Scuola e Lingue Moderne

anno XL 1 2002

- L'ANILS virtuale... ma molto reale!
- La scuola degli altri (per ripensare la nostra)
- L'educazione nel mondo arabo
- Insegnare la cultura attraverso la pubblicità
- Unità interdisciplinare per geografia e tedesco
- I libretti graduati per sviluppare l'abilità di lettura

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 1, gennaio 2002

GARZANTI SCUOLA

FORUM *jeunes*

MÉTHODE DE FRANÇAIS

Parce que nous sommes tous différents...

Exprimez-vous avec FORUM

- ECHANGE
- INTERCULTUREL
- PORTFOLIO
- AUTONOMIE
- AFFECTIVITÉ
- UNIVERS DE COMMUNICATION
- MODULES
- CARNET DE ROUTE

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 XL N. 1 2002

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

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 Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 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 Euro 20,00
Estero Euro 50,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da € 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario

EDITORIALE

L'ANILS virtuale... ma molto reale! 2
Luigi A. Macrì

STRUMENTI

La scuola degli altri (per ripensare la nostra)..... 4
Anna Biguzzi

La formazione dei futuri insegnanti in Francia 8
Anna Maria Crimi

L'educazione nel mondo arabo 10
Francesca Mazzetto e Abdelkrim Boussetta

METODOLOGIA

Insegnare la cultura attraverso la pubblicità 15
Alessandra Granziero

I libretti graduati per sviluppare l'abilità di lettura 24
Geoffrey Gray

STRUMENTI

Letteratura in internet: Hemingway on line..... 26
Linda Rossi Holden

ESPERIENZE

Unità interdisciplinare per geografia e tedesco 27
Graziano Serragiotto

LETTERE

Gli "esperti" di lingua straniera..... 32

IN QUESTO NUMERO

Inizia una nuova annata di SeLM, organo di un'ANILS che si è radicalmente rinnovata a Firenze in Ottobre. Anche la rivista, come potete vedere, si rinnova, sia nella veste grafica sia nella strutturazione, che prevede sempre più articoli e interventi agili accanto a una riflessione metodologica più solida e organica.
Stiamo anche cercando di aprire il nostro sguardo sulla "scuola degli altri", per due ragioni: da un lato, l'integrazione tra i sistemi scolastici europei è destinata a continuare e quindi conoscere quanto avviene altrove è utile (anche per le riforme di casa nostra!), all'altro, in tutte le scuole ci sono alunni stranieri, e conoscere da quale idea di scuola provengono è utile per capire il loro atteggiamento.

EDITORIALE

L'ANILS virtuale... ma molto reale!

Luigi A. Macrì

Per contattare l'Autore: luigimacri@libero.it

Il PSTD – Programma per lo Sviluppo delle Tecnologie Didattiche – degli anni 1997/2000 è stato un importante punto di partenza, che ha permesso alla scuola italiana di affacciarsi concretamente alle diverse problematiche connesse con l'uso delle tecnologie didattiche multimediali.
Le risorse economiche sono state rilevanti e il M.I.U.R., già Ministero della Pubblica Istruzione, con il Ministro Berlinguer, ha dato uno scossone alla sonnacchiosa situazione della dotazione strumentale ed informatica delle scuole italiane, in particolare per quanto concerne la scuola di base.
Trascorsi ormai cinque anni dall'avvio del PSTD, ci troviamo, oggi, ad avviare una nuova fase altrettanto importante e cruciale nel percorso dell'utilizzo delle TD nella didattica quotidiana.
In questi mesi, a seguito della C.M. n. 152 del 18 ottobre 2001 avente per oggetto "Infrastrutture tecnologiche nelle scuole - Indicazioni operative e finanziarie per l'anno 2001", gli Uffici Scolastici Regionali stanno erogando un bel numero di miliardi, per la precisione 224 miliardi e 500 milioni di lire, al fine di continuare questa azione di sviluppo delle tecnologie didattiche.
La C.M. n. 152/2001 intende esplicitamente consolidare quanto già realizzato dalle istituzioni scolastiche e, nel contempo, raccordare lo STD con i principali cambiamenti verificatisi in questi ultimi anni, ovvero la realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche che implica responsabilità nelle scelte tecnico-organizzative e l'evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con particolare attenzione ai servizi di rete che includono la FAD – Formazione a Distanza, banche dati di esperienze, risorse in rete, ecc.

▶ Una nuova programmazione

In questa nuova programmazione si è tenuto conto, in quanto importante punto di riferimento, del Piano di Azione Europea del 24 maggio 2000 – http://www.europa.eu.int – che prevede per le scuole europee i seguenti obiettivi:

- incrementare l'accessibilità per studenti, docenti e personale della scuola alle risorse interne, anche attraverso la migliore organizzazione e il potenziamento delle stesse, e tenuto conto delle esigenze relative all'autoformazione e formazione a distanza del personale della scuola;
- favorire l'accesso ai servizi in rete telematica da parte di tutte le componenti scolastiche.

A tal fine, la Circolare ministeriale n. 152/2001 per raggiungere questi obiettivi ha programmato due azioni concorrenti:
A) cablare, in tutto o in parte, ogni istituzione scolastica, creando reti di istituto con un numero di punti di accesso adeguato al numero di stazioni di lavoro e dotare ogni scuola, che ne sia sprovvista, di dispositivi di accesso alla rete esterna (server, router...), includendo, inoltre, un collegamento telefonico con larghezza di banda di trasmissione sufficiente per gli usi didattici multimediali.
B) Incrementare il numero delle postazioni di lavoro in

rapporto agli allievi, le dotazioni di periferiche e tecnologie audiovisive, nonché aggiornare il parco macchine. In tale ambito si ribadisce l'esigenza di assicurare la disponibilità di stazioni di lavoro multimediali fisse o mobili per la formazione del personale della scuola.

► Obiettivi della Circolare n. 152/2001

Ogni Istituzione Scolastica, quindi, nel predisporre il proprio piano di sviluppo ha avuto la possibilità di utilizzare come riferimento i seguenti obiettivi indicati dalla C.M. n.152/2001:

- estendere il cablaggio delle istituzioni scolastiche o realizzarne *ex novo* una prima configurazione minima (orientativamente il finanziamento per ogni istituzione scolastica è valutabile in una cifra media di 13 milioni, con priorità per le scuole sprovviste di cablaggio);
- gestire le spese correnti per il funzionamento delle infrastrutture tecnologiche, incluse le spese di connessione ad Internet (orientativamente il finanziamento destinato ad ogni istituzione scolastica è di 3 milioni di lire, con priorità per le scuole meno dotate di risorse proprie);
- incrementare e/o aggiornare le attrezzature multimediali.

È questo, dunque, un importante giro di boa per lo STD nelle scuole italiane predisposto dal M.I.U.R. - Servizio per l'automazione Informatica e l'innovazione Tecnologica - Ufficio IV, diretto dal Direttore Generale Mario Fierli, garanzia di un raccordo e di una continuità con quanto avviato nel passato, nelle Scuole Italiane, relativamente allo Sviluppo Tecnologico e Scientifico.

Con questa fase si intende promuovere l'utilizzo della rete e delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nelle scuole di ogni ordine e grado.

Per chi conosce la realtà delle scuole italiane e ha contezza delle problematiche che investono l'utilizzo delle tecnologie didattiche, risulta chiaro che con questo giro di boa si intende dare la possibilità a studenti e docenti di utilizzare nella quotidianità le nuove tecnologie didattiche e in particolare le grandi risorse della rete e della formazione a distanza.

Il M.I.U.R. afferma che la quasi totalità delle scuole elementari e medie e la totalità delle scuole superiori è dotata di un collegamento ad Internet.

Sebbene questa affermazione potrebbe essere in parte vera, bisogna sottolineare che la grande maggioranza di queste postazioni è relegata in Presidenza, negli Uffici Amministrativi e, quando va bene, in un'aula didattica con una o pochissime persone che hanno accesso ad Internet.

Non è proprio possibile continuare a nasconderci dietro ad un dito!

Nella scuola italiana uno dei problemi centrali per lo STD, resta l'utilizzo delle risorse umane nelle singole istituzioni scolastiche, al fine di permettere l'accesso alle tecnologie didattiche e alle risorse di rete a tutti i docenti e studenti.

► Unire le diverse esperienze

Questa rivista intende mettere in evidenza la grande importanza dell'inserire in circolo le diverse esperienze come mezzo per migliorare la qualità professionale del docente.

Il concetto di condivisione delle "best practices", è quindi, momento di formazione e di crescita professionale; una delle azioni più interessanti avviate in questi anni su questo tema è stata quella dell'INDIRE (ex BDP) www.bdp.it con il Progetto GOLD – Global On line Database.

In questa ottica, e al fine di discutere sullo stato dell'arte delle tecnologie didattiche nella scuola italiana, sarebbe interessante avere un riscontro delle situazioni nelle diverse realtà scolastiche al fine di cercare di dare, anche da questo punto di vista, un contributo fattivo al miglioramento dell'utilizzo delle tecnologie didattiche.

Le comunicazioni che riterremo di particolare interesse saranno pubblicate nella rubrica "ANILS on line" che intendiamo riprendere dai prossimi numeri.

I lettori sono invitati a inviare una loro breve nota sul tema in oggetto alla seguente e-mail: luigimacri@libero.it .

Si rammenta a tutti i presidenti di sezione ANILS di inviare con urgenza un recapito di posta elettronica.

ANILS: http://www.anils.thebrain.net

La scuola degli altri (per ripensare la nostra)

Anna Biguzzi

Nella prima decade del dicembre 2001 è comparsa su vari settimanali tedeschi (Stern, Der Spiegel, Die Zeit, Focus) una serie di articoli che, fra l'allarmato e il desolato, riferivano i risultati dell'indagine mondiale PISA (Programme for International Student Assessment) condotta in 32 paesi e che ha coinvolto 250.000 studenti, 6000 dei quali tedeschi. Con gridolini di sconcertata e addolorata sorpresa i tedeschi si sono scoperti al 27° posto, seguiti da Messico, Polonia, Repubbliche sovietiche. Guidano la classifica dei migliori il Canada, la Finlandia, l'Australia e la Nuova Zelanda.

Il solito test nozionistico?

Da tempo sentiamo ripetere che i nostri studenti non sanno se Garibaldi era contemporaneo di Lorenzo il Magnifico o se l'emarginazione è una tecnica per misurare i confini, e credo che ormai non ce ne stupiamo nemmeno più. In questo caso si trattava di un test che tendeva a verificare le capacità logiche, il "fare" che gli intervistati erano in grado di derivare dal "sapere". In sostanza: ciò che si studia a scuola serve a risolvere problemi pratici? a sapersi muovere nella vita? Di fronte a questa sollecitazione i quindicenni tedeschi hanno alzato bandiera bianca, mettendo in crisi con questi risultati docenti, genitori, politici, sociologi e pedagogisti.

La situazione

Ma la cosa non avrebbe dovuto sorprendere troppo dal momento che nel corso del 2001 erano apparsi vari articoli che sottolineavano gli insoddisfacenti livelli di competenza degli studenti e le svariate carenze della scuola tedesca, dalla elementare all'università. Si parte con un articolo del 2 aprile di *Spiegel Online* che denuncia con preoccupazione la mancanza di un ricambio sufficiente nel corpo insegnante, la cui età media sta crescendo in modo sensibile; il problema riguarda soprattutto le materie tecnico-scientifiche ma anche le lingue ne sono interessate. Sembra che la professione di insegnante sia sempre meno attrattiva per i giovani tedeschi, anche perché sull'insegnante grava un sempre maggior numero di compiti parascolastici o di nuove discipline. «Chi ha figli in età scolare o si interessa della scuola e ascolta quanto hanno da dire insegnanti bravi e battaglieri, si trova di fronte ad una drammatica contraddizione fra una retorica volutamente ottimistica e una realtà disperante. Le scuole devono insegnare sempre di più e i discenti dispongono di un corredo domestico sempre più povero». Uno degli aspetti negativi di questa situazione è la forte riduzione dell'interesse dei bambini per la lettura, solo il 25% legge "spontaneamente" e qui troviamo il punto di contatto con i deludenti risultati dello studio PISA: gli studenti non sanno scrivere correttamente, non sanno leggere, non capiscono le consegne.

Solo i quindicenni sono ignoranti?

No: due articoli di giugno sottolineano che il panorama all'università non è molto rallegrante. Troppo pochi proseguono gli studi all'università (solo il 28% rispetto al 45% degli stati dell'OECD), possibilità migliori di accesso – in Germania esiste il numero chiuso – dispongono i figli di laureati e di funzionari; l'università è gratuita, ma se sei figlio di turchi difficilmente avrai frequentato una scuola superiore a sbocco universitario e, se anche lo avrai fatto, difficilmente riuscirai a ottenere voti tali da aprirti le porte dell'università (negli anni Settanta era così per i figli dei *Gastarbeiter* italiani, anche di seconda generazione).
Il giudizio dei docenti universitari sulle matricole è tassativo: almeno un terzo non è adatto agli studi universitari: ciò che risulta carente è la capacità di elaborazione; la scuola non fornirebbe gli strumenti necessari per sviluppare capacità di analisi, di astra-

zione, creatività e competenza espositiva. Solo il 24,5% ne dispone, il 41% ha capacità mediocri. Per la metà dei docenti le matricole non sanno esprimersi, per un terzo dei docenti mancano di capacità analitiche.
Il triste è che anche i datori di lavoro lamentano analoghe carenze, unica consolazione: «I giovani di oggi comunque hanno altri punti di forza: parlano le lingue straniere in modo più disinvolto, sono più aperti ai contatti e si formano un giudizio in modo più autonomo» rispetto a trent'anni fa, dice il prof. Klaus Landfried, presidente della conferenza dei rettori. Beh, almeno questo!

I risultati PISA

Ed eccoci alle considerazioni espresse sui risultati dello Studio PISA. Scrive Stren:

> «Il livello miserabile esistente nelle classi tedesche era cosa nota. Ciò che ha particolarmente sorpreso e che dà da pensare è la scarsa abilità di comprensione scritta, dal momento che questa carenza priva i giovani di uno strumento fondamentale di orientamento e qualificazione nella società contemporanea. [...] Il 22% è praticamente analfabeta e ciò rappresenta uno scandalo per una moderna nazione industriale».

