Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 6 2000

- La Ricerca-Azione
- Nouvelles technologies
- Cultural exchanges
- I testi delle prove del concorso abilitante

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - Sem. n. 6 giugno 2000

GARZANTI SCUOLA

REFLETS

AUSSI EN VACANCES

CAHIER D'ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES

Concepito specificamente per le esigenze dello studente italiano, è un quaderno che accompagna la méthode *Reflets*, ma che può essere utilizzato indipendentemente per il ripasso estivo, per percorsi di recupero o di eccellenza da affidare ai singoli studenti.
Il quaderno può essere acquistato con o senza videocassetta. La videocassetta contiene un interessante e divertente *feuilleton*, che svilupperà le capacità di comprensione orale degli studenti, mettendoli a confronto con la lingua autentica.
Per aiutare i ragazzi nel successivo lavoro di comprensione analitica, sono fornite, al fondo del libro, le trascrizioni dei dialoghi della videocassetta.

CAS 1, L. 12.000
Codice N. 88-494-0575-8
CAS 1 + video élève (72 min.)
L. 18.000, Codice N. 88-494-0576-6
Soluzioni

●

CAS 2, L. 12.000
Codice N. 88-494-0581-2
CAS 2 + video élève (54 min.)
L. 18.000, Codice N. 88-494-0582-0
Soluzioni

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

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 XXXVIII N. 6 2000

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

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 Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

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

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

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. 800 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

SAGGI

▶ **La ricerca-azione** 2
Carmel Mary Coonan

ESPERIENZE

▶ **Nouvelles technologies appliquées dans l'école primaire** 16
Anna Maria Crimi e Francesca La Rocca

▶ **Opportunities and perspectives of cultural exchanges** 20
Teresa Briganti

STRUMENTI

I testi delle prove di concorso per l'abilitazione

▶ **Inglese** 22
▶ **Francese** 24
▶ **Tedesco** 26
▶ **Spagnolo** 28

CONVEGNI E CONGRESSI 30

LETTERE

▶ **"Sono un'insegnante di francese molto precaria"** 18
▶ **"Un'esperienza eccezionale"** 31

ANILS on line 32

IN QUESTO NUMERO

Il Progetto Lingue 2000 entra in questi mesi in una fase di (auto)valutazione. Il saggio di Carmel Coonan ci offre gli strumenti di base per la ricerca-azione.
Nei mesi scorsi (tra Dicembre 1999 e Febbraio 2000) si sono svolti i concorsi per il conseguimento dell'abilitazione nelle varie lingue. A suo tempo abbiamo obiettato che proporre una semplice analisi *non didattica* di un testo letterario era un regresso a prima del 1980, che non forniva dati validi sulla competenza nella lingua quotidiana e soprattutto nella metodologia didattica. Restiamo di quel parere. Riportiamo tra gli Strumenti i testi dei concorsi: risalta subito la disparità tra i testi, e soprattutto la follia dell'ultima domanda nella prova di tedesco (servivano venti ore solo per quella risposta) e l'assurda scelta del testo spagnolo. A voi il giudizio.

La Ricerca-Azione

Carmel Mary Coonan

Ormai non c'è occasione – corsi di aggiornamento, conferenze, convegni, pubblicazioni, ecc. – ove non si senta parlare di o non si faccia accenno ad *action research,* ossia alla ricerca-azione. Ora, a parte un numero, verosimilmente molto ridotto, di insegnanti che avranno avuto l'opportunità di seguire un corso di aggiornamento dove si sarà anche parlato esplicitamente di che cosa sia la **ricerca-azione**, per la maggior parte questo termine evoca un qualcosa di avvolto nel mistero. La non conoscenza fa sì che vi sia una mistificazione del concetto, che si pensi che si tratti di cose per ricercatori, studiosi, scienziati, ecc., insomma che non possa proprio riguardare gli insegnanti.

Da un punto di vista più in generale ci si chiede se quest'atteggiamento – un insieme di rifiuto nonché di paura – nei riguardi della ricerca sia una delle cause per cui i risultati di ricerche educative faticano ad arrivare nelle scuole (Nunan 1989, p. 2; Ebbutt 1985). La ricerca-azione invece ha per scopo proprio quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, e in particolare nella classe, attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. È ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti. Donde la necessità che tutti gli insegnanti siano informati su cosa sia la ricerca-azione e su quali siano gli strumenti necessari per avviare un proprio progetto di ricerca.

1. La ricerca-azione: una definizione

La ricerca-azione ha le sue radici nel lavoro di Lewin e nel suo lavoro nel campo delle scienze sociali, in particolare con i problemi sociali collegati con le minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40.

È a partire degli anni '80 che la ricerca-azione è approdata nel mondo della scuola, soprattutto attraverso il lavoro di studiosi (quali per esempio Kemmis, 1985,1987 e Easen, 1985) in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

Della ricerca-azione sono state date varie, ancorché simili, definizioni. Riportiamo quella di Ebbutt (1985) che definisce la ricerca-azione come: "*the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions*".

Da questa definizione emergono alcuni elementi che caratterizzano lo specifico della ricerca-azione.

a) *Participants' own practical actions*

È comune nel mondo dell'educazione e della scuola che progetti di ricerche su tematiche educative e didattiche vengono svolti da chi non è direttamente *dentro* la scuola (Università, IRRSAE, Ministero, ecc.). Le conseguenze sono che tali ricerche – di natura *top-down* – vengono considerate (e a volte lo sono) distanti dalle preoccupazioni e dagli interessi più concreti della scuola, e più specificatamente della classe; inoltre tali ricerche riguardano più squisitamente gli interessi teorici degli studiosi. Tale divario deve essere necessariamente colmato sia perché aspetti concreti possano informare la dimensione teorica, sia perché questa possa permeare più facilmente e proficuamente la realtà operativa della scuola e della classe.

Parallelamente a questa considerazione va detto, tuttavia, che gli interessi dei due gruppi possono essere a volte diversi, come anche diverse saranno le modalità per esplorarli.

A questo punto ci si domanda: come tentare di superare il divario 'teoria/realtà concreta' e, nel contempo, pervenire ad una più precisa valutazione e ad una maggiore focalizzazione sulla realtà concreta dell'insegnamento? La risposta sta nell'assegnare la ricerca agli insegnanti, i veri protagonisti della prassi educativa e didattica.

La ricerca-azione, quindi, è caratterizzata sia dal fatto che l'oggetto della ricerca è radicato nella situazione

'eale della classe stessa (o della scuola in senso più esteso) sia dal fatto che sono gli insegnanti stessi ad originare ed a svolgere la ricerca.

b) *Own critical reflection on effects of action*

La ricerca-azione nella scuola è vista sotto due aspetti, uno più 'tradizionale' e l'altro più radicale.

La visione più tradizionale (Crookes, 1993) vede la ricerca-azione nella scuola come uno strumento per la riqualificazione professionale dell'insegnante. Acquisire la capacità di gestire in maniera appropriata ed efficace gli strumenti della ricerca-azione permette all'insegnante di affrancarsi dalla schiavitù tipica di chi è in balìa delle mode metodologiche (Nunan, 1989), di chi, per paura o per ignoranza, rimane rigidamente fissato a schemi e ad idee fossilizzate, di chi non sa elaborare giustificazioni articolate per una propria scelta di una pratica didattica che si discosta da quella di moda al momento. Gli strumenti e la procedura della ricerca-azione offrono all'insegnante la possibilità di esplorare la realtà nella quale opera e di analizzare come lavora, di introdurre dei cambiamenti e di sperimentare novità. Il tutto criticamente, di modo che possa al termine del proprio lavoro spiegare e giustificare il suo operato con argomentazioni teoriche e ragionate.

La visione radicale non ignora questa visione più tradizionale ma vede la ricerca-azione più come uno strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali a partire dal basso, ossia dalle scuole stesse (piuttosto che dall'alto, ossia da istituzioni quali gli IRRSAE, Provveditorati, Ministeri, ecc.). I fautori di tale visione (Carr & Kemmis citato in Crookes, 1993) vedono la scuola come una comunità di ricercatori con il compito, attraverso la ricerca-azione, di interrogarsi sullo *status quo,* di mettere in discussione valori e comportamenti che sono tacitamente accettati e impliciti nelle strutture esistenti e nelle scelte fatte nella scuola. I cambiamenti e i miglioramenti che dovrebbero risultare dalla ricerca-azione – sia che essa venga avviata autonomamente da singoli individui/gruppi, sia che faccia parte di un programma più complessivo impostato dalla scuola, nella scuola per la scuola – possono aver luogo solo attraverso un profondo lavoro di riflessione. Si parla infatti di '*reflection in action*' e '*self-reflective enquiry*'. Questi due termini, assieme, si riferiscono alla necessità che l'insegnante rifletta criticamente sul proprio agire e sugli effetti prodotti dalla sua azione. Non è quindi un riflettere su questioni teoriche astratte, ma su fatti concreti della classe/scuola.

È proprio questa la caratteristica della ricerca-azione che la rende un valido strumento per corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio (INSET). L'aggiornamento può prendere l'avvio proprio da problemi o argomenti della prassi didattica e la discussione, valutazione e riflessione vertono sui cambiamenti introdotti concretamente nella prassi. Un corso di aggiornamento di questo tipo adotta un *reflective model approach* (Wallace, 1991, p. 12-17) di formazione che consente di avvicinare i due mondi – teorico e pratico – della didattica nella scuola evitando le accuse più volte rivolte al *transmission model approach* (Wallace, 1991, p. 8-12) di troppa astrattezza e poca rilevanza.

La riflessione sulle proprie azioni è caratteristica fondamentale, quindi, della ricerca-azione ed è la condizione indispensabile perché cambiamenti e miglioramenti si avverino. Tuttavia, a volte può essere necessario che l'insegnante debba rivoluzionare il suo modo di vedere le cose. Questo richiede non un semplice cambiamento di comportamento quanto un cambiamento di prospettiva, un *paradigm change* (Easen, 1985) che è ben più radicale e per questo anche più difficile da realizzare. In altre parole non è questione di cambiare i bottoni sul vestito ma di cambiare il vestito stesso[1]. Questa considerazione porta a identificare un'altra caratteristica della ricerca-azione:

[1] Argyris (1985) a questo riguardo parla di '*single loop learning*' dove un comportamento diverso viene prodotto all'interno del modello percettivo che rimane invariato; '*double loop learning*' avviene quando ci si sforza di diventare una 'terza persona', di distanziarsi dal proprio operato per vedere oggettivamente le cause e le conseguenze delle proprie azioni. Questo può portare ad un '*reframing*', all'assunzione di una nuova percezione dei fatti, ad un '*paradigm change*'.

che la *self reflective enquiry* è più proficua se viene condotta in gruppo con colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della riflessione individuale, permette una circolazione di più idee, più esperienze, più conoscenze e più prospettive che insieme possono servire a scuotere o ad illuminare chi riflette.

c) *Systematic study*

Come indica Kemmis[2] (Henry & Kemmis, 1985) la ricerca-azione non deve essere confusa con il lavoro che ogni insegnante coscienzioso fa ogni giorno con la sua classe: preparazione di piani di lezioni, programmazione, interrogazioni, ecc. Né può essere confusa con le idee che l'insegnante ha della classe, dei problemi dell'apprendimento che hanno i suoi allievi, ecc., perché queste sono impressioni intuitive, soggettive e opinabili dato che non nascono da osservazioni sistematiche. In altre parole, perché si possa parlare di ricerca-azione l'insegnante dovrà impostare un percorso di lavoro, per quanto minimo, articolato in fasi, tempi, ed obiettivi da raggiungere. Questo assicurerà sia sistematicità sia maggiore obiettività nella riflessione e nella valutazione dei dati raccolti.

d) Non-generalizzabilità

Benché si parli di ricerca condotta con una certa sistematicità e rigore scientifico, la ricerca-azione è da distinguersi dalla ricerca applicata per una serie di motivi che sono tuttavia da ricercarsi principalmente nelle intenzioni che si prospetta la ricerca-azione rispetto a quelle che si pone la ricerca applicata. La ricerca-azione non mira, infatti, a fornire dati generalizzabili a contesti simili.

I risultati di un qualsiasi progetto di ricerca-azione sono da considerarsi pertinenti solo per il contesto preciso al quale esso è legato anche se, è pur vero, i dati raccolti possono informare chi lavora in contesti simili (cfr. Cohen & Manion, 1984 per il paragone fra le due discipline). Dato questo limite, la ricerca-azione può fare a meno di alcuni accorgimenti a differenza di progetti di ricerca applicata che hanno la pretesa di generalizzazione: istituzione di gruppi di controllo accanto a quelli sperimentali; misurazioni statistiche inferenziali accanto a quelle descrittive; pre-verifiche e post-verifiche; controllo delle variabili; elaborazione di domande e di ipotesi di ricerca; selezione rigorosa del campione in modo che si possa considerare rappresentativo in maniera sufficiente, ecc.

Dato il suo limitato raggio d'influenza, la ricerca-azione si definisce più un lavoro interpretativo e qualitativo che psicometrico-quantitativo; punta più a osservare processi che a valutare prodotti; ciò non esclude che anche nella ricerca-azione sia possibile la quantificazione e nella ricerca applicata ci possa essere l'esigenza di dare spazio ad una valutazione di tipo qualitativo-interpretativo.

e) Concretezza

Elemento chiave caratterizzante un progetto di ricerca-azione è il fatto che esso è radicato nella prassi. Un percorso di ricerca, quindi, parte da un aspetto di una situazione concreta e i risultati vanno direttamente e immediatamente ad informare quella stessa situazione concreta. La teoria (o discorso teorico) pertanto non costituisce il punto di partenza (come per esempio in un percorso *top down*) e neanche il punto d'arrivo. La teoria trova il suo posto nel momento in cui si riflette sulla prassi. I risultati delle attività di teorizzazione contribuiscono direttamente ad informare i tipi di cambiamento o innovazione da introdurre o decisioni da adottare nella situazione concreta in oggetto. In questo senso, quindi, la ricerca-azione è *bottom up* perché usa il materiale concreto di una classe o situazione scolastica come punto di partenza per la riflessione teorica la quale, pertanto, non resta fine a sé stessa.

f) Dimensione 'pubblica'

Caratteristica di qualsiasi ricerca è che sia resa pubblica. Il pubblico al quale si rivolge può essere costituito dai propri colleghi di scuola, dai genitori degli alunni, dalle istituzioni che sovraintendono la scuola, da una rivista specializzata (ad esempio, una rivista per insegnanti di lingua), ecc.

