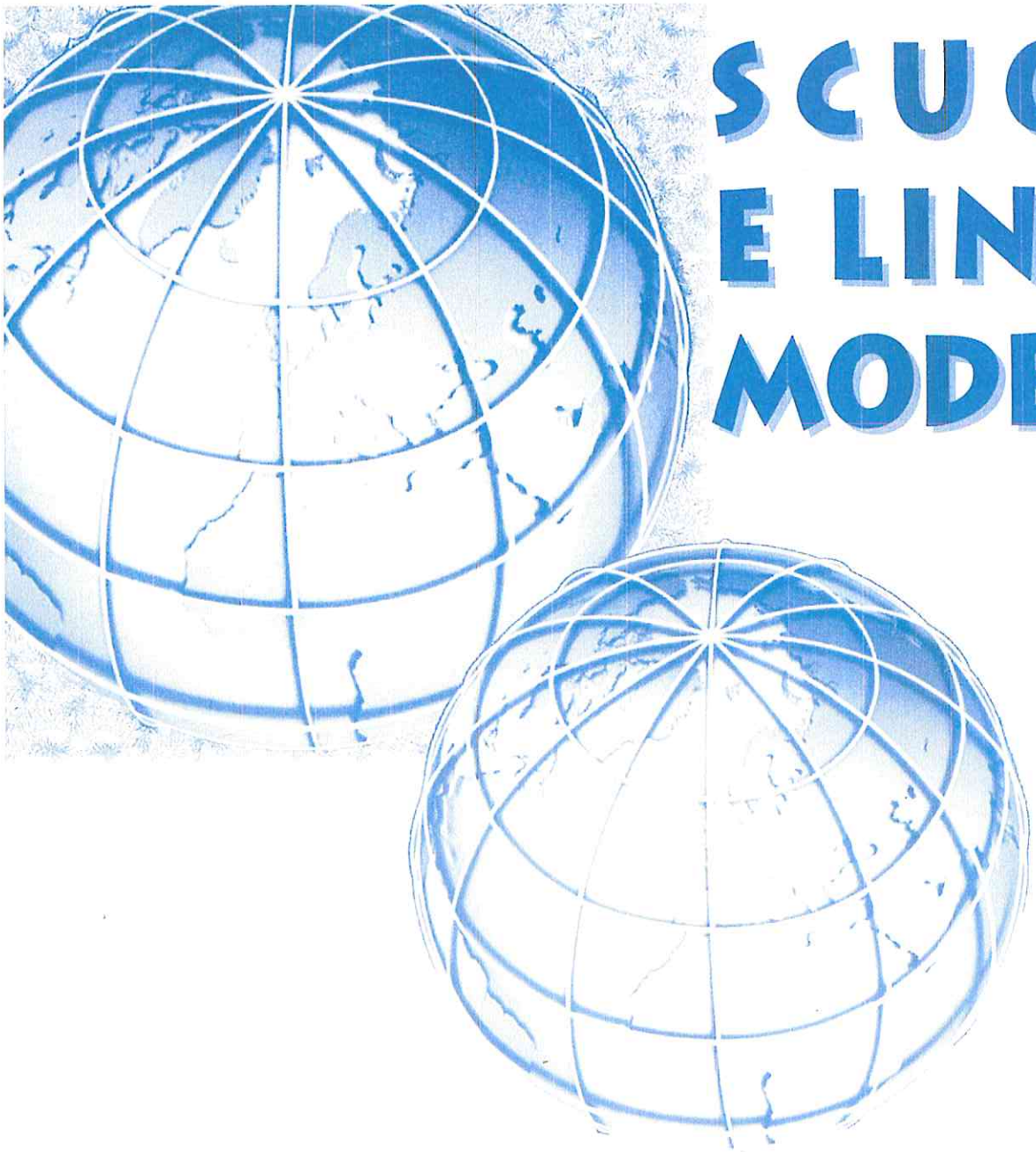


SCUOLA E LINGUE MODERNE

- L'insegnamento della letteratura straniera
- La funzione metalinguistica e la *Variation Awareness*
- L'insegnamento dell'Italiano in Germania
- La lingua straniera e la nuova maturità

ANNO XXXVII
1
1999

GARZANTI SCUOLA

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 XXXVII N. 1 1999

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 Venezia

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

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332 238095

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

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 414043

SEGRETERIA SINDACALE:
Prof. Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21
91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923/547001

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
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 L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

Stampato dalla Tipografia Torinese S.p.A; Grugliasco - TO

Sommario

Editoriale 2

SAGGI

▶ **L'insegnamento della letteratura straniera** 4
Paolo E. Balboni

▶ **Il ruolo della funzione metalinguistica nel processo di *Raising Variation Awareness*** 16
Matteo Santipolo

ESPERIENZE

▶ **L'insegnamento dell'italiano nei corsi di lingua e cultura italiana** 20
Maria Chiara Donatini

STRUMENTI

▶ **La lingua straniera nel nuovo esame di maturità** 24

▶ **Recensioni e novità librarie** 27

VITA DELL'ANILS

▶ **Lettere e convegni** 29

ANILS ON LINE

IN QUESTO NUMERO

Uno dei problemi del corpo insegnante è che ciascuno conosce quello che riguarda il suo ambito di insegnamento, poniamo un tecnico commerciale, e non è informato su quello che riguarda gli altri - elementari, medie e licei, nel nostro esempio. In questo modo siamo divisi e... *divide et impera*. Proprio per informare su quel che succede fuori della nostra scuola abbiamo cercato di fornire informazioni specifiche di alcuni settori in modo tale da interessare tutti: ad esempio, la guida all'analisi testuale richiesta per i concorsi è stata pensata come aggiornamento per tutti, la normativa per le prove di lingua nel nuovo esame di maturità è stata privata del burocratese in modo da risultare facilmente leggibili a tutti.
Questo numero contiene anche due saggi sulla grammatica, quella sociolinguistica e quella tradizionale; quest'ultimo saggio continua l'apertura di SeLM verso gli altri modelli di scuola europei, visto che il processo di omogeneizzazione di tutti i sistemi scolastici, ancora all'inizio, si presenta già come inarrestabile: meglio arrivarci informati.

L'ANILS cambia

Ci sono molti cambiamenti con il 1999.

Una nuova struttura

L'ANILS, come è evidente a chi osserva la nuova, articolata struttura emersa dal congresso di Rimini dell'autunno scorso, cambia: oggi i soci sanno a chi rivolgersi o per problemi e settori (la scuola elementare, media, italiano per stranieri, ecc.) o per vicinanza territoriale, hanno dei referenti.
Ma questi referenti sono pronti anche per dare collaborazione al Ministero, anche gli IRRSAE, i Provveditorati, e così via quando queste istituzioni ritengano di aver bisogno di consulenza; sono pronti anche a collaborare con le altre associazioni di insegnanti nell'ambito della CILS, la confederazione delle associazioni di insegnanti di lingue di cui l'ANILS è confondatrice con LEND, ADILT, AISPI, SIDEF.

Una rivista rinnovata

L'ANILS cambia anche il suo rapporto con i lettori di *SeLM* affidandosi per la realizzazione operativa della rivista ad un prestigioso editore come **Garzanti Scuola**, che ha garantito la totale autonomia della direzione e della redazione nella creazione del nostro organo di stampa.
La rivista si organizza in più sezioni, in modo che ogni insegnante possa trovare immediatamente ciò che gli interessa. Diviene inoltre stabile la rubrica **Esperienze**, che nasce dalla collaborazione degli insegnanti che inviano (su dischetto o per e.mail) una riflessione sul loro operare quotidiano.

Una nuova definizione delle finalità e degli obiettivi

Per l'Associazione, quindi, l'anno si apre sotto buoni auspici, e l'azione può essere focalizzata sulla realizzazione generalizzata, e non solo parziale, delle finalità per le quali si è sempre battuta e che pare stiano entrando nella normalità della vita scolastica:

a. generalizzazione della lingua straniera nella scuola elementare, migliorando la qualità che in molti casi non è ancora soddisfacente;
b. generalizzazione dell'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola media inferiore, dove oggi è o sperimentale o extracurricolare;
c. generalizzazione dell'insegnamento della lingua straniera fino all'ultimo anno della scuola superiore e possibilità di studiare, almeno opzionalmente, una seconda lingua straniera iniziata alla media oppure da affrontare per la prima volta alle superiori;
d. generalizzazione della disponibilità delle reti informatiche, che consentono agli studenti di collegarsi con compagni stranieri rendendo finalmente possibile un approccio autenticamente comunicativo;
e. generalizzazione di nuove forme di aggiornamento, con ricorso a progetti finanziati dall'Unione Europea e sperimentati, anche con il concorso ANILS, con profitto;
f. utilizzazione degli insegnanti di lingue straniere nell'insegnamento dell'italiano agli allievi di lingua madre diversa che giungono alla scuola elementare e media: gli insegnanti di lingue, infatti, conoscono bene l'italiano, così come i loro colleghi di lettere, ma a differenza di questi ultimi hanno anche una conoscenza della metodologia dell'insegnamento di una lingua diversa da quella materna dell'allievo. Questa caratteristica, che costituisce lo specifico della professionalità dell'insegnante di lingue, non può essere ignorata.

La scuola cambia?

Se come abbiamo visto gli insegnanti cambiano, le loro associazioni cambiano, anche la scuola cambia: ma in che senso?
Con quali forze?
Che cosa ne pensiamo?
Vediamo in maggiore dettaglio alcuni di questi cambiamenti in atto o annunciati, riservandoci di informare i soci nei prossimi numeri sia sulle innovazioni legislative (in questo numero, ad esempio, pubblichiamo una sintesi dei decreti sulla lingua straniera nel nuovo esame di maturità) sia con commenti più estesi di politica scolastica.

▶ Il prolungamento dell'obbligo

Questo provvedimento era ovvio, inevitabile, e a nostro avviso è ancora troppo poco.
Ma soprattutto ci chiediamo: che ruolo avranno le lingue nei corsi professionali che inevitabilmente verranno creati come alternativa alla semplice iscrizione al biennio della scuola superiore? Le lingue costituiscono una ricchezza professionale di base, che non può essere ignorata né può essere appaltata a personale non adeguatamente preparato o addirittura a strutture private extrascolastiche.

▶ Il nuovo esame di maturità

Nella terza prova scritta c'è un accertamento specifico per la lingua straniera. Ci pare che l'idea vada nella direzione giusta, 'europea', come si suol dire, anche se alcune delle proposte esemplificative ci paiono piuttosto improponibili nella realtà della scuola italiana.
Ma c'è un secondo punto chiave: bisogna prestare attenzione a ciò che verrà deciso per la prova orale: le lingue non sono solo scritte, quindi devono essere presenti nel colloquio, e questa presenza deve essere garantita dalla corrispondente presenza di un commissario per tutte le lingue effettivamente studiate dai candidati.

▶ Il concorso per le abilitazioni

Siamo perfettamente d'accordo sull'unificazione dell'abilitazione tra media e superiore, in quanto la separazione non aveva ormai alcun senso con la mobilità dei docenti e la prevista riforma dei cicli scolastici.
Non siamo invece per nulla d'accordo con la tipologia di prova scritta adottata: chiedendo di analizzare un testo letterario, e proponendo questa tipologia come unica prova, viene a cadere la dimensione metodologico-didattica: la forma precedente di prova scritta per i concorsi abilitanti, che prevedeva anche la creazione di un'unità didattica o di una sua sezione, era certamente più adeguata a verificare se il candidato aveva nozioni glottodidattiche di base.
Inoltre la formulazione del bando di concorso prevede un'analisi 'linguistico-stilistica' che, se i quesiti non l'orientano in senso glottodidattico, rischia di verificare la capacità letteraria e non quella didattica. Presentiamo nelle prossime pagine una nostra versione dell'analisi, come contributo alla formazione dei giovani laureati, e nei prossimi numeri avremo altri interventi sul tema, ma non possiamo esimerci dal denunciare il passo indietro che, nelle proposte che stiamo facendo, siamo costretti a compiere.

▶ Riordino dei cicli

Non possiamo che ripetere la posizione da sempre presentata: una lingua dalle elementari, una seconda lingua dall'orientamento in poi. Ma c'è un altro punto dolente: il fatto che si continui a dibattere e discutere lasciando i docenti nell'incertezza, le famiglie nell'informazione vaga, l'editoria bloccata per mancanza di chiarezza sugli sbocchi della riforma.

L'insegnamento della letteratura straniera

Paolo E. Balboni

Il bando per il concorso abilitante, di cui si discute nell'editoriale, prevede l'analisi 'linguistico-stilistica' di un testo letterario; va da sè che un'analisi viene eseguita in maniera differente a seconda della finalità per cui la si compie: se è a scopo di discourse analysis *si hanno alcune modalità, se è a scopo critico se ne hanno altre, se è a scopo glottodidattico, altre ancora.*
Nelle precedenti edizioni dei concorsi abilitanti la finalizzazione era chiaramente glottodidattica, e presupponiamo che alcuni dei quesiti che guideranno l'analisi faranno riferimento all'uso di quel testo in contesto scolastico. Forniamo quindi:
a. *una riflessione sullo stato dell'arte nell'educazione letteraria, oggi;*
b. *una esemplificazione di analisi, riprendendola con opportune modifiche e alcuni commenti da* SeLM/8 *del 1990, pubblicata in occasione dell'ultimo concorso abilitante.*

Nell'ultimo decennio si è imposto nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia un cambiamento radicale nella prospettiva dell'insegnamento della letteratura: dalla storia letteraria la focalizzazione si è spostata sul testo letterario, sulla sua specificità. Dapprima questa rivoluzione copernicana ha radicalizzato le posizioni, per cui molti insegnanti hanno cominciato ad ignorare decisamente la storia letteraria; poi la considerazione del rapporto essenziale e necessario tra un testo ed il contesto culturale che ne ha visto la genesi si è imposta, per cui la storia letteraria è ricomparsa, ma come punto di arrivo, come contestualizzazione culturale dei testi analizzati.
I Piani di Studio per la Scuola Superiore del 1986 e, poi, i conseguenti "Programmi Brocca" per la scuola superiore hanno sancito questa evoluzione, proponendola anche per la letteratura italiana e quella delle lingue classiche.
Nel 1996 si sono avuti i primi esami di maturità di italiano strutturati secondo il percorso che va dal testo al contesto (prospettiva già accettata alla maturità per le lingue straniere dal 1981!), per cui accanto al tradizionale tema gli studenti dei corsi sperimentali (gli unici in cui sono attuati i programmi Brocca) hanno trovato la possibilità di analizzare, commentare e contestualizzare una poesia di Pascoli.
In questo intervento intendiamo descrivere i nuovi sviluppi che sta assumendo l'educazione letteraria e, di conseguenza, la didattica della letteratura, partendo da una definizione di quello che intendiamo per testo 'letterario'.