E a farne le spese sono soprattutto allievi provenienti da famiglie non tedesche, soprattutto turche. Qual è il segreto dei giovani canadesi, finlandesi, australiani, neozelandesi? Pare che la scuola, l'apprendimento e quindi il sapere rappresentino un momento centrale dei loro interessi, della loro attività e della loro vita, cosa che non sembra riguardare gli adolescenti tedeschi (e gli italiani?).

Che fare?

Colpa degli insegnanti? Certamente una parte delle responsabilità ricade sulla classe docente: come sempre ci sono quelli bravi, che lavorano e ci credono, ma fra le pieghe si nascondono – e non sembrano essere pochi – quelli che 'tirano a campare', forse anche frustrati dalla mancanza di collaborazione dei genitori, sempre pronti a colpevolizzare la scuola se il figlio non riesce a raggiungere livelli sufficienti o se il suo comportamento è al limite della tollerabilità. E tuttavia viene rilevato un fatto che investe una questione generale: l'insegnante tedesco riceve una formazione qualificata ma... chi controlla poi veramente se e come applica i principi appresi? quale impegno di aggiornamento continuo gli viene richiesto? La proposta è quella – innanzitutto – di migliorare l'aggiornamento e stimolare la frequenza di corsi, seminari, incontri che, quantomeno, portano allo scambio di esperienze e alla conoscenza di punti di vista e strategie diverse. Un'altra proposta vuole investire la scuola materna di una funzione veramente propedeutica alla scuola di base, avviando già un contatto con la lettura e la scrittura, idea che non trova tutti d'accordo ("Imbottiamogli la testa già all'asilo" è il polemico titolo di *Focus*).
Un suggerimento viene dai pedagogisti: gli insegnanti dovrebbero uscire dal loro isolamento dentro alla classe o alla scuola, cercando di stabilire contatti con i loro colleghi anche per fissare verifiche comuni, contemporanee e identiche, che permettano di controllare se gli obiettivi sono stati raggiunti e vedere che cosa si può fare per correggere eventualmente il tiro.
Concludo con un'osservazione sull'esame di maturità: in Germania esso non prevede commissari esterni, l'accesso all'università è regolato dal numero chiuso. Un modo per elevare l'impegno dei docenti e quindi il livello delle competenze degli studenti può consistere nell'introduzione di un esame di ammissione all'università che porterebbe ufficialmente allo scoperto quali scuole e quali docenti non preparano gli studenti in modo soddisfacente.

E noi?

Nell'incertezza che domina il destino della scuola italiana, mentre scrivo queste note, abbiamo acquisito solo una certezza: la commissione dell'esame di stato prevede solo docenti interni, con presidente-notaio esterno. Arriveremo anche noi a ipotizzare l'opportunità di un esame di ammissione all'università per stimolare a lavorare meglio quei docenti o quelle scuole che non funzionano troppo bene?
Anche da noi il discorso preparazione pro-

fessionale e aggiornamento è irto di spine: lo sappiamo anche come Associazione che l'aggiornamento offerto in un incontro pomeridiano non attrae più molto, i docenti sono comunque oberati di incontri, sedute ecc. ecc. Ho avuto modo di constatare che gli incontri tenuti a Venezia dal Goethe Institut di Trieste contavano ahimé troppo spesso un numero assai esiguo di presenti. E allora che fare? Abbiamo pensato di puntare sulla giornata intera, con esonero, che solleva dall'impegno scolastico e riesce ad essere più articolata nell'offerta. Speriamo che funzioni!

Una carta vincente

Un discorso a parte e una valutazione positiva meritano le Scuole Interateneo di Specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, le SSIS di cui ho avuto modo di parlare. Così come sono strutturate ora, pur nella loro diversità e perfettibilità, esse rappresentano veramente quel passaggio formativo necessario per affrontare l'insegnamento, sia ponendo le premesse teoriche sia sviluppando adeguatamente l'aspetto pratico, pragmatico, il fare insieme, lo scambiarsi informazioni – anche gli indirizzi web utili per trattare in classe un certo tema sono un tassello di questo tessuto – e il verificare su se stessi, nel proprio gruppo se un'idea è buona e può funzionare.

Credo che proprio la rete di rapporti interattivi che si stabilisce nelle SSIS fra i docenti di laboratorio e i corsisti e fra i corsisti stessi possa dare vita a quella forma continua di aggiornamento e di contatti, auspicata dai pedagogisti tedeschi per ovviare alle miserie della loro realtà scolastica, anche perché abitua al lavoro in gruppo che non fa parte della tradizione formativa italiana e quindi della pratica didattica. Lavorare in gruppo, vedere che funziona, studiare direttamente quelle dinamiche che possono favorire o impedire in classe il conseguimento di risultati positivi è il modo migliore per affrontare questa tecnica sul campo.
Si sentono "sediziose voci, voci di guerra" sul destino di queste Scuole di Specializzazione, che rischiano di essere trasformate in appendice universitaria senza "perdere tanto tempo con discorsi in didattichese su metodo, approccio, tirocinio" e quant'altro non sia così luminoso e alto come il godimento sublime della bellezza. Credo che gettare alle ortiche un patrimonio di esperienze – quelle dei singoli docenti e quella acquisita in questi tre anni dalle SSIS – sarebbe pura follia o inspiegabile masochismo. Una volta che abbiamo qualcosa di buono...

Giù le mani dalle SSIS dunque? Sì! Esse possono veramente essere una carta vincente per la formazione degli insegnanti, fatte le debite, eventuali, singole eccezioni. Ma si sa, nessuno è un santo.

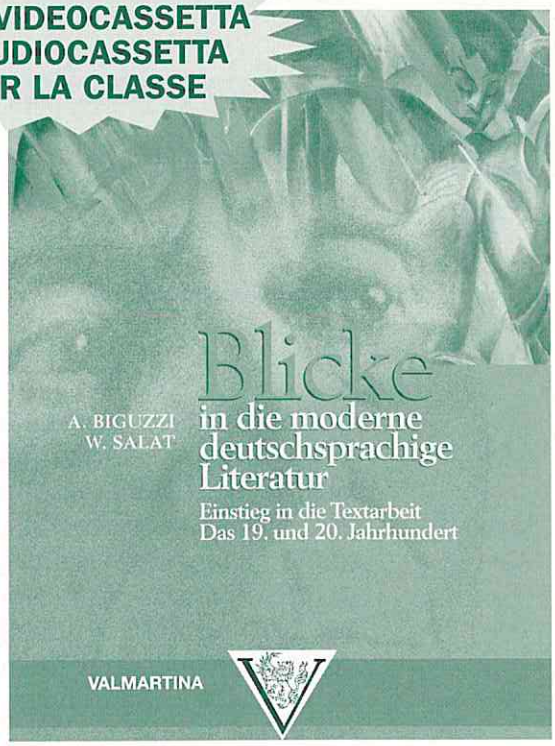
Elenco dei settimanali tedeschi da cui sono state tratte le informazioni per l'articolo

1. Der Spiegel, 2.4.01: 400.000 Lehrer auf Altenteil
2. Die Zeit, Nr. 14/2001: Gleiche Chancen – ein Traum
3. Die Zeit, Nr. 18/2001: Die Elternkatastrophe
4. Focus, 7. 6. 01: Lehrer viel zu alt
5. Stern, 16. 6. 01: In Deutschland studieren zu wenig
6. Der Spiegel, 9. 5. 01: Ein Drittel zu dumm?
7. Stern, 6. 12. 01: Versetzung gefährdet
8. Die Zeit, 7. 12. 01: Die Schule brennt
9. Der Spiegel, 10. 12. 01: Sprachunterricht schon im Kindergarten?
10. Focus, 10. 12. 01: Paukerei im Kindergarten
11. Der Spiegel, 10. 12. 01: Schlechte Schüler wegen schlecht gebildeter Lehrer?

Ultimissime – non trattate nell'articolo – sono:
Die Zeit, Nr. 6/2002: Ein Traum von einer Lehranstalt
Focus, 4. 2. 02: Abschaffung der Ehrenrunde gefordert

I testi originali si possono richiedere inviando una mail all'indirizzo annabig40@libero.it

CON VIDEOCASSETTA E AUDIOCASSETTA PER LA CLASSE

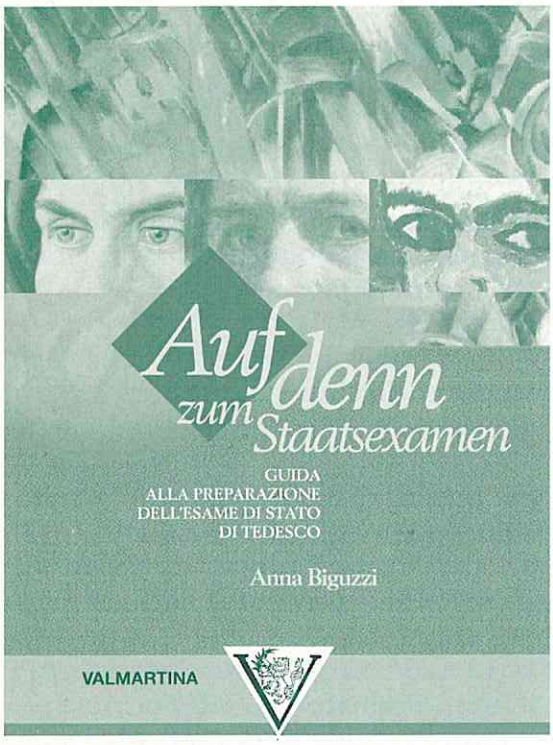


ANNA BIGUZZI
WALTRAUD SALAT

Blicke

in die moderne deutschsprachige Literatur

Filmrundschau
BEPPE VALPERGA



ANNA BIGUZZI

Auf denn

zum Staatsexamen

- **Per la prova scritta**
- **Per la prova orale**

Auf denn zum Staatsexamen

Una guida alla preparazione del Nuovo Esame di Stato di tedesco, sia come seconda o terza prova scritta, sia come prova orale.

VALMARTINA

La formazione dei futuri insegnanti in Francia

Anna Maria Crimi

In questi ultimi anni in Europa, i sistemi educativi hanno subito molti cambiamenti dettati da esigenze comuni, e in particolare si è sentita la necessità di adattare alla realtà della classe l'insegnamento impartito nelle scuole di formazione.
Dal 1984 molti Paesi europei si sono occupati della formazione dei futuri insegnanti, creando a tal fine delle scuole di specializzazione.
Nascono così in Francia, già nel 1989, le IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*), mentre si deve attendere sino al 1999 per vedere la nascita in Italia delle SSIS (Scuole di Specializzazione Insegnanti delle Scuole Superiori).
In queste Scuole di Specializzazione lavorano, oltre a docenti universitari, insegnanti della scuola media secondaria, che svolgono il ruolo di "supervisori al tirocinio", che si occupano della professionalizzazione dei futuri insegnanti.
La SSIS a Torino, dove lavoro come Supervisore al tirocinio per la Lingua Francese, ha intrapreso, da circa un anno, una collaborazione con l'IUFM di Grenoble, che si concretizzerà, quest'anno, in un progetto di scambio tra specializzandi e supervisori italiani e francesi.
Il punto di partenza della collaborazione, che ha visto anche la firma di un protocollo di intesa tra i due, è stato, da parte del Direttore della SSIS, dei docenti e mia, la consapevolezza che la professionalizzazione degli specializzandi in lingua francese non può essere completa senza la conoscenza del sistema di formazione della scuola d'Oltralpe e la volontà di arricchire il bagaglio culturale dei futuri insegnanti.
In quanto cittadini europei non possiamo ignorare ciò che viene fatto negli altri Paesi per costruire un linguaggio e finalità comuni, pur mantenendo ognuno la propria diversità.

Esaminiamo più da vicino la struttura delle IUFM.

Le IUFM

Le prime tre IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) sono nate in Francia nel 1990 in seguito a una legge del 1989 ed è in questi Istituti che gli insegnanti delle scuole di tutti gli ordini ricevono la loro formazione iniziale. Per accedervi i futuri insegnanti devono aver frequentato tre anni di Università e aver superato un test di accesso.
Il corso di studi nelle IUFM, dura 2 anni e per accedere al 2° anno gli studenti devono aver superato il CAPES (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire*), che permetterà loro di essere nominati dal *Rectorat* per insegnare su una classe.
Le IUFM sono scuole pubbliche, presenti in ogni *Académie*, che si occupano anche della formazione continua degli insegnanti in servizio. L'obiettivo principale è quello di fornire agli studenti delle conoscenze e competenze con corsi di formazione in didattica e pedagogia, scienze umane e sociali, tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni.
Durante i due anni passati nelle IUFM gli studenti devono nei mesi di novembre, gennaio e marzo seguire uno stage (tirocinio) nelle scuole che va dalle 20 alle 30 ore per moduli di 5 ore durante il 1° anno e di 40 ore per moduli di 5 ore durante il 2° anno. Ogni stage è preparato dai formatori delle IUFM attraverso moduli di 6 ore + 3 ore di bilancio. Quelli del 1° anno preparano lo studente all'esame orale del CAPES.
Il Tutor - Formatore è l'interlocutore privilegiato dello studente durante i due anni passati all'IUFM. Egli si occupa dello stage e discute con lo studente delle osservazioni fatte in classe e lo aiuta nel preparare il concorso. I Tutor sono sia docenti universitari sia professori delle scuole secondarie, questi ultimi sono reclutati con un concorso e continuano a insegnare nelle scuole secondarie.
Durante lo stage nelle scuole, gli studenti sono accolti dal Dirigente scolastico e dai

suoi collaboratori per permettere un primo contatto con la scuola, attraverso delle riunioni in cui si presenta il *Projet Pédagogique* (POF), i professori dell'istituto e il personale amministrativo. Soltanto dopo questo momento gli studenti incontrano il *Professeur Conseilleur Pédagogique* (i nostri Tutor) che li seguirà durante lo stage. In Francia il PCP accoglie anche due o tre studenti come osservatori nelle sue classi al fine di rendere espliciti gli obiettivi di insegnamento, le pratiche didattiche e le difficoltà che si possono incontrare in classe.
Come detto prima, per accedere al 2° anno gli studenti devono aver superato il concorso e pur insegnando essi devono seguire dei corsi all'IUFM per due giorni alla settimana (12 ore). Gli obiettivi sono principalmente quelli di saper stabilire delle relazioni positive con gli allievi, saper redigere una programmazione, sapersi integrare nell'équipe dei docenti e sapersi mettere in relazione con gli enti esterni alla scuola. Durante quest'anno gli studenti/professori devono seguire anche uno *stage de pratique accompagnée* in un Istituto diverso da quello in cui si insegna e con un tutor diverso.
All'inizio dell'anno scolastico il tutor dell'IUFM fornisce una prima formazione e resta sempre in contatto con la scuola sede dello stage e con il PCP assicurando i momenti di incontro tra i vari *stagiaires* durante le giornate di formazione.
Anche in questo caso il Dirigente scolastico e la sua équipe hanno un ruolo importante per la formazione dell'insegnante. Essi favoriscono l'integrazione dello *stagiaire* nella vita dell'Istituto, gli presentano il POF e il consiglio della classe di cui farà parte, i colleghi della disciplina insegnata e il collegio dei docenti. Il PCP segue invece lo *stagiaire* nel suo lavoro, mettendo a sua disposizione i programmi, le programmazioni e tutti i documenti delle classi in cui insegna. Concorda con lui momenti di riflessione sull'organizzazione delle lezioni e sulle pratiche didattiche dopo essere stato osservato dal tirocinante ogni 15 giorni, ma a sua volta osserva ogni 15 giorni lo *stagiaire* durante le sue lezioni dando una valutazione.