Secondo Stenhouse (cit. in

[2] Kemmis fa un elenco commentato intitolato "Four Things Action Research Is Not": it is not the usual thing teachers do when they think about their teaching; it is not problem solving; it is not research on other people; it is not the 'scientific' method applied to teaching.

Ebbutt, 1985) ricerca è *'systematic enquiry made public'* ed è sulla scia di questa definizione che Ebbutt dichiara la necessità che per poter considerare la ricerca-azione come ricerca legittima c'è bisogno di prevedere la produzione di qualche relazione scritta e/o orale dove tutta la ricerca ed i suoi risultati siano documentati.
Alla luce di quest'esigenza, chi intraprende un progetto di ricerca-azione terrà un *log book* con documentati per iscritto tutti i passi intrapresi. Sarà più semplice così redigere una relazione finale se questi appunti sono disponibili e ben redatti.
Ci sono vari modi per rendere pubblico il proprio lavoro di ricerca-azione e divulgare informazioni riguardanti i risultati:

- seminari o conferenze per una presentazione orale;
- produzione di un *video report* del progetto che comprenda anche interviste delle varie persone coinvolte;
- *display* fotografico (se il tipo di progetto si presta);
- produzione di manifesti composti di documenti scritti e fotografici;
- relazione scritta;
- *workshops* (anche per corsi di aggiornamento).

2. Gli strumenti

Prima di affrontare il discorso su come impostare un percorso di ricerca-azione, vediamo da vicino quali sono gli strumenti disponibili per la raccolta dei dati.
Gli strumenti di raccolta dati sono: il diario, *field notes* (profili, cronache, schede aneddotiche, portfolio), schede di osservazione, questionari, interviste, audio registrazioni, video registrazioni, *test*, portfolio (di documenti vari, didattici e non), *stimulated recall*.
Ognuno di questi strumenti è in grado di fornire un certo tipo di informazione e può richiedere la presenza di un'altra persona all'infuori dell'insegnante stesso per la raccolta delle informazioni.
Per capire la natura dei dati che ogni singolo strumento di raccolta può fornire, possiamo adottare alcuni criteri che qui di seguito illustriamo.

a) Soggettivi/oggettivi
Per **soggettivo** si intende uno strumento che fornisce dati più o meno impressionistici e che comunque hanno subìto l'influenza di chi li ha raccolti. La soggettività dei dati tuttavia può essere 'mitigata' e resa più oggettiva in un secondo momento attraverso l'analisi che si opera (si veda più avanti).
Gli strumenti soggettivi per eccellenza sono quelli introspettivi attraverso i quali possiamo 'entrare' nella testa di chi ci fornisce i dati e scoprire la dimensione psicologica – affettiva e cognitiva – della questione in esame. In altre parole vediamo come il soggetto interessato vede la questione in esame.
Per **oggettivo** s'intende uno strumento che ci fornisce dati che, paragonati ai precedenti, riflettono e rappresentano più da vicino la realtà esterna e visibile dei fatti. L'influenza da parte di chi raccoglie/fornisce i dati è ridotta al minimo. Più che una dicotomia, possiamo considerare la distinzione **soggettiva/oggettiva** un *continuum* sul quale collocare nella seguente maniera gli strumenti di ricerca:

* Soggettivo				* Oggettivo
diario	*stimulated recall*	*field notes*	interviste	schede di osservazione questionario registrazione audio registrazione video *testing* portfolio

b) Verbali o non-verbali
I primi strumenti sono in grado di catturare dati linguistici veri e propri; i secondi, al contrario, non lo sono. Anzi-ché fornire dati linguistici, questi ultimi sono in grado di fornire informazioni di altra natura, quali ad esempio: comportamenti di vario tipo, reazioni, atteggiamenti, mosse linguistiche, ecc. L'audio registrazione, per esempio, è in grado di catturare la lingua verbale orale ma non

gli aspetti non-verbali che accompagnano la comunicazione. Le schede d'osservazione difficilmente possono catturare la dimensione linguistica, mentre le schede aneddotiche lo possono fare anche se in maniera molto ridotta e soggettiva.

* Lingua della classe		* Dati non-verbali
audio registrazione video registrazione *testing*	schede aneddotiche *stimulated recall*	diario schede di osservazione *field notes* interviste questionario portfolio

c) Osservatore oppure osservato

In un progetto di ricerca-azione l'insegnante stesso è l'artefice del lavoro di ricerca. Egli è colui che imposta e articola il lavoro nelle sue varie fasi e che interpreta i dati per meglio comprendere il proprio operato nella classe o nella scuola in generale. Abbiamo anche visto come sia utile che l'insegnante, soprattutto nelle fasi di riflessione, lavori con altri colleghi. Ma oltre che nelle fasi di riflessione, l'aiuto dei colleghi può essere necessario anche per la raccolta dei dati. Questo tipo di sostegno è dovuto necessariamente quando l'insegnante è l'oggetto **osservato**. Infatti i ruoli dell'insegnante-ricercatore possono essere sia quello di **osservatore** sia quello di **osservato**.

Come **osservatore** l'insegnante ha a disposizione una serie di strumenti che gli permettono di raccogliere dati su quello che osserva: i vari tipi di *field notes*, i *tests*, il questionario, ecc.

In altri casi invece è lui stesso che deve essere osservato; è lui ad essere il *focus* dell'osservazione. In questa circostanza l'**osservato** ha bisogno dell'aiuto di un'altra persona che possa raccogliere i dati su di lui. Quest'altra persona può essere, a seconda l'obiettivo della ricerca stessa, sia un collega sia gli studenti stessi.

Nel caso del diario e dello *stimulated recall*, l'insegnante è **osservatore** ed **osservato** al tempo stesso perché in ambedue i casi l'insegnante riflette su sé stesso. Usando la tabella sotto riportata, possiamo individuare quali siano gli strumenti che l'insegnante stesso può usare per osservare terzi e quali siano gli strumenti che invece l'insegnante non può adoperare – o perché è l'oggetto osservato o perché non ha le mani libere per farlo (ad esempio sta insegnando).

Strumenti da osservatore	Strumenti da osservato
diario	diario video registrazione
intervista (per es. agli studenti)	intervista (all'insegnante)
test	
field notes	schede di osservazione
questionario	portfolio
audio registrazione	audio registrazione
stimulated recall	*stimulated recall*

d) Strumenti *chiusi* e strumenti *aperti*

Con questa dicotomia si vogliono evidenziare le potenzialità che offrono gli strumenti per esplorare a mente aperta la realtà osservata.

Alcuni strumenti sono costruiti usando voci o categorie predeterminate per orientare l'attenzione e la selezione dei dati osservati.

Prendiamo l'esempio della **scheda di osservazione**, la quale è normalmente costruita in base ad una selezione di voci prescelte in base all'obiettivo della ricerca

da perseguire. Se nella scheda d'osservazione ci sono le voci 'errori di sintassi' e 'errori lessicali', questi vanno segnati ogni qualvolta c'è un errore di sintassi e di lessico. Non verranno rilevati errori di altri tipi, quali per esempio quelli pragmatici o testuali perché la scheda non lo prevede. Se invece l'obiettivo della ricerca non è quello di rilevare la quantità di errori lessicali e di sintassi prodotti dagli studenti, ma piuttosto quello di capire i tipi di errore che si commettono quando si intraprende un'attività comunicativa, si sceglierà uno strumento che permetta di esplorare la realtà a mente aperta e che consenta di rilevare elementi (in questo caso errori) non previsti o immaginati.
Usando un *continuum* possiamo visualizzare schematicamente gli strumenti nella seguente maniera:

+ Aperto		+ Chiuso
diario	questionario (domande aperte)	questionario (domande chiuse)
audio/video registrazione	scheda aneddotica	scheda di osservazione
intervista libera	intervista semi-strutturata	intervista strutturata
portfolios		*test*
field notes		
stimulated recall		

3. Gli strumenti d'osservazione

Chi si accinge ad impostare una ricerca-azione ha a sua disposizione un ventaglio di strumenti per rilevare dati. La scelta di quali strumenti adottare è strettamente legata agli obiettivi della ricerca per cui bisogna sempre chiedersi:
– quali informazioni mi servono?
– perché mi servono queste informazioni?
– questo strumento mi darà quello che mi serve?
Ad una risposta positiva fa seguito il lavoro di scelta e elaborazione dello strumento.
Qui di seguito presentiamo i principali **strumenti di rilevamento dati** sopra ricordati, illustrando in che cosa consistono, come, perché e quando si usano. Possiamo fare una macro divisione tra **strumenti di osservazione diretta**, perché in qualche modo chi raccoglie i dati ha davanti agli occhi la situazione di cui scrive o annota, e **strumenti di osservazione a distanza**, perché lontani dalle situazioni cui si riferiscono. In altre parole le informazioni fornite non scaturiscono da una diretta osservazione.

3.1. Strumenti di osservazione diretta

a) Il diario

Il diario è uno strumento d'introspezione che si basa, per la sua redazione, sull'osservazione di fatti ed avvenimenti. Il diario – chiamato anche *journal*, o *field notes* (vedi Nunan, 1989) – non è altro, per usare la definizione di Kemmis & McTaggart (1982), che un racconto personale eseguito su basi regolari su un preciso argomento d'interesse. Nunan (1989) definisce il diario come *"a first person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analysed for recurring patterns or salient events."*[3]
Le annotazioni possono essere costituite da osservazioni, idee, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, ipotesi, spiegazioni, convinzioni, percezioni, ecc., tutti inerenti l'argomento d'interesse prescelto dalla ricerca. Sostanzialmente, quindi, il diario ci rappresenta dati così come questi sono visti da chi scrive.
Il diario può essere tenuto dall'insegnante come anche dagli studenti stessi. Infatti è stato proprio il diario –

[3] "Un racconto in un'agenda personale in prima persona di una esperienza di apprendimento o insegnamento linguistico documentato attraverso annotazioni regolari e schiette e poi analizzate per '*patterns*' ricorrenti o avventimenti salienti" (trad. nostra).

usato dai ricercatori (nelle vesti di studenti di lingua) nelle loro ricerche sull'apprendimento delle lingue – a fornire uno squarcio interessante sulle strategie di apprendimento adottate da chi apprende una lingua non materna nonché sulla dimensione affettiva dell'apprendimento.

Il diario è uno strumento che permette di esplorare le sfaccettature di un argomento, di scoprire aspetti non visti o conosciuti e quindi non prevedibili. Per questo motivo il diario può rappresentare il punto di partenza di una ricerca, un modo per far emergere aspetti da esplorare poi attraverso altri strumenti. Il diario può, inoltre, essere considerato lo strumento ideale per scoprire gli atteggiamenti e le opinioni soggettive – realtà normalmente non rilevabile attraverso un'osservazione esterna, come ad esempio gli atteggiamenti degli allievi verso attività quali *role play* o altro; le difficoltà incontrate da parte di un insegnante nell'attuazione di una nuova tecnica didattica, ecc.

La compilazione di un diario ai fini di una ricerca richiede necessariamente del tempo. A compilazione ultimata l'insegnante rileggerà le annotazioni (sue o dei suoi studenti) per individuare aspetti significativi ai fini dell'oggetto della ricerca.

Dato che è difficile che poche annotazioni possano rivelare informazioni interessanti, è necessario, durante l'impostazione generale della ricerca (individuazione dell'obiettivo, scelta degli strumenti, ecc., si veda sotto), specificare i tempi della sua compilazione. Questi tempi sono di due tipi: il "quando" bisogna fare una annotazione: ogni giorno? ogni due giorni? ogni volta che si fa una certa attività? (la decisione, a questo riguardo, dipende chiaramente dall'oggetto stesso della ricerca), e "per quanto tempo" si continuerà a fare le annotazioni (un mese? due mesi? un trimestre?). Anche questa decisione dipende dalla natura della ricerca e da quanto tempo si ha a disposizione per condurre la ricerca stessa. Tuttavia è bene tenere a mente che meno annotazioni vengono effettuate, più difficile sarà rilevare *patterns*, avvenimenti, episodi o tematiche ricorrenti, significativi per la ricerca stessa.

Le annotazioni del diario vanno fatte temporalmente il più vicino possibile al momento in cui si verifica l'episodio interessato. La vicinanza temporale permette di registrare con immediatezza, franchezza e onestà le proprie impressioni, idee, ecc. Maggiore è la distanza temporale fra l'episodio, evento, ecc., e l'annotazione nel diario, più difficile sarà ricostruire con sicurezza le proprie reazioni.

Il diario è uno strumento a due fasi: la prima è privata e la seconda fase (opzionale) è pubblica. Per trasformare il diario privato in un documento pubblico va fatta una revisione e una riscrittura da parte di chi lo ha compilato. Questa riscrittura, oltre a rendere il testo più comprensibile e leggibile, aiuta chi ha tenuto il diario ad interpretare e valutare i dati che ha registrato eliminando aspetti ritenuti superflui.

Abbiamo in precedenza accennato alla possibilità che siano gli studenti stessi, oltre all'insegnante, a redigere un diario. Lo strumento in questo caso è molto utile sia per scoprire stili e strategie di apprendimento, preferenze per tecniche, modalità di insegnamento, ecc., ma anche per scoprire le reazioni ai contenuti presentati[4].

b) *Field notes*

Le *field notes* sono altre forme scritte per la raccolta di dati e comprendono profili, cronache, schede aneddotiche e portfolio (si veda sotto). Mentre il diario è uno strumento introspettivo i cui dati raccolti sono soggettivi, le *field notes* sono strumenti che forniscono dati descrittivi, i più oggettivi e accurati possibili. Come il diario sono anch'esse *longitudinali* nel senso che pochi dati raccolti in un arco di tempo molto ridotto non forniranno informazioni sufficienti per poter avere un quadro significativo e spiegabile della questione in esame. Quindi, come nel

[4] Per orientare il tipo di informazione richiesta e facilitare il compito per gli allievi si può fornire una traccia tipo: "Ho scoperto che ...; Quello che mi è piaciuto di più era ...; Mi piacerebbe sapere qualcosa di più su ... perché ...; La cosa più difficile è stata ... perché ..; La cosa più noiosa era /è ... perché ..."
Un diario di questo tipo è stato presentato a bambini di terza elementare per raccogliere le loro impressioni su delle unità didattiche di *Eveil aux Langues (Language Awareness)* elaborate da un gruppo di ricerca a Venezia.

diario, la raccolta di dati deve essere sistematica e spaziata su di un arco di tempo sufficiente e prestabilito.