1. Il testo letterario

Nella percezione diffusa, un testo è 'letterario' perché è incluso nelle varie storie della letteratura (ma i testi di Machiavelli o Galileo sono 'letterari'?) o perché è pubblicato in collane letterarie (ma i vari libri sulle *Formiche nel loro piccolo...* sono 'letterari'?). Si delega, in altre parole, al critico o all'editore la scelta di cosa sia letterario e cosa non. Al contrario, la capacità di qualificare e classificare i testi e, quindi, di individuare un testo letterario (e scientifico, e istruttivo, e speculativo, ecc.) è inclusa nella **competenza testuale**, parte essenziale della competenza comunicativa, che rappresenta una delle mete glottodidattiche dell'educazione linguistica (cfr. Balboni-Luise 1994).
Si vedranno anzitutto le caratteristiche che rendono un testo 'letterario', tenendo comunque presente che la letterarierà della forma non garantisce che quel testo abbia un posto nella storia letteraria o possegga valore artistico.
In un testo letterario, secondo l'impianto funzionale di Roman Jakobson, l'attenzione dell'emittente si focalizza sull'aspetto formale. L'aspetto qualificante della letterarietà è il **distacco** dalla lingua d'uso quotidiano,

l'innovazione, la reinvenzione, la **rottura del linguaggio** (come asseriscono le avanguardie).
Il russo Jakobson, negli anni Cinquanta, definiva la sua "funzione poetica" facendo forza sulle teorie di altri studiosi russi, da Tomasevski (la cui *Teoria della letteratura* è del 1928) a Todorov. Ma non esprimeva concetti nuovissimi.
Alexander Pope agli inizi del Settecento scriveva che l'arte, pur avendo come oggetto la 'natura' (in senso di: 'ciò che avviene nel mondo'), riguarda

what oft was thought, but ne'er so well express't

"ciò che spesso è stato pensato, ma mai così ben espresso".
Pochi anni dopo Henry Fielding, introducendo il suo 'realistico' *Tom Jones*, propone una metafora illuminante: la letterarietà corrisponde all'attenzione posta nella cottura, nel condimento e nel modo di servire un cervo cacciato dal lord: la parte frettolosamente arrostita per i servi è banalmente quotidiana (è funzionale al nutrimento, e ciò basta), mentre la parte dello stesso cervo preparata per il signore e per i suoi ospiti non solo nutre ma dà piacere, ha una funzione estetica. La stessa differenza intercorre tra comunicazione quotidiana e testo letterario.
Vediamo ora in cosa consiste la 'letterarietà'. La lingua è governata da grammatiche che ne regolano la forma fonologica, grafica, morfo-sintattica, lessicale, testuale, socio-pragmatica, nonché il rapporto con la cultura di appartenenza e quello con gli altri codici a disposizione dell'uomo. Le deviazioni, gli scarti, le innovazioni, le rotture nella forma letteraria possono dunque avvenire a questi vari livelli:

a. scarti fonologici, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni – caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa;

b. scarti di ordine grafico sono propri della poesia e rimandano anzitutto alla scansione in versi, ma anche ai *calligrammes,* alla poesia visiva, ecc.;

c. devianze morfosintattiche, che vanno dalla scelta paratattica totale di scrittori come Sciascia, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni, al superamento della morfosintassi come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questa categoria anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo (scelta qualificante per un narratore!); oppure le scelte più o meno 'puristiche', quali l'uso del periodo ipotetico classico ("se lo avessi saputo non sarei venuto") o di quello oggi più diffuso ("se lo sapevo non venivo"); oppure l'uso di sostantivi con funzioni verbali, ecc.;

d. le **deviazioni lessicali** sono le più evidenti, insieme a quelle fonologiche: si tratta di meccanismi propri della letterarietà, quali le figure retoriche (metafora, metonimia, sineddoche, litote, ossimoro, ecc.) e la neologizzazione, l'invenzione di parole. Spesso è proprio sul piano lessicale che si gioca l'innovazione di un testo letterario rispetto a quelli precedenti: si pensi ai "lupini" di Verga, per una scelta antimanzoniana;

e. gli **scarti testuali** sono di due tipi: da un lato si ha la presenza di generi letterari, d'altro canto ogni testo – pur appartenendo a un genere – può aderire ad esso oppure può introdurre innovazioni: basti pensare a quanti anti-romanzi, non-romanzi, post-romanzi sono stati proposti in questi decenni. All'interno di ogni genere si hanno classificazioni basate sulle caratteristiche formali (romanzo epistolare, romanzo dialogato, romanzo con flusso di coscienza, romanzo realistico, ecc.) o sulle caratteristiche testuali: un testo narrativo, ad esempio, può essere in prima o terza persona; può avere un autore onnisciente o basarsi sul punto di vista circoscritto, ecc.;

f. le **deviazioni alla grammatica sociolinguistica** presenti nella tradizione sono di tre tipi fondamentali:

– anzitutto si trova la scelta della lingua, fondamentale in un'Italia bilingue: i contadini-operai manzoniani che parlano in toscano, da un lato, e i ragazzi di vita di Pa-

solini che usano il romanesco rappresentano due scelte egualmente innovative rispetto al contesto in cui quei testi nacquero;

– c'è poi la scelta di restare più o meno vicini alla *koiné* standard: la scelta di "lupini" ad opera di Verga era tanto più dirompente quanto più si ampliava la Questione della Lingua;

– in terzo luogo, troviamo il problema della scelta di registro, che si realizza sia in termini morfosintattici (vedi sopra) sia in termini lessicali, certo più appariscenti: si pensi alla carica innovativa dei primi testi che introdussero l'uso delle 'parolacce', con un effetto che ormai non viene percepito se non si colloca l'opera nel suo contesto; a questo livello troviamo anche la scelta di varietà arcaiche, di commistioni di tecnicismi e linguaggio fantastico, e così via;

g. pragmatica: un testo di Beckett o di Jonesco o di Pinter non rispetta certo le regole della grammatica pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni.
Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura in apparenza 'realistica', in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici molto diversi da quelli che risultano come tipici del parlato dagli studi specifici sul tema.

2. Testo letterario e letteratura

Come accennato in apertura, il fatto che un testo abbia caratteristiche letterarie non significa che esso sia 'letteratura' nell'accezione consueta del termine: la pubblicità è giocata su scarti uguali a quelli visti sopra, ma non è letteratura, come non lo sono le folgoranti prestidigitazioni linguistiche di Alessandro Bergonzoni o gli aforismi di Paolo Poli; né sono letteratura testi in rima baciata come le canzoni di Jovanotti o gli slogan delle manifestazioni sindacali.
Una caratteristica qualificante, a nostro avviso, perché un testo possa essere preso in considerazione come contributo alla storia della letteratura di un paese o di una lingua è la sua finalità letteraria, cioè il fatto che l'autore abbia **intenzione** di comporre un testo letterario e che persegua tale scopo specifico attraverso una serie coerente e consapevole di scelte fonologiche, grafemiche, lessicali, ecc.
A tale scopo estetico si affiancano di solito altri scopi, di carattere filosofico, religioso, politico: il letterato non solo usa la lingua in maniera letteraria, ma lo fa per esprimere meglio "quanto spesso fu pensato e mai così ben espresso", come diceva Pope nella citazione che abbiamo riportato nel primo paragrafo.
Queste riflessioni, che sono proprie della teoria della letteratura, non possono essere approfondite in questa sede; è d'altro canto un fatto che spesso nella prassi didattica questa riflessione non solo non è esplicitata, ma è assente: si propone Leopardi perché si è sempre proposto Leopardi (prassi che delega la scelta all'autore del testo in adozione) o si propone il pensiero di Leopardi, ritenuto formativo, senza approfondire la riflessione sul valore aggiunto della 'forma' leopardiana rispetto al 'pensiero' di Schopenhauer.

3. Lo studente e il testo letterario

L'allievo (quello della scuola elementare come quello della quinta superiore) appartiene ad una 'specie' che, sulla scia dell'*homo faber*, dell'*homo loquens* e dell'*homo œconomicus*, chiameremo per comodità metaforica di discorso *homo litteratus*. In altre parole: chiunque cresca nella società odierna si trova ad essere parte di una tradizione che da alcune migliaia di anni narra le proprie storie e riveste le proprie riflessioni con la forma delle strutture letterarie – da *Gilgamesh* alla Bibbia, dall'*Iliade* alle mille leggende della tradizione orale.
Quando giunge alla prima elementare l'allievo ha già trascorso ore e ore della propria vita esposto a testi letterari; non sa ancora esprimere su di essi un giudizio critico (a parte "questo testo mi piace" oppure "non mi piace") e non ha alcuna forma di metacompetenza.
Considerare la letteratura o, quanto meno, i testi let-

terari come una realtà che fa parte della vita quotidiana di ogni persona e non come una attività prettamente scolastica significa semplicemente prendere atto della realtà dei fatti: si pensi alle ore che un ragazzo trascorre con le cuffie, ascoltando testi letterari in forma poetica supportata da musica; si considerino le ore trascorse ogni giorno fruendo testi narrativi audiovisivi (film, cartoni animati, ecc.); si consideri la quantità di spot e di slogan basati su giochi di lingua che ogni giorno gli vengono proposti, nonché le integrazioni multimediali dei videoclip, le favole della nonna, le conte per decidere chi "è sotto" durante una gara a nascondino.

I testi letterari sono parte dell'esperienza quotidiana, non sono una proposta della scuola. A questa compete integrare l'esperienza dell'*homo litteratus*, proponendo forme di testo letterario meno consuete nell'esperienza quotidiana, e contribuendo alla nascita di un senso critico, cioè della capacità di aggiungere, come dice Halliday, alla frase "mi piace" / "non mi piace" anche la spiegazione "perché...".

Ma come interessare un ragazzo alla letteratura? La risposta tradizionale è:

– "perché lo si è sempre fatto"

– "perché è previsto dai programmi"

– "perché la letteratura nobilita l'uomo"

– "perché la letteratura è bella"...

e via rispondendo, con alcune banalità o con affermazioni non spiegate (perché è bella? in che cosa consiste la bellezza?).

Tuttavia c'è una risposta ancor più diffusa – e mai espressa per la brutalità che essa contiene:

– "perché se non studi letteratura io, professore di letteratura, ti boccio".

È una risposta che, dal punto di vista psicopedagogico, non ha bisogno di commenti.

Si deve passare da una risposta 'violenta' ad una risposta generatrice di comportamento per il futuro, per far sì che il contatto critico e consapevole con il testo letterario non sia limitato alle poche ore degli infelici anni di scuola, ma divenga un comportamento abituale, un abito mentale.

Le tre principali motivazioni umane sono legate al piacere, al bisogno, al dovere.

Il dovere rappresenta una motivazione temporanea e caduca; il bisogno è un'altra grande fonte di comportamento umano. Soddisfatto il bisogno, tuttavia, i comportamenti da esso indotti cessano. Quindi non è una motivazione stabile. È tuttavia possibile educare una persona a vedere, provare, sentire bisogni non immediatamente evidenti: e i bisogni che vengono soddisfatti dalla letteratura sono di questa natura.

La letteratura soddisfa, da un lato, il bisogno di comprendere "chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo", per riprendere una frase detta mille volte; abbiamo bisogno di capire la vita, l'amore, la sessualità, il senso del potere, della giustizia, ecc.: sono in realtà i grandi temi che ossessionano la vita di ogni ragazzo, il quale cerca di rispondervi con i suoi mezzi e con la discussione con gli amici, seduto su un motorino o appoggiato a un muretto. Ma sono anche i temi di cui, da millenni, tratta la letteratura. Dall'altro, la letteratura soddisfa il bisogno di piacere. Piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza. Piacere di esorcizzare le proprie paure vedendole rappresentare sulla scena/schermo. Piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo. Piacere della paura per quanto potrà succedere all'eroe. Piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piaceri di forma: una trama costruita come Forsyth sa costruirle, un dialogo brillante come quelli di Woody Allen, una descrizione o una inquadratura perfette, una metafora bruciante, un'invenzione linguistica imprevista.

Si tratta di una motivazione stabile, che si nutre da sé. Provato il piacere di un buon testo (oppure canzone, film, commedia, romanzo, ecc.), si scopre una forma di piacere che richiede solo l'abilità di lettura e che costa solo il proprio tempo.

4. Approcci, metodi, tecniche e tecnologie per il lavoro sul testo letterario

L'educazione letteraria, nella tradizione dell'insegnamento dell'italiano, significa essenzialmente insegnamento della storia culturale, al cui interno si accentua

quella letteraria, intesa come analisi dei movimenti letterari e degli autori che li hanno incarnati (precisamente: delle loro biografie, opere, qualche testo); l'insegnamento dell'abilità di lettura dei testi letterari (cioè di analisi di ciò che li rende 'letterari') è secondario.
Stando a quanto scritto nei primi paragrafi, tuttavia, l'insegnamento letterario non può collocarsi solo sul piano storico, ma solo su una teoria della letteratura condivisa tra gli insegnanti e una teoria dell'educazione letteraria altrettanto condivisa:

– educazione letteraria come scoperta della necessità di essere *homo litteratus* capace di giudizio critico in una società che ci porta a spendere ogni giorno varie ore a contatto con testi letterari: canzoni, film, fumetti, romanzi, teatro, ecc.;

– educazione letteraria come introduzione alla lettura di testi letterari, finalizzata sia all'analisi critica, sia al perseguimento del piacere letterario, sia alla soddisfazione di bisogni esistenziali, che da secoli trovano nella letteratura luogo elettivo di discussione;

– educazione letteraria come intelligente (da *inter legare*) capacità di collocare ogni testo nel suo contesto e di collegarlo poi con il nostro contesto, per vedere che cosa oggi esso sia ancora in grado di offrire, in termini di piacere e di riflessione.