Valutazione finale

Alla fine del 2° anno per essere definitivamente immessi in ruolo, il lavoro e gli stages degli studenti sono valutati da:
- una commissione pedagogica disciplinare composta da un ispettore, un rappresentante dei PCP, dal tutor dell'IUFM per la materia studiata, dal Tutor dell'IUFM per la didattica generale, da rappresentanti degli *stagiaires*. Questa commissione esamina la relazione del tutor dell'IUFM, quella del PCP, quella del Dirigente scolastico dell'istituto in cui si è effettuato lo stage annuale e quella del PCP dello stage de *pratique accompagnée*;
- una commissione *memoire disciplinaire* composta dal tutor dell'IUFM, da un insegnante universitario, da un PCP valuta il mémoire, una tesina di una trentina di pagine sulle pratiche didattiche;
- una commissione IUFM comprendente i professori rappresentanti di tutte le materie che partecipano alla formazione dell'insegnante che esamina i risultati ottenuti durante l'anno di insegnamento e propone la validation del concorso oppure la possibilità di ripetere l'anno;
- una commissione formata da rappresentanti del *Rectorat* che riesamina tutte le relazioni e decide di assumere definitivamente gli *stagiaires* che diventano *professeurs titulaires* o obbliga a ripetere l'anno.

Questa breve presentazione del sistema di formazione delle IUFM mette in luce un'organizzazione molto diversa da quella italiana che non può essere sconosciuta se si vuole creare una rete internazionale di scuole che permetta ai futuri insegnanti italiani di seguire degli stages all'estero per conseguire una professionalizzazione europea.

L'educazione nel mondo arabo

Francesca Mazzetto
e Abdelkrim Boussetta

L'educazione islamica, così come descritta nel Corano, è il processo che forgia il carattere dentro una concezione islamica del mondo; è dovere dei genitori esporre i propri figli a tutta la conoscenza necessaria per costruire – in osservanza ai principi fissati nel Libro sacro – un rapporto con Dio, gli esseri umani e la natura.
Basata dunque su una prescrizione coranica – "Leggi nel nome del Creatore [...] che ha insegnato all'uomo l'uso del calamo" (96, 1-4),[1] dove leggere significa conoscere e dunque agire secondo quanto ordinato da Dio – l'educazione islamica si è evoluta nel corso dei secoli a partire da modalità informali ed essenzialmente orali di trasmissione dei codici di condotta, a forme d'istruzione istituzionali e di massa, fortemente centralizzate e funzionali agli interessi delle classi dirigenti, forme che hanno finito per provocare una separazione tra sapere islamico e sapere non islamico e una dicotomia tra ideale e pratica dell'educazione.

Gli albori: educare = formare il discepolo

Tradizionalmente l'educazione dei minori – intesa come trasmissione del sapere religioso di base – si è configurata essenzialmente come *formazione del discepolo*. Esponente di spicco di questa tendenza fu, nel XII secolo, il filosofo Al Ghazali che nell'opera "La riviviscenza delle scienze religiose" definì il metodo per "creare" un discepolo e inculcare nella sua mente un ideale di uomo virtuoso e buon musulmano, dedito alla sua comunità e capace di trasformare se stesso e la sua società di riferimento. Il perno attorno al quale ruotava questo modello pedagogico era lo *shaykh*, un maestro (spirituale) che la comunità investiva della responsabilità di seguire lo sviluppo morale e intellettuale dei membri più giovani.[2]
Tuttavia, le sue competenze esulavano dall'ambito pedagogico e si definivano esclusivamente in rapporto alla scienza che insegnava, ovvero i precetti islamici e la tradizione profetica. Tra maestro e allievo si stabiliva una notevole distanza psicologica che traduceva essenzialmente un rapporto d'autorità. Il maestro era considerato l'unico detentore del sapere, che passava – in grazia di un atto di fede sulla sua legittimità a diffondere il messaggio divino – all'allievo. E questi non era che un ricettore passivo la cui unica preoccupazione – almeno in prima istanza – doveva essere quella di memorizzare il Corano il più perfettamente possibile.
La tecnica privilegiata per ottenere questo risultato era la ripetizione, ovvero l'apprendimento attraverso l'imitazione. L'insegnante recitava alcuni versetti del Corano che di seguito gli allievi ripetevano salmodiando. Alcuni movimenti del corpo, come dondolarsi sul bacino oscillando avanti e indietro, sembravano facilitare la memorizzazione. L'uso della salmodia, invece, deriva da un elemento stilistico originario del Testo sacro, il *sagia'* o prosa rimata e ritmata, già nota agli indovini e ai maghi dell'Arabia preislamica per i loro oracoli. L'arte recitativa del Corano (*tajwid*) che poggia sull'assonanza, l'alternarsi di pause e suoni e la varietà dei toni,[3] ha influenzato la prosodia e lo stile di lettura utilizzati tuttora nelle classi. Altra tecnica di insegnamento, diffusa specialmente in tempi in cui i materiali didattici erano scarsi o difficilmente reperibili, consisteva nel dettare un testo che gli allievi scrivevano su tavolette (*lawha*) con un calamo (*kalam*) e che in seguito leggeva-

[1] È il primo versetto che l'Arcangelo Gabriele dettò al Profeta; nel Corano sono frequenti i termini relativi alla conoscenza – come *sapere, insegnare, insegnante* e la cultura islamica tiene in alta considerazione chi è sapiente.
[2] Renaud E., *La libertà dell'educazione tra modernità e tradizione*, in Schellenbaum P. (*ed.*), *Modelli formativi nel mondo arabo-musulmano*, "Quaderni I.S.MU." 8 (1995), pp. 43-51.
[3] Gabrieli F., *La letteratura araba*, Milano, Sansoni Accademia, 1967, p. 71.

no ad alta voce. Anche in questo caso, lo scopo principale era la memorizzazione, mentre la riflessione autonoma era temuta come una tentazione alla disobbedienza e pertanto scoraggiata. Se l'atto didattico consisteva essenzialmente nel recitare un testo ed esigerne la memorizzazione, ne consegue che l'unica lingua in uso nell'insegnamento fu per lungo tempo l'arabo classico ovvero la lingua del Corano, una lingua per lo più incomprensibile agli allievi arabi, e – a maggior ragione – sconosciuta agli allievi musulmani non arabi. I bambini, quindi, apprendevano a memoria un testo che non capivano. Solo più tardi emerse l'uso di spiegare i brani più difficili nelle lingue locali dei bambini o in urdu, turco e persiano; il grammatico Abu al-Aswad al-Duwali, invece, inventò i puntini diacritici per consentire ai non arabofoni di leggere il Corano.[4]
È vero, tuttavia, che la funzione dell'insegnamento non fu in origine limitata al *talqün* coranico, cioè lo studio del Testo sacro o, più letteralmente, "l'acquisizione e la diffusione del senso e dello spirito" sebbene ciò costituisse il cuore dell'educazione islamica. Nel *kuttaab*, che dispensava (e tuttora dispensa) un insegnamento di base ai bambini a partire dai due anni, venivano impartite anche nozioni di storia, matematica, grammatica araba, lettura e scrittura. Nelle scuole d'istruzione superiore, le *madrasa*, l'insegnamento del *talqün* coranico e della grammatica araba conviveva a fianco del *tafsür* (esegesi), del *fiqh* (giurisprudenza), della filosofia e della logica, della letteratura araba e delle scienze classiche come l'astronomia, la musica, la geografia e la medicina.[5]
A questo livello, dunque, si studiavano intensivamente anche testi specifici e commentari. Il maestro dettava brani di un'opera e ne forniva poi una spiegazione e un'interpretazione canonica; gli studenti prendevano appunti che avrebbero in seguito memorizzato per dimostrare all'insegnante che avevano seguito attentamente la lezione. Due tecniche, in particolare, favorivano lo stipamento nella memoria di grandi quantità di materiale: la ripetizione a voce alta, che sempre nell'educazione islamica è stata preferita alla lettura silenziosa, e la riscrittura in versi delle lezioni. Sorprendentemente, lo scopo ultimo non era quello di acquisire l'abilità di ripetere un testo, ma di capirlo: sebbene, infatti, si richiedesse prima di tutto l'acquisizione meccanica di nozioni, si doveva in seguito imparare ad applicare creativamente a temi particolari quanto memorizzato. In altre parole, gli studenti dovevano far propria la tecnica argomentativa che l'autore del testo aveva utilizzato e reimpiegarla in classe. La discussione era dunque ampiamente utilizzata nell'insegnamento, ma seguiva percorsi standard e si articolava intorno a temi già dibattuti da generazioni e generazioni di studenti. Quest'approccio, in sostanza, non produceva che menti ben affilate ma pressoché impermeabili a nuovi temi, perché l'apprendimento era un processo chiuso, all'interno del quale difficilmente nuove idee e concetti potevano penetrare.[6]

Il XIX secolo: educare = formare il cittadino

L'istituzione di scuole moderne nel XIX secolo non produsse cambiamenti sostanziali nei metodi d'insegnamento. Esistevano all'epoca tre tipi di istituzioni educative: quelle tradizionali islamiche, quelle importate dall'Occidente e istituite dalle autorità coloniali o dalle fondazioni missionarie, e quelle intermedie, generalmente scuole miste franco-arabe diffuse particolarmente in Tunisia.
L'imposizione di modelli occidentali si tradusse, di fatto, in occidentalizzazione dei curricula e burocratizzazione dell'istituzione scolastica, ma le pratiche e i rapporti educativi restarono immutati sia perché anche il sistema scolastico europeo era allora caratterizzato da una rigida disciplina e da modelli formativi basati sulla memorizzazione, sia perché le autorità coloniali non avevano alcun interesse a promuovere uno

[4] Cammelli A., *La formazione nel mondo arabo islamico*, in Cabria Ajmar L., Calloni M., *L'altra metà della luna*, Genova, Marietti, 1993, p. 243.
[5] Esposito J. L., *The Oxford Enciclopedia of the Modern Islamic World*, New York e Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 408.
[6] Esposito, *op. cit.*, p. 417.

stile educativo che puntasse all'autonomia e all'intraprendenza degli allievi. Più funzionale alla politica coloniale era che la scuola formasse leali ed obbedienti amministratori degli interessi degli occupanti. Conformemente a un clima culturale che enfatizzava la gerarchia e l'obbedienza, gli insegnanti erano tenuti a far rispettare la disciplina e l'autorità piuttosto che a sviluppare negli allievi un senso critico e la capacità di risolvere creativamente i problemi. In questo orizzonte, un ruolo cruciale giocava il sistema di valutazione, purché tanto rigido e selettivo da spingere gli studenti ad acquisire meccanicamente e acriticamente nozioni in larga misura estranee perché importate. Gli esami diventarono una prova della capacità degli allievi di produrre risposte tali e quali erano presentate nei libri di testo o a lezione.

Il frutto amaro dell'occupazione straniera fu, in ambito scolastico, non soltanto l'imposizione di contenuti e lingue europee quali lingue di studio, ma anche una laicizzazione dei curricula. L'educazione islamica venne di fatto ridimensionata e convertita in insegnamento della religione islamica, nel senso che le è proprio in Occidente; in altri termini, non poté più essere concepita come base per la formazione del carattere e perse il suo ruolo centrale nel curricolo. Ciò produsse una separazione tra concezione islamica del mondo e approccio secolare alle scienze e una distinzione tra sapere rivelato, cioè svelato all'uomo da Dio e contenuto nel Corano e nella tradizione profetica, e sapere acquisito, cioè ottenuto attraverso uno sforzo applicativo.[7]

L'Organizzazione per la Conferenza Islamica tenterà, a partire dal 1973, di sanare questa frattura proponendo di interpretare tutte le branchie del sapere – soprattutto le scienze sociali – dentro una prospettiva islamica, perché l'islamizzazione del sapere e la pianificazione di curricula islamici verranno percepiti come unica soluzione alla crisi dell'educazione musulmana.

La sopravvivenza di scuole tradizionali in contesto coloniale, ma anche post-coloniale, va dunque considerata come uno strenuo tentativo di resistere all'imposizione di modelli educativi occidentali; il *kuttab* e la *madrasa* restarono l'ultimo baluardo di un'educazione autenticamente islamica e non contaminata.