La **scheda aneddotica** (si veda un esempio riportato nel Riquadro 1) mira a registrare quello che dice o fa un individuo in una situazione particolare concreta: ad esempio in classe durante il periodo di ascolto di un brano o mentre si esegue un *role play* o quando viene fatta una domanda, ecc. In un certo senso la scheda aneddotica è una specie di scheda di osservazione che ha tuttavia il pregio di essere meno rigidamente strutturata rispetto ad altre schede di osservazione (si veda sotto): oltre a registrare il dato (un'azione verbale, una reazione affettiva, ecc.), vanno menzionati sia il contesto che gli avvenimenti che hanno preceduto e seguìto l'azione o la reazione annotata.

La **cronaca** (o *running commentary*) ha un taglio leggermente diverso dalla scheda aneddotica. Diversamente da quest'ultima, in cui si pre-isola un elemento/fattore da osservare e bisogna aspettare che esso si presenti per poter procedere con un'annotazione (ad esempio i tentativi di parlare di un dato bambino durante un certo tipo d'attività), la cronaca consiste in una specie di *reportage*. L'insegnante, in modo riservato senza che gli allievi ne vengano a conoscenza, individua un momento della giornata/lezione e registra per iscritto tutto quello che viene detto e fatto dalla classe. In un momento successivo, come con la scheda aneddotica, si analizza il testo redatto per individuare elementi significativi da valutare.

Il **profilo** può essere visto sotto una duplice ottica: uno strumento che offre un quadro di una situazione o di una persona; e uno strumento che offre un quadro valutativo e riassuntivo di una situazione o di una persona sulla base di dati raccolti attraverso altri strumenti. Il profilo 'descrittivo' può essere *time based* (si redige una descrizione di una situazione ogni 5 o 10 minuti) oppure *event based* (si annotano dati ogni volta che un certo avvenimento si verifica). In questo senso lo strumento è simile ma non uguale sia alla scheda aneddotica che alla cronaca.

c) Schede di osservazione

La scheda di osservazione propriamente detta è uno strumento che cattura informazioni, di norma non linguistiche, fornendo una 'fotografia' di una certa situazione.

È utile per riportare informazioni su attività e la loro distribuzione: l'uso della L1/L2; distribuzione dell'attenzione dell'insegnante e degli studenti; modalità d'interazione, ecc. La scheda d'osservazione può essere molto semplice (4-5 voci) o molto complessa, e può presentarsi sotto varie forme, ad esempio: un grafico, una lista, una tabella, ecc. (Wallace, 1991; Malamah-Thomas, 1987; Allwright & Bailey, 1991). La scheda più complessa, creata per raccogliere informazioni su situazioni di insegnamento linguistico che si dichiarono comunicative, è COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching* – si veda la prima parte della scheda riprodotta nel Ri-

Riquadro 1

Nome modulo: ..... Data: .....
.....
Classe: .....
No. allievi: .....
Insegnante (specialista/specializzato/altro): .....

SCHEDA ALLIEVO

ALLIEVO: M F CATEGORIA (A B C D): .....
ETA' : .....
DESCRIZIONE SCOLASTICA DELL'ALLIEVO:.....
.....
.....

Categorie: A. Problemi cognitivi di apprendimento; B. Problemi di comportamento; C. Svantaggio socio-culturale; D. Lingua e cultura diversa da quella della scuola.

Istruzioni: Ogni 3-4 lezioni l'insegnante sceglie uno/due bambini rappresentativi delle categorie sopra e registra dei dati secondo le due voci sotto.

Fase del modulo: .....

ATTEGGIAMENTO
(tipo di partecipazione; modo di manifestare /tipo di interesse)

INTERVENTI
(quello che fa, che dice, che vuole sapere, ecc)

quadro 2). La scheda, che è *time based* ed annovera più di 80 voci, è suddivisa in due parti: 1) attività nella classe; 2) l'interazione verbale nella classe.

Una delle caratteristiche della scheda di osservazione è che molte informazioni devono poter essere annotate in breve tempo. Per questo motivo la scheda di osservazione può assomigliare ad una *checklist* o *talleysheet* i cui *items* vanno *ticked off* durante l'osservazione. Infatti *ticking* richiede meno tempo che il dover annotare per iscritto la cosa osservata.

Un'altra caratteristica della scheda di osservazione, che la differenzia dai precedenti strumenti, è la sua dimensione 'chiusa'. La scheda è costituita da un numero vario di 'voci' o *items* e l'osservatore riporta dati richiamati da queste voci. È esclusa la possibilità di annotare cose non richiamate da queste voci. Per questo motivo non è uno strumento ideale per un'esplorazione iniziale.

Avendo deciso che l'obiettivo della ricerca-azione necessita di uno strumento di osservazione, è importante decidere che cosa si vuole osservare: un contenuto, una persona, un processo, una interazione fra individui o qualche altro aspetto specifico della classe (Bell, 1987, p. 89). Una volta individuato l'oggetto dell'osservazione, si sarà in grado di decidere quale strumento d'osservazione scegliere (schede, video registrazione, schede aneddotiche, ecc.); se si decide che si ha bisogno della scheda di osservazione, l'oggetto dell'osservazione determinerà la scelta delle voci della scheda.

d) Audio e videoregistrazioni

Le registrazioni audio e video sono entrambe strumenti ideali per catturare la lingua prodotta/presentata in classe.

La videoregistrazione inoltre, diversamente dall'audio-registrazione, è in grado di fornire informazioni ulteriori sul contesto non verbale della comunicazione e sulla classe in generale. Si può dire che, più di ogni altro strumento, la videoregistrazione fornisce al ricercatore un quadro veritiero di come opera l'insegnante senza il filtro dell'insegnante stesso (quello che dice di fare o pensa di fare) o di un osservatore esterno.

e) *Stimulated recall* e *pattern analysis*

Collegato con la videoregistrazione è lo *stimulated recall*, uno strumento che si può adottare sia con l'insegnante sia con gli studenti. L'insegnante o gli studenti che sono stati filmati rivedono la registrazione e commentano quanto è stato fatto e/o detto: lo scopo, le decisioni adottate, i dilemmi, ecc. Questo strumento, quindi, ci porta dentro la testa dell'insegnante e ci consente di comprendere il suo agire, di fare dei collegamenti fra le dinamiche interiori dell'insegnante e i suoi comportamenti; ad esempio: perché corregge certi errori ed altri no? perché ha usato quell'esempio? Chiaramente il commento non va fatto su tutta la videoregistrazione, ma solo su quelle parti che sono pertinenti ai fini degli obiettivi della ricerca.

L'attività di *stimulated recall* è di per sé un inizio di un'analisi del materiale videoregistrato. Allo stesso

Riquadro 2

Communicative Orientation of Language Teaching (COLT): Part A

SCHOOL
TEACHER
SUBJECT

GRADE(S)
LESSON (Minutes)

DATE
OBSERVER

Col 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48

TIME	ACTIVITIES	PARTIC. ORGANIZATION							CONTENT																							STUDENT					MATERIALS									
		Class			Group		Comb.		MAN.		LANGUAGE				OTHER TOPICS														TOPIC CONTROL			MODALITY					Type							Use		
															NARROW				LIMITED					BROAD													Text									
		T↔S/C	S↔S/C	Choral	Same	Different	Individual	Gr/Ind.	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse	Sociolog.	Classroom	Stereotyp.	Pers/Bio.	Other	Personal	Rout./Soc.	Fam./Com.	School T.	Other	Abstract	Pers./Ref.	Imagination	World T.	Other	Teacher	Teacher/Stud	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Minimal	Extended	Audio	Visual	Pedagogic	Semi-Pedag.	Non-Pedag.	High Control	Semi Control	Mini Control

modo lo è anche la *pattern analysis*. La *pattern analysis* consiste nel guardare a mente aperta una registrazione e nell'individuare al suo interno dei *patterns of behaviour*, ossia avvenimenti, fatti, comportamenti che siano ricorrenti e, quindi, significativi: per esempio la maggior parte degli studenti non parla mai; l'insegnante ignora gli errori di coesione; l'insegnante usa unicamente la L1, ecc.
Per poter condurre invece una *pattern analysis* sulla (qualità della) lingua è necessario fare delle trascrizioni di alcune parti della registrazione. In base poi all'obiettivo della ricerca (tipi di errori? qualità della sintassi? interferenze? estensione del vocabolario? uso spontaneo/non spontaneo della lingua, ecc.) se ne cercherà l'evidenza.

3.2. Strumenti 'a distanza'

a) Il portfolio

Il portfolio è una raccolta di documenti di vario tipo scelti in base al contributo potenziale che possono dare alla questione in esame. Tali documenti possono comprendere: risultati d'esami, scrutini, elaborati scritti degli studenti, riunioni del collegio docenti, o altri documenti ufficiali.

b) Il questionario

Il questionario può contenere quesiti aperti o quesiti chiusi. I **quesiti aperti,** utili per esplorare proprio perché aperti, chiedono informazioni sulle opinioni, idee, giudizi degli intervistati. Questo tipo di questionario chiaramente richiede una tecnica di analisi diversa da quello a quesiti chiusi (si veda sotto).
Il questionario a **quesiti chiusi** – chiamati scelte multiple/binarie – richiede che l'intervistato scelga, fra una serie di *items* dati, quello che più riflette le sue idee, opinioni, giudizi. Fra i quesiti chiusi possiamo annoverare:

- la **lista**: l'intervistato sceglie liberamente e senza limiti fra gli *items* nella lista presentati;
- la **categoria**: chi risponde può scegliere solo una fra le categorie fornite;
- la **gerarchia**: chi risponde deve mettere in ordine gerarchico di preferenza, per esempio da 1 a 4 , una serie di *items* forniti;
- la **scala**: gli *items* forniti indicano un ordine gerarchico. Chi risponde deve scegliere solo uno fra i diversi *items* già gerarchizzati;
- la **tabella**: chi risponde può fornire risposte a più domande contemporaneamente.

Nel formulare dei quesiti per un questionario occorre evitare di:

- elaborare domande che non possono dare informazioni pertinenti agli obiettivi della ricerca (anche perché, oltre ad essere inutili, portano via tempo ulteriore anche a chi li compila);
- essere ambigui (ad esempio una parola può significare cose diverse per persone diverse). L'ambiguità può inficiare i risultati;
- richiedere un eccessivo sforzo di memoria;
- richiedere informazioni difficili, complicate;
- porre una doppia domanda. Il quesito seguente che richiede una risposta binaria Sì/No: "Il tuo insegnante ti fornisce molto *input* e ti fa fare molte attività di *role play?*" presenta infatti due quesiti. Come si risponde?
- porre domande sulla sfera privata, ossia domande che possano toccare le sensibilità delle persone; non tutte le persone sono disposte a dire quanti anni hanno, quanto guadagnano, ecc.
- essere troppo prolissi.

c) Intervista

Come il questionario, e diversamente dal diario, dalle *field notes* e dalle schede di osservazione, l'intervista è una tecnica di elicitazione. I dati vanno raccolti o attraverso l'audioregistrazione oppure attraverso degli appunti scritti. L'intervista può essere più o meno aperta a seconda del modello adottato:

- **intervista libera**: in questo modello non ci sono delle domande predeterminate. La direzione che prende l'intervista non è prevista ed è dettata dalle risposte dell'intervistato;
- **intervista strutturata**: in questo modello prima dell'intervista viene predisposta una lista di domande e stabilito l'ordine stesso delle domande. Con questo modello si è in grado di confrontare le risposte di più intervistati;
- **intervista semi-strutturata**: in questo modello, più flessibile del precedente ma più guidato del primo, anziché una lista di domande predeterminate, vengono individuati degli argomenti o fatti da discutere. L'intervistatore conosce a grandi linee il tipo di informazioni

che gli servono ma non impone un ordine rigoroso e limitante all'intervistato.
Come il questionario, l'intervista è un strumento valido per l'esplorazione iniziale di una questione. È anche valido come strumento per giudicare, dal punto di vista dell'intervistato, l'andamento di un'attività o di un processo (ad esempio attività di autoapprendimento) da combinare con altri strumenti (ad esempio test di verifica).

d) *Test*
Altri strumenti che possono essere usati per fornire dati per la nostra ricerca sono i compiti in classe degli studenti e, in modo particolare, i test da loro eseguiti[5].

4. L'analisi

Dal punto di vista della raccolta dei dati, la ricerca-azione adotta una procedura che è sostanzialmente qualitativa. Di conseguenza anche dal punto di vista dell'analisi dei dati, l'approccio è sostanzialmente interpretativo. Ciononostante anche in progetti di ricerca-azione ci può essere qualche raccolta di dati quantitativi ed una loro analisi potrà essere di tipo statistico. L'analisi statistica tuttavia sarà di tipo descrittivo (quantificazioni, tabelle di frequenza, medie) anziché inferenziale. Inoltre si possono anche avere una serie di dati qualitativi sui quali però si può operare un'analisi di tipo quantitativo: ad esempio individuare e contare nelle trascrizioni categorie interattive – quali socializzare, elicitare, dirigere, organizzare, ecc.; individuare e contare certi tipi di errori, ecc. Tuttavia, a conferma della natura prevalentemente interpretativa e qualitativa della ricerca-azione, anche i dati che vengono quantificati sono poi interpretati per il loro valore qualitativo.
Strumenti che forniscono dati che si prestino ad un'analisi di tipo qualitativo sono: il diario, le *field notes*, le risposte alle domande dell'intervista e delle domande aperte del questionario, i documenti del portfolio. Un metodo di analisi dei loro contenuti può consistere in:

- individuare e raggruppare gli argomenti presentati nelle risposte usando parole chiave;
- individuare la frequenza o il numero di volte che tali argomenti vengono menzionati e, se è il caso, da chi;
- disporre gli argomenti in una scala di importanza (*ranking*).

Le ultime due procedure condividono delle caratteristiche con l'analisi quantitativa. Servono per dare maggior oggettività a un'analisi che può rischiare di diventare troppo soggettiva e, comunque, poco rigorosa. Questo procedere sistematico crea una base più sicura sulla quale poi fondare le proprie interpretazioni. Gli strumenti i cui dati si prestano, invece, ad un'analisi di tipo quantitativo sono le domande chiuse del questionario, le schede di osservazione e le registrazioni audio e video. L'analisi descrittiva consisterà (a seconda le esigenze del progetto di ricerca) nel contare, nel creare liste di frequenza, nell'elaborare medie e percentuali.