Questi tre assi portanti costituiscono quello che intendiamo per 'approccio' alla didattica letteraria, ma esso ha bisogno di concretizzarsi in un **metodo**, cioè in un sistema coerente di procedure didattiche, di tecniche di classe.
Un metodo didattico si basa anzitutto sulla scelta di un percorso: si parte da *x* per arrivare a *y*. Il punto di partenza, stante tutto quanto è stato proposto nei paragrafi precedenti, non può essere che il testo – uno o più testi legati, a seconda del tipo di percorso. È escluso, in quanto incongruo con le premesse, un percorso che parta dal contesto storico-culturale, muova da questo al movimento letterario, poi all'autore e infine cerchi in qualche testo la conferma di quanto spiegato in precedenza. È lo stesso percorso che muove dalla spiegazione della grammatica teorica per poi giungere a qualche frasetta esemplificativa o esercitativa: è un percorso che non genera comportamenti per la vita, ma solo per la scuola.
Il percorso normale di un fruitore di letteratura (o di musica, cinema, ecc.) è quello che prende le mosse dal contatto con un testo – che forse sarà composto nel 2023, quando i nostri allievi saranno persone mature che cercano evasione dal o riflessione sul vivere quotidiano e che hanno, come bagaglio, quello che gli abbiamo dato in una decina di anni di scuola.
Se il testo è buono nasce un interesse per l'autore, quanto meno per potersene procurare altri libri.
Nato poi l'interesse per l'autore, se ne osserva l'evoluzione: "i primi libri (dischi, film...) erano splendidi; poi è divenuto ripetitivo, commerciale; ma ha avuto, in questi ultimi anni, un sussulto di orgoglio, ha ricominciato a lavorare bene..."
Infine, la vicenda artistica e biografica di un autore (o cantante, regista, pittore, musicista, architetto, ecc.: il discorso si fa interdisciplinare con ogni materia dell'area espressivo-filosofica) viene collocata nel contesto, nella storia della letteratura attuale ("È uno dei minimalisti americani che amo tanto. Cercherò qualche libro di altri minimalisti.") e poi nella storia culturale di un popolo.
Come impostare un'unità didattica che rispetti queste premesse? Quanto al principio che governa la scelta dei testi le unità didattiche possono essere basate su

a. tema
Si tratta di argomenti psicologicamente rilevanti per dei (pre)adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, ecc.
Ne derivano unità che possono essere basate su interessi presenti nel gruppo-classe o su eventi di cui molto si parla o su cui ci si interroga: una discussione sulla droga può portare ad un'unità didattica che includa le visioni di Coleridge, il vino di Baudelaire, l'ultima sigaretta di Zeno, il cibo-droga di Trimalcione, le canzoni rock e reggae sul tema... In tal caso, i testi possono essere affidati a diversi insegnanti oppure organizzati dallo stesso docente in ordi-

ne cronologico inverso (dai più moderni al recupero via via più profondo dello spessore diacronico: dalla donna-oggetto delle canzoni d'oggi, alla donna libera di Sibilla Aleramo, alla donna-vittima manzoniana (vittima Gertrude, vittima Lucia, ma vittime per quanto furbette anche Agnese e Perpetua), alla donna-demone di Ariosto, alla donna-angelo di Dante.

b. genere letterario
Questo tipo di unità didattica non è particolarmente motivante a meno che non si prendano le mosse da un tipo di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti; in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo (ad esempio, le diverse persone narranti, la strutturazione lineare oppure con *flashbacks*, l'autore come fonte onnisciente o come semplice trascrittore di fatti, ecc.) converrà prendere le mosse da film e canzoni e da essi muovere a testi letterari scritti.

c. autore
Si tratta delle unità tradizionali, impostate però secondo il percorso che va dal testo all'autore al contesto.

d. gruppo, movimento, periodo (Vedi sopra).

Le tecniche per l'educazione letteraria coincidono, almeno nelle fasi di lettura, con quelle per l'educazione linguistica *tout court*. Allo stesso modo, le tecniche per le fasi conclusive dell'analisi di ogni testo e per la riflessione complessiva sono le stesse viste discutendo dell'educazione linguistica (riassunti, composizioni, commenti, roleplay letterari, interviste impossibili, ecc.). Per il resto, le tecniche specifiche per la lettura e l'analisi di testi letterari si riducono a due grandi famiglie e di solito vengono eseguite lavorando sul testo con evidenziatori e penne colorate, cerchiando alcune parole, sottolineando righe o con altri accorgimenti simili:

a. tecniche di analisi del testo
Ci riferiamo alle tecniche di analisi 'discreta', in cui cioè si chiede di discernere uno scarto ben preciso (fonologico, lessicale, ecc.; cfr. 1.2) evidenziandolo nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipici esempi di queste tecniche sono le griglie in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi di un testo in base ai cinque sensi; oppure le tabelle in cui si contrappongono parole relative alla luce ad altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato, ecc.
A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni per poi procedere ad ulteriori raccordi o confronti, oppure per giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale;

b. tecniche di analisi oltre il testo
Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché immettono nella classe una 'confusione' che spesso non è gradita agli insegnanti. Ci riferiamo, ad esempio, alla procedura di far lavorare la classe, divisa in gruppetti, per predisporre le indicazioni di regia di un testo teatrale che si è appena letto ed analizzato.
Ricorriamo ad un esempio: dopo aver lavorato su *To be or not to be,* il passaggio naturale 'oltre il testo' è quello che chiede agli allievi di indicare come lo reciterebbero: ad alta voce o sottotono? e quali versi si accentuano? e si guardano gli spettatori direttamente o ci si rivolge ad un punto neutro? e c'è musica di sottofondo? e di che tipo? e quale tipo di gestualità si usa: nulla, limitata, agitata? e si cammina a grandi passi o si resta immobili?
Se è vero che si vogliono far crescere criticamente gli allievi, costringerli a divenire registi (ed attori: ogni gruppo produce poi la sua versione del soliloquio shakespeariano) è l'unico modo per portarli fino in fondo nel processo di riflessione critica su un testo.
Ciò richiede tempo. Ma non è tempo perso: è tempo proficuamente investito, perché se ogni volta che si legge un testo teatrale si producono le indicazioni di regia questa operazione diviene una *forma mentis*, un procedimento consueto, che verrà applicato ad ogni copione letto, ad ogni film visto, ad ogni messinscena cui si assiste, per tutta la vita. *Non scholae, sed vitae.*
L'esempio relativo al testo teatrale è 'ovvio': il teatro è

fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare. Con la poesia e la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere ad una transcodificazione che, meno ovvia all'apparenza, rientra comunque nell'esperienza quotidiana di ascoltatori di canzoni, di spettatori di film. Ci riferiamo alla transcodificazione del testo verbale in un testo cinematografico o in un testo musicale.
Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie sezioni è un'attività scolastica, chiedere di spezzarlo in sequenze o in inquadrature cinematografiche è una piacevole sfida. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del cinema,
– che tipo di inquadratura è: primissimo piano degli occhi? solo il viso? il busto? piano americano? piano sequenza con la camera mobile? ecc.
– che tipo di luce verrebbe scelta: dura o *soft*? diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure in controluce?
– che musica verrebbe usata per la colonna sonora? e con quale funzione: di sottolineatura oppure di contrasto con le parole e l'azione?
– e il colore? forte e acceso oppure tenue, delicato? realistico oppure 'virato' fino a distorcere le normali gamme cromatiche?
La transcodificazione da testo verbale a musica si basa sullo stesso principio: si assegna come compito quello di individuare una 'colonna sonora', cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che esprima le stesse sensazioni prodotte dal testo di partenza.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:
– constringere ad un'analisi;
– farne tradurre i risultati non in parole ma in azioni: in scelte di luci e musiche, in inquadrature e in indicazioni di regia;
– far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione.
È probabile che di fronte alla propria scelta di una colonna sonora *reggae* o *heavy metal* due studenti discutano sull'interpretazione di un testo leopardiano, mentre è molto improbabile che la discussione nasca di fronte alle discordi interpretazioni di Sapegno e Barilli.

Vogliamo concludere questo paragrafo notando esplicitamente che in nessun caso abbiamo voluto proporre tecniche che 'indorino la pillola' dell'analisi testuale. Quelli che abbiamo proposto non sono 'giochini', sono traduzioni da un codice verbale inconsueto per gli alunni (quello letterario) a codici multimediali che sono a loro più noti per la frequenza con cui li utilizzano. Tuttavia, mentre tale uso è di solito solo ricettivo, nelle proposte che abbiamo avanzato gli allievi vengono trasformati in autori di proposte, in operatori di scelte.
In tal modo, lavorando su una poesia o una pagina di un romanzo gli allievi apprendono anche a valutare film e canzoni, cioè la letteratura cui sono abituati e che non rientra (chissà perché, se non per una viscosità del sistema scolastico a prendere atto che la realtà esiste anche al di fuori della scuola...) nei programmi scolastici.

5. L'unità didattica di letteratura

Nell'insegnamento della lingua si usano spesso unità didattiche basate su più testi, che vengono affrontati in maniera dapprima globale e poi analitica, al fine di giungere ad una riflessione sulle loro regole costitutive.
Anche nell'insegnamento letterario il modello di unità didattica non può prendere le mosse da un unico testo, ma richiederà una pluralità di testi su cui condurre poi una riflessione globale.
Riprendendo la struttura schematica dell'unità di educazione linguistica proposto in questi anni dalla glottodidattica italiana possiamo suggerire il seguente schema:
– la **motivazione**, che potrà basarsi sulla discussione sul tema, sul genere, sulla modernità di un dato autore o movimento;
– da tale punto di inizio si diramano varie **esperienze testuali** parallele (testo 1, testo 2, testo ...), che conducono tutte ad una fase di riflessione globale sul tema (o l'autore, il periodo, il genere, o varie combinazioni di queste voci).

Ciascun testo viene esplorato sulla scorta di un percorso comune a tutte le lingue in cui si studiano testi letterari:

– una prima **lettura estensiva** finalizzata alla comprensione globale di quanto viene narrato, descritto, argomentato, ecc., nel testo; questa fase può anche essere condotta a piccoli gruppi dagli allievi, che lavorando insieme superano con maggiore facilità le eventuali difficoltà linguistiche;
– una seconda fase di **lettura intensiva** guidata dall'insegnante, che con opportune domande o altre attività stimola gli allievi ad approfondire gli aspetti specifici della letterarietà di quel testo;
– una fase di **estensione**, che stabilisce collegamenti tra il testo che si sta affrontando e quelli che si sono già analizzati nel corso dell'unità o che verranno analizzati in seguito;
– **contestualizzazione** del testo, se si tratta di un'unità basata su più autori, magari di più periodi; in tal caso sarà necessario contestualizzare ogni testo appena questo è stato letto e approfondito, in modo da enucleare quegli aspetti che saranno utili per discutere del tema o del genere, una volta che si muova alla fase conclusiva dell'unità;
– **apprezzamento critico**: in ogni tipo di unità il testo verrà sottoposto alla critica dell'allievo, che dovrà esprimere e, soprattutto, giustificare il proprio giudizio, realizzando in tal modo la prima delle finalità dell'educazione letteraria;
– **appropriazione del testo**: infine, abbiamo un momento di appropriazione personale, in cui l'allievo riporta il testo al suo vissuto, ai propri principi, alla propria emotività ed esprime-giustifica un suo giudizio anche in termini di piacere prodotto dal testo, di bisogni esistenziali che esso ha evidenziato o risolto.
– **verifica**: si tratta di un problema complesso. Anzitutto, durante l'analisi condotta dagli allievi l'insegnante ha già avuto modo di ricevere *feedback* circa le capacità che essi stanno maturando. Giunti alla conclusione dell'unità, la verifica non può avvenire che chiedendo agli allievi una prestazione in sintonia con le finalità dell'unità stessa: se lo scopo è quello di apprendere a leggere-analizzare-giudicare un testo letterario, la verifica consisterà nella richiesta di leggere-analizzare-giudicare un testo letterario dello stesso genere, autore, tema o periodo presentato nell'unità[1].

6. Un esempio di analisi

Proponiamo l'analisi di un testo in italiano, tratto da un romanzo di Pietro Citati, *Storia prima felice, poi dolentissima e funesta,* pubblicato dieci anni fa.
L'analisi viene condotta individuando anzitutto il genere testuale (la descrizione), per vedere che ruolo esso descriva nel genere letterario 'romanzo' e come lo utilizza Citati; per il resto si analizzano la struttura del testo, che è diviso in quattro paragrafi che evidenziano la presa di coscienza del personaggio, e gli elementi lessicali, retorici, morfosintattici, fonologici che compaiono.
L'analisi viene condotta immaginando di affrontare questo testo in classe, quindi è indotta attraverso domande agli allievi, stimoli all'osservazione, guida all'analisi.
Va da sè che per una versione non glottodidattica di questa esemplificazione basta sostituire le domande e gli stimoli in osservazioni dirette dell'analizzatore.

[1] Un approfondimento di quanto qui sintetizzato si può avere in P. Balboni e M.C. Luise, *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1994 e nel nostro *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994, dai quali questo saggio è in parte tratto. In quest'ultimo volume si trova anche una bibliografia sul tema dell'educazione letteraria.

da SeLM, 8, 1990

Unità didattica di letteratura: un'esemplificazione in lingua italiana

di Paolo E. Balboni

Alla fine di luglio del 1843, Clementina e Gaetano furono invitati dal governatore, a un ballo che ricordava le tre giornate di luglio 1830, quando Luigi Filippo aveva preso il potere. Malgrado il fasto ufficiale, tutto sembrava variopinto, eccentrico e assurdo come alla Place du Gouvernement. C'erano luogotenenti generali, colonnelli, commissari di polizia, un mutì, degli imam, dei rabbini, dei cadì, dei mulatti, dei giudici, degli ebrei, dei ladri, dei turchi, dei moreschi, due letterati, il presidente del concistoro, un monaco saint-simoniano, un discendente degli Zégris di Chateaubriand, dei rinnegati, dei prussiani, degli usurai, delle *grisettes* e delle inglesi. Le spalline scintillavano dappertutto, anche sulle spalle dei "civili", come i militari li chiamavano con disprezzo. I tre saloni erano decorati di marmi, di porcellane e di dorature, una delle quali aveva per centro il cielo stellato. Accanto si apriva un'immensa terrazza ornata di fiori, da cui si vedeva il mare, e la luna piena illuminava questo quarto salone. Tanti anni fa a Parma o a Tolosa, non sapeva più dove, Clementina aveva visto un melodramma, che aveva per scena Venezia. Qui era lo stesso. Non ci mancava nulla: né Otello, né Shylock, né il Doge, né le cortigiane, né la musica, né i fiori, né le mosche, né il rumore delle onde, né la terrazza vicino al mare dove i personaggi in bautta cospiravano al rumore dei flauti e dei violini. Alle due del mattino, il governatore offrì una cena alle dame. Due signorine si ubriacarono. Dopo quella sera Gaetano non portò più Clementina ai balli del governatore.

Clementina non ne soffrì molto. Preferiva Algeri araba e moresca. Là abitava un popolo volontariamente lontano dal corso del tempo, ribelle ad ogni progresso, libero come poteva esserlo un popolo espropriato. Senza commercio, quasi senza artigianato, sussisteva a causa della sua stessa immobilità. Clementina non capiva se disperasse o attendesse. Qualunque fosse il sentimento nascosto sotto il volto di questi uomini impassibili, possedevano ancora un mezzo inafferrabile di difesa. Erano *pazienti*. Vivevano nelle loro vie oscure, fuggendo il sole, tenendo chiuse le case, economizzando i bisogni, circondandosi di solitudine, premunendosi con il silenzio. Niente giardini, niente orti, appena un tronco morente di vigna o di fico marcito tra le macerie dei crocicchi: moschee invisibili, bagni misteriosi, una sola compatta muratura, costruita come un sepolcro. Gli algerini si erano sotterrati nella loro città bianca, immersi in un'inazione che li sfiniva, oppressi dal silenzio che li affascinava, avvolti di reticenze, moribondi di languore.