Tuttavia, nel periodo posteriore all'Indipendenza, la reazione alle politiche coloniali portò all'unificazione e alla nazionalizzazione del sistema scolastico, che venne posto sotto il controllo statale. Se il sistema tradizionale, infatti, poteva lasciare mano libera alle autorità religiose, ciò non si verifica affatto nello Stato moderno, sommamente preoccupato di imporre una legittimità al proprio potere. La scuola è percepita, in questo contesto, come strumento privilegiato per trasmettere il messaggio ideologico del governo, e ciò è simbolizzato da una serie di riti come l'alzabandiera, gli inni nazionali, l'esegesi degli ultimi discorsi politici.[8] Le autorità politiche, inoltre, si arrogano la funzione di tutelare l'Islam attraverso la scuola di Stato[9] e pertanto anche il diritto di organizzare i programmi e i metodi d'insegnamento. Gli obiettivi educativi cessano di ispirarsi esclusivamente al rispetto per l'autorità e la disciplina e si definiscono primariamente come costruzione di un rapporto di cittadinanza funzionale agli interessi politici ed economici dello Stato. L'enfasi posta sul sentimento nazionale edifica il mito del ritorno all'uso dell'arabo come lingua d'insegnamento, al posto della lingua dei colonizzatori. Per decenni, tuttavia, la revisione dei testi scolastici si è limitata alla traduzione di testi stranieri, senza un autentico riesame dei contenuti che perseguisse la conciliazione tra la tradizione e la modernità, il mantenimento dei valori e degli orientamenti islamici e l'adozione convinta delle innovazioni tecnologiche e scientifiche dell'Occidente. La produzione

[7] *Ibidem*.
[8] Renaud, *op. cit.*, p. 48.
[9] Questa funzione è esercitata a tutt'oggi e in modo massiccio, come dimostrano i libri di testo in uso in molti Paesi arabi, che contengono numerosi riferimenti al codice di comportamento di un buon musulmano e ai suoi valori religiosi. Per esempio, nel libro operativo per l'insegnamento della lingua araba al primo ciclo della scuola egiziana, le brevi frasi offerte alla lettura dei bambini che imparano l'alfabeto riguardano i momenti più importanti della giornata tipo di un bambino: il bambino sente il richiamo alle preghiere, si lava, prega, si veste, va a scuola, legge, studia, scrive, torna a casa, va in moschea, ringrazia Dio.

intellettuale è rimasta paralizzata dalla debolezza del settore della ricerca che ovunque è la garanzia che il desiderio di acquisire i prodotti dell'Occidente sia sostenuto da un'adeguata preparazione intellettuale e morale della società a riceverli e a riconoscerli come propri.[10]

Il XX secolo: educare = sviluppare la persona

A partire dagli anni Novanta, Paesi arabi come il Marocco, l'Egitto e la Tunisia, hanno annunciato il loro impegno a osservare i principi sanciti dai Forum internazionali sull'istruzione, ai quali partecipano organizzazioni come l'UNESCO e l'UNICEF. Tale impegno si è concretizzato nella volontà di dotare il sistema scolastico di strumenti di analisi delle acquisizioni rigorosi e scientifici, nell'impegno a investire di più nella formazione degli insegnanti, perché abbandonino stili di insegnamento ancora ispirati ai modelli tradizionali,[11] e nello sviluppo di un approccio pedagogico che abbia come obiettivo lo sviluppo della persona.
Questa tendenza, già emersa alla fine del XIX secolo nel pensiero di filosofi riformisti come Mohammed Iqbal e Mohammed 'Abduh, vuole integrare lo scopo tradizionale di "formare il discepolo" e l'orientamento moderno a "formare il cittadino" dentro una prospettiva più ampia e aderente ai principi universali dell'umanità. Lo scopo dell'educazione si configura, oggi, come costruzione dell'autonomia dell'allievo e della capacità di perseguire la propria autoformazione per tutta la vita.[12] È maturata l'opinione che educare nell'Islam significhi intraprendere una pedagogia attiva che riservi ampio spazio all'*ijtihad*, cioè all'impegno nella riflessione personale, e all'esercizio di apprendimento collettivo, anche se lunga strada separa ancora le dichiarazioni di principio dalla pratica effettiva dell'educazione.
Recenti indagini sulla qualità dell'istruzione e sulle metodologie d'insegnamento impiegate nei Paesi del Medio Oriente e del Nord Africa (*MENA, Middle East and North Africa*) hanno, infatti, messo in luce quanto esse siano lontane dagli standard internazionali.[13] Più precisamente, alcuni paesi del *Mena* hanno partecipato a un programma internazionale di misurazione delle acquisizioni degli studenti, condotta sulla base di un'analisi comparata dei test per l'esame finale di scuola superiore. La misurazione si applicava, in particolare, ai contenuti e alle abilità richieste per superare il test di matematica e di biologia in Egitto, Iran, Giordania, Libano, Tunisia e Marocco, paragonati all'esame francese di baccalauréat.
Per quanto riguarda la matematica, gli esami nei Paesi del *Mena* rispecchiano una pratica d'insegnamento di questa disciplina orientata al riconoscimento e alla ripetizione di definizioni e teoremi e alla soluzione di operazioni di routine; l'esame non verifica, però, l'abilità di risolvere problemi. L'esame di baccalauréat, al contrario, misura la capacità di formulare ipotesi, verificarle, generalizzare e applicare principi matematici a problemi concreti.
Per quanto riguarda la biologia, i test nei Paesi del *Mena* puntano a verificare la capacità di capire e ricordare eventi piuttosto semplici e, in misura minore, di spiegare fenomeni in base a principi scientifici. L'esame francese, invece, è incentrato su compiti di ordine superiore che richiedono di padroneggiare informazioni complesse, di astrarre e dedurre principi scientifici, di costruire e usare modelli, di condurre analisi e interpretarne gli esiti.
I risultati dell'analisi comparativa confermano, dunque, che le conoscenze e le competenze richieste dai sistemi scolastici dei Paesi del *Mena* sono decisamente inferiori

[10] Bertasco A. (ed.), *Marocco*, serie Afaq Orizzonti, materiali non ancora pubblicati a cura del COSPE, Firenze (s.d.).
[11] Berryman S., *Priorities for Educational Reforms in the Middle East and North Africa Region*, nel sito www.cipe.org.
[12] Si veda a titolo d'esempio, il testo della riforma della scuola marocchina, *Charte nationale d'education et formation*, ottobre 1999, consultabile nel sito di Abdelkrim Boussetta (www.abdelkrimboussetta.fr.st) oppure nel sito del governo www.dfc.gov.ma.
[13] Berryman S., *Priorities for Educational Reforms in the Middle East and North Africa Region*, articolo pubblicato nel sito www.cipe.org, rilevato il 13/11/2001.

rispetto a quelle di certi Paesi occidentali e tuttavia molti studenti non riescono a superare nemmeno questa soglia minima, come dimostrano le altissime percentuali di bocciature.
Questo dato, tra gli altri, conferma il sospetto che la qualità dell'istruzione sia compromessa dall'impiego, ancora radicato, di metodi di insegnamento tradizionali che non incoraggiano l'apprendimento attivo né lo sviluppo di quelle abilità richieste dalle scienze e dalle tecnologie attuali. Mancano, inoltre, ai Paesi del *Mena* sottoposti all'analisi, gli strumenti per condurre diagnosi sullo stato del proprio sistema educativo: la qualità dell'istruzione è ancora misurata sulla base del numero di studenti che passano da una classe alla successiva e non in base ai prodotti effettivi dell'apprendimento.

FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline

PROGETTO FACILE!

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

FACILE! GUIDA
ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA

THEOREMA LIBRI

Insegnare la cultura attraverso la pubblicità

Alessandra Granziero

A volte criticata a volte apprezzata, la pubblicità è un fenomeno di comunicazione di massa che non possiamo ignorare. Ovunque ci dirigiamo, accompagna i nostri passi: magari sul treno, mentre guidiamo e ascoltiamo la radio, mentre leggiamo un quotidiano, mentre guardiamo oziosamente la televisione, mentre navighiamo in Internet, nella casella di posta elettronica e, fenomeno in aumento, anche sotto forma di SMS – magari retribuito – sul telefonino.
Nonostante la pubblicità sia finalizzata ad informarci delle possibilità di scelta che abbiamo in qualità di consumatori, un'analisi più attenta del fenomeno dimostra come sia un prodotto della società e, in quanto tale, sia prodotta sulla base di valori e norme specifiche.
Sviluppare un'analisi della stessa permette di indagare aspetti "impliciti ed espliciti" che possono rivelarsi utili per comprendere una cultura analizzandone espressioni linguistiche ed aspetti culturali.

Pubblicità e comunicazione

Produrre un messaggio pubblicitario significa informare *volontariamente* e in modo *impersonale* un utente riguardo a un servizio o prodotto e diffondere questo messaggio a quante più persone attraverso opportuni mezzi di comunicazione. Data la natura persuasiva di tale comunicazione, tanto più la ricezione risulta coerente con le ragioni del mittente, quanto più la risposta del destinatario si tramuterà in termini di acquisto e la comunicazione avrà favorevolmente raggiunto il proprio obiettivo.
Studi sulla struttura e sul contenuto di messaggi pubblicitari evidenziano come culture diverse adottino strategie comunicative differenti per colpire più efficacemente il proprio target. Possedere degli strumenti di analisi di messaggi pubblicitari permette di evidenziare pratiche differenti e, quindi, strategie di comunicazione differenti. Nonostante le necessità e i bisogni umani rimangano sostanzialmente invariati indipendentemente da differenze culturali, i pubblicitari insegnano che differenza culturale significa diverso approccio con e del target. Ovvero, analizzando con attenzione i messaggi pubblicitari emergono informazioni all'apparenza inesistenti riguardo alla cultura-target. In questo senso la pubblicità risponde pienamente alle finalità comunicative. Non si limita a trasferire informazioni da un mittente a un destinatario, ma opera quale specchio della programmazione mentale e della cultura che la producono.
Il presente articolo si suddivide in due sezioni. La prima evidenzia perché e come un messaggio pubblicitario può essere una risorsa interessante nell'apprendimento di una cultura; la seconda procede a una analisi-tipo di un messaggio pubblicitario con opportune osservazioni

1. Pubblicità e modelli di cultura

Analizzare un messaggio pubblicitario come strumento per indagare una cultura rappresenta una risorsa non trascurabile. La pubblicità fornisce un campione generalmente autentico di lingua e situazioni, quindi una chiave di lettura applicabile alla cultura straniera. L'analisi permette di evidenziare caratteristiche specifiche di contesti stranieri e universali con cui approfondire le conoscenze sulla cultura di appartenenza garantendo *continuità* nell'educazione. Questo aspetto non limita l'insegnamento della lingua all'apprendimento di come comunicare in una lingua straniera, ma permette di ampliare gli orizzonti culturali fornendo allo studente degli strumenti di analisi per riflettere sulla lingua madre assumendo un punto di vista esterno. Insegnare ad analizzare un testo pubblicitario, inoltre, fornisce gli strumenti per accostarsi al testo in oggetto e una chiave di lettura del genere specifico, in questo caso della pubblicità. Quindi permette all'individuo di interpretare consapevolmente gli stimoli

cui è esposto. Un messaggio pubblicitario presenta inoltre una molteplicità di situazioni e contesti comunicativi dei quali lo studente può evidenziare di volta in volta il valore informativo, la natura persuasiva, il modo in cui comunicare in specifiche situazioni e apprendere l'esistenza di registri verbali differenti. In quei casi in cui la natura del mezzo lo consente – radio, TV, Internet –, la lingua della pubblicità fornisce all'ascoltatore timbri di voce differenti, esempi di intonazione, modelli concreti di pronuncia che lo studente può apprendere con semplicità. Questo avvantaggia lo studente non solo rispetto alle sue capacità *riproduttive* della lingua, ma anche in termini di *comprensione* di messaggi prodotti da un madrelingua negli scambi quotidiani.
L'accrescimento quantitativo e qualitativo delle conoscenze linguistiche corrisponde a una maggiore competenza anche in campo extra-linguistico.

Pubblicità e motivazioni didattiche
Un messaggio pubblicitario, per sua natura, attrae l'attenzione e stimola all'ascolto/visione e coinvolge in maniera dinamica lo studente. In questo modo si può giocare con la *curiosità* dell'allievo, con l'*interesse* personale e perseguire scopi di natura comunicativa che rispecchino alcune finalità dell'insegnamento linguistico. In altri termini, invitare lo studente a studiare una cultura attraverso la pubblicità significa farlo lavorare con piacere e creare motivazione. Creato l'interesse e quindi una motivazione vincente, l'insegnante accompagna lo studente nell'analisi dapprima globale del messaggio, fase che interessa prevalentemente l'emisfero cerebrale destro. Si tratta di lavorare sulle parole chiave, favorire la comprensione in modo da stimolare continuamente la creazione di aspettative sul testo. Questo momento è essenziale perché la creazione di aspettative coerenti invita lo studente: ad analizzare il testo con attenzione; a mantenere elevata la curiosità, l'attenzione e la partecipazione. Effettuato un primo skimming si procede alla verifica e a focalizzare l'attenzione sui dettagli (scanning). A questo punto è opportuno intervenire guidando lo studente verso una lettura più attenta e analitica quindi concentrare l'attenzione su aspetti specifici, sottolineare sfumature linguistico-grammaticali in modo da favorire la riflessione sui testi. Infine giungere alla sintesi, fase in cui lo studente acquisisce competenze e abilità specifiche.
Dal punto di vista prettamente didattico l'analisi di un messaggio pubblicitario rispetta e favorisce le mete educative e glottodidattiche. Nello specifico delle *mete educative* favorisce la *acculturazione*, la *socializzazione*, *l'autopromozione* e la consapevolezza del *relativismo culturale*.

Acculturazione
Analizzare un messaggio pubblicitario creato in un contesto culturale differente permette di riconoscere l'esistenza di valori e sistemi culturali diversi rispetto a quelli che l'individuo acquisisce spontaneamente dalla società cui appartiene. Avvertita l'esistenza "dell'altro da sé", il soggetto può apprezzare o meno la diversità, ma l'integrazione nella cultura straniera avviene solamente se il soggetto accetta e applica questa differenza. Se la rifiuta si autoescludе dal nuovo panorama culturale. In alcuni casi le differenze tra le due realtà sono palesi. Basti pensare alla pubblicità di un'automobile inglese che sarà guidata nel lato sinistro della strada. In altri, la presenza dell'insegnante quale guida esperta è fondamentale perché le differenze riguardano aspetti difficilmente evidenti. Ad esempio, serve una conoscenza culturale approfondita per sapere che il famoso Clown Ronald che appare nella pubblicità del McDonald non è adeguato in alcuni paesi orientali. In queste culture, infatti, il clown è simbolo di morte.
Riconoscere che persone culturalmente diverse rispondono alle medesime situazioni in maniera differente permette all'individuo di integrarsi e socializzare nel nuovo contesto.