5. Come procedere

Per iniziare un progetto di ricerca-azione bisogna porsi delle domande per scoprire un argomento, una questione, un problema da investigare. Nunan (1989) suggerisce che il punto di partenza per una ricerca-azione è la sensazione generale che la prassi esistente potrebbe essere migliorata. Porsi delle domande aiuta a scoprire se c'è un divario fra le proprie intenzioni e ideali e la propria pratica. Il tipo di domande che suggerisce come stimoli per riconoscere un campo meritevole d'indagine sono (*nostra traduzione*):

- C'è qualcosa che mi rende perplesso, che mi sbalordisce o che mi irrita in rapporto al mio insegnamento o all'apprendimento dei miei allievi?
- Ci sono delle idee nuove che vorrei provare/sperimentare nella mia classe?
- Che cosa faccio in concreto nella mia classe? C'è una differenza fra quello che credo di fare e quello che veramente faccio? È un problema? Se sì, c'è qualcosa che posso o dovrei fare per risolverlo?

[5] Oltre ai riferimenti bibliografici già citati nella discussione sugli strumenti si possono vedere Parrott, 1992, Wajnryb, 1992, Nunan, 1989, e Wallace, 1998 per una ricca esemplificazione di tutti gli strumenti.

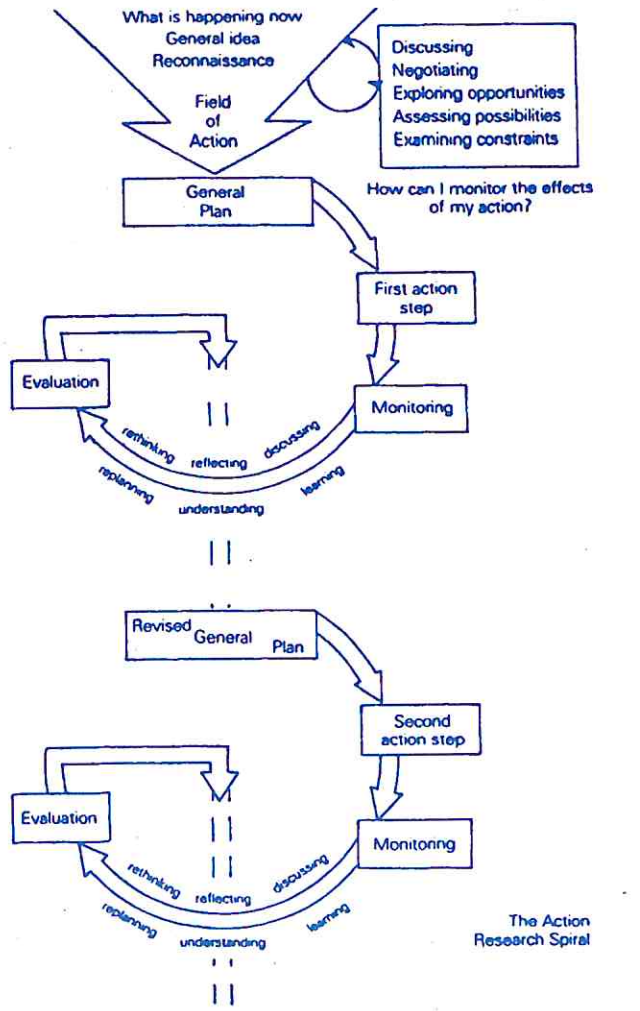
■ Che cosa mi piacerebbe imparare di me stesso/a come insegnante? Come lo potrei scoprire?
■ Che cosa fanno in classe i miei allievi? Cosa stanno imparando? È quello che voglio che imparino? Vale la pena che imparino questo?
■ Ci sono problemi nella mia classe? Se sì, c'è qualcosa che posso fare per risolverli?

L'immagine base (si veda il Riquadro 3) che viene usata per illustrare il percorso che un progetto di ricerca-azione deve seguire è quella proposta da Kemmis ed altri (1982) nel suo *Planner*[6]. È un percorso a spirale costituito da quattro fasi fondamentali che sono precedute da un momento di discussione, esplorazione e valutazione delle possibilità e dei limiti. Questo è denominato il momento della **ricognizione**:

(ricognizione)
↓
1. pianificare
2. agire
3. osservare-monitorare
4. riflettere-valutare

La quarta fase può comportare l'esigenza di rivedere il proprio piano originale. Rivisto il piano, riparte di nuovo la spirale.

Riquadro 3



Anche Elliot[7] (1981) elabora il concetto di sviluppo a spirale o a gradini e propone il seguente modello, chiamato *Framework*, in 6 fasi:

1. identificare un'idea, un interesse, un problema, un argomento, ecc. In questa fase le idee sono ancora molto generali e forse anche vaghe. Si è ancora lontani dal definire l'obiettivo preciso della ricerca;
2. ricognizione: questa consiste nel trovare altre informazioni e dati sull'idea generale precedentemente individuata attraverso discussione, consultazione di documenti e la letteratura in merito. Questo tipo di esplorazione dovrebbe portare a circoscrivere meglio l'obiettivo e la messa a punto generale di un piano per raggiungere l'obiettivo;
3. suddividere il piano generale in diversi fasi d'azione;
4. attuare la prima fase d'azione;
5. monitorare l'attuazione e gli effetti;

6a. se tutto procede come programmato, passare all'attuazione della seconda fase d'azione;

6b. se le aspettative non sono soddisfacenti:
– revisionare l'idea generale di partenza
– cambiare le fasi d'azione
– attuare il nuovo piano ecc.

[6] Il modello di Kemmis del 1982 è frutto di un modello più articolato del 1981. Si veda per ulteriori informazioni Henry & Kemmis (1985) e Burgess (1985).
[7] Il modello di Elliot è del 1981. Si veda per ulteriori informazioni Burgess (1985).

È soprattutto dopo la definizione dell'obiettivo della ricerca azione, nel momento della messa a punto del piano generale e delle fasi d'azione, che vanno prese le decisioni inerenti il *come* ed il *perché*:

- quali strumenti? Perché? Come, in quale ordine, e con quali tempi e da chi attuati con quale pubblico?
- Come saranno analizzati i dati raccolti?
- Quali permessi avere? Chi informare? In che modo si manterrà sempre la trasparenza/pubblicità del proprio lavoro (ad esempio: annunci in bacheca; nel collegio docenti, ecc.)?
- Quanto durerà complessivamente la ricerca? (Ricordarsi di progettare un calendario come parte del piano generale).

La scuola italiana sta cambiando radicalmente fisionomia. La legge sull'autonomia scolastica richiede da parte del corpo docente delle abilità e delle conoscenze per poter gestire il cambiamento che va necessariamente introdotto nella scuola. La responsabilità della riuscita delle innovazioni, prima assunta da organismi educativi esterni (Provveditorati, IRRSAE, Ispettorati, ecc.), oggi è a carico della singola scuola. L'autonomia richiede che il corpo docente acquisti capacità progettuali e gestionali per la realizzazione delle innovazioni dei processi educativi. Richiede, in altre parole, un nuovo insegnante nel cui bagaglio culturale e professionale parte importante riveste il ruolo della ricerca azione.

Riferimenti bibliografici

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991) *Focus on the Language Classroom*, Cambridge, C.U.P.

ARGYRIS, C. ET AL. (1985) *Action Science*, Jossey Bass.

BELL, J. (1987) *Doing Your Research Project*, Milton Keynes, Open University Press.

BELL, J. ET AL (eds.) (1984) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London, Harper Educational.

COHEN, L. & MANION, L. (1984) "Action Research" in Bell, J. et al. (eds.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London, Harper Educational.

CROOKES, G. (1993) "Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research", in *Applied Linguistics*, 14, 2.

EASEN, P. (1985) *Making School Centered INSET Work*, London, Croom Helm.

EBBUT, D. (1985) "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles" in Burgess, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, London, The Falmer Press.

HENRY, C. & KEMMIS, S. (1985) "A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers" in *Australian Administrator*, Vol. 6, n. 4. Geelong, Victoria, Deakin University.

KEMMIS, S & MCTAGGART, R. (1982) *The Action Research Planner*, Geelong, Victoria, Deakin University.

MALAMAH-THOMAS, A. (1987) *Classroom Interaction*, Oxford, O.U.P.

NUNAN, D. (1989) *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*, New York, Prentice Hall.

PARROT, M. (1992) *Tasks for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.

POZZO, G. & ZAPPI, L. (1993) *La ricerca-azione*, Torino, Bollato Boringhieri.

WAJNRYB, R. (1992) *Observation Tasks*, Cambridge, C.U.P.

WALLACE, J. M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge, C.U.P

WALLACE, J. M. (1998) *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.

www.petrini.it

i cataloghi e la produzione di:

Petrini Editore **Marietti Scuola** **Theorema Libri**
Garzanti Scuola **Valmartina**

e la **nuova rivista on line** per insegnanti

SCUOLABUS
curata da Alberto Campoleoni

attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC

collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

di Franca Nitti
e Fabrice Blondel

BLEU BLANC ROUGE

NOVITÀ

Corso di lingua francese per il secondo ciclo della scuola elementare

Il corso, composto di tre volumi per l'alunno, uno per anno, presenta la lingua straniera sottolineandone la dimensione sociale e culturale. Ogni volume è suddiviso in venti unità didattiche che illustrano i contenuti linguistico-comunicativi attraverso una progressione ciclica. Giochi, cruciverba, canzoni, fumetti caratterizzano le varie attività, rendendo il corso estremamente piacevole e accattivante.

scheda tecnica

Classe 3ª
pagg. 96 prezzo min.
88-259-0480-0

Classe 4ª
pagg. 96 prezzo min.
88-259-0481-9

Classe 5ª
pagg. 96 prezzo min.
88-259-0482-7

Quaderno di verifica classe 3ª
pagg. 32
88-259-0483-5

Quaderno di verifica classe 4ª
pagg. 32
88-259-0484-3

Quaderno di verifica classe 5ª
pagg. 32
88-259-0485-1

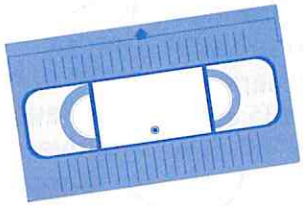
Guida per l'insegnante
pagg. 288
88-259-0486-X

Audiocassetta classe 3ª
88-259-0501-7

Audiocassetta classe 4ª
88-259-0502-5

Audiocassetta classe 5ª
88-259-0503-3

Videocassetta
88-259-0504-1



THEOREMA LIBRI

Nouvelles technologies appliquées dans l'école primaire

Anna Maria Crimi
e Francesca La Rocca

Ce travail a été conçu en fonction des programmes de l'école primaire d'abord, ensuite de l'approche ludique dans l'apprentissage de la langue étrangère et enfin des nouvelles technologies appliquées (N.T.A.) à l'enseignement du Français Langue Étrangère (F.L.E.).

Les nouveaux programmes soulignent que l'enseignement des langues étrangères doit être fonctionnel-communicatif. Son but est de permettre aux élèves d'utiliser les connaissances linguistiques acquises en classe, dans un contexte, selon leurs capacités, en privilégiant la communication orale. Ces programmes attribuent à l'apprentissage de la langue étrangère un rôle très important dans la formation de l'enfant. Il est très important par conséquent que l'approche choisie respecte l'âge des apprenants et leur psychologie. À travers une approche de type ludique les élèves doivent être à même tout d'abord de comprendre et de produire de simples messages oraux en F.L.E, et ensuite de lire et de produire de courts messages à l'écrit.

L'apprentissage de la langue étrangère permet :

1. le développement cognitif de l'élève en lui offrant un autre instrument d'organisation de ses connaissances ;

2. la connaissance et la compréhension d'autres peuples et d'autres cultures ;

3. la communication avec les autres par une langue différente de la sienne.

À la fin de l'école primaire l'élève doit être à même de soutenir une conversation simple en L2 et une courte lecture relative à des expériences concrètes de la vie quotidienne. L'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère consiste, d'ailleurs, à faire connaître aux élèves la vie du peuple dont ils étudient la langue.

L'activité pédagogique dans une classe de l'école primaire, suppose qu'un certain nombre de conditions soient remplies.

L'enseignant doit :

- livrer le matériel d'enseignement aux élèves tout préparé ;
- proposer des tâches à la fois collectives, ludiques, compétitives et encore nombreuses et variées au maximum ;
- donner des consignes simples ;
- utiliser des supports divers, même si le papier reste le support principal, il est indispensable d'introduire des supports qui ouvrent la classe sur l'avenir : la vidéo et l'informatique;
- veiller au bon déroulement des travaux autonomes et en groupe. Il a pour fonction de donner confiance, de valoriser, de remotiver les élèves qui garderont de cet enseignement une place importante dans leurs souvenirs.

Au niveau de l'école primaire l'approche ludique est fondamentale dans l'apprentissage de la langue étrangère. En effet nous sommes entrés depuis longtemps dans l'ère des "téléninos", c'est-à-dire dans l'acculturation massive des enfants par la fréquentation télévisuelle et on s'aperçoit que celle-ci façonne leurs manières de faire et de penser, leurs goûts, leurs réflexes et leurs mentalités.

La culture médiatique se caractérise comme une culture de l'instantané qui a influencé la capacité de concentration. L'attention des apprenants est courte, le zapping fait partie de leurs mœurs et ils n'aiment pas la monotonie.

Le développement foudroyant de la passion du jeu est devenue désormais un comportement, une mentalité. Les enfants se sont accoutumés à ce qui est devenu un mode de vie. Le jeu est non seulement une activité valorisée, mais est maintenant une véritable vision du monde, par laquelle tout enseignant doit passer s'il veut toucher son public. Pour qu'un travail pédagogique se déroule effectivement, il est indispensable qu'il soit attractif, et sa séduction passe par la dimension ludique, qui permet une grande implication. Pour que l'attention subsiste dans un groupe classe, il est nécessaire de renouveler la motivation, de l'entretenir, et cela grâces à des activités ludiques dans lesquelles les

élèves s'investissent. Il s'agit d'amener les participants à s'impliquer complètement dans une activité, et à demeurer concentrés sur elle le temps nécessaire.
Les jeux à proposer en classe, dans les moments différents de l'U.D., doivent être toujours choisis, bien finalisés et motivés, jamais l'enseignant ne doit laisser place au hasard, ils doivent faciliter l'apprentissage des contenus linguistiques, encourager la motivation et favoriser la compréhension globale des textes proposés (fonctions-notions, structures linguistiques, éléments socioculturels).
Parmi les méthodologies de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, l'approche proposée par James Ascher, le *Total Physical Response*, permet d'entraîner totalement les capacités sensorielles et perceptives des élèves. Le matériel linguistique est introduit à travers le jeu mimique, la gestuelle, l'imitation, l'emploi d'objets ou d'images. Ce type d'approche se base sur l'action et donc sur la possibilité de créer en classe une situation réellement communicative en oubliant la répétition mécanique des phrases. Les études de Piaget et de Bruner ont démontré que les enfants, à travers le jeu, comprennent les caractéristiques des objets et des mots en s'emparant du mécanisme de combinaison des mots.
Parmi les jeux que l'enseignant peut faire exécuter aux élèves il y a :

- les jeux contrôlés, dont le but primaire est celui de s'exprimer correctement en L2 (devinettes, jeux de mémoire, petites compétitions etc.) ;
- les jeux communicatifs, c'est à dire ceux que l'on effectue avec des cartes (*flash-cards*, domino, tombola); jeux de manipulation (découper les phrases et les reconstituer etc.) ;
- les jeux d'action qui développent le principe du "faire en faisant, en manipulant, en bougeant". Il s'agit de jeux que l'on peut effectuer dans les lieux fermés ou ouverts de l'établissement scolaire (exercices de gymnastique, jeux avec le ballon etc.). À travers ces types de jeux on peut réaliser des parcours pluridisciplinaires : des activités combinées de L2 et d'éducation à l'image, histoire, géographie, etc.
- les jeux linguistiques, utilisés dans la phase d'acquisition et d'exercice des structures linguistiques spécifiques.