Tra le sporgenze e le rientranze, gli angoli disordinati, i gomiti imprevisti, le cristallizzazioni casuali e le stalattiti della Casbah, spesso due case appoggiavano il piano superiore l'uno contro l'altro. Certe camere erano sospese a strapiombo sopra la strada, che diventava un oscuro camminamento. Stradine ripide come sentieri di montagna, strette come gallerie scavate da animali, strisciavano, giravano, si incrociavano e si mescolavano: così enigmatiche, che Clementina si sentiva costretta a parlare a bassa voce. Le porte erano basse e spesse come muri di prigione: si aprivano soltanto a metà e ripiombavano su se medesime col loro peso. Le finestre avevano sbarre. Dietro queste massicce porte di cittadelle, dietro queste casseforti segrete, Clementina avvertiva palpitare il mistero ombroso del paese, di cui non conosceva quasi nulla. Qualche volta una porta era semichiusa. Malgrado gli avvertimenti del marito, spiava la profondità del cortile, i visi intravisti per un momento, ascoltando i rumori vaghi che si perdevano nel vuoto.

Avrebbe voluto conoscere le donne. Cortine di mussolina leggera, sollevate dal vento della strada, fiori curati in un vaso di Faenza, – di questo mondo gelosamente custodito non si intravedeva altro. Una volta Clementina incontrò un'ebrea. Le pupille di diamante nero ruotavano su una cornea madreperlacea di una dolcezza incomparabile, con quella melanconia azzurra che attraeva Clementina negli occhi di Algeri. Le labbra avevano il piccolo sorriso timoroso delle razze oppresse: la donna sembrava chiedere perdono di essere così bella. Mentre Clementina camminava per la Casbah, non le restò che ascoltare le voci. Sentì uscire da quei rifugi rumori che non erano più rumori, o bisbigli che prendeva per sospiri. Ora una voce parlava attraverso un'apertura nascosta: o discendeva dalla terrazza e sembrava volteggiare sopra la strada come un uccello invisibile; ora un bambino si lamentava, e questo balbettio mescolato ai pianti non aveva più significato; o il suono di un tamburino segnava con lentezza la misura di un canto lontano. Una notte Clementina fu svegliata da un grido: un grido acuto, un singhiozzo di bambino sgozzato, un riso falso di iena attraversò la notte come un razzo stridente. Solo la sera, dalla terrazza più alta della casa, Clementina intravedeva qualcosa della vita delle donne. Salite anche loro sulle terrazze, con le vesti dell'arcobaleno, facevano conversazione da una casa all'altra: la città si riempiva di un confuso cicaleccio uccellesco, allegro e irresponsabile; e Algeri la bianca diventava Algeri multicolore.

Pietro Citati, *Storia prima felice, poi dolentissima e funesta*

Il testo che presentiamo è tratto dal romanzo di P. Citati, *Storia prima felice, poi dolentissima e funesta*, 1989, e può essere inserito in due unità didattiche: una sulla descrizione in letteratura e una sul tema del rapporto con le altre culture.
Il testo viene affrontato secondo la successione
attività di pre-lettura → lettura estensiva → lettura intensiva → apprezzamento e appropriazione.
In corsivo alcune note di guida per l'insegnante.

a. Attività di pre-lettura

1. Una descrizione può avere vari scopi. Sai indicarne alcuni?
   Dopo 20-30 secondi alcuni allievi sono chiamati a dire le loro risposte, che vanno appuntate alla lavagna. Tra queste devono comparire – spontaneamente o tramite elicitazione – almeno queste tre voci:
   ☐ *Creare l'atmosfera per una scena*
   ☐ *Guidare l'interpretazione di quanto viene descritto*
   ☐ *Mostrare l'abilità dell'autore*

2. Dovendo descrivere una città araba per lettori europei, attraverso quali occhi la mostreresti?
   Come sopra. Devono comparire alla lavagna almeno queste voci:
   ☐ *un europeo* ☐ *un arabo* ☐ *l'autore*

3. In cinque secondi trova il periodo in cui è ambientato il testo: .....
   – Algeri a quel tempo era una colonia della .....
   – Come 'occhio' per la descrizione preferiresti:
   ☐ *un arabo, cioè un colonizzato*
   ☐ *un francese, cioè un colonizzatore*
   ☐ *un altro europeo*
   – Perché? (*Segue discussione*)

4. Secondo te, l''occhio' più adatto è
   ☐ *un uomo* ☐ *un bambino* ☐ *una donna* ☐ *è indifferente*

b. Lettura estensiva

5. Leggi il testo e confronta le tue ipotesi con le scelte di Citati.

6. Senza rileggere, raccogli le tue impressioni:
   – Gli europei vengono presentati sotto una luce generalmente positiva?
   ☐ Sì ☐ No ☐ Indifferente
   – E gli arabi?
   ☐ Sì ☐ No ☐ Indifferente

7. Ci sono uomini e donne, in questa descrizione.
   – Gli uomini prevalgono tra gli ☐ Europei ☐ Arabi
   – Le donne prevalgono tra gli ☐ Europei ☐ Arabi
   Oltre alla donna italiana ne emerge un'altra:
   – È araba? ☐ Sì ☐ No
   – Di che etnia è? .....
   – Che significato può avere questa scelta di Citati? (*Discussione*)

c. Lettura intensiva

8. Ci sono 4 paragrafi. Dài un titolo a ciascuno.
   – 1. .....
   – 2. .....
   – 3. .....
   – 4. .....
   (*Segue discussione sulla titolazione*)
   Sei d'accordo sulla divisione in 4 paragrafi? Perché?

9. Primo paragrafo: gli Europei, i colonizzatori.
   - Ci sono solo Europei in questo paragrafo? ☐ Sì ☐ No
   - Se no, chi sono gli altri? Perché sono con gli Europei?
   - Citati ricorre due volte a una tecnica stilistica particolare. Quale?
     1. righe ..... 2. righe .....
   - Perché c'è quest'insistenza sull'elencazione, secondo te?
   - La natura è quasi assente da questa scena. Eppure, quando compare, è 'falsa', stereotipata. Perché?
   - Tutto è un po' falso. Quale dato ci presenta Citati per creare questa sensazione?

   (*Tutti i punti vanno discussi*)

10. Secondo capoverso: un popolo lontano dal tempo.
    - Le prime due frasi servono da raccordo, da stacco e da chiave interpretativa del testo. Perché?
    - Il popolo è delineato per mezzo di quello che è e ha o per mezzo di quello che non è e che gli manca? Sottolinea le sezioni che giustificano la tua risposta.
    - La ripetizione dà il ritmo anche a questo capoverso. Trovane un esempio. Righe .....
    - Anche la ripetizione sonora, sotto forma di allitterazione, è usata, come in "fico marcito...". Fai un cerchietto intorno alle allitterazioni.
    - Ricorre più volte anche un'altra figura retorica, l'ossimoro (cioè l'accostamento di opposti). Trovane almeno un esempio. Righe .....
    - Compare qui la prima metafora caratterizzante: Algeri è come .....
    - Confronta il popolo della festa con il popolo di Algeri e discuti le tue conclusioni con la classe.

11. Terzo capoverso: la Casbah.
    - Che atteggiamento ha Clementina? Con quale dettaglio lo illustra Citati?
    .....
    - Che atteggiamento ha il marito? Con quale dettaglio lo illustra Citati?
    .....
    - Compaiono altre metafore dopo quella della città-tomba. Trovane qualche esempio e sottolinealo.
    - Continuano le reiterazioni:
      verbi: righe ..... allitterazione sulla 'v': righe .....
    - Clementina è europea, è tra i colonizzatori. Conosce qualcosa dei colonizzatori? Vorrebbe conoscere?

    Indica le fonti delle tue risposte e spiega se Clementina è "tra i" o "uno dei" colonizzatori.

12. Quarto capoverso: l'ebrea.
    - Tutto si fa 'femminile' in questo paragrafo. Come fa Citati a introdurre questa prospettiva? Osserva le prime tre righe del paragrafo.
    - Perché Citati sceglie un'ebrea, secondo te?
    - Cos'hanno in comune l'ebrea ed Algeri?
    - Compaiono i primi suoni e rumori: sottolineali.
    - Quali suoni accentua Citati nel descrivere gli europei nel primo paragrafo? Rispondi senza rileggere: .....

    Ora verifica.
    - Clementina ascolta i suoni. Capisce qualcosa? Qual è l'unica cosa che può fare?
    - "Algeri la bianca" (penultima riga). A cosa si riferisce "bianco"?

13. Compila la parte analitica della scheda di lettura (*di solito ogni antologia include una scheda di lettura*).

d. Apprezzamento ed appropriazione

14. Torna ai tre tipi di descrizione che hai ipotizzato al punto 1.
    Che tipo ha prodotto Citati? Perché?

15. Trova tre parole che descrivano l'atteggiamento di Clementina verso la cultura diversa:
....

16. Hai letto nei giornali o visto in film o TV altre descrizioni riguardanti i nordafricani. Hai trovato un atteggiamento simile a quello di Clementina/Citati?

17. Questa descrizione è inusuale per un testo del 1989: è troppo lunga secondo gli 'standard'. Potresti tagliare qualcosa? Se sì, cosa?

18. Nella lettura di un romanzo queste due pagine richiedono tempo. Lo consideri tempo ben speso? L'avresti saltata cercando di tornare all'azione, al racconto vero e proprio?
☐ Sì ☐ No ☐ Perché?

19. Hai dedicato alcune ore a questo testo. È stato tempo ben speso?
☐ Sì ☐ No ☐ Perché?

20. Ti è piaciuto di più il modo in cui Citati ha descritto Algeri o il mondo che ha descritto?
☐ Modo ☐ Mondo ☐ Perché?

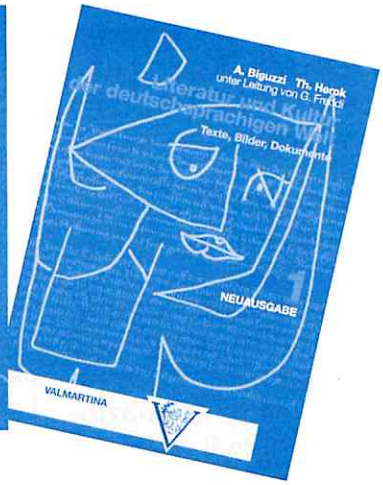
21. Credi che, andando nel Nordafrica, Citati e la sua visione
☐ ti ritorneranno in mente,
☐ guideranno la tua visione,
☐ saranno persi tra i ricordi di scuola.

22. Completa la scheda con il tuo apprezzamento critico e personale.

---

da SeLM, 8, 1990

Antologie di letteratura e civiltà francese, inglese, tedesca



Volume 1, pp. 448 +
Volume 2, pp. 448
audiocassetta
L'essentiel pour l'épreuve de littérature française, pp. 160
L. 59.700
Codice n. 88-494-8052-0

Guida per l'insegnante, pp. 192

Volume 1, pp. 352 +
Volume 2, pp. 512
audiocassetta
L. 59.700
Codice n. 88-494-8066-0

Guida per l'insegnante, pp. 192

Volume 1, pp. 320 +
Volume 2, pp. 416
audiocassetta
L. 59.700
Codice n. 88-494-8053-9

Guida per l'insegnante, pp. 128

Valmartina

Il ruolo della funzione metalinguistica nel processo di *Raising Variation Awareness*

Matteo Santipolo

Il presente saggio, ha come prerequisito una buona conoscenza della lingua straniera, quindi si presta particolarmente ad essere utilizzato per la didattica dell'inglese, negli ultimi anni delle scuole superiori ed eventualmente in un contesto universitario. Tuttavia, si ritiene che possa fornire spunti utili anche per quegli insegnanti che hanno a che fare con studenti più giovani o, in generale, con una conoscenza più limitata della lingua straniera.

1. Introduzione

Le sei funzioni fondamentali individuate da Roman Jakobson all'interno dello Schema della Comunicazione sono:

1. referenziale (che si riferisce ad un elemento esterno, cioè al contesto);

2. emotiva (che si concentra sul mittente, per cui, ad esempio, elementi espressivi e sfumature di intonazione fanno variare il significato di un enunciato);

3. conativa (che, orientata verso il destinatario, utilizza prevalentemente vocativi ed imperativi);

4. poetica (con cui si pone l'accento sul messaggio);

5. fàtica (che si focalizza sul contatto, e che ha pertanto come scopo principale quello di stabilire, prolungare o interrompere la comunicazione e verificare se il canale funziona);

6. metalinguistica (definita come quella per cui ci si può servire della lingua per parlare della lingua stessa. Essa si focalizza dunque sul codice, riflettendo e ripiegando su di esso).

Di tutte queste funzioni, quelle che probabilmente riguardano in modo più diretto l'apprendimento delle lingue sono quella fàtica e quella metalinguistica.

La funzione **fàtica**, infatti, non è altro che la prima funzione verbale che viene acquisita dai bambini, quando ancora la tendenza, la volontà di comunicare prevale sulla reale capacità di trasmettere o ricevere messaggi comunicativi. Si tratta quindi di una funzione legata all'apprendimento di L1. Dal punto di vista neurolinguistico, potremmo perciò affermare che la funzione fàtica riguarda l'emisfero destro del cervello, ossia quello della globalità e delle capacità ludico-cognitive (Danesi in Porcelli & Balboni, 1991).

La funzione **metalinguistica**, invece, richiedendo per sua stessa natura, un'Analisi, non può che essere messa in relazione all'emisfero sinistro. Ora, sappiamo che la *Language Awareness* "rappresenta una delle componenti fondamentali dell'apprendimento di una lingua straniera. Si tratta in sostanza di prendere coscienza dell'esistenza di lingue diverse dalla propria e poi di saper riflettere sul fenomeno linguistico" (Santipolo, 1998). Ed è proprio questa riflessione che ci conduce a far ricorso alla funzione metalinguistica ed al metalinguaggio da essa utilizzato.

Ne consegue che ancor più rilevante sarà il ruolo giocato da questa funzione se dal piano della *LA* ci si sposta a quello della *Variation Awareness*[1], sia in L1 che in L2. La riflessione dovrà necessariamente farsi più approfondita ed il metelinguaggio dovrà dotarsi di nuovi strumenti adeguati ad una descrizione più dettagliata. Se poi, prima di tutto a scopo glottodidattico, ma pure con obiettivi formativi in senso culturale più ampio, si ricorrerà ad un confronto tra realtà sociolinguistiche diverse, il ruolo della funzione metalinguistica sarà di fondamentale importanza.