Socializzazione
Apprendere una lingua/cultura straniera moderna consente di operare in un contesto differente. Posto dinnanzi a situazioni concrete, l'individuo deve rispondere in maniera culturalmente corretta. Una pubblicità fornice utili esempi di situazioni autentiche da cui lo studente può apprendere per imitazione. In molti casi di pubblicità prodotte in contesti occidentali vengono

introdotte situazioni-tipo che i testimonial affrontano e risolvono grazie al prodotto reclamizzato. Il soggetto esposto a un messaggio pubblicitario di un'altra cultura può osservare quale sono gli atteggiamenti attraverso i quali il testimonial manifesta rabbia, disagio, soddisfazione, ecc. e apprendere per semplice imitazione come comportarsi in una situazione analoga. I testi pubblicitari si compongono in genere di poche e semplici frasi che possono essere memorizzate dallo studente. Quando questo si è verificato lo studente si arricchisce di campioni di lingua ai quali può ricorrere per avere degli esempi di grammatica e/o di espressioni autentiche.

Autopromozione
Acquisiti gli strumenti per operare adeguatamente nel nuovo contesto, lo studente può scambiare messaggi non solo verbali e trovare il modo per soddisfare i propri bisogni. Inoltre, la competenza culturale che ha acquisito gli permette di valutare la situazione "dall'interno" senza lasciarsi influenzare da eventuali stereotipi.

Relativismo culturale
A questo punto il soggetto si predispone a essere ricettivo e a considerare la diversità una risorsa anche per se stesso. Gli permetterà di procedere con maggiore consapevolezza alla conoscenza di sé attraverso un continuo processo di identificazione e disconoscimento rispetto a nuovi parametri culturali. Il relativismo culturale si esprime anche in termini di relativismo linguistico: ciascuna lingua traduce verbalmente un corpus di norme, valori e programmazioni mentali specifiche. Lingue differenti rispecchiano maniere diverse di guardare alla realtà e questa consapevolezza invita lo studente a essere ricettore attivo e sensibile.

L'analisi di messaggi pubblicitari risulta efficace anche rispetto alle *mete glottodidattiche (Saper fare lingua; saper fare con la lingua; sapere la lingua),* ovvero rispetto alle dimensioni puramente linguistiche dell'educazione.

Sapere fare lingua
Per comunicare l'individuo deve padroneggiare le abilità linguistiche dalle più semplici (ascolto, lettura, scrittura e monologo) alle più complesse (dialogare, riassumere, parafrasare, prendere appunti) dimostrando competenza linguistica. Un messaggio pubblicitario stampato si limita "a farsi leggere", ma può essere utile per invitare gli studenti a riflessioni sul contesto, si può invitarli a creare una drammatizzazione sulla base delle informazioni estratte dal testo o di creare una sequenza narrativa. Un messaggio pubblicitario radiofonico si compone di solo testo/audio. Si può chiedere agli studenti quali emozioni/associazioni emotive creano. Quindi invitarli a ricreare una situazione concreta in cui mettere a frutto e integrare le conoscenze linguistiche acquisite. Lavorando su messaggi pubblicitari stampati, radiofonici e televisivi si può chiedere agli studenti di mettere in scena una situazione-tipo (role-making) invitandoli a riprodurre campioni autentici di lingua e integrando la loro conoscenza sulla lingua. Sia nella variante del roleplay che del role-taking, la drammatizzazione permette di rinforzare le abilità di dialogo.

Saper fare con la lingua
Si riferisce all'utilizzo concreto della lingua per il raggiungimento di obiettivi specifici. Nei messaggi pubblicitari, lo studente incontra frasi generalmente brevi che può memorizzare e riutilizzare tali come le incontra o come modello base per un eventuale sviluppo. In questo modo lo studente acquisisce gli strumenti per operare con la lingua, esprimere i propri sentimenti, stabilire relazioni con altre persone, trovare risposta alle proprie esigenze e, soprattutto, impara a effettuare una riflessione costruttiva sulla lingua.

Sapere la lingua
Sapere la lingua non significa solamente sapere come tradurre una parola in un'altra lingua. Concerne infatti due dimensioni. La dimensione *linguistica* ed *extra-linguistica*: cioè gli aspetti prettamente legati alla produzione della lingua (livello fonologico, lessicale, morfosintattico) e gli aspetti che modificano le espressioni linguistiche. Si tratta delle espressioni del volto, il tono della voce, la gestualità, le pause nello scambio comunicativo, la vicinanza fisica degli interlocutori... e tutte quelle compe-

tenze che integrano le semplici comunicazioni verbali (sia orali che scritte).

L'analisi di un messaggio pubblicitario è in linea con un progetto interdisciplinare e garantisce la continuità dell'insegnamento.

2. Livelli di analisi

Un primo livello di analisi evidenzia come – compatibilmente con la natura del mezzo di diffusione – siano due le componenti del messaggio pubblicitario: testo e componente grafica. Il testo verbale permette la comunicazione di informazioni, la componente grafica garantisce l'associazione di immagini ed emozioni. Nonostante la pubblicità ricorra a segni e codici differenti – immagini, parole, musica, ecc. – viene percepita come un testo unitario. Immagini e testo rappresentano realtà indipendenti che si integrano reciprocamente. Borello spiega che:

> "Un annuncio è la combinazione ordinata di segni verbali e visivi... Il rapporto tra significato e significante è arbitrario e la pubblicità, combinando significato e significanti, si diverte a 'giocare' con gli aspetti denotativi e connotativi dei segni..." (1996, p 10).

Le immagini o segni visivi descrivono una situazione anche senza la presenza di parole. L'eventuale testo "di accompagnamento" serve a completare il loro significato. A sua volta il testo può comparire privo di immagini, ma la loro presenza contribuisce alla creazione di significato. Affinché la comunicazione pubblicitaria sia efficace, mittente e destinatario devono attribuire i medesimi significati agli stessi segni.

Comunicazione verbale

La comunicazione verbale riguarda la natura e le caratteristiche del *testo* del messaggio pubblicitario e comprende la scelta linguistica delle parole, la loro disposizione e il significato che ne emerge. Esistono possibilità espressive differenti per comunicare il medesimo concetto. La preferenza di uno di questi modi riflette una precisa volontà da parte del mittente. In particolare, esistono strategie quali l'intertestualità, implicazioni, figure retoriche e ironia per creare specifiche emozioni nel lettore. Qualsiasi strategia il pubblicitario decida di adottare, lo scopo rimane sostanzialmente invariato: trasmettere al destinatario piacere e farlo coincidere armonicamente con il prodotto reclamizzato.

Solo il 20% della comunicazione avviene a livello verbale. Immagini, colori, suoni, ecc. influenzano la creazione di significato. Mentre la comunicazione non-verbale può verificarsi anche senza essere accompagnata da parole, la comunicazione verbale è sempre accompagnata dalla non-verbale.

L'aspetto verbale di una cultura è di estrema importanza. Lingua e cultura sono inevitabilmente legati l'uno all'altro e non è possibile apprendere una lingua straniera senza impararne anche la cultura o studiarne le cultura senza apprendere la lingua attraverso cui si esprime.

Comunicazione non-verbale

Non è possibile "non comunicare" anche quando, magari in silenzio, pensiamo di non trasmettere volontariamente informazioni. Quando volontariamente decidiamo di comunicare, trasferiamo informazioni riguardo a ciò di cui discutiamo e informazioni riguardo a noi e al contesto cui apparteniamo. Per queste ragioni ogni scambio comunicativo si compone di informazioni sui fatti e sul contesto che determina la natura dello scambio. Riconoscere l'esistenza di questi fattori permette di comprendere e partecipare alla comunicazione con maggiore consapevolezza, nonché creare comunicazioni potenzialmente vincenti. Rispetto alla comunicazione pubblicitaria, la comunicazione non-verbale riguarda numerosi aspetti tra cui: la scelta dei colori, dei testimonials, la grandezza delle immagini, i simboli che vengono utilizzati conformemente alle sfumature culturali del target, la musica/suoni di sottofondo, ecc.

Ci sono situazioni in cui il ricorso a un'immagine è indispensabile per trasmettere specifici messaggi (cfr. i segnali/cartelli stradali), altri in cui è possibile utilizzare solamente testi orali e suoni (cfr. trasmissioni/pubblicità radiofoniche) altre in cui – grazie alla natura dei media – parole, immagini e suoni collaborano nella creazione di significato. In ogni caso avviene comunicazione, ma la natura e le caratteristiche della comunicazione varia-

no con il variare dei codici utilizzati. Il ricorso alle immagini in pubblicità è spesso quantitativamente superiore rispetto alla presenza di testo. Questo perché i prodotti devono attirare velocemente l'attenzione dello spettatore e rimanere ben impressi nella sua memoria. La mente umana rielabora immagini più velocemente di quanto non succeda con il testo. Generalmente gli aspetti non-verbali si definiscono paralingusitici nel senso che determinano il significato linguistico, ma non sono parte della lingua.
Al pari della verbale, la comunicazione non-verbale è di fondamentale importanza nella lettura di un messaggio pubblicitario. Colori, atteggiamenti, simboli e oggetti si arricchiscono di significati connotativi rispetto ai contesti in cui sono interpretati. Ad esempio, mentre il colore associato con la morte in numerosi paesi orientali è il bianco, nelle culture occidentali è l'esatto contrario: il bianco si riferisce alla purezza dello spirito, mentre è il nero ad avere connotati nefasti. In Brasile i fiori viola sono associati con la morte; in Tailandia ed in Messico i fiori gialli indicano lutto mentre nell'ex Unione Sovietica dimostrano mancanza di rispetto se regalati a una donna.

Effettuata una prima distinzione tra gli elementi verbali e non-verbali del messaggio pubblicitario, è opportuno proseguire nell'analisi dell'intera pubblicità ed evidenziare i seguenti aspetti.

1. CANALE DI DIFFUSIONE E TARGET	Riguarda il canale attraverso cui il messaggip pubblicitario viene diffuso – radio, TV, giornale, ecc. – e il destinatario della pubblicità: adulti, adolescenti, uomini, donne, ecc.
2. INFORMAZIONI ESPLICITE	Livello di formaliltà/informalità della comunicazione. Quantità e natura delle informazioni – prettamente legate al prodotto – contenute nel messaggio pubblicitario.
3. INFORMAZIONI ADDIZIONALI	Argomentazioni o motivazioni concrete per cui preferire il prodotto.
4. ASSOCIAZIONI PSICOLOGICHE ED EMOTIVE	Uso delle *emozioni* per attirare l'attenzione del consumatore, creare interesse diretto per il prodotto e convincere il destinatario dell'utilità del prodotto.
5. ASSOCIAZIONI SIMBOLICHE	Singoli elementi della pubblicità che possono rimandare a un luogo, tempo, persona, simbolo, ecc. da associare direttamente con il prodotto.
6. RIMARCATURE	Sottolineature-ripetizioni di un concetto a favore del prodotto. Riguardano sia gli aspetti verbali che visivi del messaggio pubblicitario.
7. INVITO CONDIZIONATO	Ricorso a fattori che predispongano il target favorevolmente verso l'ascolto/visione della pubblicità. Spesso si ottiene con la scelta di testimonial *in* che attirino immediatamente l'attenzione.

Rispetto alla natura e alla quantità delle informazioni che il lettore incontra nei messaggi pubblicitari, due aspetti sono particolarmente interessanti per evidenziare gli orientamenti culturali: *Densità di informazioni* e *Individualismo vs. Collettivismo.*

Densità di informazioni
In questo caso, la parola chiave è il *contesto*. E.T Hall lo definisce come l'insieme delle informazioni che accompagnano un evento comunicativo determinandone il significato. Culture diverse trasmettono informazioni in quantità e di natura variabile. Le informazioni trasmesse nel corso dello scambio comunicativo sono strettamente legate al significato e allo scopo dell'evento stesso. In alcuni casi il destinatario

viene informato poco – *Bassa Densità di Informazioni* –, in altri ottiene un numero elevato di informazioni – *Alta Densità di Informazioni* –. Il numero di informazioni contenute nello scambio influenza altri aspetti del contesto comunicativo. Nel caso del BDI il significato è indipendente dal contesto, mentre nell'ADI è strettamente determinato dal contesto. Ne segue che nell'ADI la maggior parte della comunicazione è racchiusa nel contesto stesso. Per determinare il significato in un contesto di ADI, il partecipante allo scambio comunicativo deve porre attenzione ad aspetti paralinguistici e non-verbali che sono in genere poco influenti nel caso di BDI. In quest'ultimo caso, al contrario, la comunicazione è diretta ed esplicita così da spiegare perché scrupolosa attenzione deve essere dedicata alla scelta linguistica. Gli aspetti evidenziati possono essere utilizzati in qualsiasi tipo di comunicazione e si rivelano particolarmente importanti nel caso della comunicazione pubblicitaria. Mentre la comunicazione pubblicitaria intra-culturale non manifesta in genere difficoltà in quanto i promotori sono culturalmente sullo stesso livello dei destinatari, nel caso della pubblicità interculturale, differenze nel porsi nei confronti della comunicazione rivelano differenze di "programmazione". Culture diverse evidenziano quindi maniere culturalmente diverse di rivolgersi al target. In genere culture definite ADI (Giappone, Cina, ecc. più in generale culture orientali, pur nella consapevolezza di esigenze locali) sono portate ad un approccio *mirato*. Una pubblicità tipica dell'ADI contiene un numero limitato di informazioni sul prodotto, gli elementi non-verbali partecipano attivamente nel creare significato mentre il testo è in sé ambiguo. Al contrario, una pubblicità per un contesto BDI (Germania, Scandinavia, Francia, Italia, ecc. – culture generalmente occidentali) concentra il significato nella comunicazione verbale – sia questa di natura orale o scritta –, si rivolge al target indirettamente e fornisce una quantità maggiore di dati, numeri e dettagli. Tenterà quindi di presentare al target una situazione di necessità e/o difficoltà e propone il prodotto reclamizzato quale mezzo per migliorare le condizioni di vita del target. Nel caso del BDI la pubblicità chiede al target di imitare ciò che vede in pubblicità, quindi il destinatario è invitato a emulare un comportamento. Nel caso dell'ADI il target è rifocillato con informazioni essenziali riguardo ad un prodotto/servizio.