Il ne faut pourtant pas oublier que les enfants peuvent jouer même en utilisant les N.T.A. Aujourd'hui le multimédia avec les techniques audiovisuelles favorisent des exercices d'apprentissage en classe plus stimulants. La salle multimédia avec ses ordinateurs est vécue par les apprenants comme un espace de liberté. Cet espace valorise le travail personnel et permet un apprentissage ludique. L'enseignant peut recourir à des activités multiples selon des objectifs pédagogiques différenciés en fonction des élèves. Grâce aux nouveaux laboratoires, la salle de classe n'est plus isolée et les apprenants sont en relation avec le monde entier. Les ordinateurs en réseaux sortent de la salle d'ordinateurs, grâce aux systèmes E-mail et Internet, cela permet aux élèves de communiquer avec des individus qui pratiquent la même langue étrangère. Internet permet de communiquer avec des interlocuteurs actuels et vivants, permet de communiquer en langue vivante/étrangère en privilégiant l'authenticité des situations de communications. En participant à des projets internationaux, les élèves apprennent à connaître les autres cultures et à respecter les différences.
Pour les enseignants et pour les élèves il n'est pas facile de se repérer sur le web, et une liste de favoris est indispensable. Voilà des adresses de sites pour les enseignants qui veulent ouvrir leurs classes sur le web:

- http://www.momes.net/Ecoles.html Il s'agit d'un site qui permet de connaître la liste des écoles francophones sur Internet et surtout de correspondre avec d'autres élèves des cours élémentaires et des cours moyens.
- http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/voyage/voyage.htm Ce site permet de connaître l'Hexagone. A l'aide d'une carte de France hypertextuelle, les écoliers pourront voyager à l'intérieur de ce pays, connaître les villes, les lieux, des liens touristiques et culturels.

L'ordinateur permet aussi aux enseignants d'utiliser en classe des cédéroms qui

permettent de stocker de grandes quantités de sons, images et textes selon une structure arborescente. Apparu en 1985, le cédérom est devenu multimédia en 1987. Aujourd'hui le marché offre une grande quantité de produits qu'on peut utiliser en classe. Les cédéroms de langue permettent aux enseignants de traiter de façon équivalente les différents canaux, en associant textes, images, animations, sons et vidéo en interactivité et ils mettent en œuvre les quatre compétences requises en langue. Ils favorisent l'apprentissage par la découverte, la mise en relation des concepts, la communication interpersonnelle, par des approches ludiques. Parmi les produits ludo-éducatifs *Ça se transforme* de Bayard Presse permet des activités moins traditionnelles et attrayantes.

Dans des classes d'enfants de l'école élémentaire, on propose de travailler le lexique et, bien sur, la phonétique à l'aide de ce cédérom. Il faut constater que cet outil permet des activités d'apprentissage et surtout des activités ludiques. Pendant la navigation les enfants sont aidés tout le temps par un simple commentaire et par l'enseignant.

Le élèves se déplacent avec le curseur sur les boutons de la page d'accueil pour: écouter la prononciation de certains mots, voir des images et des simples films, jouer, entendre de la musique, changer les couleurs. Si le professeur le souhaite le cédérom peut initier les élèves à l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

À l'intérieur du cédérom, tout se transforme, la chenille en papillon, le ciel change de couleur et de nombreux jeux d'éveil transforment les classes en ateliers créatifs.

Par la méthode de la découverte, d'une façon simple, et adaptée à l'âge, grâce à l'ordinateur les élèves pourront, chacun selon leur rythme, apprendre la prononciation de nouveaux mots. Pour faciliter la compréhension orale ils seront aidés par des dessins animés qu'ils peuvent manipuler.

Evidemment l'enseignant peut créer des exercices pour évaluer les acquis lexicaux, mais il ne faut pas fatiguer les élèves avec des activités classiques et peu motivantes.

Si on veut dynamiser les classes, les ouvrir sur le web, valoriser les compétences des élèves et les faire travailler dans un univers conceptualisé, les enseignants doivent utiliser dans leurs cours les N.T.A.

Bibliografia essenziale

Multimédia, réseaux et formation (1997)
Le Français dans le monde, numéro spécial Recherches et Applications, Juillet.

L. Porcher (1994)
"Jouer le français", in *Etudes de linguistique Appliquée*, n. 94, Avril-Juin.

LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE

Sono un'insegnante di francese, molto precaria.

Laureata in lingua e letteratura francese all'università statale di Milano, iscritta nelle graduatorie del Provveditorato, priva del requisito dei fatidici 360 giorni di servizio in scuole statali o legalmente riconosciute. In sostanza, non ho potuto rientrare nel concorso riservato.

Eppure insegno da anni. Per sei anni scolastici ho lavorato (con contratto di collaboratrice) in una scuola professionale, riconosciuta dalla Regione Lombardia. Mi sono formata da sola una competenza significativa del francese specialistico relativo al settore turistico/alberghiero e della ristorazione. Quest'anno ho avuto la possibilità di assumere un incarico dal Provveditorato. Fino al 30 giugno avrò un lavoro, ma poi?

Il 18 gennaio scorso ho affrontato la prova del concorso ordinario. Nel frattempo ho superato il test di ingresso e mi sono iscritta al corso di specializzazione biennale per l'insegnamento secondario (SILSIS — sezione di Milano).

Più mi do da fare e più mi convinco che non avrò futuro come insegnante di lingua francese.
Quei pochi posti disponibili verranno riempiti dagli abilitati da concorso riservato (che dopo dieci anni hanno ottenuto molti vantaggi visto che quest'anno, con la seconda tornata di corsi previsti per marzo, potranno ottenere anche una seconda abilitazione in tempi brevi e senza esborso di denaro), e da concorso ordinario.
La scuola di specializzazione che sto frequentando mi era sembrata l'unica strada aperta per ottenere la fatidica abilitazione. Ma, sfortunatamente, questa scuola, secondo le leggi attuali, non mi permetterà di rientrare nelle graduatorie permanenti. Io sto impegnando energie e parecchi soldi in un corso che molto probabilmente non mi garantirà uno sbocco certo nel mondo della scuola pubblica.
Rimane ancora il sogno di aver passato lo scritto del concorso ordinario, ma su questo fronte l'incertezza è ancora più forte.
Inoltre, sono molto scoraggiata perché ho l'impressione che in ogni caso non ci sarà posto per una semplice insegnante di francese che, pur conoscendo piuttosto bene l'inglese, non lo ha inserito nel proprio piano di studio universitario, preferendogli il tedesco come seconda lingua. A varie insegnanti specialiste di inglese viene fatto insegnare anche il francese. In alcune scuole medie inferiori il bilinguismo si attua in questo modo, oppure attraverso agenzie esterne alla scuola che mandano un esperto che svolga delle lezioni extracurricolari.
Proprio ieri chiedevo ad un Preside di scuola media se nella sua scuola c'e il bilinguismo. Lui, con molto orgoglio, mi ha risposto che nella sua scuola si studia una lingua sola, ma molto bene. La lingua in questione è chiaramente l'inglese che lui ha definito "l'esperanto del 2000". Non serve altro insomma. Figuriamoci se, in un orario scolastico già tanto impegnativo, possa trovare posto una seconda lingua! Che importanza ha se noi viviamo in Europa? Che importanza hanno le altre lingue?
Io sarei dunque un'insegnante di seconde lingue non necessarie. Perciò io stessa sono inutile.
Con l'autonomia scolastica e con il Progetto lingue 2000 potranno insegnare queste lingue dei collaboratori esterni, a tempo determinato, senza ottenere punteggio, probabilmente madre-lingua, che non avranno certo bisogno di abilitazione per svolgere questo lavoro.
Mi sbaglio? Sono troppo pessimista? Eppure io ho queste bruttissime impressioni. Spero presto di rientrare almeno a collaborare con i corsi di formazione regionale.
Quest'anno la scuola professionale in cui ho lavorato per anni è rimasta chiusa per ristrutturarsi. C'è molta confusione ed incertezza anche per quel che riguarda il destino di questi corsi.
A questo proposito, però, ci tengo a precisare che questi corsi sono spesso estremamente validi e un merito che va loro riconosciuto è che riescono spesso a rimotivare studenti considerati di serie B. Dopo un corso professionale di due anni molte mie studentesse sceglievano di andare avanti a studiare, magari specializzandosi ulteriormente. La scuola del 2000 non mi dà fiducia. In questa scuola non so se troverà spazio una come me.
Ho voluto mandarvi questo mio sfogo perché mi si è aperto il cuore quando ho trovato il vostro sito.
Ho bisogno di confrontarmi con un'associazione nazionale di insegnanti di lingue straniere.
Ho bisogno di un vostro consiglio perché non sono più tanto giovane (ho 36 anni). Sono stanca di provare tutte le strade e di vedermi sbarrare il passaggio.
L'anno prossimo potrei essere tra le prime abilitate e specializzate in francese grazie al corso SIS di cui vi parlavo sopra.
E allora? Sarà stato tutto inutile?
Vi prego datemi una risposta. Orientate il mio disagio!
Grazie

Carolina Papi (Milano)

Opportunities and Perspectives of Cultural Exchanges

Teresa Briganti

When planning a language course we should take into account those features which effect behavior and determine a change in performance; therefore we should consider our students' peculiarities: motivation, age, environment, previous preparation. With these factors in mind we can better define their needs, state our objectives and select adequate contents.

Teaching high school students is a particularly demanding task; teenagers are very hard to deal with because they have lost their childhood behavior, consisting basically in passive obedience, and refuse to take for granted the values that their families have proposed; they are looking for new adult models of behavior and values they can consider their own.

Foreign language teachers can help them in this difficult enterprise and, at the same time, they can offer them the opportunity to improve their language competence. How is it possible? We know that language learning depends on the awareness of the culture reality in which the communication takes place and that communicative competence is the ability to use a structurally correct language with appropriateness.

This cannot be effectively achieved if we are not aware of certain culture details effecting language use: setting, role, topic, intention that altogether determine the situation in which the utterance occurs.

Thus by exposing our students to a different culture we improve their language skills and at the same time we offer them new patterns of behavior and ways of mind that differ from their own. We can also help them develop the capacity to understand, interpret reality, making supposition formulating opinions which afterwards they may accept or refuse, thus establishing a set of values they can consider suitable to their needs.

They will also compare the foreign culture with their own and will become more conscious of their culture identity. But what is more important is that they will gradually realize that every culture has features of greatness that will help them grow and develop the necessary awareness of belonging to a global world where we all must interact and cooperate.

They will learn to become citizens of the world beyond stereotypes and prejudices.

For this reason I believe that cultural exchanges are a worthwhile effort. They are a kind of initiative that will help both students and teachers on each side to acquire a deeper knowledge of our interdependence in creating a better world.

Of course planning an exchange is a time-consuming effort but it is rewarding. There are various steps that you must follow.

■ First, you must consider the group of students you have chosen: their age, their curricular and extracurricular interests, the foreign language they are studying at school. You must make sure that they realize and accept what is involved in a cultural exchange program: they must offer hospitality to a foreign student and they must be willing to go abroad, stay with him or her and accept his/ her way of life. They should also be aware of the fact that this means that they must participate to some extra activities that concern the whole school team.

As a matter of fact carrying on an exchange project is an interdisciplinary task in which all teachers should work together; every subject is involved. Students must be provided with extra material related to the geographical, economical, historical aspects of the country where the "sister school" is located.

■ At this point, you must find a school abroad that wishes to do an exchange with a school in your country. There are several ways to approach the problem. But one of the most effective in Italy is to write to: Biblioteca di Documentazione Pedagogica, via Mi-

chelangelo Buonarroti, 10 Firenze.
You may also contact the web site:

www.
bdp.it/leonardo/risorse.html

where along with the list of schools you are looking for you may also obtain information concerning European financial support according to the Leonardo project.

■ After you have successfully accomplished this step, you must contact your "sister school" colleague and determine the criteria required to match the students of the two groups. It should refer to age, sex, interests, food likes and dislikes, health problems and sometimes you mast take into account religion and race.

■ At this point an application form should be handed down to the students. In it you have formulated a number of questions that will help gather the necessary information based on the above mentioned criteria. This way, you will be able to match the students adequately and perhaps you won't have problems once the students get together.

■ In order to avoid unpleasant surprises later on you should let the students better know each other. This is when the following step comes along: students are given their foreign friend's address and are encouraged to exchange letters. At this point students begin to get a first glance of the way of life of people their age living somewhere else. They will be encouraged to interpret the information they have obtained formulating opinions and writing them down in written tasks.

■ The next step is to increase the students' information so they can better understand the different culture they are concretely dealing with now. Foreign language teachers should supply them with maps, brochures, magazine, newspapers, literary texts.
The annual planning should take into account the exchange project as an interdisciplinary activity which involves the whole teacher staff. Therefore particular attention should be given to the geography, the economy, the history of the country involved and not only...

■ At a further step students will be asked to choose some of what they consider the most representative aspects of their culture and organize them into a presentation which will be given by the students during their visit abroad. This will make teenagers approach their own culture with a more responsible sense of identity, rejecting or accepting certain aspects of it with a critical approach.
Students often choose to perform dances that are very popular in their country so the physical education teacher supports them. Some other times they feel that a match of some sort is important and the coach is there to train them. Every now and then some groups of students wish to express their cultural experience in some sort of artistic creation and the art teacher is involved in helping them express their creativity. There are many other activities that may be carried on. There are many others that are awaiting the students as they come back from their visit, such as reporting to the whole school on their trip using slides taken and considered representative of the foreign country. This way the entire community can share the benefits of the experience, but this is just one idea, it's up to you create your own.