2. *Variation Awareness*, realtà sociolinguistiche a confronto e funzione metalinguistica.

Raising Variation Awareness con scopi glottodidattici presenta, tra gli altri, per lo meno due vantaggi. Primo, riferita a L1 (più semplice rispetto a L2, per ovvi motivi), consente di abbat-

[1] Con questo termine mi riferisco a alla presa di coscienza dell'esistenza delle diverse varietà di una lingua L (Cfr. Santipolo, 1998).

tere, ove ciò fosse ancora necessario, l'egocentrismo culturale e di porre solide basi per i passi successivi. Secondo, la presa di coscienza dell'esistenza di varietà di L2 diverse da quella standard generalmente studiata, oltre a portare al vantaggio pratico di una migliore e più vasta comprensione di L2, serve a darne un'immagine più reale e meno fossilizzata, con la conseguenza di renderla più interessante e meno cattedratica.

Una volta che un buon livello di *Variation Awareness* sia stato raggiunto sia in L1 che in L2, si potrà procedere ad un confronto delle realtà sociolinguistiche che sottendono a ciascuna di esse. Tale confronto diventerà motivo per un'ulteriore riflessione sul fenomeno linguistico in senso lato, specie se, più che proporre agli studenti i fatti come un qualcosa di preconfezionato, si cercherà di fornire loro gli strumenti per una riflessione guidata, ma personale (metodo Induttivo).

Colonna portante di entrambi i percorsi – *Raising Variation Awareness* in L1 ed L2 (livello intralinguistico) ed il confronto tra le realtà sociolinguistiche (livello interlinguistico) – sarà necessariamente la funzione metalinguistica. L'arricchimento e l'ampliamento del metalinguaggio (inteso da Jakobson come "il linguaggio che parla di se stesso, e posto in contrasto al linguaggio-oggetto, cioè quello che "parla degli oggetti" esterni) non potrà che condurre ad un'ulteriore maturazione intellettuale, se è vero che fornire nuovi strumenti di comunicazione corrisponde a favorire la crescita culturale di un individuo.

3. Un esempio pratico: italiano *vs* inglese

Quanto segue vuole essere un'esemplificazione pratica di come le teorie esposte sopra possano trovare reale applicazione in ambito glottodidattico. Si farà riferimento all'italiano standard quale L1 e all'inglese (*Southern British English* e *RP*) quale L2.

Per quanto riguarda il processo di *Raising Variation Awareness* e le metodologie dettagliate da utilizzare a tal scopo, si rimanda a Santipolo, 1998. Ci limiteremo qui a fornire qualche suggerimento. In L1 sarà sufficiente far ascoltare materiale autentico preregistrato da radio o televisione in cui spicchino differenti accenti[2]. In L2 si potrà procedere in modo analogo, ma assicurandosi di dotare gli studenti d'una trascrizione del materiale utilizzato, al fine di garantire una comprensione quanto più ampia possibile. Contemporaneamente sarà necessario contestualizzare le diverse varietà che si sono presentate sia in L1 che in L2. Per L1 basterà magari far ricorso ad una carta geografica dell'Italia e chiedere di localizzare i vari accenti su di essa. Per L2 sarà invece ovviamente l'insegnante a dover guidare i ragazzi ad associare un determinato accento ad una data area geografica (anche se, probabilmente, molti, grazie soprattutto alla diffusione della musica pop e rock, saranno già in grado, magari solo "ad orecchio" di capire se si tratta di *British* o *American English*). Concentrandosi quindi sull'Inghilterra (il paese anglofono col quale è più probabile che gli studenti abbiano contatti, o per turismo o per soggiorni-studio), si dovrà mettere in evidenza come l'*RP* di fatto venga utilizzata solo da una ridottissima minoranza dei *native speakers* e come essa non sia associata ad alcuna area geografica specifica, bensì ad una precisa classe sociale. A questo punto il confronto tra L1 e L2 sarà quasi automatico: mentre in Italia gli accenti vengono identificati geograficamente, in Inghilterra essi lo sono, per lo più, socialmente. La riflessione sociolinguistica imporrà quindi l'inserimento nel metalinguaggio di concetti quali geoletto e socioletto (rispettivamente *geolect* e *sociolect*, in inglese) e le loro estensioni in geoaccento e socioaccento, intendendo col primo l'accento legato ad una certa area geografica, mentre col secondo quello legato ad una certa classe sociale. Se la risposta dei destinatari sarà positiva, il confronto tra le realtà sociolinguistiche di L1 ed L2 potrà spingersi anche oltre e la funzione metalinguistica venire quindi ulteriormente sfruttata. Si po-

[2] Per brevità, ci riferiremo qui solo agli accenti e non ai dialetti in senso stretto. Va da sè che, seppur con qualche difficoltà in più, il discorso può comunque venire esteso anche a questi ultimi.

trà, ad esempio, mettere in evidenza come L1 standard risenta sempre più dell'influsso del romanesco (geoaccento), spesso utilizzato dagli annunciatori della RAI. In Inghilterra un ruolo simile sembra giocarlo *l'Estuary English*[3], che, se, a prima vista può anch'esso apparire come un geoletto, ad un'analisi storica più dettagliata risulta invece essere la varietà utilizzata in origine dagli *Yuppies* della City, vale a dire dalla classe sociale emergente degli anni '80, pertanto un socioletto (col relativo socioaccento).

4. Conclusioni

Come appare da quanto fin qui esposto, delle funzioni individuate da Jakobson nell'ambito dello Schema della Comunicazione quella che prevale in tutto il processo didattico-formativo di *raising VA* è indubbiamente la funzione metalinguistica. Ma la sua importanza non si limita alla lingua propriamente detta. Infatti, può e deve diventare il primo passo per una migliore comprensione della realtà in cui viviamo (quella di L1) e con cui sempre al giorno d'oggi più siamo tenuti, volenti o nolenti, a confrontarci (quella di L2, ma anche di L3, L4, ecc.) in un'Europa in cui sempre minori sono le distanze, anche culturali.

Bibliografia essenziale

Balboni, P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Torino: Utet

Berruto, G. (1976), *Nozioni di linguistica generale*, Napoli: Liguori

Coggle, P. (1993), *Do you speak Estuary?*, London: Bloomsbury

Gramley, S. & Pätzold, K.M. (1992), *A Survey of Modern English*, London: Routledge

Hughes, A. & Trudgill, P. (19792), *English Accents and Dialects*, New York: Arnold

Lugarini, E. & Roncallo, A. (1992), (a cura di), *Lingua Variabile*, Firenze: La Nuova Italia

Mazzon, G. (1994), *Le Lingue Inglesi*, Roma: La Nuova Italia Scientifica

Porcelli, G. & Balboni, P. E. (1991), (a cura di), *Glottodidattica e Università*, Padova: Liviana

Rosewarne, D. (1984), "Estuary English" in *The Times Educational Supplement*, 19 October, (p. 29).

Santipolo, M. (1998), "'Variation Awareness'. Un esperimento glottodidattico", in *Scuola e Lingue Moderne*, 2

Trudgill, P. (1992), *Introducing Language and Society*, London: Penguin

—— (1995), *Sociolinguistics*, London: Penguin

[3] Varietà a metà strada tra il *Cockney* e l'*RP*, diffuso nell'area dell'estuario del Tamigi. Cfr. Coggle, P. (1993) e Rosewarne, D. (1984)

PAOLO E. BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999, L. 25.000

Paolo Balboni è abituato a innovare, gli insegnanti lo sanno e attendono i suoi volumi con interesse scientifico e una certa dose di curiosità: "Che cosa ci propone di nuovo questa volta?". Interesse e curiosità sono ampiamente soddisfatti in questo volume: l'autore infatti propone un fortissimo allargamento dell'ambito di azione glottodidattica.
Il tema centrale è ben espresso nel titolo: la comunicazione interculturale è una dimensione che ogni insegnante deve aggiungere, nel mondo della globalizzazione, al proprio insegnamento linguistico.
La proposta di Balboni non è cervellotica ed astratta, ma è calata in concreto, con centiania di esempi spesso divertentissimi sulle gaffes culturali di Clinton e Bush, Blair e mille altri manager, diplomatici, generali, convinti che basti sapere la lingua (l'inglese, soprattutto) per poter comunicare con tutto il mondo – per cui ignorano, ad esempio, che un giapponese che ci guarda in silenzio e sorride non è affatto d'accordo con noi: in quella cultura l'ospite è sacro e quindi non gli si può dire di no, quindi ci si limita a sorridere...
Al di là della ricaduta didattica, tutavia, l'opera è estremamente interessante per la propria autoformazione, per scoprire che cosa guardare con attenzione quando si vede un film o quando si va all'estero, in un processo di autoformazione continua che ci renda cittadini del mondo e di tutte le sue culture.

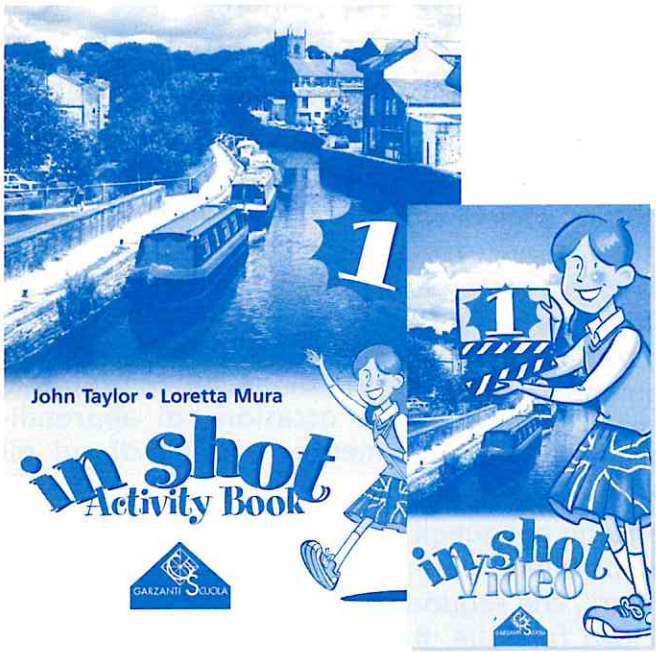
Antonio Innova

in shot

Activity Book and Video

Argomenti di:

civiltà, letture e grammatica per la 1ª e 2ª Media

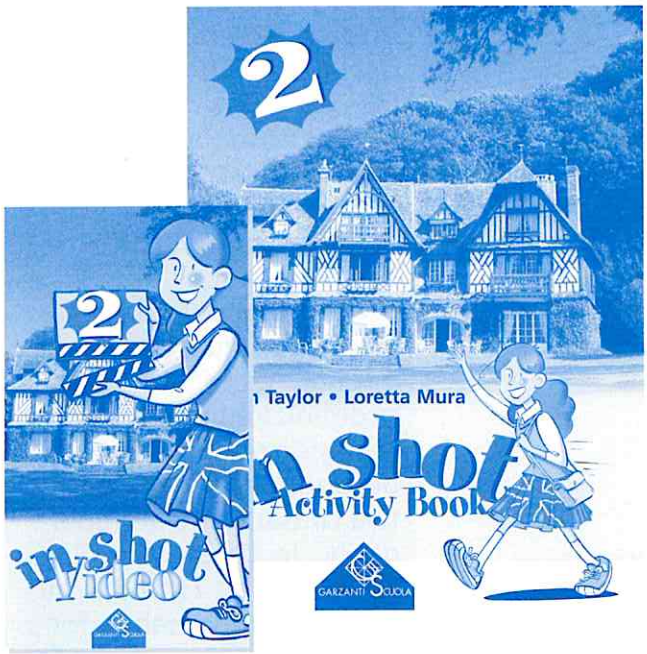


in shot 1

- Who's who
- Polly's house
- Parks and gardens
- Finding your way
- Do's and dont's
- Crossing the road
- Using the telephone
- The American Museum

in shot 2

- Bristol walkabout
- An English village
- Meals
- Coffee bar
- Table manners
- Ecology
- Sports
- The American Civil War



In Shot 1

pagine 128 + videocassetta
Lire 16.000 · 88-696-4016-7

GARZANTI SCUOLA

In Shot 2

pagine 128 + videocassetta
Lire 16.000 · 88-696-4017-5

L'insegnamento dell'italiano nei 'corsi di lingua e cultura italiana' in Germania

Maria Chiara Donatini

Risiedo in Germania, a Düsseldorf (capoluogo del Land Nordrhein-Westfalen) da sette anni e, dopo varie esperienze nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, quattro anni fa sono stata assunta dalle Autorità Scolastiche locali[1] come insegnante di italiano nei corsi di lingua materna (*Muttersprachlicher Unterricht*).

Sono gli 'eredi' di quei corsi che rientrano, come 'corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana', fra le iniziative scolastiche e di assistenza scolastica, che il Ministero degli Affari Esteri con la legge n. 153/71 si impegna ad attuare all'estero a favore dei cittadini italiani e dei loro congiunti.

Ma che cosa significa insegnare l'italiano come lingua materna, all'interno del sistema scolastico tedesco?

Per poter spiegare la particolarità di questo tipo di insegnamento, al di là delle definizioni presenti nelle legislazioni scolastiche dei due Paesi e delle direttive comunitarie al riguardo (v. la Direttiva C.E.E. 25/7/1977, n. 77/486), mi sembra indispensabile fornire un quadro generale della realtà specifica in cui si svolge, riferendomi principalmente alla mia esperienza personale.

Chi sono gli 'utenti' dei corsi di italiano come lingua materna?

Sono alunni di origine italiana, che frequentano la scuola dell'obbligo tedesca dalla classe 1 alla classe 10, quindi una fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni.

Molti di loro sono nati in Germania o vi si sono trasferiti nei primissimi anni di vita, quasi tutti hanno frequentato la scuola materna tedesca (*Kindergarten*) e la loro scolarizzazione è avvenuta interamente in Germania; altri si sono trasferiti da poco ed hanno frequentato i primi anni di scuola in Italia; non mancano poi quegli alunni che potremmo definire 'pendolari', che seguono cioè le loro famiglie, il cui progetto di migrazione non è ancora ben definito, nei continui spostamenti tra l'Italia e la Germania e che si trovano a dover passare da un sistema scolastico all'altro, spesso con conseguenze molto negative sul loro profitto scolastico.