Messaggi pubblicitari prodotti in contesti ADI e BDI sono difficilmente interscambiabili. Un messaggio ADI indirizzato a un contesto BDI appare poco chiaro ed eccessivamente carico di dettagli che confondono il target. Al contrario una pubblicità BDI in un contesto ADI è scarsamente efficace, poco discorsiva e quindi apparentemente priva delle informazioni necessarie.

Individualismo vs. collettivismo

I messaggi pubblicitari devono riprodurre comportamenti e situazioni riscontrabili nella realtà cui sono indirizzati. Solo in questo modo catturano l'attenzione del destinatario e permettono una identificazione duratura tra necessità e prodotto: la pubblicità trasforma il target da destinatario in acquirente.

La comunicazione pubblicitaria si rivolge al proprio pubblico con diversi livelli di formalità/informalità e presenta il prodotto quale risorsa propriamente personale o a favore di una collettività di persone. La scelta dell'una o dell'altra posizione riflette sfumature culturali distinte. In genere, i paesi occidentali sono associati all'*individualismo*, mentre gli orientali al *collettivismo*. Nel primo caso i messaggi pubblicitari tendono a evidenziare i vantaggi del singolo, nel secondo le necessità della società. Per chiarire i termini di questa distinzione è opportuno citare alcuni riferimenti. La società americana è individualista. In un tale contesto i messaggi pubblicitari dovranno indirizzarsi prettamente ad un *tu* e sottolineare gli obiettivi specifici che il soggetto può perseguire a proprio vantaggio. Questo permette di affrontare il presente con autodeterminazione e guardare al futuro con garanzie di realizzazione personale.

La maggior parte delle culture orientali, al contrario, è associata al collettivismo. L'individuo non è indipendente rispetto alla società, ma un componente della stessa. Ne consegue che l'individuo si realizza solo con la cooperazione dei propri simili. Molti messaggi pubblicitari destinati a società orientali preferiscono l'uso dei pronomi

personali *noi/voi* ai corrispondenti singolari. Inoltre messaggi pubblicitari creati nei paesi orientali si fanno portavoce delle necessità dell'intera comunità, evitano posizioni estreme a supporto o meno di certe opinioni e manifestano maggiore tatto nella scelta di espressioni che non danneggino terzi. È raro trovare in questi contesti esempi di pubblicità che sostengano caparbiamente una posizione anche se questo implica argomentazioni ambigue. "Giusto" e "sbagliato", "bello" e "brutto", ecc. sono posizioni che sostengono raramente in quanto si considerano coppie di parole con lo stesso significato, ma osservate da punti di vista differenti. Non sono quindi posizioni antitetiche di un giudizio, ma aspetti paralleli di una stessa questione. Per queste ragioni le società orientali non apprezzano le pubblicità comparative che si dimostrano invece efficaci in contesti europei. La dinamica degli scambi comunicativi riflette la costruzione della società: così come quest'ultima si compone di un numero variabile di individui, così la presenza di punti di vista differenti è apprezzata e riconosciuta quale favorevole arricchimento degli scambi interpersonali.

All'interno delle singole situazioni di collettivismo e individualismo, è possibile differenziare giustificazioni differenti per le due posizioni: il collettivismo può essere giustificato alla luce di precetti di natura religiosa (come nel caso del Taoismo e Confucianesimo giapponese) o politica (prettamente israeliana). L'individualismo può essere giustificato da ragioni di carattere religioso (è il caso dell'Irlanda), da forte natura competitiva (America), ecc.

Come nel caso di BDI vs. ADI, pubblicità create in contesti di individualismo e collettivismo non sono in genere efficacemente intercambiabili.

Analizzando esempi di pubblicità prodotta e diffusa negli U.S.A. si avvertono delle costanti certamente efficaci in un contesto utilitaristico ed individualista. Nei riquadri sono citati alcuni esempi di *appeal* tipicamente occidentali-americani che non funzionano in molti contesti orientali, ed esempi di *appeal* orientale corretto.

Esempi di *appeal* occidentale	Ragioni di contrasto con la cultura orientale
Sii il primo ad acquistare questo favoloso apparecchio...	Nelle culture orientali, a differenza di quella americana, l'autorealizzazione avviene attraverso la cooperazione con i propri simili. L'individuo evita pertanto quelle situazioni che lo mettono su livelli differenti rispetto alla società. Uno dei precetti del taoismo suggerisce che il desiderio o il possesso di qualsiasi bene causa conflitti nei rapporti interpersonali.
Solo ora, per la prima volta...	La ventata di novità che attrae favorevolmente il mercato americano, non è altrettanto apprezzata nel contesto orientale. Queste culture preferiscono prodotti/compagnie la cui affidabilità sia provata da qualche tempo.
X ti permetterà di valorizzare la tua natura...	Un proverbio orientale recita: "Un chiodo sporgente sarà martellato". Un orientale, specialmente un giapponese, avverte il bisogno di identificarsi con la società cui appartiene e si sente importante in quanto rappresentante del gruppo stesso. Un manager americano che si presenti a una riunione di lavoro inizierà parlando delle sue mansioni nell'azienda per cui lavora. Un orientale, al contrario, parlerà dapprima dell'azienda per cui lavora e, solo successivamente, degli incarichi che gli sono affidati.

Esempi di *appeal* orientale	Giustificazione per tale *appeal*
Da ben (35) anni produciamo per voi...	L'essere nel mercato da molti anni garantisce l'affidabilità del prodotto. Al contrario la società americana prende in maggiore considerazione il presente e le opportunità del futuro.
Questo prodotto garantisce l'armonia...	L'armonia è un elemento fondamentale nella società giapponese in quanto garantisce la continuità dei rapporti interpersonali. La società occidentale, al contrario, favorisce la competizione individuale.

Il riscontro delle differenze tra pubblicità prodotte in culture differenti lascia spazio a osservazioni sul modo in cui vengono elaborate le informazioni. In genere, individui appartenenti a culture occidentali elaborano con maggiore semplicità testi in cui vengono forniti dati concreti. Individui appartenenti a culture orientali, al contrario, memorizzano con agevolezza informazioni estratte dal contesto. Tali differenze sono giustificate alla luce delle pratiche di insegnamento-apprendimento. Gli studenti cresciuti in regioni orientali focalizzano la propria attenzione su brevi parti del testo, le rielaborano e ne ricostruiscono il significato. Gli studenti occidentali sono portati a ricercare il nocciolo essenziale della questione tralasciando e spesso ignorando i dettagli "di contorno". Per lo studente orientale e in particolare cinese, l'insegnante e il libro sono fonti autorevoli di conoscenza. L'apprendimento avviene attraverso uno studio attento di testi e la memorizzazione di vocabolario. Al contrario gli studenti appartenenti a contesti occidentali, sono invitati ad apprendere abilità che permettano loro di scambiare messaggi con l'ambiente circostante. Il testo non sarà quindi un pozzo di parole da memorizzare, ma una fonte di situazioni-tipo e relative risposte rispetto a problemi e necessità concrete. L'apprendimento di parole e la ripetizione pedissequa appaiono privi di utilità in un contesto occidentale, mentre le pratiche di insegnamento occidentali vengono giudicate dispersive da studenti/insegnanti orientali. Uno studente orientale non chiede all'insegnante o ai compagni di spiegargli ciò che non ha capito – comportamento che è caldamente consigliato in contesti occidentali – perché questo significa gravare di un peso delle altre persone.

Queste osservazioni forniscono giustificazioni sul perché pubblicità prodotte in contesti differenti debbano ricorrere a strategie diverse per attirare l'attenzione del destinatario e come "insegnargli" un comportamento. Partendo dalla pubblicità e analizzando messaggio e testo è quindi possibile "camminare a ritroso" verso uno studio attento e consapevole della "cultura-mittente".

Bibliografia

BALBONI P.E. (1998)
Tecniche didattiche, UTET - Torino.

BALBONI P.E. - LUISE M.C. (1994)
Interdisciplinarità e continuità dell'educazione linguistica, Armando Editore, Roma.

BORELLO E. ET ALII (1996)
I segni ritrovati, TTS - Chieri.

BYRAN M. AND. FLEMING M. (1998)
Language Learning in Intercultural Perspective, Cambridge University Press.

FREDDI G. (1998)
Glottodidattica, UTET - Torino.

GANNON J.M. (1994)
Understanding Global Cultures, Sage Publication, U.S.A.

HALL E.T. (1987)
Doing Business with the Japanese, Anchor Press, Doubleday, N.Y.

JENKS C. (1993)
Culture, London, Routledge.

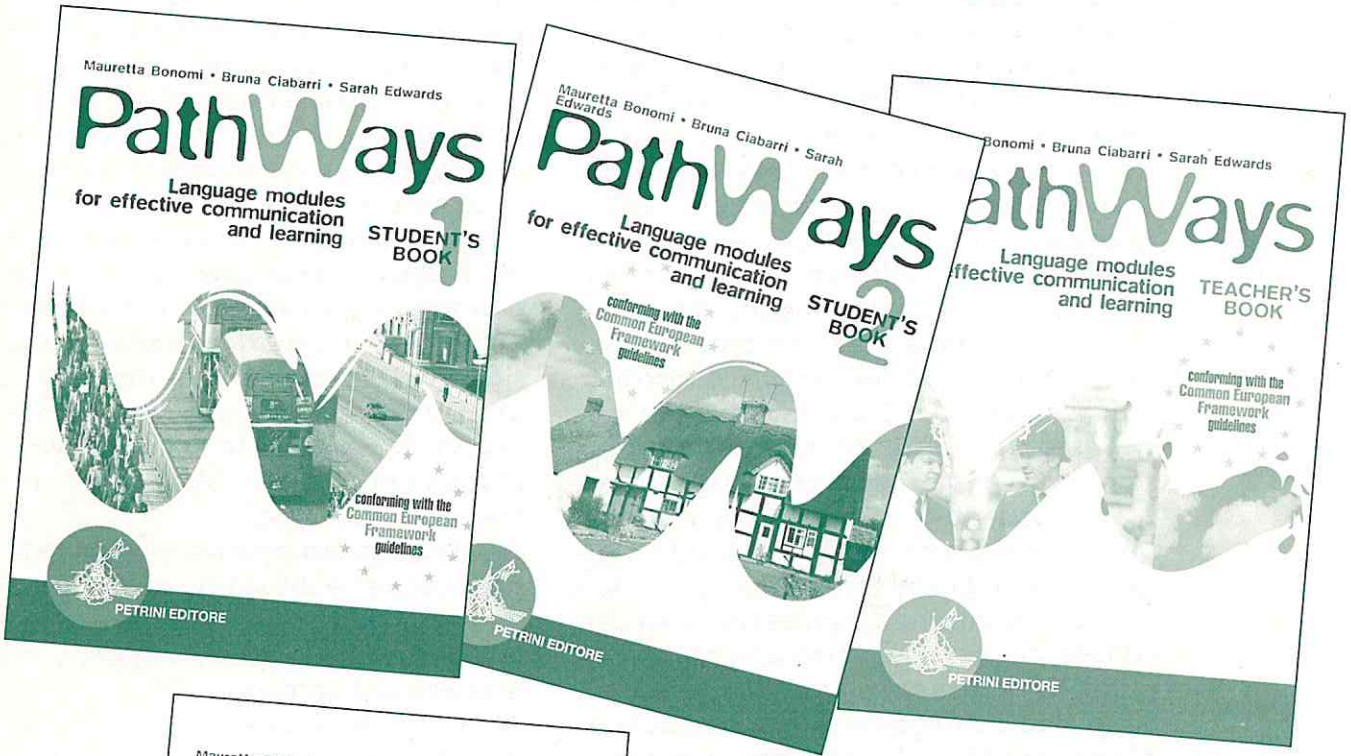
MUELLER B. (1996)
International Advertising, Wadsworth Publishing Company, U.S.A.

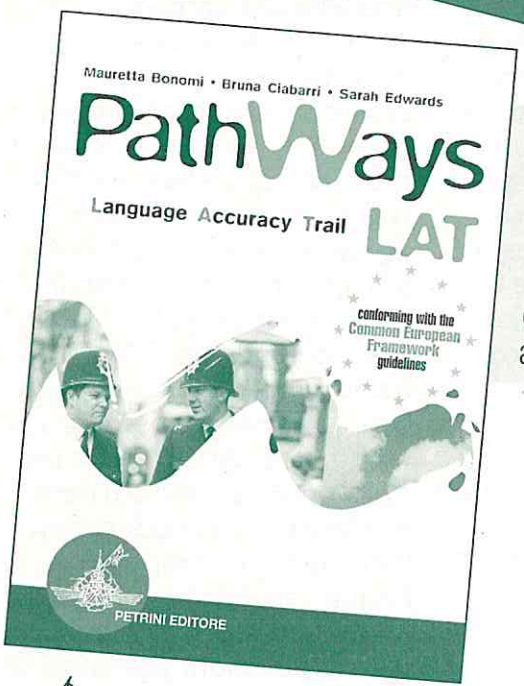
PONZIO A. (1997)
Metodologia della formazione linguistica, Laterza.

LANGUAGE MODULES FOR EFFECTIVE COMMUNICATION AND LEARNING

M. Bonomi • B. Ciabarri • S. Edwards

PathWays





LAT: Language Accuracy Trail

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

NOVITÀ PER IL 2002

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

€ 15,00, L. 29.044
Codice N. 88-494-0853-6

PETRINI EDITORE

I libretti graduati per sviluppare l'abilità di lettura

Geoffrey Gray

Nel processo di apprendimento di una lingua straniera, è molto importante la lettura, anche e soprattutto al di fuori delle aule scolastiche. Infatti, gli studenti che leggono molti testi in inglese acquisiscono la lingua più velocemente, imparano nuovi vocaboli e nuove strutture, rinforzano quelle già note e migliorano l'abilità nella scrittura e nello spelling. Insomma, gli studenti che amano leggere hanno la possibilità di imparare e, nello stesso tempo, di consolidare ciò che già conoscono. Ma il vantaggio più significativo del leggere regolarmente è che gli studenti costruiscono una propria personale strategia di apprendimento, che non dipende né dalla scuola né dagli insegnanti. Leggere, non importa se riviste o libri, o anche testi su Internet, è un passo verso una cultura più ampia e verso una più decisa indipendenza di pensiero.