Going back to our specific objectives as language teachers, some activities can be presented to the students as evaluation tests that will enable the teacher to check how much of the information offered has been understood, properly interpreted and retained. They will have to develop their language skills in several tasks, i.e. writing an essay on what their expectations are regarding the country they are dealing with, based on the knowledge they have acquired. This may be followed by another essay, after their return from their visit, in which they compare their previous supposition with real experience.

These are only a few examples of the working material that our cultural exchange can offer: there is a lot more, it is for you to discover and enjoy.

Le prove del concorso abilitante

LINGUA INGLESE

ALTHOUGH Miss Quested had known Ronny well in England, she felt well advised to visit him before deciding to be his wife. India had developed sides of his character that she had never admired. His self-complacency, his censoriousness, his lack of subtlety, all grew vivid beneath a tropic sky; he seemed more indifferent than of old to what was passing in the minds of his fellows, more certain that he was right about them or that if he was wrong it didn't matter. When proved wrong, he was particularly exasperating; he always managed to suggest that she needn't have bothered to prove it. The point she made was never the relevant point, her arguments conclusive but barren, she was reminded that he had expert knowledge and she none, and that experience would not help her because she could not interpret it. A Public School, London University, a year at a crammer's, a particular sequence of posts in a particular province, a fall from a horse and a touch of fever were presented to her as the only training by which Indians and all who reside in their country can be understood; the only training she could comprehend that is to say, for of course above Ronny there stretched the higher realms of knowledge, inhabited by Callendars and Turtons, who had been not one year in the country but twenty and whose instincts were superhuman. For himself he made no extravagant claims; she wished he would. It was the qualified bray of the callow official, the 'I am not perfect, but –' that got on her nerves. How gross he had been at Mr Fielding's – spoiling the talk and walking off in the middle of the haunting song! As he drove them away in the tum-tum, her irritation became unbearable, and she did not realize that much of it was directed against herself. She longed for an opportunity to fly out at him, and since he felt cross too, and they were both in India, an opportunity soon occurred. They had scarcely left the College grounds before she heard him say to his mother, who was with him on the front seat, 'What was that about caves?' and she promptly opened fire.

'Mrs Moore, your delightful doctor has decided on a picnic, instead of a party in his house; we are to meet him out there – you, myself, Mr Fielding, Professor Godbole – exactly the same party.'
'Out where?' asked Ronny.
'The Marabar Caves.'
'Well, I'm blessed,' he murmured after a pause. 'Did he descend to any details?'
'He did not. If you had spoken to him, we could have arranged them.'
He shook his head, laughing.
'Have I said anything funny?'
'I was only thinking how the worthy doctor's collar climbed up his neck.'
'I thought you were discussing the caves.'
'So I am. Aziz was exquisitely dressed, from tie-pin to spats, but he had forgotten his back collar-stud, and there you have the Indian all over: inattention to detail; the fundamental slackness that reveals the race. Similarly, to "meet" in the caves as if they were the clock at Charing Cross, when they're miles from a station and each other.'
'Have you been to them?'
'No, but I know all about them, naturally.'
'Oh naturally!'
'Are you too pledged to this expedition, mother?'
'Mother is pledged to nothing,' said Mrs Moore, rather unexpectedly. 'Certainly not to this polo. Will you drive up to the bungalow first, and drop me there, please? I prefer to rest.'
'Drop me too,' said Adela. 'I don't want to watch polo either, I'm sure.'
'Simpler to drop the polo,' said Ronny. Tired and disappointed, he quite lost self-control, and added in a loud lecturing voice, 'I won't have you messing about with Indians any more! If you want to go to the Marabar Caves, you'll go under British auspices.'

E.M.FORSTER, *A Passage to India*, 1924

1. Write a short summary of the passage.
2. Find out the key points related to the setting and the cultural context.
3. List the characters and, when possible, discuss character portrayal and development.
4. Quote all the hints at race consciousness and social prejudice.
5. Explain the cultural significance and function in the text of such words as Charing Cross, British public schools and polo.
6. Discuss the author's narrative technique.
7. Discuss his style and use of the language.
8. Discuss this extract as a specimen of the novel as a literary form and, in particular, as an aspect of British fictional tradition.

DISCUSSION

"A Passage to India" deals with the complex relationship between the Indians and the British at the time of British rule in the Indian subcontinent.

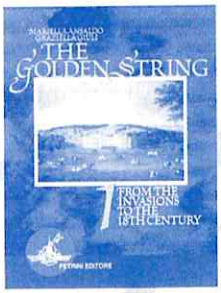
Dscuss Britain's relationship with the English-speaking peoples from the British Empire to the British Commonwealth of Nations and to the present time.

THE GOLDEN STRING SERIES

Tre volumi di storia e antologia della letteratura in lingua inglese

- **1 *From the Invasions to the 18th Century***
- **2 *Romantics and Victorians. With an American Section***
- **3 *Writers from the English-Speaking World. The 20th Century***
- **Tre Audiocassette per la classe**
- **Una Videocassetta**
- **Un *Visual Book***
- **La *Guida per l'insegnante***

La letteratura è un filo d'oro che ci guida fino alle porte del cielo, aprendoci gli spazi della bellezza, dell'emozione, della conoscenza. Come far accedere i nostri studenti alla meraviglia e allo stupore che i testi letterari suscitano? Come far sì che il loro studio non sia solo un esercizio mnemonico, ma diventi una chiave per un modo più intenso, più meditato di stare al mondo? Quest'opera vuole dare una risposta a tali interrogativi, incidendo sulle motivazioni dei nostri studenti all'incontro con la letteratura.

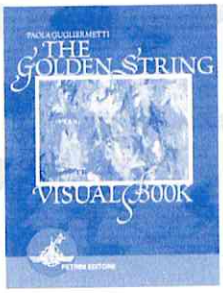


Volume 1 • pp. 448 • L. 28.000
Contiene quattro **Dossier** sui **generi letterari** (*Poetry, Drama, the Novel, the Gothic Novel*).

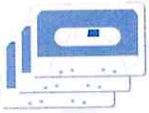
Volume 2 • pp. 480 • L. 29.500
Contiene un capitolo sulla letteratura americana dell'Ottocento.

Volume 3 • pp. 448 • L. 29.500
Contiene una **Guida** per la preparazione all'**esame di maturità**.

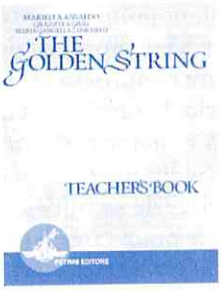
Video per la classe disponibile anche per lo studente
45 minuti • L. 22.000
45 minuti di filmati e documenti su **storia, costume e mentalità** in Gran Bretagna e Stati Uniti.
Per incominciare lo studio di un periodo con la visione di materiali autentici.



Visual Book • pp. 64
Uno strumento per l'**uso didattico della Videocassetta** con un'ampia sezione dedicata alle **arti visive**.



Audiocassette
Contengono la registrazione dei brani poetici e teatrali effettuata da **attori professionisti**.



Teacher's Book • pp. 192
Contiene tests per la valutazione e materiale supplementare di "extension".

LINGUA FRANCESE

À l'hôtel Beauveau, miss Lydia eut un amer désappointement. Elle rapportait un joli croquis de la porte pélasgique ou cyclopéenne de Segni, qu'elle croyait oubliée par les dessinateurs. Or lady Frances Fenwich, la rencontrant à Marseille, lui montra son album, où, entre un sonnet et une fleur desséchée, figurait la porte en question, enluminée à grand renfort de terre de Sienne. Miss Lydia donna la porte de Segni à sa femme de chambre, et perdit toute estime pour les constructions pélasgiques.

Ces tristes dispositions étaient partagées par le colonel Nevil, qui, depuis la mort de sa femme, ne voyait les choses que par les yeux de miss Lydia. Pour lui, l'Italie avait le tort immense d'avoir ennuyé sa fille, et par conséquent c'était le plus ennuyeux pays du monde. Il n'avait rien à dire, il est vrai, contre les tableaux et les statues; mais ce qu'il pouvait assurer, c'est que la chasse était misérable dans ce pays-là, et qu'il fallait faire dix lieues au grand soleil dans la campagne de Rome pour tuer quelques méchantes perdrix rouges.

Le lendemain de son arrivée à Marseille, il invita à dîner le capitaine Ellis, son ancien adjudant, qui venait de passer six semaines en Corse. Le capitaine raconta fort bien à miss Lydia une histoire de bandits qui avait le mérite de ne ressembler nullement aux histoires de voleurs dont on l'avait si souvent entretenue sur la route de Rome à Naples. Au dessert, les deux hommes, restés seuls avec des bouteilles de vin de Bordeaux, parlèrent chasse, et le colonel apprit qu'il n'y a pas de pays où elle soit plus belle qu'en Corse, plus variée, plus abondante. « On y voit force sangliers, disait le capitaine Ellis, et il faut apprendre à les distinguer des cochons domestiques, qui leur ressemblent d'une manière étonnante; car, en tuant des cochons, l'on se fait une mauvaise affaire avec leurs gardiens. Ils sortent d'un taillis qu'ils nomment *maquis*, armés jusqu'aux dents, se font payer leurs bêtes et se moquent de vous. Vous avez encore le mouflon, fort étrange animal qu'on ne trouve pas ailleurs, fameux gibier, mais difficile. Cerfs, daims, faisans, perdreaux, jamais on ne pourrait nombrer toutes les espèces de gibier qui fourmillent en Corse. Si vous aimez à tirer, allez en Corse, colonel; là, comme disait un de mes hôtes, vous pourrez tirer sur tous les gibiers possibles, depuis la grive jusqu'à l'homme. »

Au thé, le capitaine charma de nouveau miss Lydia par une histoire de vendette *transversale*, encore plus bizarre que la première, et il acheva de l'enthousiasmer pour la Corse en lui décrivant l'aspect étrange, sauvage du pays, le caractère original de ses habitants, leur hospitalité et leurs mœurs primitives. Enfin, il mit à ses pieds un joli petit stylet, moins remarquable par sa forme et sa monture en cuivre que par son origine. Un fameux bandit l'avait cédé au capitaine Ellis, garanti pour s'être enfoncé dans quatre corps humains. Miss Lydia le passa dans sa ceinture, le mit sur sa table de nuit, et le tira deux fois de son fourreau avant de s'endormir. De son côté, le colonel rêva qu'il tuait un mouflon et que le propriétaire lui en faisait payer le prix, à quoi il consentait volontiers, car c'était un animal très curieux, qui ressemblait à un sanglier, avec des cornes de cerf et une queue de faisan.

« Ellis conte qu'il y a une chasse admirable en Corse, dit le colonel, déjeunant tête à tête avec sa fille; si ce n'était pas si loin, j'aimerais à y passer une quinzaine.

– Eh bien! répondit miss Lydia, pourquoi n'irions-nous pas en Corse ? Pendant que vous chasseriez, je dessinerais; je serais charmée d'avoir dans mon album la grotte dont parlait le capitaine Ellis, où Bonaparte allait étudier quand il était enfant. »

C'était peut-être la première fois qu'un désir manifesté par le colonel eût obtenu l'approbation de sa fille. Enchanté de cette rencontre inattendue, il eut pourtant le bon sens de faire quelques objections pour irriter l'heureux caprice de miss Lydia. En vain il parla de la sauvagerie du pays et de la difficulté pour une femme d' y voyager : elle ne craignait rien; elle aimait par-dessus tout à voyager à cheval; elle se faisait une fête de coucher au bivac; elle menaçait d'aller en Asie Mineure. Bref, elle avait réponse à tout, car jamais Anglaise n'avait été en Corse; donc elle devait y aller. Et quel bonheur, de retour dans Saint-James's-place, de montrer son album! «Pourquoi donc, ma chère, passez-vous ce charmant dessin? – Oh! ce n'est rien. C'est un croquis que j'ai fait d'après un fameux bandit corse qui nous a servi de guide. – Comment! vous avez été en Corse ?... »

Les bateaux à vapeur n'existant point encore entre la France et la Corse, on s'enquit d'un navire en partance pour l'île que miss Lydia se proposait de découvrir. Dès le jour même, le colonel écrivit à Paris pour décommander l'appartement qui devait le recevoir, et fit marché avec le patron d'une goélette corse qui allait faire voile pour Ajaccio. Il y avait deux chambres telles quelles. On embarqua des provisions; le patron jura qu'un vieux sien matelot était un cuisinier estimable et n'avait pas son pareil pour la bouillabaisse; il promit que mademoiselle serait convenablement, qu'elle aurait bon vent, belle mer.

En outre, d'après les volontés de sa fille, le colonel stipula que le capitaine ne prendrait aucun passager, et qu'il s'arrangerait pour raser les côtes de l'île de façon qu'on pût jouir de la vue des montagnes.

Prosper Mérimée, *Colomba*

ANALYSE DU TEXTE

1. Énoncez brièvement le sujet de ce texte.
2. Partagez ce texte en séquences. Donnez un titre à chaque séquence.
3. Soulignez quelques traits du caractère des trois personnages.
4. De quelle façon et avec quels procédés l'auteur crée-t-il la "couleur locale"?
5. Que nous apprend l'auteur au sujet du tourisme tel qu'il était pratiqué au début du dix-neuvième siècle?
6. Quels sont les aspects de l'Italie et de la Corse qui frappent les personnages?
7. Plusieurs écrivains français ont, comme Mérimée, pratiqué le genre de la nouvelle. Quelles considérations et quelles comparaisons pouvez-vous faire après la lecture de ce texte?
8. Il y a souvent dans ce morceau une subtile ironie. Analysez la technique employée par l'auteur.
9. Quelles réflexions peut-on faire à propos du style de l'écrivain?

APPROFONDISSEMENT

La Corse hier et aujourd'hui: mettez en évidence certains aspects historiques, culturels et sociaux qui contribuent à l'originalité de cette région.