Gli alunni di 'origine italiana' sono, in parte, quelli che Francescato definisce 'bilingui isolati', quei "parlanti che si trovano dispersi, per così dire, in una condizione di isolamento quasi totale nei confronti di un'altra comunità, di cui pure conoscono la lingua"[2]; provengono da famiglie di origine italiana della prima, seconda e, non di rado, terza generazione. Si tratta di un gruppo molto vasto e vario che comprende famiglie 'monolingui' (la L1 di entrambi i genitori è l'italiano o una qualche varietà dialettale) e famiglie 'bilingui' (l'italiano è la L1 di uno solo dei genitori).

Organizzazione dei corsi, orari e sedi

L'iscrizione al corso di lingua materna è facoltativa, si tratta di 'un'offerta particolare' (*ein besonderes Angebot*[3]), al di fuori dell'orario di lezione regolare, un'occasione di apprendimento 'in più', di cui gli alunni possono avvalersi liberamente. Se si considera il fatto che un corso di lingua materna, per essere attivato, deve raggiungere il numero minimo di 15 iscritti, è facile capire che l'esistenza di questi corsi è fortemente legata all'interesse dei genitori, alla motivazio-

[1] Nel mio caso le Autorità Scolastiche locali sono rappresentate dal Provveditorato agli Studi (*Schulamt*) della circoscrizione di Mettmann. Il mio servizio come insegnante italiana alle dipendenze del Land NRW non comporta alcun rapporto di lavoro con lo Stato italiano.

[2] Francescato G., *Il bilingue isolato*, Bergamo, Minerva Italica, 1981, p. 42.

[3] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Empfehlungen für den muttersprachlichen Unterricht* Heft n. 5005.
Nel Land NRW sono attivati corsi di lingua materna nelle seguenti lingue: albanese, arabo, bosniaco, croato, italiano, greco, macedone, polacco, portoghese, russo, serbo, sloveno, spagnolo e turco.

ne degli alunni e, non da ultimo, all'impegno dell'insegnante.
L'iscrizione è facoltativa, ma una volta iscritti, gli alunni sono tenuti a frequentare regolarmente le lezioni; alla fine di ogni quadrimestre viene rilasciato un attestato di frequenza, che contiene un voto e un breve giudizio con indicazioni sul rendimento dell'alunno e sul livello di competenza raggiunto. Di norma l'attestato di frequenza non viene dato a chi risulti assente ingiustificato a più di un terzo delle lezioni. Nel caso di un eventuale rientro in Italia questo attestato può diventare molto importante ai fini di un riconoscimento a tutti gli effetti del titolo di studio conseguito nelle scuole straniere, come previsto dall'articolo 5, commi 1, 2, 3 della legge 3 marzo 1971, n. 153.
Il mio orario completo prevede 28 ore settimanali, con ore di lezione di 45 minuti, distribuite in 5 giorni, dal lunedì al venerdì: solo 4 di queste ore sono integrate nell'orario regolare del mattino, mentre le rimanenti 24 ore di lezione si svolgono nel pomeriggio, di norma dalle 14.00 alle 18.30, proprio quando gli alunni sono molto stanchi e difficilmente riescono a concentrarsi per tempi lunghi.
Ogni giorno insegno in una sede diversa, in tutto 4 sedi che distano in media 15-20 km l'una dall'altra). Gli alunni che frequentano i corsi non provengono tutti dalla sede in cui si tengono le lezioni, bensì anche da 10-15 scuole diverse della stessa località (scuole elementari e medie di I e di II grado). Solo in una scuola, avendo a disposizione 12 ore settimanali, ho la possibilità di ripartire le ore di lezione in due incontri settimanali, per un totale di 4 ore per ogni 'gruppo di apprendimento', mentre nelle altre sedi, alle quali sono stata assegnata per 5 o 6 ore settimanali, mi devo limitare ad un incontro per ogni 'gruppo di apprendimento'.
Gli alunni che hanno frequentato i corsi nell'anno scolastico 1997-98 appartenevano alla fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni ed erano suddivisi in 11 'gruppi di apprendimento' (*Lerngruppen*).

Il gruppo di apprendimento

Nel caso specifico dei corsi di lingua e cultura materna un 'gruppo di apprendimento' è una 'pluriclasse', cioè un gruppo di alunni caratterizzato da una profonda eterogeneità, per quanto riguarda l'età, le classi e le scuole di provenienza, la competenza dell'italiano (competenza linguistica e socio-culturale).
Mi sembra opportuno soffermarmi un momento su queste tre 'variabili' che determinano l'eterogeneità dei gruppi.

– **Età**: di solito si formano tre tipi di gruppi: alunni dai 6 ai 10 anni, dagli 11 ai 14 anni; 15-16 anni.

– **Classi** e **scuole** di provenienza: gli alunni frequentano al mattino classi e scuole diverse, in diversi quartieri della stessa città; per gli alunni dei corsi medi (dalla 5 alla 10) questa differenza è ancora più accentuata dal fatto che frequentano tipi di scuola secondaria con programmi, valori formativi e orientamenti molto differenti[4].

– **Competenza dell'italiano**: varia da alunno ad alunno e per un insegnante di lingua materna è quasi indispensabile crearsi un quadro il più possibile completo della 'biografia linguistica' dei suoi alunni e delle famiglie d'origine.
Fondamentalmente si possono distinguere i seguenti casi (ma le sfumature sono infinite):
– alunni che possiedono una discreta competenza dell'italiano (o una varietà dialettale) a livello attivo e passivo;
– alunni che possiedono una discreta competenza passiva, ma che incontrano difficoltà ad esprimersi attivamente in italiano;
– alunni che, pur provenendo da famiglie bilingui, non hanno quasi nessuna conoscenza dell'italiano (conoscono solo alcune parole isolate).
È importante sottolineare che quasi tutti gli alunni, anche quelli che raramente si esprimono in italiano, possiedono una buona 'competenza culturale', favorita dal contatto con la cultura italiana durante le vacanze (quando vanno in Italia a far

[4] La differenziazione comincia già a partire dal V anno di scuola, in cui gli alunni vengono indirizzati ai diversi tipi di scuola secondaria.

visita ai loro parenti), ma anche dai programmi televisivi italiani, presenti in quasi tutte le case italiane, grazie alla diffusione delle antenne paraboliche.
Le componenti che determinano l'eterogeneità dei corsi rendono molto complesso il lavoro dell'insegnante che deve cercare di offrire ad ogni alunno delle occasioni di apprendimento a lui più idonee. Al problema dell'eterogeneità si può rispondere con l'uso di tecniche di individualizzazione, ma non bisogna dimenticare di alternare a momenti di lavoro individuale, anche fasi di lavoro collettivo, perché un'eccessiva differenziazione rischierebbe di far perdere il 'valore socializzante' della comunicazione all'interno del gruppo, uno degli ingredienti fondamentali per il successo di questi corsi.
I momenti di lavoro collettivo (anche giochi didattici, rappresentazioni teatrali, scambio e confronto di informazioni) sono molto importanti poiché consentono agli alunni di 'conoscersi' meglio, anche se si vedono solo per due ore alla settimana e non ogni giorno, come avviene con i compagni di classe nella scuola frequentaa al mattino.

Gli obiettivi

Nei 'Programmi d'insegnamento' (decreto interministeriale 23 maggio 1973) si precisa che l'obiettivo di questi corsi è quello di "integrare il giovane nella famiglia ove si parla ancora la lingua nazionale" e di "tener viva nei nostri giovani la conoscenza della madre lingua". Ma è proprio vero che nella famiglia d'origine del giovane si parla ancora la 'lingua nazionale' o una qualche forma dialettale? Se ciò può corrispondere alla situazione di un certo numero di famiglie, non si possono dimenticare tutte quelle famiglie italo-tedesche, in cui il coniuge di origine italiana ha via via abbandonato l'uso dell'italiano e preferisce esprimersi in tedesco anche nell'ambito familiare (forse spinto da un forte desiderio di integrazione).
Nelle '*Empfehlungen für den muttersprachlichen Unterricht*' ('Consigli per l'insegnamento della lingua materna') del Land Nordrhein-Westfalen si può leggere che l'insegnante di lingua materna ha il compito di "sviluppare la capacità di espressione orale e scritta nella lingua del paese d'origine e di comunicare le conoscenze necessarie per comprenderne la societá e la cultura".
Io vedo l'obiettivo principale del mio insegnamento nel motivare e aiutare gli alunni a prendere coscienza che le loro conoscenze di base della lingua e della cultura italiana, a qualsiasi livello, sono una potenzialità che va sfruttata e sviluppata, perché fa parte, anche se in maniera 'latente', della loro personalità; la loro competenza linguistica 'multipla' (tedesco, italiano, dialetto), il loro modo di usare la lingua è un "mezzo per creare e manifestare identità e non solo un mezzo di comunicazione" [5].
Si tratta di trasmettere a questi alunni la consapevolezza che l'essere partecipi di due lingue e di due culture, l'essere 'bilingui e biculturali' non è un handicap, ma un 'privilegio'.
Francescato, a proposito del bilinguismo, afferma che "anche se l'ambiente può esercitare una compressione ai danni di una delle lingue possedute dal soggetto, la competenza di tale lingua non va perduta, ma si colloca in uno stato di latenza, pronto a riemergere allorché motivazioni personali e stimolazioni ambientali lo consentiranno" [6]. Il compito di un insegnante di lingua materna consiste proprio nel creare le condizioni adatte a risvegliare quelle motivazioni personali che fanno riemergere nell'individuo le conoscenze già possedute e lo spingono a cercarne di nuove.
Alla luce di queste considerazioni è valida ogni tecnica in grado di risvegliare le 'motivazioni personali', indispensabili per l'efficacia di qualsiasi intervento mirato a sviluppare la competenza linguistica e culturale dell'alunno.
In questa prospettiva è importante sottolineare che anche per l'insegnamento dell'italiano come lingua materna è valido il princi-

[5] Vedovelli, M., "La lingua degli emigrati". In: *Fondazione Migrantes della Conferenza episcopale italiana, Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione*, a cura di M. Montanari, *Analisi linguistica* di A. Felici, Quaderno di "Servizio migranti", n. 19, Roma, 1997 pp. 197-221.
[6] Freddi G., Presentazione, in *Il bilingue isolato*, cit., p. 15

pio "quanto prima si comincia, tanto meglio è": il bambino di origine italiana dovrebbe cominciare a frequentare le lezioni di lingua materna già a partire dal primo anno di scuola, e qualsiasi timore da parte dei genitori e di alcuni insegnanti, che vedono un possibile ostacolo per il processo di alfabetizzazione, nasce dall'idea (o pregiudizio) che " il bilinguismo (ma anche il pluri-multilinguismo) faccia male"[7].

Ruolo dell'insegnante di lingua materna all'interno della scuola tedesca

Nei 'Programmi d'insegnamento' (23 maggio 1973) si legge: "... sarà opportuno che l'insegnante italiano e quello della scuola locale instaurino, dove e quando sia possibile, rapporti di assidua collaborazione e si scambino informazioni sulla personalità e sul comportamento dei comuni scolari, nonché sui contenuti dei piani di lavoro da essi preparati per la propria classe".
Anche in questo caso i Programmi sono molto lontani dalla realtà, soprattutto per ragioni pratiche: se le lezioni si tengono nel pomeriggio e gli alunni provengono anche da 15 scuole diverse, com'è possibile avere un contatto con tutti gli insegnanti delle scuole frequentate dagli alunni?
Le lezioni pomeridiane cominciano proprio quando gli insegnanti tedeschi hanno già lasciato l'edificio scolastico, quindi è 'fisicamente' impossibile incontrarli ed avere un contatto con loro.
La situazione è, però, molto diversa nei casi in cui l'insegnamento di lingua materna sia integrato nell'orario del mattino: il fatto di insegnare in una scuola elementare per 4 ore settimanali durante l'orario regolare, mi ha permesso di avere un'esperienza molto positiva.
Sono entrata in contatto con i colleghi tedeschi, con i quali si è instaurato un rapporto di collaborazione (vengono discussi insieme eventuali interventi di sostegno per bambini in difficoltà, partecipo spesso ai loro colloqui con i genitori italiani).
Gli insegnanti tedeschi dimostrano particolare interesse per la lingua e la cultura italiana perché possono vedere quello che "si fa", quindi l'insegnante di lingua materna assume quasi il ruolo di 'moltiplicatore' di lingua e cultura italiana presso i colleghi tedeschi.
Gli alunni sono meno stanchi e frequentano le lezioni più regolarmente, perché non vengono ostacolati da altri impegni pomeridiani. Il corso di italiano diventa 'più importante'.

Considerazione finale

L'insegnamento dell'italiano come lingua materna in un contesto migratorio (che non è insegnamento dell'italiano come lingua straniera) è destinato ad evolversi assieme alla situazione dei suoi 'utenti'. È auspicabile che ne vengano sempre riconosciute la 'peculiarità' e l"importanza', particolarmente a livello di normativa comunitaria, come una di quelle "iniziative che possono produrre individui sanamente bilingui o plurilingui"[8], e soprattutto multiculturali.

Bibliografia

Oltre ai testi riportati nelle note, si vedano:
Accardo, A. , "L'insuccesso scolastico dei bambini italiani in Germania" in *Scuola Italiana Moderna*, Brescia, n.18/1992.
DIFF-Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, *Studienmaterialien für italienische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer* (Materiali per l'aggiornamento di insegnanti italiani e tedeschi), Tübingen,1986.
Il gabbiano tricolore, Scuola e Cultura e Direzione Didattica del Consolato Generale d'Italia, Hannover e Colonia, 1997.
Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf, *Italienische Kinder an deutschen Sonderschulen-eine gutachtliche Stellungnahme - Piano straordinario*, CO.AS.SC.IT., Colonia, 1996.
Pienemann, M., *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*, Bouvier, Bonn 1981.
Taeschner, T., "Bambini bilingui e monolingui a confronto" in *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, a cura di Anna Giacalone Ramat, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 161-187.
Titone, R., *Bilingui a tre anni*, Armando, Roma 1973.

[7] Vedovelli M., cit.
[8] Freddi G., cit., p. 16.

La lingua straniera nel nuovo esame di maturità

Gli insegnanti della scuola superiore stanno in questi giorni affrontando il problema del nuovo esame di maturità, e quindi sono informati sulle innovazioni introdotte. Ma gli insegnanti delle elementari, delle medie e di italiano a stranieri più difficilmente hanno approfondito il problema. Riportiamo quindi qui di seguito, con alcuni commenti in corsivo, la principale innovazione, cioè la prova di lingua straniera nell'ambito della terza prova scritta. La seconda prova, caratterizzante per i licei linguistici, resta immutata rispetto alla situazione attuale che consente di scegliere tra una composizione o un'analisi testuale guidata.