Sappiamo che leggere in una lingua straniera non è facile. Lo studente deve acquisire velocemente la capacità di leggere in modo scorrevole, che implica anche saper tralasciare parole di cui non si è colto pienamente il senso, ma che non sono essenziali ai fini della comprensione del testo. Occorre riuscire ad accettare qualche incertezza e andare avanti nella lettura, cercando di dedurre il significato delle parole dal contesto. Altrimenti può succedere che si inneschi un circolo vizioso, per cui egli non sarà stimolato a leggere e quindi non farà progressi nell'apprendimento della lingua e viceversa. Mentre è solo attraverso la lettura che egli può sviluppare queste capacità.

Per una lettura più stimolante

Un modo per rendere la lettura in lingua straniera più stimolante e più accessibile è quello di leggere i "graded readers". Si tratta di testi che propongono solitamente brevi storie o novelle, spesso note anche al grande pubblico, scritte in un linguaggio semplificato, al livello dello studente, o di poco più elevato, e con contenuto ridotto per consentire una lettura lenta e progressiva ma non troppo lunga.

Questi libri contengono non solo il testo dell'opera ma anche informazioni sulla vita dell'autore, un piccolo vocabolario dei nuovi termini e domande tese ad aiutare la comprensione più che a verificarla. Disponibili presso diverse case editrici, il lettore può scegliere all'interno di una vasta gamma, in base ai propri interessi. Se è appassionato di libri gialli o di fantascienza, è probabile che egli voglia leggere lo stesso genere in inglese, e le sue conoscenze sull'argomento lo agevoleranno certamente nella comprensione.

Un altro aspetto positivo nell'uso dei "graded readers" è che spesso vengono venduti insieme a un'audiocassetta, si può leggere e ascoltare nello stesso tempo, e questo presenta due vantaggi:

1) il ritmo della voce può far aumentare la velocità di lettura;

2) sentire contemporaneamente la pronuncia e lo *stress* consente a chi legge di approfondire il collegamento esistente tra ciò che ascolta e la lingua che vede scritta. Ma egli può anche prima ascoltare il racconto e poi leggerlo, utilizzando il testo scritto per verificare quanto ha capito dall'ascolto, e riflettere sulle emozioni suscitate dall'intonazione della voce registrata.

Una obiezione possibile alla lettura dei "graded readers" è che il testo non è originale, perché, come si è detto, è stato ridotto e adattato ai bisogni dello studente e al suo livello di competenza; è, quindi, una lingua "artificiale" e non quella che leggerebbe un lettore di madrelingua inglese. A queste obiezioni possiamo dare due risposte: leggere un cosiddetto libro "non autentico" è meglio che non leggere affatto; per stabilire se si sta facendo una lettura veramente autentica, è necessario soffermarsi non tanto su come il testo è stato modificato, quanto sulla qualità dell'interazione che viene a stabilirsi tra chi legge e il testo.

Infatti, perché si realizzi una lettura autentica è necessario che il lettore comprenda e interpreti il significato e sia coinvolto nell'argomento. D'altronde, molti testi scolastici, in qualsiasi lingua, propongono riduzioni di grandi opere letterarie, utili per un approccio poco faticoso e attraente alla lettura.

Semplicità e motivazione

Per favorire questa partecipazione attiva i "graded readers" per i lettori a livello elementare, trattano storie con un numero limitato di personaggi, trame semplici con un inizio, una parte centrale e un finale chiari. Inoltre contengono disegni e illustrazioni che sono un supporto essenziale, in quanto possono confermare e rafforzare la comprensione di parole poco note e fanno sì che lo studente colga il senso di una frase pur non conoscendo il significato di ogni singolo termine.
Vi è poi una serie di esercizi, quali: domande con risposta Vero o Falso su quanto il libro ha voluto comunicare; elenchi di parole da utilizzare per completare una sintesi, elenchi di fatti da sistemare in ordine cronologico. Queste attività permettono allo studente di valutare direttamente il proprio livello di comprensione, mentre il coinvolgimento emotivo accresce la motivazione alla lettura. Infatti, egli dovrà non solo mettere in atto le proprie abilità cognitive ma lascerà libera l'emotività, proverà sentimenti di empatia verso i personaggi e le loro vicissitudini e sarà in grado di prevedere e ipotizzare l'esito della storia.
Ma i "graded readers" offrono l'opportunità non solo di migliorare la comprensione ma anche di acquisire delle tecniche per una lettura critica. Infatti, il testo solitamente contiene domande che richiedono al lettore di interpretare il contenuto e di selezionare le informazioni per lui più importanti e significative. Il lettore deve riflettere o pronunciarsi su ciò che gli è piaciuto o no, su che cosa condivide o meno e di fare collegamenti tra ciò che ha letto e le sue esperienze di vita. Questo lavoro di analisi aiuta gli studenti a cogliere il contesto culturale e specifico del testo, a notare, ad esempio, come il linguaggio usato dallo scrittore spesso riveli la sua simpatia verso un individuo o un gruppo sociale piuttosto che per altri.
Il lettore, inoltre, mentre acquisisce consapevolezza del linguaggio usato per descrivere i vari gruppi sociali, può riflettere sui possibili modi alternativi di scrivere sull'argomento.
I docenti di lingue straniere programmano il processo di insegnamento/apprendimento secondo due direttrici: quello che lo studente riesce a fare da solo e ciò che fa in classe con l'aiuto dell'insegnante. I "graded readers" offrono l'opportunità di fare da ponte tra questi due momenti. La lettura di questi libri al di fuori della scuola può essere utilizzata come punto di partenza per le attività in classe. La verbalizzazione e la rielaborazione di gruppo consentono un'analisi approfondita e una verifica dettagliata della fruizione del testo. Ad esempio si può chiedere agli studenti di immaginare e descrivere se stessi come un personaggio, ipotizzare che cosa succederà dopo la fine della storia, inventare e disegnare una nuova copertina per il libro, scrivere una lettera contenente consigli per i personaggi; stendere una presentazione per il libro rivolta a uno studente che non l'ha ancora letto, fare un'intervista a uno dei personaggi o allo scrittore, parlare di personali esperienze simili a quelle narrate e, al fine di consolidare l'apprendimento dei nuovi termini, elencare le qualità dei personaggi, con l'utilizzo degli aggettivi.
I "graded readers" sono soltanto uno degli strumenti che possono essere utilizzati nell'insegnamento di una lingua come l'inglese. Ci sono ad esempio delle riviste che favoriscono ugualmente l'interesse per la lettura e sono sussidi utilissimi nell'apprendimento, da cui la didattica moderna non può prescindere.

Letteratura in Internet: schede

Linda Rossi Holden

www.multilab.it

Hemingway on line

Ernest Hemingway **(1)** nato in Illinois nel 1899, è destinato a divenire uno degli scrittori più rappresentativi del Novecento, Nobel per la letteratura nel 1953. Oak Park, la località in cui nacque, non offriva molte opportunità di crescita intellettuale, ma la famiglia provvide a fornirgli una buona educazione. Incline alle lettere e al giornalismo, conobbe l'esperienza della guerra ed ebbe l'opportunità di trascorrere molti anni in Europa e di frequentare, tra i grandi personaggi politici del secolo, Fidel Castro **(2)**, Mussolini e Franco **(3)**. Molti sono i luoghi testimoni delle tappe della vita dello scrittore itinerante **(4)**.
Il primo grande successo che consacrò Hemingway alla fama fu *The sun also rises* (*Il sole sorge ancora* ma anche col titolo: *Fiesta*) **(5)** del 1926, i cui personaggi non rappresentano la quotidianità della vita ma la ricerca del vero senso della stessa, scandita dal risorgere costante del sole giorno dopo giorno e sempre uguale. L'avvincente romanzo è caratterizzato da una fluida leggibilità che permette di accedere senza particolari difficoltà al significato profondo dei messaggi trasmessi attraverso il complesso intreccio delle relazioni.
Farewell to arms (*Addio alle armi*) **(6)** del 1929, si fonda su un tema caro a Hemingway ed è ispirato dall'esperienza vissuta dallo scrittore durante la Prima Guerra Mondiale, ma col dovuto distacco dal riferimento alla realtà. La vicenda è dominata dal senso della morte e dal tema della paura della perdita dell'immortalità; la guerra uccide la sfera positiva di ciascuno e non determina alcun vincitore.
Death in the Afternoon (*Morte nel pomeriggio*, 1932) è considerato uno dei migliori libri sulla corrida; non solo sport, ma fonte ispiratrice di creatività artistica e letteraria per un grande appassionato come Hemingway **(7)**. Il romanzo, strumento di grandi emozioni, può definirsi un momento di analisi del coraggio e della paura, oggetto di riflessione e discussione sulla definizione dei caratteri nello stile di Hemingway **(8)**.
Tra le opere più popolari c'è sicuramente *For whom the bell tolls* (*Per chi suona la campana*) del 1940 **(9)**, il cui *background* è l'esperienza di Hemingway come corrispondente estero degli eventi relativi alla guerra civile spagnola, di cui fu acuto osservatore. Collegato alla vicenda personale dell'autore, il suicidio attraverso la visione del protagonista è rivalutato da atto di estrema codardia a gesto di autoaffermazione, giustificato dalla presa di coscienza della vanità di tutto ciò che è umano.
Dal libro è tratto il grande film con Gary Cooper e Ingrid Bergman **(10)**.
Il vecchio e il mare (*The old man and the sea*) **(11) (12)** del 1952 si incentra sulla straordinaria figura del protagonista sconfitto dal mare, che pure è la sua fonte di sostentamento, e sul rinascere delle forze spirituali che, vinta la maledizione, giustificano il rimanere in vita. Il testo contiene numerose metafore **(13)**, da cogliere per una migliore lettura **(14)**. Hemingway morì suicida nel 1961 in Idaho, dove si era ritirato dopo profonde crisi depressive e un crescente abuso di alcolici.

1. www.lostgeneration.com/hrc.htm
2. www.megastories.com/cuba/glossary/heming.htm
3. www.thelearnedmonkey.com/hemingway.htm
4. www.literarytraveler.com/hemingway/ernestplaces.htm
5. www.students.dsu.edu/schmidtm/hemingway2.htm#Themes
6. www.homework-online.com/afta/index.asp
7. www.pbs.org/hemingwayadventure/spain.html
8. www.sixgallerypress.com/afternoon.html
9. www.classicnote.com/ClassicNotes/Titles/belltolls/about.html
10. www.coopandpapa.com/coopmovie57primecontent.htm
11. www.sparknotes.com/lit/oldman/summary.html
12. www.sparknotes.com/lit/oldman/analysis.html
13. www.novelguide.com/oldmanandthesea/metaphoranalysis.html
14. www.novelguide.com/oldmanandthesea/themeanalysis.html

Un significativo profilo in italiano è agli indirizzi www.cronologia.it/storia/biografie/hemingw.htm e http://digilander.iol.it/denny6/hemingway.htm. Spunti interessanti si trovano nella prefazione all'edizione italiana di *Chi suona la campana* a www.mariobiondi.net/ttesti/hemingway .html.

Unità interdisciplinare per geografia e tedesco

Graziano Serragiotto

Questa unità didattica vuole essere un esempio di lavoro interdisciplinare tra le seguenti materie: Geografia, Storia, Tedesco e Diritto/Economia.
Il fine di questa unità è, oltre a dare delle specifiche competenze di cui ci occuperemo successivamente, di organizzare l'uscita a Berlino in modo che gli studenti riescano a collegare il lavoro fatto in classe con la realtà che li circonda eseguendo operazioni che diventano operative nel luogo considerato.
Ogni singola materia si occuperà di alcune caratteristiche fondamentali per capire l'argomento a seconda delle diverse sfaccettature e delle diverse esigenze delle singole discipline giungendo comunque a degli obiettivi comuni e all'integrazione delle varie informazioni per capire meglio la complessità di un determinato processo.
Per quanto riguarda **Geografia**, il docente interessato farà un'analisi storico-geografica comparativa degli spazi urbani attraversati dal Muro di Berlino.
Il docente di **Storia**, cercherà di dare gli elementi fondamentali per una costruzione storica che sia funzionale in modo da capire i vari processi storici e artistici nell'arco del tempo, considerando anche gli eventi politici più importanti.
Per quanto riguarda **Tedesco**, il docente interessato vedrà di utilizzare la grande potenzialità linguistica per poter usare dei documenti autentici in tedesco che parlino del fenomeno affrontando anche delle tematiche culturali che potrebbero aiutare a capire determinati comportamenti.
Inoltre *alcuni contenuti propri della geografia urbana verranno spiegati attraverso delle operazioni da compiere in lingua tedesca*, integrando così l'apprendimento della lingua straniera con altre discipline.
Il docente di **Diritto/Economia** considererà alcune leggi o patti che siano stati fondamentali per il fenomeno, guardando anche alla diversità all'interno dell'economia per capire le differenze delle due realtà che si erano create prima e dopo l'unificazione delle due Germanie.
È chiaro come le diverse materie siano in sinergia e che sia necessario un lavoro veramente d'equipe tra i vari docenti delle singole materie per la buona riuscita dell'unità.
In questa sede ci occuperemo della parte riguardante **Geografia** e dell'uso della **lingua tedesca** per introdurre elementi di geografia urbana.

La componente geografica

Obiettivi didattici

– Raggiungimento della capacità di condurre un ragionamento spaziale.
– Attivazione dei sistemi di riferimento geografico.
– Inquadramento dei fenomeni che si sviluppano nello spazio e nel tempo.
– Percorrenza degli itinerari tematici e interdisciplinari di Geografia Fisica, Climatica, Storica, Politica, Urbana e Sociale.