LECTURES FRANÇAISES

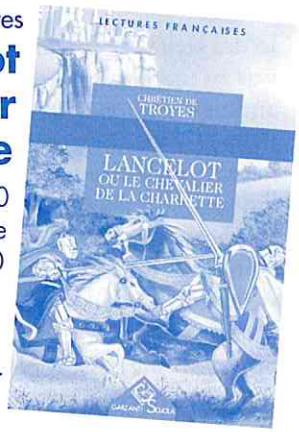
- textes annotés
- riche appareil didactique

+

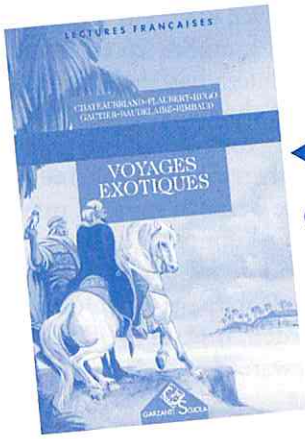
GARZANTI SCUOLA

nouveautés

Chrétien de Troyes
Lancelot ou le Chevalier de la Charrette
cod. 88-696-4059-0
Livre + Cassette
Pagine 128 • Lire 14.000



DÉBUTANTS/ FAUX DÉBUTANTS



MOYEN

Chateaubriand, Flaubert, Gautier, Hugo, Baudelaire, Rimbaud
Voyages Exotiques
cod. 88-696-4058-2
Livre + Cassette
Pagine 192 • Lire 16.000

LINGUA TEDESCA

Vorbemerkung: Der hier erwähnte Platz (die Djema el Fna) bildet einen der Mittelpunkte des städtischen Lebens in Marrakesch: Tausende von Menschen aus der Stadt stauen sich vor Marktständen, Musikanten und Tänzergruppen.

Am meisten Zulauf haben die Erzähler. Um sie bilden sich die dichtesten und auch die beständigsten Kreise von Menschen. Ihre Darbietungen dauern lange, in einem inneren Ringe hocken sich die Zuhörer auf dem Boden nieder und sie erheben sich nicht so bald wieder. Andere bilden stehend einen äußeren Ring; auch sie bewegen sich kaum, sie hängen fasziniert an Worten und Gesten des Erzählers. Manchmal sind es zwei, die abwechselnd rezitieren. Ihre Worte kommen von weiter her und bleiben länger in der Luft hängen als die gewöhnlicher Menschen. Ich verstand nichts und doch blieb ich in ihrer Hörweite immer gleich gebannt stehen. Es waren Worte ohne jede Bedeutung für mich, mit Wucht und Feuer hervorgestoßen: Sie waren dem Manne kostbar, der sie sagte, er war stolz auf sie. Er ordnete sie nach einem Rhythmus an, der mir immer sehr persönlich schien. Wenn er stockte, kam dann das Folgende um so kraftvoller und gehobener hervor. Ich konnte die Feierlichkeit mancher Worte spüren und die heimtückische Absicht anderer. Von Schmeicheleien war ich angetan, als hätten sie mir selbst gegolten; ich fürchtete mich in Gefahren. Alles war gebändigt, die mächtigsten Worte flogen genau so weit, wie der Erzähler wollte. Die Luft über den Zuhörern war voller Bewegung; und einer, der so wenig verstand wie ich, fühlte das Leben zu Häupten der Hörer.
Ihren Worten zu Ehren waren die Erzähler auf eine auffallende Weise gekleidet. Ihre Tracht unterschied sich immer von jener der Hörer. Sie zogen prächtigere Stoffe vor; einer oder der andere trat in blauem oder braunem Samte auf. Sie wirkten wie hohe, aber märchenhafte Persönlichkeiten. Für die Menschen, von denen sie umgeben waren, hatten sie selten einen Blick. Sie blickten auf ihre Helden und Figuren. Wenn ihr Auge auf jemand fiel, der ganz gewöhnlich da war, mußte dieser sich dunkel wie jemand anderer vorkommen. Fremde waren für sie überhaupt nicht da, sie gehörten nicht in das Reich ihrer Worte. Anfangs wollte ich gar nicht glauben, dass ich sie so wenig interessierte, es war zu ungewohnt, um wahr zu sein. So blieb ich denn besonders lange stehen, als es mich schon zu anderen Lauten dieses an Lauten überreichen Platzes hinzog, aber man beachtete mich auch dann nicht, als ich mich in der großen Runde schon beinah heimisch zu fühlen begann. Der Erzähler hatte mich natürlich bemerkt, aber für ihn blieb ich ein Fremder in seinem Zauberkreise, denn ich verstand ihn nicht.
Oft hätte ich viel darum gegeben zu verstehen, und ich hoffe, der Tag wird kommen, da ich diese fahrenden Erzähler so würdigen kann, wie es ihnen gebührt. Aber ich war auch froh, dass ich sie nicht verstand. Sie bleiben für mich eine Enklave alten und unberührten Lebens. Ihre Sprache war ihnen so wichtig wie mir meine. Worte waren ihre Nahrung, und sie ließen sich von niemand dazu verführen, sie gegen eine bessere Nahrung zu vertauschen. Ich war stolz auf die Macht des Erzählens, die sie über ihre Sprachgenossen ausübten. Sie erschienen wie ältere und bessere Brüder von mir. In glücklichen Augenblicken sagte ich mir: Auch ich kann Menschen um mich versammeln, denen ich erzähle; auch mir hören sie zu. Aber statt von Ort zu Ort zu ziehen, nie wissend, wen ich finden, wessen Ohren sich mir öffnen werden, statt im reinen Vertrauen auf meine Erzählung selbst zu leben, habe ich mich dem Papier verschrieben. Im Schutz von Tischen und Türen lebe ich nun, ein feiger Träumer, und sie im Gewühl des Marktes, unter hundert fremden Gesichtern, täglich wechselnd, von keinem kalten und überflüssigen Wissen belastet, ohne Bücher, Ehrgeiz und hohles Ansehen. Unter den Menschen unserer Zonen, die der Literatur leben, habe ich mich selten wohl gefühlt. Ich habe sie verachtet, weil ich etwas an mir selbst verachte, ich glaube, dieses Etwas ist das Papier. Hier fand ich mich plötzlich unter Dichtern, zu denen ich aufsehen konnte, weil es nie ein Wort von ihnen zu *lesen* gab.
Aber in der nächsten Nähe, auf demselben Platze, mußte ich erkennen, wie sehr ich mich am Papier versündigt hatte. Wenige Schritte von den Erzählern hatten die Schreiber ihren Ort. Es war sehr still bei ihnen, der stillste Teil der Djema el Fna. Die Schreiber priesen ihr Können nicht an. Sie saßen ruhig da, kleine, schmächtige Männer, ihr Schreibzeug vor sich, und nie gaben sie einem das Gefühl, dass sie auf Kunden warteten. Wenn sie aufblickten, betrachteten sie einen ohne besondere Neugier und wandten den Blick bald wieder weg. Ihre Bänke waren in einiger Entfernung voneinander aufgestellt, so dass man von einem zum anderen nicht hören konnte. Die Bescheideneren oder vielleicht auch die mehr Altertümlichen unter ihnen kauerten auf dem Boden. Hier überlegten oder schrieben sie in einer diskreten Welt, vom tosenden Lärm des Platzes umgeben und doch abgeschnitten. Es war, als konsultierte man sie über geheime Beschwerden, und da es öffentlich geschah, hatten sie sich alle etwas Verschwindendes angewöhnt. Sie selber waren kaum da, es zählte hier nur eines: die stille Würde des Papiers.

Es kamen einzelne Männer zu ihnen oder Paare. Einmal sah ich zwei verschleierte junge Frauen auf der Bank vor dem Schreiber sitzen und fast unmerklich die Lippen bewegen, während er nicht und fast ebenso unmerklich schrieb.

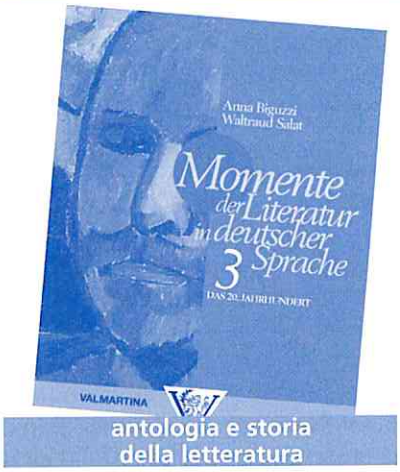
Elias Canetti, *Die Stimmen von Marrakesch. Aufzeichnungen nach einer Reise* (1968)

AUFGABENSTELLUNG ZUM TEXT

1. Charakterisieren Sie die Stimmen von Marrakesch, die in diesem Textabschnitt eingefangen sind.
2. In welcher Position befindet sich das Ich des Autors?
3. Welche Spannung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit tritt in diesem Textabschnitt zu Tage? Wie ist der Ausdruck „die stille Würde des Papiers" zu deuten?
4. Welchen strukturellen Aufbau können Sie in diesem Text erkennen, und welche Funktion haben die einzelnen Teile?
5. Jeder dieser Abschnitte ist durch besondere sprachlich-stilistische Mittel gekennzeichnet. Gehen Sie auf Wortwahl, syntaktische Formen und Sprachrhythmus ein.
6. Canetti bezeichnet seine Prosa als Aufzeichnungen nach einer Reise. Welcher literarischen Gattung würden Sie den Text zuordnen? Belegen Sie Ihre Ausführungen mit geeigneten Textstellen.
7. Wie begegnet der Autor der fremdländischen Kultur, welche Wirkung übt sie auf ihn aus?
8. In der deutschen Literatur ist es immer wieder zu Begegnungen mit fremden Kulturen gekommen. Wählen Sie zwei Beispiele, die für Sie von besonderer Bedeutung sind!

TEXTERSTELLUNG

Welche Bedeutung messen Sie dem Erzählen bei?
Nimmt diese Kommunikationsform in der deutschen Literatur eine besondere Rolle ein?
Skizzieren Sie in knapper Form, wie Sie in einem mehrjährigen Curriculum den Schülern das Erzählen von der einfachen Alltagsform bis zum kunstvollen Roman erschließen.



Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Momente der Literatur in deutscher Sprache

volume 1: Einstieg in die Textarbeit. Das Mittelalter, das 16. und 17. Jahrhundert, pp. 160
volume 2: Das 18. und 19. Jahrhundert, pp. 256
volume 3: Das 20. Jahrhundert, pp. 224
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Blicke in die moderne deutschesprachige Literatur

Per i corsi sperimentali e di 3° lingua
volume unico: Einstieg in die Textarbeit. Das 19. und 20. Jahrhundert
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128

VALMARTINA

LINGUA SPAGNOLA

Ruedo y teatro

El ruedo ibérico prometía ser la cima de todo el arte valle-inclanesco. En él tocamos con el uso más amplio y efectivo de la visión esperpéntica. Nace el esperpento como obra de teatro, como espectáculo. ¿No será de notar que el ruedo, el anillo donde lidian toro y toreros, es también lugar de espectáculo, escenario de posible tragedia? ¿No autoriza eso a pensar que el gran tema ibérico está concebido como espectáculo y, según veremos, a lo esperpento?
Porque ¿quién es la criatura de esperpento, ahora, en esta forma narrativa? ¿Un tirano sanguinario de las Américas, un grupo de militares y chulos madrileños? No, toda España, la España de una época. El esperpento ha tomado tierra y fecha, carta de ciudadanía, en España; y lugar cronológico, los "amenes isabelinos", o sea las postrimerías del reinado de Isabel II, ya usada a recibir flagelaciones de Valle-Inclán – recuérdese la farsa – en sus rotundas carnalidades.
En este vasto mural de España el esperpento soslaya todo lo que toca. En lo más alto, el palacio con fondos de Guadarrama, la Soberana, entre un cura y una monja, "abre la pompa de su regazo" y "esperando la hora del Rosario celebra secreta merendona de compota y chocolate con el padre confesor y la Monja de las Llagas". "El soconusco en la espiritual compañía de aquellas santificadas personas era un regalo del cielo." Ya tenemos a la Señora, enredada en los hilos de la beatería, la intriga cortesana y la abdominia. Poco más tarde, dejadas esas espirituales personas y envuelta en peinador de lazos, recibirá en su alcoba al Pollo Real, el favorito de turno que se emplea a su manera en el servicio de la Reina. Queda ya así descendida a la categoria de esperpento moral la más alta dama de las Españas.
Si nos saltamos ahora Madrid y sus alrededores, hasta ir a caer en un característico pueblo de La Mancha, Solana del Maestre, se nos designará el pueblo como "un ancho villar de moros renegados, y sus fiestas, un alarde berebere, pólvora y hartazgo, vino y puñaladas..., polvo de trillas y moscas tabaneras". Es uno de esos mismos pueblos tratados con todas las delicadezas de su amor y su estilo por Azorín, – pero aquí se le mira al bies del esperpento, degradado por la tremenda visión desengañadora.
La gran institución política del siglo XIX, el Parlamento, sale él también malparado, tanto como la reina y los villorrios. "Uniformes y cruces, levitas y calvas. El conde de San Luis dormita en la presidencia. Velan a los costados, anacrónicos bigardones con porras de plata y dalmáticas de teatro..." Cuando habla el jefe del Gobierno le corean risas y protestas. El presidente, recordado por el bullicio, "rompe una campanilla y aquietado el jollín vuelve a dormitar solemnemente". Un secretario lee y nadie se entera. "Los señores diputados desvalijan sus pupitres de plumas, de papel y de obleas." Y en la tribuna el pueblo, o el público, se aburre.
No menos esperpénticas se ven las festividades. En la noche de gala del Teatro de los Bufos, lo bufonesco se corre a toda la sala. Un espectador notable es un cristobalón de patillas, "un fantoche revolucionario". En un palco se lucen cinco señoritas, "cinco adefesios". Generala hay que ostenta, orgullosa, falsas pedrerías, y una duquesa hace pasar por pelo a su peluca. Hay "un fantasmón de sombrero con plumas y capa blanca", grande del reino. Los elegantes de la corte son, uno "cetrino y jaque", y otro "rubiales" y con el párpado caído. Todo termina con estrépito de cancán y luces de bengala.
Si los militares mandones son, en palabra esperpéntica, "la parranda de Marte" que, con tufos de amenaza, recorre las calles esparciendo olor alcanforado, porque sus gloriosos uniformes se pasan los años muertos en el armario, defendiéndose contra la polilla, tampoco logra más gloria otra clase muy distante, los toreros. En el poblachón manchego aguardan la hora del sacrifício en una buhardilla, vestidos sus precarios trajes de luces, "sudados oropeles famélicos", y fuman, "resignados con estoica cobardía al escarnio, al hambre y a la muerte". Así quedan sopapeados, zaheridos desde la indumentaria a la moral, dos héroes clásicos, el mílite y el taurario, cuando los sacude sin compasión la visión esperpéntica de la calle del Gato.
No hay excepción. Ni siquiera la del mayor héroe nacional de verdad, Cervantes. Porque mirado al bies esperpéntico, tal como lo representa esa estatuilla que tiene alzada en Madrid al otro lado del Congreso de los Diputados, dice Valle "que hace un punto de baile, en calzas prietas, ante el Templo de las Leyes". Todo lo abigarrado de esa España, sus cabos de riqueza y pobretería, su entrevero de mugre y colorismo, de bambolla y desgarro, está vuelto lenguaje descriptivo, de ese de "acotación escénica". Aqui se dan las mayores alturas que alcanzó Valle en punto a plasticidad, a policromía, a la audacia de uso de toda clase de elementos pintorescos, superando milagrosamente la vulgaridad del cromo a fuerza de usar sin tasa, pero con genial tino, el chafarrinón, el tizne, la estridencia y las pinceladas de brocha gorda. Quisiera señalar entre las magistrales páginas de este ciclo la soberbia descripción de la tarde de toros en *Viva mi dueño*, aquel gentío que va a la plaza, a la corrida regia, encabezada por los monarcas – en su carretela,

entre caballerizos y palafrenes –, desbordado por las aceras, mientras que, aprovechones, "alcahuetas y cesantes, pícaros y bohemios, ciegos y lisiados con donaires y lástimas, dan tientos a la bolsa ajena". Todo un pueblo, todo lo que le representa, de la reina a la chulapona, corre jacarero jubiloso, despreocupado inconsciente, desatado hacia sucesivos desastres: la Revolución, Sagunto, el 98. La abundancia y el regocijo del color realza trágicamente la potencia expresiva de este gran telón de las postrimerías.