La terza prova scritta

Secondo la L. 425, art.3, comma 1, e il Regolamento collegato, la terza prova ha questa natura e prevede esplicitamente una sezione in lingua straniera:

La terza prova, a carattere pluridisciplinare, è intesa ad accertare, oltre quanto previsto dal comma 1, le capacità del candidato di utilizzare ed integrare conoscenze e competenze relative alle materie dell'ultimo anno di corso, anche ai fini di una produzione scritta, grafica o pratica. La prova consiste nella trattazione sintetica di argomenti, nella risposta a quesiti singoli o multipli, ovvero nella soluzione di problemi o di casi pratici e professionali o nello sviluppo di progetti. Le predette modalità di svolgimento della prova possono essere adottate cumulativamente o alternativamente. La prova è strutturata in modo da consentire anche l'accertamento della conoscenza delle lingue straniere se comprese nel piano di studi dell'ultimo anno.

La terza prova scritta e l'accertamento linguistico

Il Decreto Ministeriale n. 357 del 18 settembre 1998 descrive la natura della terza prova in questi termini:

Finalità
La terza prova scritta negli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a carattere pluridisciplinare, è intesa ad accertare le conoscenze, competenze e capacità acquisite dal candidato, nonchè le capacità di utilizzare e integrare conoscenze e competenze relative alle materie dell'ultimo anno di corso, anche ai fini di una produzione scritta, grafica o pratica.

Tipologie e caratteristiche formali generali della prova
La prova, predisposta dalle Commissioni, che possono avvalersi dell'archivio nazionale permanente dell'Osservatorio nazionale istituito presso il Centro europeo dell'educazione, può comprendere, alternativamente o cumulativamente, le seguenti tipologie di svolgimento:

A - Trattazione sintetica di argomenti
La proposta di trattazione sintetica di argomenti significativi, anche a carattere pluridisciplinare, contiene l'indicazione della estensione massima consentita (numero delle righe o delle parole). Tale proposta può essere presentata al candidato anche mediante un breve testo, in relazione al quale vengano poste specifiche domande.

B - Quesiti a risposta singola
I quesiti a risposta singola, volti ad accertare la conoscenza e i livelli di competenza raggiunti dal candidato su argomenti riguardanti una o più materie, possono essere articolati in una o più domande chiaramente esplicitate. Le risposte debbono essere in ogni caso autonomamente formulate dal candidato e contenute nei limiti della estensione massima indicata dalla Commissione, analogamente a quanto previsto alla precedente lettera A.

C - Quesiti a risposta multipla
I quesiti a risposta multipla, per i quali vengono fornite più risposte, tra cui il candidato sceglie quella esatta,

possono essere presentati anche in forma di risposta chiusa e prevedere un certo numero di permutazioni di posizione delle domande e delle risposte. Tali quesiti possono pertanto concretarsi in vere e proprie prove strutturate vertenti su argomenti di tutte le materie dell'ultimo anno di corso.

D - Problemi a soluzione rapida
La proposta di problemi che richiedono una soluzione rapida è articolata in relazione allo specifico indirizzo di studio e alle esercitazioni effettuate dal candidato nel settore disciplinare coinvolto nel corso dell'ultimo anno.

E - Casi pratici e professionali
L'analisi di casi pratici e professionali va correlata ai contenuti dei singoli piani di studio dei vari indirizzi, alle impostazioni metodologiche seguite dai candidati e alle esperienze acquisite anche all'interno di una progettazione di Istituto caratterizzata dall'ampliamento dell'offerta formativa. La trattazione di un caso pratico e professionale, che costituisce una esercitazione didattica particolarmente diffusa negli Istituti professionali e tecnici, può coinvolgere più materie ed è presentata con indicazioni di svolgimento puntuali e tali da assicurare risposte in forma sintetica.

F - Sviluppo di progetti
Lo sviluppo di un progetto è proposto per quegli indirizzi di studio per i quali tale modalità rappresenta una pratica didattica largamente adottata. In particolare negli Istituti tecnici e professionali, in relazione ai singoli piani di studio, può essere richiesto lo sviluppo di un progetto che coinvolga diverse discipline o la esposizione di una esperienza di laboratorio o anche la descrizione di procedure di misura o di collaudo di apparati o impianti che siano tali da consentire al candidato di dimostrare anche la conoscenza degli strumenti, delle loro caratteristiche e delle metodologie di impiego.

Accertamento della conoscenza della lingua straniera
All'interno della terza prova scritta deve essere previsto, di norma, un breve spazio destinato all'accertamento della conoscenza della lingua o delle lingue straniere comprese nel piano di studi dell'ultimo anno. La verifica di tale conoscenza può essere effettuata dalla Commissione secondo una delle seguenti modalità:

A - Breve esposizione in lingua straniera (entro un numero massimo di parole prestabilito) di uno degli argomenti o di uno dei quesiti, a scelta del candidato, tra quelli proposti dalla Commissione nell'ambito della trattazione sintetica o del gruppo dei quesiti o anche delle domande che accompagnano la soluzione di casi pratici o lo sviluppo di progetti. All'interno di tali tipologie può anche prevedersi che una richiesta o parte di essa venga presentata al candidato attraverso un testo in lingua straniera della lunghezza di circa 80 parole, seguito da una o due domande intese ad accertare la comprensione del brano e la capacità di produzione scritta. In tal caso la Commissione ha cura di scegliere possibilmente un testo che per contenuto e caratteristiche linguistico-formali sia, per quanto possibile, congruente con la specificità dell'indirizzo di studio seguito dal candidato.

B - Breve risposta in lingua straniera o anche in lingua italiana ad uno o più quesiti appositamente formulati in lingua dalla Commissione.

Qualora nel piano di studio dell'ultimo anno siano comprese due o più lingue straniere, di cui una già oggetto della seconda prova scritta, il candidato deve utilizzare per la terza prova una lingua straniera diversa da quella nella quale ha svolto la seconda prova.
Nella scelta delle modalità da seguire per la verifica della conoscenza della lingua straniera, la Commissione tiene nel debito conto gli spazi orari, l'impostazione metodologica, le esperienze realizzate, gli obiettivi conseguiti e il livello di conoscenza della lingua raggiunto dai candidati, in conformità di quanto puntualmente precisato nel documento del Consiglio di classe.

Disposizioni specifiche per il 1999

L'introduzione delle nuove prove è condotta in maniera soft, secondo quanto spiegato in queste disposizioni transitorie:

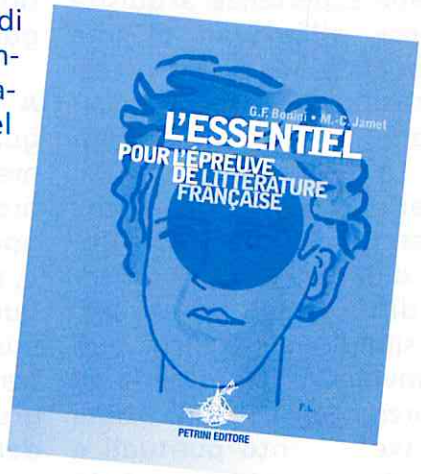
Per il prossimo giugno, accanto al tema tradizionale, che rimane tra le modalità di scrittura a disposizione degli studenti per lo svolgimento della prima prova scritta, l'esame prevede anche il saggio breve e l'articolo di giornale.
La seconda prova è la più simile allo schema della vecchia maturità: si tratta di una prova d'indirizzo, ma – a differenza del passato – gli studenti potranno scegliere fra più opzioni.
La terza prova viene formulata direttamente dalla commissione d'esame: per quest'anno viene proposta in forma semplificata e consisterà in un testo letterario o di altro tipo che si presti a un'analisi pluridisciplinare e includerà un breve spazio dedicato all'accertamento della conoscenza della lingua straniera studiata.
Le materie dell'ultimo anno di corso sulle quali vertono in particolare la terza prova scritta e il colloquio sono raggruppate in aree disciplinari, per ognuna delle quali è prevista la presenza di almeno un docente, esterno o interno alla classe esaminata, membro della commissione.
In particolare per la terza prova scritta, nei primi due anni non potrà coinvolgere più di quattro discipline, può alternativamente prevedere:

a) non più di 4 argomenti per la trattazione sintetica;
b) non più di 8 quesiti a risposta singola;
c) non più di 10 quesiti a risposta multipla;
d) non più di 2 problemi scientifici a soluzione rapida, tali cioè da non richiedere calcoli complessi;
e) non più di 2 casi pratici e professionali;
f) 1 progetto.

Per l'anno scolastico 1998/99, le Commissioni, in alternativa a quanto indicato nel comma 2, possono predisporre la prova mediante un testo di riferimento (in forma di documento scritto e/o iconica e/o grafica) che consenta di sollecitare prestazioni di valore multidisciplinare, articolate in una o più delle modalità previste dal decreto e contenute nei limiti visti sopra.

Uno strumento nuovo per la nuova Maturità

L'essentiel è una guida alla preparazione della prova di letteratura francese. Gli argomenti del programma vengono ripercorsi nelle linee essenziali allo scopo di aiutare lo studente a fissare i contenuti, anche alla luce del maggiore impegno richiesto dal colloquio.



Una sintesi originale
Il percorso si snoda a partire da domande che si prefiggono di suscitare una risposta che rimette in gioco le nozioni già acquisite e di "simulare" la situazione in sede d'esame.

Le caratteristiche
- *Tableaux* con **Dates importantes, Auteurs** et **Œuvres principales**.
- Parallelismi con movimenti letterari, artistici e filosofici di altri Paesi europei.
- Ricorrente confronto **France-Italie**.

Petrini editore, pp. 216, L. 14.500, Codice n. 88-494-0535-9.

L'essentiel è anche allegato a **Littérature et Civilisation Françaises**, Valmartina

Libri

PALLOTTI GABRIELE
La seconda lingua
Bompiani, Milano, 1998, pp. 380

Ecco un testo-guida ideale, anzitutto per insegnanti di lingue, quindi per studenti di lingue e, non ultimi, per gli studiosi e ricercatori nel campo della glottodidattica. Perché 'ideale'? Per varie ragioni.
Anzitutto, per la solidità teorico-scientifica delle affermazioni, che costituiscono il discorso didascalico di ciascun capitolo; in secondo luogo, per l'ampia documentazione bibliografica e storica relativa allo sviluppo recente di questa giovane scienza, la glottodidattica; terzo, per lo stile estremamente chiaro nelle sue formulazioni, nelle discussioni delle matrici teoriche e dei dati sperimentali, nella costruzione di adeguate conclusioni e applicazioni metodologiche. Insomma, un dialogo ricco di informazioni, stimolante per la riflessione e dei docenti e dei discenti, a cui il testo può essere indicato come itinerario esplorativo di un processo di apprendimento sia autonomo che guidato.
Si potrebbe anche affermare che il metodo di esplosizione generale dei contenuti del testo combacia con un processo ideale di insegnamento-apprendimento, definibile come itinerario trifasico: dall'approccio globale, all'analisi, alla sintesi. Infatti, il primo capitolo, dedicato alla definizione di alcuni termini relativi a concetti e metodi dello studio della seconda lingua, presenta una prima visione globale della problematica in chiave descrittiva e storica. Il secondo, terzo, quarto e quinto capitolo rappresentano un'analisi accurata e ricca di dati teorici e sperimentali degli aspetti centrali dell'apprendimento/insegnamento della seconda lingua (i concetti relativi ai fenomeni della 'interlingua', la definizione e la struttura dinamica della 'competenza comunicativa', i fattori esterni al processo di apprendimento linguistico, come l'input, l'interazione e la socializzazione, i fattori interni all'individuo, come l'età, la neurobiologia, i fattori affettivi, l'attitudine e lo stile cognitivo, la consapevolezza, la conoscenza esplicita e implicita). Il sesto e ultimo capitolo costituisce il momento di sintesi del discorso, costruito in maniera didatticamente efficace e scientificamente equilibrata, in cui l'Autore riprende gli elementi essenziali del discorso essenziale, centrandolo attorno alle caratteristiche dell'apprendiemnto in classe e ad alcune domande ricorrenti: quali sono le differenze tra adulti e bambini? come programmare un corso di lingue? come tenere conto delle differenze individuali? motivazione e fattori affettivi: possono essere modificati? correggere gli errori? parlare di grammatica? come, quanto e perché far parlare gli studenti?
Le conclusioni, pur nella loro sinteticità, si presentando chiare e accessibili anche al lettore non iniziato. È giusta l'affermazione conclusiva: "Le conoscenze su come le persone acquisiscono le lingue sono ancora assai lacunose", a causa delle deboli basi sperimentali di alcune affermazioni, delle teorie generali della seconda lingua non sufficientemente condivise, ecc. Ma ciò nonostante si può affermare che il settore degli studi sull'acquisizione delle seconde lingue sta conoscendo un'espansione rapidissima, destinata a continuare in futuro.
Si potrebbero anche citare studi specifici di R. Titone, per esempio, sulla personalità del discente (cfr. il Modello Olodinamico), sulla funzione delle attitudini individuali sugli effetti dell'apprendimento linguistico (cfr. il test TALB, Test di Attitudine Linguistica per Bambini, pure di R. Titone), sul ruolo degli atteggiamenti linguistico-culturali del discente (cfr. di R. Titone gli studi su "*attitude as a crucial factor in language learning*"), sulle strategie metacognitive e sullo sviluppo delle abilità metalinguistiche (in soggetti di diversa età – dai 4 ai 19 anni – che studiano con profitto una seconda lingua), sul concetto e sulla funzione della 'grammatica didattica' (cfr. R. Titone, *Grammatica* e

glottodidattica, 1995), e, in ordine di tempo, i due trattati di storia della didattica, dai Sumeri ai giorni nostri (R. Titone, *La Glottodidattica: un profilo storico*, 1980-1985; e *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, 1986), oltre a una sintesi delle basi psicopedagogiche della glottodidattica (cfr. ancora R. Titone, *Psicopedagogia e glottodidattica*, 1993).

In conclusione, il testo di G. Pallotti va raccomandato a docenti e discenti, nella sicurezza di una facile comprensione dei discorsi e di massima applicabilità delle indicazioni metodologiche, ma anche come stimolo ai ricercatori sperimentali nel campo della glottodidattica in funzione di ulteriori verifiche e di adeguati amplicamenti dei campi di ricerca.

R. TITONE

MOLLICA ANTHONY (ED.)
Teaching and Learning Languages.
Editions Soleil, Welland, Ontario, 1998, pp. 463

Una strabiliante enciclopedia della moderna glottodidattica, curata dal Direttore della rivista *Mosaic*, Anthony Mollica, professore presso la Brock University, in Canada.

'Strabiliante', perché affronta in maniera brillante argomenti cruciali della Glottodidattica delle Lingue Straniere/Seconde, sia sul piano delle teorie che su quello della prassi metodologica.