Pedro Salinas, *Literatura española siglo XX*, Madrid 1989

PREGUNTAS

1. Resuma el texto y analice su estructura indicando el tema central y los núcleos informativos.
2. Explique las alusiones al "esperpento", principalmente, al "tirano sanguinario", al Parlamento al que califica de "la gran institución política del siglo XIX", los "militares mandones", la "visión esperpéntica de la calle del Gato" etc. de manera que se pueda comprender en su totalidad el texto. Comente la frase "El presidente, recordado por el bullicio" y aluda a sus resonancias literarias.
3. Analice los rasgos estilísticos propios del genéro literario al que pertenece y que se hallan presentes en el texto.
4. Pedro Salinas es autor de diversos textos de crítica literaria. Describa la situación del ensayo, en general, en la época a la que pertenece este autor haciendo referencia a sus principales representantes y sus obras.
5. Describa las estructuras lingüísticas y estilisticas que permiten encadenar el discurso y producir la unidad del texto.
6. Analice la función estilística de los adjetivos y sustantivos en las descripciones de Valle-Inclán, ya insinuadas en la crítica de Salinas.
7. Trace una panorámica general de la situación política y social española del siglo XIX, con especial referencia a la época del reinado de Isabel II a la que alude la obra de Valle-Inclán.
8. Describa los estados de opinión antagónicos que se generan desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX y la repercusión que tendrán en la fragmentación de la sociedad española del siglo XX.

TEMA

En el texto se alude a la diferente visión del paisaje y de los pueblos españoles por parte de Azorin y de Valle-Inclan. Justifique esta afirmación de Pedro Salinas citando los textos en los que se basa de ambos autores y, en un nivel más amplio, relaciónelos con las visiones opuestas de España de otros intelectuales y artistas plásticos, en especial pintores, alguno de ellos mencionado tradicionalmente como precursor del esperpento.

Spagnolo da leggere subito

C. Lowry
La puerta misteriosa
pp. 96, L. 11.800
cod. 88-494-0103-5
Nivel 1

B. Arietti, P. Briano, M. Sommaro
Una encuesta difícil
pp. 96, L. 11.800
cod. 88-494-0106-X
Nivel 2

M. Ritchie
La mujer del marinero
pp. 128, L. 11.800
cod. 88-494-0104-3
Nivel 2

Lazarillo de Tormes
pp. 128, L. 11.800
cod. 88-494-0225-2
Nivel 3

P. de Alarcón
El sombrero de tres picos
pp. 160, L. 11.800
cod. 88-494-0156-6
Nivel 4

PETRINI EDITORE

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
15.-18.6.2000	SAN MARINO	Summer School Grammaticalization and Language Acquisition		Università di San Marino. 0549-882516 fax:882519 e-mail: dssc@unirsm.sm www.unirsm.sm/attivita2000.htm
16.-17.6.2000	GRAZ	**4.Grazer Tagung**	*Grammatik und Sprachauf-merksamkeit*	sabine.schmölzer@kfunigraz.ac.at
30.6.-4.7.2000	CARDIFF University	**7th International Conference** on *Language and Social Psychology*		Fax ICLASP (+44)1222 874242 ICLASP@Cardiff.ac.uk
17.-22.7.2000	PARIS - La Sorbonne	**Xe Congrès mondial de la FIPF**		Secrétariat Général de la FIPF, 1, Av. Léon Journault, F-923311 Sèvres Cedex
22.-26.7.2000	PARIS	**XX Congresso FIPLV**	*Insegnare lingue alle soglie del 21° secolo: la sfida della pluralità*	Michel Candelier, Université Renée Descrtes, 45 rue des Saints Pères, 75006 Paris. fiplv2000 @citi.fr mc.fiplv@imaginwet.fr
27.7.-16.8.2000	BERLIN	**XXVI. Hochschulferienkurs**	*Berlin wieder Hauptstadt des vereinten Deutsch-land: Sprache Landekunde*	ZE Sprachenzentrum - Humboldt-Universität zu Berlin Tel 0049-30-2093 5025/5020 Fax 0049-30-2093 5026/5021 ihfk@zes.hu-berlin.de
5.-7.9.2000	CAPE TOWN	XI CONVEGNO API (Associazione Professori d'italiano del Sud Africa)	*Tempo e spazio nella cultura italiana e oltre*	Roberto Buranello (rburanel@beattie.uct.ac.za) Dept. of Modern & Classical Languages & Literatures, Italian Section, UCT, Private Bag, Rondebosch 7701, South Africa
10.- 16.09.2000	WIEN	Kongreß 2000 der IVG (Internationale Vereinigung für ger-manistische Sprach- und Literaturwissenschaft)	Rahmenthema: *Zeitenwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert.*	IVG-Sekretariat Fax +43-1-4277-42180 hans-juergen.krumm@univie.ac.at
16-21.9.2000	STRASBOURG	Congresso internazionale	*Interactional Linguistics*	European Research Conferences (Euresco)European Science Foun-dation - 1 quai Lezay Marnesia, F - 67080 Strasbourg, France Tel +33 388 76 71 35 Fax 36 69 87 euresco@esf.org - http://www.esf.org/euresco - rheywood@esf.org Tel:+33 388 767 139
28.-30.9.2000	BREMEN	31. Tagung der GAL - Gesellschaft für angewandte Linguistik	Rahmenthema: *Sprachbewußtheit*	GAL: 0049 345 552 3600/3601 Fax 0049 345 552-7107/7067 gal@germanistik.uni-halle.de gal2000@germanistik.uni-halle.de antos@germanistik.uni-halle.de
11.-12.10.2000	FORLÌ	SECONDO CONVEGNO AITLA (Associazione Italiana Di Linguistica Applicata)		Francesca Gattullo gattullo@univ.trieste.it
1.-2.12. 2000	ROMA	XXV convegno nazionale Tesol Italy		La Cittadella, Assisi via Boncompagni 2 00187 Roma 06-46742432 email tesol@usis.it
30 luglio-4 agosto 2001	LUCERNA	Internationale Deutschlehrertagung	IDT-2001	Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch

Un'esperienza eccezionale

Mi sono iscritta all'ANILS, nella sezione di Ottaviano, lo scorso maggio 1999, dopo che, per caso, alla fiera del libro per ragazzi di Bologna mi era capitata tra le mani una copia della rivista *SeLM*. Da allora ho cominciato a ricevere la rivista e ad essere più aggiornata sui vari argomenti riguardanti l'insegnamento delle lingue straniere e anche il concorso.
A settembre, su indicazione della coordinatrice nazionale PEC Luigia Capasso, ho fatto richiesta di borsa di studio Socrates, Lingua Azione B, che prevedeva un soggiorno all'estero, e precisamente in Finlandia, Helsinki come osservatrice di sequenze di pedagogia differenziata nelle classi di lingua inglese di una scuola elementare. L'esperienza che si è poi venuta a realizzare, e che è tuttora in corso, si è rivelata grandiosa. Sono stata nella scuola di Helsinki dall'11 al 25 marzo e qui ho potuto prima di tutto rendermi conto dell'enorme differenza che c'è con la scuola italiana, per le ore scolastiche, l'organizzazione del lavoro, le strutture, le aule. Devo dire che in un primo momento mi sembrava un mondo a parte: in ogni aula uno o due computer, una lavagna luminosa, tv con videoregistratore, enciclopedie, libri e riviste relative a ciascuna disciplina a disposizione degli alunni, una sala computer con almeno 20 PC, tutti con collegamento alla rete e *password* per ciascun alunno ad utilizzo continuo, una sala musica con strumenti di ogni genere, la palestra attrezzatissima, uno stipendio che è almeno il doppio di quello di un docente italiano.
Poi, dopo il primo impatto, è cominciata l'osservazione delle sequenze di pedagogia differenziata e, devo dire, che è stato un arricchimento pieno della mia esperienza di insegnante, che mi ha dato molti spunti nuovi per la mia attività, idee per i lavori di gruppo e per l'utilizzo del computer a scuola.
Il modello organizzativo della scuola ospitante si basa sul metodo Montessori, con gruppi di livello i cui membri si mischiano a seconda dell'attività da svolgere, della difficoltà e del proprio livello, legato alle abilità acquisite e in parte all'età dell'alunno. In tal modo gli alunni con maggiori capacità o quelli più veloci nello svolgere i compiti assegnati sono liberi di procedere nel proprio lavoro ad un livello più alto, quelli più lenti hanno il tempo di completare e poi procedere. Non avevo mai visto una organizzazione simile e ne sono rimasta affascinata.
Parte del mio compito prevedeva una ripresa video delle sequenze, cosa che ho fatto con la collaborazione degli scolari, entusiasti della attività in corso. Con la gentilissima collega finlandese si è instaurato immediatamente uno stretto rapporto di amicizia e simpatia, cosicché quando, a sua volta, è stata osservatrice nelle mie classi, dal 3 al 14 aprile 2000 l'aria che si respirava nelle classi era molto rilassata e allegra.
Mentre la mia presenza nelle sue classi rappresentava un arricchimento personale, la sua presenza nelle mie classi, durante le lezioni, ha fatto da stimolo e ha rappresentato un momento fondamentale per la crescita degli alunni che si sono dovuti confrontare ed hanno dovuto relazionare con l'ospite in lingua inglese. In queste due settimane anche i miei alunni sono cresciuti interiormente ed hanno preso maggiore coscienza dell'importanza della lingua straniera.
Il progetto è ancora in corso. La seconda fase prevede una ripresa video della mia attività differenziata nelle mie classi ed una accurata relazione di tutta l'attività. Sono fiera di aver avuto l'opportunità di partecipare a questo progetto e mi auguro di poter mettere al servizio degli altri l'esperienza acquisita.
Ringrazio l'ANILS e in special modo Luigia Capasso.

Lucia Marotta
Scuola Elementare Statale di Forio d'Ischia

In occasione del X congresso mondiale dei professori di francese della FIPF :
Grand Concours Chanson "Le FranVais comme on le vit" organizzato da: FIPLV-CAVILAM-TV5.
Informazioni: http://www.tv5.org oppure: Dominique Martineau : ensignant@europe.tv5.org
Tel.0033-1- 44 18 48 20 Fax 44 18 48 35

Piccolo Diario di Bordo

a cura di Luigi A. Macrì
lmacri@abramo.it_

Un contributo importante che la rete e la telematica, in generale, offrono è indubbiamente anche nel campo della formazione e dell'aggiornamento.
Per le nazioni europee avere un contributo in un convegno di studio da parte di uno studioso e ricercatore, ad esempio, americano o australiano sarebbe indubbiamente, considerando le sole spese di viaggio, molto oneroso; oggi sono sempre di più i convegni di studio e di formazione che fanno uso della videoconferenza, riducendo in tal modo i problemi legati ala distanza. Possiamo dire, con una punta di orgoglio, che in Italia l'ANILS è stata la prima tra le associazioni professionali legate al mondo della scuola ad avere agito da apripista sull'uso di queste tecnologie in convegni e corsi di aggiornamento e formazione.
Ovviamente non è solo questo il contributo che la telematica riesce a dare alla formazione. Negli ultimi anni i siti dedicati a veri e propri campus virtuali, università *on line* e corsi di formazione *on line* sono sempre più numerosi.
Il concetto stesso di formazione e aggiornamento relativamente all'organizzazione ed alla strutturazione di corsi ed attività di formazione sta cambiando velocemente. Per la prima volta per i corsi di formazione che il Ministero ha organizzato per le "Funzioni obiettivo" è stato aperto uno spazio in Internet sul sito della BDP http://www.bdp.it/ .
Un'opportunità molto interessante che offre la rete è indubbiamente la possibilità di iscriversi a *e-mail lists* totalmente gratuite nelle quali, ad esempio, *ESL Teachers*, insegnanti di lingua inglese come lingua seconda, si confrontano su problemi reali e concreti che affrontano nelle classi o nei gruppi con i quali lavorano.
FL Teach – Foreign Language Forum propone un servizio integrato, sito *web* ed una *e-mail listserv* (una *mail list* di discussioni accademiche), fondato nel 1994 nell'Università dello Stato di New York – College di Cortland http://www.cortland.edu .
La *home page* di *FL Teach* illustra l'iniziativa e le modalità per accedere ai servizi offerti: http://www.cortland.edu/www_root/flteach/flteach.html
L'argomento della *e-mail list* è sui metodi di insegnamento di una lingua straniera, inclusa l'articolazione scolastica e la programmazione del curricolo, l'aggiornamento e la formazione di insegnanti-studenti, attività di classe, ecc.

Per iscriversi è semplicissimo: basta seguire le seguenti istruzioni:

1. Inviare un messaggio email a: LISTSERV@listserv.acsu.buffalo.edu
2. Nel messaggio mettere solo la seguente frase:
   SUBSCRIBE FLTEACH Cognome Nome
   Esempio: SUBSCRIBE FLTEACH Rossi Mario
3. Per cancellarsi dalla lista inviare: UNSUB FLTEACH

Ricordo, ancora una volta, ai Presidenti di sezione ANILS, l'urgenza di avere un recapito di posta elettronica che potrà essere: personale, della propria scuola, di un membro del direttivo (personale o della scuola), di una scuola vicina.

Ritengo che il creare una *e-mail list*, il più possibile completa, delle sezioni ANILS sia, essenzialmente, una questione di buona volontà e di disponibilità da parte di ogni responsabile ANILS; tra l'altro, questa rete porterebbe solo grandi benefici alla nostra associazione.
Attendiamo, infine, vostri contributi ed indicazioni sui temi di maggiore interesse legati alle problematiche relative alla scuola ed alle nuove tecnologie.