'Enciclopedia', poiché affronta tutte le tematiche sia storicamente consolidate che del tutto nuove ed originali, proprie della nuova scienza, Didattica delle Lingue, come parte viva della Glottodidattica (inclusiva di tutti i problemi della educazione linguistica relativa sia alla lingua materna che alle seconde lingue).

Il volume include ben 47 saggi, già apparsi negli ultimi numeri della rivista *Mosaic*, che ha avuto un esito trionfale in Canada e negli Stati Uniti. Un precedente volume si intitolava *Teaching Foreign Languages. Selected Readings from* Mosaic; mentre la presente raccolta ha voluto precisare l'ambito completo delle trattazioni intitolandosi *Teaching and Learning Languages. Selected Readings from* Mosaic.

I temi trattati sono svariatissimi e tutti assai concreti. Limitiamoci a un sommario: riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue; riconoscere il ruolo importante dello studente, dell'insegnante e dei genitori; identificare gli stati di ansia nello studente e offrire suggerimenti pratici per lo studio; discutere l'ambiente scolastico; offrire tecniche didattiche pratiche ad uso dell'insegnante nella sua attività quotidiana; mettere in luce il collegamento tra famiglia e scuola; identificare i fondamenti dell'insegnamento delle seconde lingue; focalizzare specifici punti nell'insegnamento della grammatica; proporre un'espansione del vocabolario; sottolineare l'elemento divertente nell'insegnamento linguistico; identificare metodi e prospettive nell'insegnamento linguistico; chiarire le prospettive nell'insegnamento linguistico; chiarire le prospettive neuro-scientifiche per gli insegnamenti di lingue; indicare particolari attenzioni prudenziali nell'uso di materiale stampato e non; valutare i mezzi visuali da usare in classe; offrire suggerimenti per le attività creative; come focalizzare tre delle abilità linguistiche (parlare, leggere, scrivere); discutere l'importanza della valutazione; concludendo con l'illustrazione storica di alcune festività culturali del Nord-America (*Halloween, Thanksgiving, Hannukka, Pasqua Ucraina, Festa di San Valentino, Festa della Madre e del Padre*).

Non manca nulla! I saggi sono basati sia su note e poco note teorie e studi scientifici qualificati, sia sulle esperienze pratiche degli Autori come insegnanti effettivi ed efficaci di una seconda lingua (in genere, il francese, lo spagnolo, il tedesco, l'italiano, il russo, il cinese, ecc.).

Non si può quindi non raccomandare vivamente la lettura di questo volume anche agli insegnanti di lingue operanti nelle università e nelle scuole italiane, dalle elementari alle superiori.

È superfluo soggiungere anche gli argomenti di questa 'enciclopedia' potrebbero diventare oggetto di incontri disciplinari: convegni, seminari, simposi.

R. TITONE

Critica ai modi dell'introduzione della LS2 nella scuola media

La sezione ANILS di Torino, si è riunita in assemblea il 10/12/98 per discutere sulla C.M. 304 del 10/7/98 (riferita alla legge n° 440 del 18/12/97) e ha elaborato la seguente mozione:

Premesso

– che l'Unione Europea necessita sempre più della padronanza di più lingue comunitarie per una completa integrazione delle culture europee,

– e che l'ANILS a livello nazionale e di sezione lotta da circa un ventennio per l'introduzione della seconda lingua straniera curriculare obbligatoria, elaborando progetti peraltro sperimentati con successo nella Scuola Media di primo grado,

– l'intoduzione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria istituzionalizzata si configura come un'esigenza strettamente connessa a tale nuova realtà politica, economica e culturale,

l'ANILS

– reagisce con forza contro la C.M. succitata che rende soltanto facoltativo, aggiuntivo e non curricolare l'insegnamento della seconda lingua straniera, causando grave danno rispetto alla situazione precedente.

– ribadisce che

a. l'introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo penalizza le cattedre, in particolare delle lingue minoritarie,

b. le ore destinate a tale insegnamento non possono coprire cattedre già esistenti o completarle,

c. vengono privilegiati docenti stranieri o esperti in possesso di titoli rilasciati da università straniere anzichè laureati in lingue straniere,

d. la frequenza facoltativa data a gruppi di circa 15 alunni non garantisce la continuità, in quanto, laddove non esista l'obbligatorietà, vengono favoriti gli abbandoni.

La sezione ANILS di Torino

IL DISAGIO DELLA SEZIONE DI PARMA

Il Comitato organizzativo della sezione di Parma, dopo numerose e sofferte discussioni, ritiene necessario esprimere alla Sede Nazionale il sempre più grande disagio che si manifesta, sia fra gli iscritti, sia all'interno del Comitato stesso, per la mancanza di indicazioni e di sostegno da parte del Direttivo Generale.
Le cause del disagio sono diverse e Vi invitiamo a considerarle con attenzione.
Gli iscritti giudicano la quota di iscrizione troppo alta, in quanto l'unico servizio offerto tramite la stessa consiste nell'abbonamento ad una pubblicazione che spesso non arriva (o arriva con grande ritardo) e che comunque è considerata troppo tecnica.
In effetti la categoria si aspetterebbe servizi ulteriori con interventi culturali tenuti, ad esempio, da personale ANILS, conferenze, agevolazioni nel mondo della cultura e dello spettacolo, e così di seguito.
D'altra parte una categoria come quella degli insegnanti, già durante provata dal punto di vista salariale e con sempre maggiori oneri scolastici, si aspetta, con l'adesione ad una associazione a carattere culturale, di poter usufruire, senza ulteriori costi (cosa che invece non ha potuto attuarsi), di strumenti ed informazioni per una formazione professionale e di aggiornamento a carattere permanente e continuo.

A fronte di una offerta sempre più ricca di spunti ed occasioni di aggiornamento, proposti gratuitamente da istituzioni ed enti pubblici, che hanno sempre più il sopravvento, riteniamo, insieme ai nostri iscritti, che la quota di iscrizione all'ANILS debba includere l'offerta di aggiornamento che si intende proporre (gli iscritti, in sostanza, non intendono sostenere ulteriori spese per ciò che ritengono essere un loro diritto).
Si fa presente che le Case Editrici solo raramente offrono collaborazione gratuita in merito a conferenze che, spesso peraltro, non rientrano nella tematica degli incontri presentati al Provveditore agli Studi, utili per il conteggio delle ore come aggiornamento secondo le indicazioni ministeriali.
Al fine di ottenre chiarimenti e indicazioni precise dalla sede, visto che per la sede di Parma non è possibile usufruire, come recapito, di scuole o di indirizzi privati e che molte scuole richiedono l'affitto per l'uso delle aule, quest'anno il nostro Comitato ha deciso di interrompere il servizio prestato gratuitamente da diversi anni (chi vorrà iscriversi lo farà senza il nostro tramite).
Facciamo presente che nell'anno 1997-98, come avrete notato, abbiamo registrato un forte calo delle iscrizioni e non abbiamo avuto nessun riscontro di riscossione, né invio di bollini da parte dell'Amministrazione, malgrado vari solleciti da parte nostra.
Il Comitato di Parma crede nel valore delle Associazioni quando ci sia da parte del Direttivo una collaborazione più stretta e la possbilità di contattarlo nei momenti di bisogno, cosa che in questi ultimi anni è risultata pressoché impossibile (anche se ci rendiamo conto degli oneri che la cosa comporta...).
Abbiamo concordemente sottolineato che l'attività ANILS di Parma riprenderà a tutti gli effetti solo quando ci saranno appoggi dalla Sede centrale e quando si potrà proporre agli iscritti qualcosa di veramente valido, senza dover richiedere, per poter procedere, un'autotassazione da parte degli iscritti.
Si fa presente, infine che con le sole 10.000 lire (tolte dalle 35.000) per persona che restano all'associazione si dovrebbero pagare i relatori delle varie conferenze (anche se si accontentano di poco), le fotocopie, le spese postali, la cancelleria, le telefonate, i fax, per citare solo qualche esempio.
Di fronte a quanto esposto, ci sentiamo sempre più limitati nelle forze, sembra quasi di remare contro corrente, considerati anche i tempi duri e caotici che sta vivendo la scuola attualmente.
C'è sempre più concorrenza, ci sono sempre più impegni da assolvere, si richiede sempre maggiore professionalità; i docenti, in questo contesto, devono arrangiarsi alla meglio, scegliendo ciò che sia per loro meno penalizzante e più proficuo.
Siamo comunque disposti a proseguire la nostra collaborazione, ma restiamo in attesa di un vostro cortese riscontro per meglio puntualizzare la situazione.

• CONVEGNI • CONVEGNI • CONVEGNI • CONVEGNI •

L'ANILS riprende la sua attività di organizzazione di convegni: è un primo segno del rinnovamento in atto. Nella sua circolare, il nuovo Segretario Didattico-Culturale, Prof. Minardi, ha informato le sezioni degli appuntamenti che stanno giungendo: li riprendiamo per i soci che non avessero avuto l'informazione dai loro Presidenti di sezione, anche se questo primo numero della nuova serie di SelM giungerà dopo il convegno di Roma.

SAN REMO 25-27 MARZO
'Lingue, Multimedialità e didattica'
Palafiori, World Educational Market, via Roma 20.
Tel. 0184.570300 Fax. 0184.504685 e.mail wem@sistel.it

Il convegno, al quale parteciperà il Ministro Luigi Berlinguer e per il quale è stata concessa l'autorizzazione ministeriale (numero 50/38 del 8.3.99), è diviso in due sezioni: una generale, dedicata all'impatto della multimedialità nella scuola nel suo complesso, e una specifica per le lingue straniere. Tra i temi che verranno trattati:
P. Balboni: Un mondo che cambia nell'era digitale
P. Balboni: Multimedialità e letteratura: un matrimonio possibile
A. Baldry: Multimodalità e Multimedialità
A. Baldry: Ipertesti per l'insegnamento delle lingue straniere
A. Calvani: Apprendimento cooperativo a distanza
C. Cangià: La multimedialità riveduta e corretta
M. Conoscenti: Testing a distanza
M. Conoscenti: Lingue e computer
M. Dutto: Formazione a distanza per gli insegnanti
F. Leonetti: Creazione di mondi virtuali su internet
R. Parascandolo: Formazione a distanza e TV satellitare
G. Porcelli: Multimedialità e Glottodidattica
A. Portolano: Il computer e le discipline classiche
N. Prozzo: Comunicazione e multimedialità
È previsto anche l'intervento di case editrici per la presentazione dei loro programmi.

BARI 17 APRILE
"Lo sviluppo delle competenze linguistiche nella società dell'informazione"
Fiera del levante, Bari.
Autorizzazione Ministeriale 50/26 AM del 22.2.1999
Mattino
A. Fierli: Il programma ministeriale di sviluppo delle tecnologie didattiche
P. Balboni: Lingue e nuove tecnologie: problemi di prima formazione e aggiornamento continuo
P. Mazzotta: Tecnologie didattiche, disabilità e difficoltà cognitive
V. Marrone: Multimedialità e autonomia scolastica
Pomeriggio:
A. Giannandrea: Formazione a distanza e siti virtuali
G. De Giglio: Tecnologie multimediali nella didattica della scuola primaria
L. Macrì: Tecnologie multimediali nella didattica della scuola media
A. Gentile: Tecnologie multimediali nella didattica del biennio
D. Torretta: Tecnologie multimediali nella didattica del triennio

ROMA, 26-27 FEBBRAIO
'Le lingue straniere nel terzo millennio: conoscenza, comunicazione e cultura'
John Cabot University, via della Lungara 233 a Trastevere (autobus Ponte Sisto o Piazza Sonnino)
Interventi di P. Balboni, A. Baldry, C. Cangià, L. Capasso, G. Di Paola, M. Dutto, A. Giannandrea, M. Ibba, M. Karris, V. Ongini, R. Titone e altri.

Piccolo Diario di Bordo
a cura di Luigi A. Macrì
mailto:lmacri@abramo.it
lmacri@abramo.it_
(Links on the Web - Navigazione... Scuola... Navigazione... Lingue... Navigazione... Autonomia...)

Da questo primo numero della nuova rivista parte una rubrica di servizio per i nostri lettori con la quale intendiamo indicare alcuni tra i siti più interessanti per la scuola, in generale, e per i docenti di lingue straniere e comunitarie, in particolare.
Importante sarà la collaborazione dei soci e dei lettori poiché ci attendiamo indicazioni di siti incontrati nel corso di vostre navigazioni, suggerimenti, consigli e quant'altro potrà contribuire al miglioramento di questa rubrica e del nostro sito.
Aspettiamo i Vs. contributi!
Grazie!

Ecco alcuni link che potrete trovare nella home page del nostro sito:

- Ministero Pubblica Istruzione - http://www.istruzione.it
- BDP - Biblioteca di Documentazione Pedagogica - http://www.bdp.it/

È uno dei siti istituzionali più importanti; links con il CEDE, il Ministero della P.I., ecc.

- BDP - Programmi Europei - http://www.bdp.it/deure/deureh.html
- Net - Scuola - http://www.netscuola.it/

Uno dei primi e tra i più completi siti dedicati al mondo della scuola.

- Teachers Network - http://www.teachnet.org/

Dagli Stati Uniti ci giunge Teachnet tutto sul mondo degli Insegnanti: un sito molto vario ed interessante.

- Forminform - http://www.forminform.it/

Un sito per la Scuola con banca dati con motore di ricerca full text, mail & links, università, multimedia educativo, etc.

- Franzato's Page for teachers - http://www.geocities.com/Athens/4557/lingels.htm

Interessanti links di Stefano Franzato nostro socio e collaboratore ANILS; troverete anche newsgroups per inglese e francese

- Linguanet - http://www.linguanet.it/

Un interessante sito plurilingue, con diversi servizi e links: yellow pages, job market, bookshop, expolinguanet, agilit (Italiano come L2)

- Siti per la Lingua Francese - http://www.unive.it/~cli/guida/sitifr2.htm
- Siti per la Lingua Tedesca - http://www.unive.it/~cli/guida/sitide2.htm
- Siti per la Lingua Spagnola - http://babel.uoregon.edu/yamada/guides/spanish.html
- Ionio - Siti per Disciplina http://www.ianus.cineca.it/venus/ionio/www/awww.htm

Un sito interessante per tutti poiché ogni docente, da quello di religione a quello di matematica, riesce a trovare dei link utili.

- Education Free Forum - http://www.edforum.com/

Un negozio on line per l'istruzione con offerte più o meno gratuite.

Segnalateci i siti più interessanti, da quelli istituzionali a quelli specifici per l'area linguistica; ogni mese inseriremo nella nostra home page i link con i siti più gettonati.
I Responsabili di Sezione A.N.I.L.S. sono pregati di voler comunicare un recapito email!
È questa una iniziativa importante ed essenziale per poter veicolare le informazioni con maggiore celerità!