Competenze

Gli studenti dovranno acquisire e/o potenziare la capacità di:
– analizzare foto aeree e immagini satellitari;
– leggere, decodificare, interpretare, costruire carte tematiche;
– fare operazioni topocartografiche;
– riconoscere unità di paesaggio da varie fonti: in carta/sul terreno, foto aeree e immagini satellitari;
– utilizzare diapositive per percorsi didattici;
– costruire carte, schizzi, profili schematici.

Metodologia

Verranno proposti vari tipi di lezione: frontale, dialogata, in laboratorio e lavoro di gruppo.
In modo particolare verrà usata la tecnica che prevede la presentazione di alcuni casi

esemplari, la risoluzione di problemi che possono essere generali e/o specifici mediante la formulazione di opportune casistiche geografiche.
Inoltre il fenomeno verrà poi osservato ***in loco*** e quindi analizzando direttamente la realtà di alcuni elementi di paesaggio geografico e individuandone i processi spaziali.

Prerequisiti
Acquisizione di concetti fondamentali come la definizione di *geografia, luogo, territorio, regione, paesaggio, ambiente, ecc.*, degli argomenti fondamentali e metodologici della geografia affrontati nei due anni precedenti e del linguaggio specifico della disciplina.

Durata
L'unità didattica viene inserita nella seconda parte del primo quadrimestre in modo da organizzare l'uscita culturale a Berlino nel secondo quadrimestre.

Strumenti
Immagini satellitari, fotografie aeree, carte tematiche, carte topografiche, atlanti geografici, diapositive, video, strumenti di rilevamento satellitare (GPS), foto e internet.

Verifica e valutazione
Le *verifiche* verranno costruite sulla base dei descrittori dell'unità e saranno strutturate e/o semistrutturate. Si ipotizzano anche delle verifiche formative oltre a quelle sommative in modo da permettere agli studenti di autovalutarsi e all'insegnante di intervenire su eventuali lacune riscontrate.
La *valutazione* prenderà in considerazione il processo di apprendimento, la verifica del profitto al termine dell'unità tenendo conto anche dei lavori personali (per esempio, il quaderno di geografia) e degli interventi degli studenti.
I criteri di valutazione terranno conto della conoscenza, della comprensione e dell'applicazione dei contenuti.

Contenuti
Berlino prima della caduta del Muro, lo stendimento urbano del muro di Berlino e i diversi settori, l'uso del suolo urbano, concetto di conurbazione e la ristrutturazione urbana successiva alla caduta del muro.

SVILUPPO DELL'UNITÀ DIDATTICA
1.1 Fase della motivazione
1.2 Berlino prima della caduta del Muro
1.3 Scheda di ricostruzione storica
1.4 Lo stendimento urbano del muro di Berlino e i diversi settori
1.5 L'uso del suolo urbano
1.6 Concetto di conurbazione
1.7 La ristrutturazione urbana successiva alla caduta del muro
1.7.1 Alcuni esempi di lettura comparativa storico-urbana in R. FRIOLO, "Analisi storico-geografica comparativa degli spazi urbani attraversati dal Muro di Berlino", *Geografia nelle Scuole,* 1999, 2, strumenti 2.
1.7.2 Schede di lettura: interpretazione geografica: decodificazione in carta/foto delle componenti paesaggistiche.
1.7.3 Trasporti e infrastrutture: pianta della metropolitana e scheda di analisi (in tedesco)
1.7.4 Foto e video
1.8 Conclusioni
1.9 Esperienza in loco

All'inizio ci sarà una prima fase di motivazione dove il docente cerca di motivare gli studenti in modo tale che si abbia da parte loro una partecipazione attiva, che permetta loro di compiere delle operazioni e di usare degli strumenti propri della disciplina per arrivare a una acquisizione degli elementi fondamentali e non a un semplice apprendimento nozionistico. Perciò gli studenti saranno coinvolti in prima persona a reperire del materiale per il percorso didattico e saranno chiamati a operare prima in classe e successivamente in loco in contatto diretto con la realtà; inoltre la visita culturale è sempre motivo di interesse per gli studenti ed è un modo per dimostrare come argomenti svolti in classe siano collegati e collegabili ad altre discipline e rappresentino qualcosa di reale e non astratto.
Grazie a delle schede di lettura comparativa storico-urbana si possono notare le dif-

ferenze che si sono verificate dopo la caduta del Muro di Berlino. In queste schede c'è la descrizione di un sopralluogo del 1989 prima della caduta del Muro e di una rivisitazione del 1997 dopo la caduta del Muro.
Visto che queste schede sono divise per siti possiamo ipotizzare di dividere gli studenti in gruppi in modo che ognuno si occupi di un particolare sito.
Verrà fatta la lettura della scheda e verranno messi in evidenza i cambiamenti riscontrati.
Poi un portavoce di ogni gruppo relazionerà per tutti gli studenti.
Durante l'uscita culturale a Berlino ogni gruppo si recherà nel sito di cui aveva la scheda di lettura e farà un nuovo sopralluogo (2001) compilando una nuova scheda.
La stessa metodologia verrà usata per la decodificazione in carta/foto delle componenti paesaggistiche: verranno analizzate delle schede di lettura proposte e poi durante il sopralluogo della classe a Berlino verranno visti i vari siti e verranno fatte foto significative.
La stessa metodologia verrà seguita per la scheda di lettura- Interpretazione tematica che riguarda la decodificazione dello schema funzionale dei trasporti urbani berlinesi.
L'esperienza in loco diventa di fondamentale importanza per gli studenti perché potranno verificare sul campo quello che è stato visto, discusso durante l'unità didattica.
Potranno loro stessi cercare di diventare dei ricercatori e trovare nuovi cambiamenti utilizzando delle schede di analisi comparativa storico-urbana, decodificazione delle componenti paesaggistiche fornite dal docente.
Oltre a visitare dei luoghi di interesse per l'analisi potranno scattare delle foto significative che potranno essere utilizzate anche in forma di diapositive per creare un lavoro articolato da poter proporre ad altre classi da parte degli stessi studenti.
Inoltre potremmo utilizzare il Magellan GPS che fornisce le coordinate geografiche di un sito, che individua meridiani e paralleli, elabora distanze.
Le varie parti dell'unità vengono presentate normalmente fino ad arrivare al punto **1.7.3** che verrà introdotto dall'insegnante di tedesco.

La componente linguistica

Si presentano tre attività orientate verso la lingua.

A. 1.7.3 Scheda di lettura-interpretazione tematica. Decodificazione dello schema funzionale dei trasporti urbani berlinesi (Per fare il seguente percorso è necessario avere uno schema dei trasporti berlinesi prima della caduta del muro).

Obiettivi
– Attivazione di sistemi di riferimento geografico.
– Raggiungimento della capacità di condurre un ragionamento spaziale.
– Percorrenza di itinerari tematici e interdisciplinari di Geografia Storica e Urbana.

Competenze
Gli studenti dovranno acquisire la capacità:
– di leggere una carta tematica;
– di interpretare il fenomeno del Muro di Berlino;
– di fare delle operazioni per trovare elementi fondamentali.

Operazioni
- Designare lo schema.
- Interpretare e scrivere i simboli della legenda (U: metropolitana sotterranea, S: linee di superficie, 1- nodi di scambio...).
- Trovare le linee sotterranee con i rispettivi capolinea indicando il colore (U1: Ruhleben- Schlesisches Tor (verde); ...).
- Cercare i principali nodi sotterranei di scambio a 2 linee: (Bismarckstrasse (U1 Con U7, ecc.).
- Trovare i principali nodi a 3 linee (considerando anche la rete di superficie): (Zoologischer Garten (U1 e U9 con S3), Friedrichstrasse (U6 con S2 e S3).

Applicazioni tematiche
Percorsi itinerari. Si consideri il percorso necessario per raggiungere il Muro a partire dalla stazione di Siemensdam: (prendere la U7 in direzione Rudow, cambiare a Bismarckstrasse, prendere la U1 in direzione Schlesisches Tor, scendere al capolinea).

L'interferenza del Muro sulla rete. Con riferimento alla U6, rilevare da Sud l'ultima fermata di Berlino Ovest; rilevare da Sud la prima fermata dopo Berlino Est; rilevare le stazioni chiuse entro il territorio di Berlino Est; individuare l'unica fermata attiva (posto di frontiera internazionale fra Berlino Ovest ed Est); individuare le altre linee di superficie e sottosuolo che appartengono alla rete di Berlino Ovest e tagliano senza fermate intermedie Berlino Est (a parte Friedrichstrasse).

B. Toponimi: Per fare il seguente percorso è necessario avere delle carte topografiche in lingua tedesca.

Obiettivi
– Attivazione di sistemi di riferimento geografico.
– Raggiungimento della capacità di condurre un ragionamento spaziale.
– Percorrenza di itinerari tematici di toponomastica.

Competenze
Gi studenti dovranno acquisire la capacità:
– di leggere una carta tematica;
– di trovare vocaboli che si riferiscono alla toponomastica;
– di dividere tali vocaboli a seconda della tipologia.

Operazioni
Trovare i toponimi più significativi analizzando le foto-cartografiche (Spree, Mitte, Teufelsberg e dividere i toponimi trovati per tipologia:
– idronimi: (Spree, Teufelssee),
– oronimi: (Teufelsberg),
– antroponimi:(Marx-Engels Forum),
– urbani:(Mitte, Alte Schonhauser Str.),
– angiotoponomastica: (St. Marien Kirche).

C. Localizzare luoghi da carte geografiche (per fare il seguente percorso è necessario avere delle carte topografiche in lingua tedesca).

Obiettivi
– Attivazione di sistemi di riferimento geografico.
– Raggiungimento della capacità di condurre un ragionamento spaziale.
– Percorrenza di itinerari tematici e interdisciplinari di Geografia Storica e Urbana.

Competenze
Gli studenti dovranno acquisire la capacità:
– di localizzare dei luoghi su una cartina;
– di interpretare il fenomeno del Muro di Berlino;
– di chiedere e dare informazioni sulla localizzazione dei luoghi.

Operazioni
1. Localizzare Oberbaum Brucke
2. Descrivere l'interferenza del Muro
3. Chiedere e rispondere sulla sua localizzazione
4. .....

Tale esercitazione è motivata dal fatto che gli studenti faranno l'uscita culturale a Berlino e durante quella occasione a gruppi si recheranno in un sito di cui avranno studiato una scheda prima e dopo la caduta del Muro e faranno un nuovo sopralluogo compilando una nuova scheda sulle differenze riscontrate.

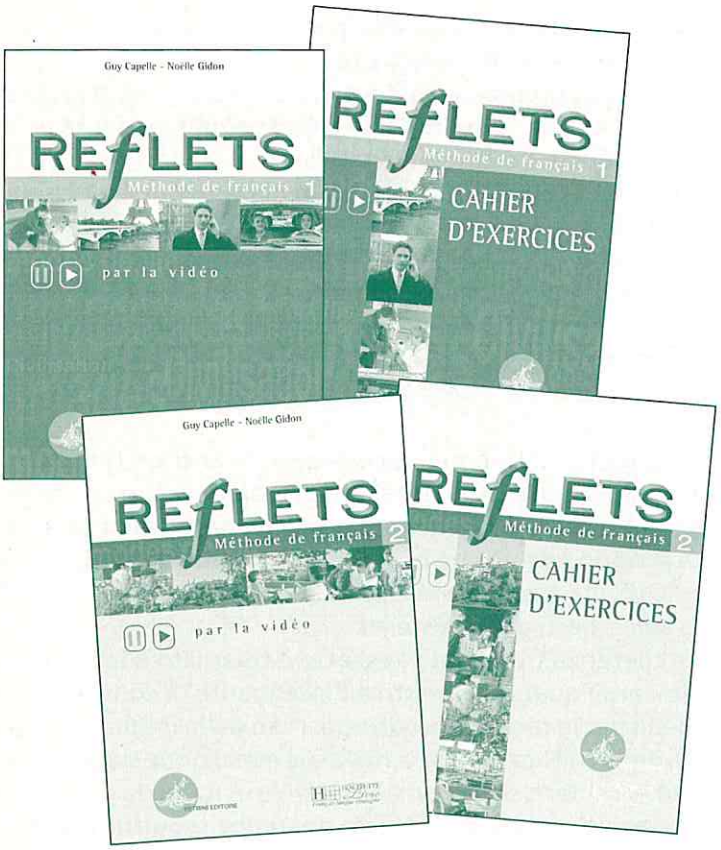
Questa è stata una esemplificazione dell'utilizzo del tedesco per spiegare alcuni elementi geografici. Nella stessa unità interdisciplinare si possono esaminare altri elementi: schede di storia in tedesco, analisi di avvenimenti di storia da materiali autentici tedeschi oppure interpretazione di grafici o tabelle di economia in lingua tedesca.

Bibliografia

M.C. Coonan (2002)
Uso veicolare delle lingue straniere, Torino, Utet Libreria.
R. Friolo (1999)
"Analisi storico-geografica comparativa degli spazi urbani attraversati dal Muro di Berlino". *Geografia nelle Scuole*, 2, strumenti 2.

G. Capelle • N. Gidon

REFLETS



Una metodologia integrata

Reflets integra perfettamente gli apporti dello scritto, del video e dell'audio, grazie a documenti concepiti specificatamente per amalgamare la triplice progressione culturale, comunicativa e grammaticale dell'opera.

novità

ENSEMBLE MULTIMÉDIA

livre élève 1 + Cahier 1 + Video élève 1
€ 24,50, L. 47.439
Codice N. 88-494-0797-1

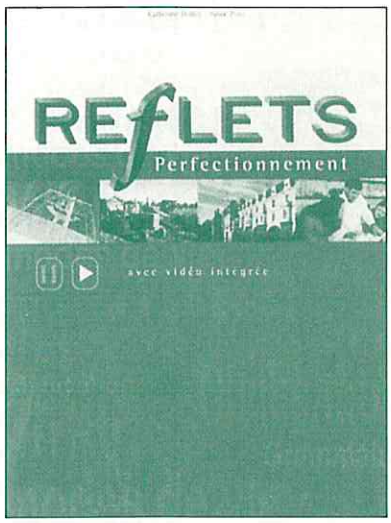
livre élève 2 + Cahier 2 + Video élève 2
€ 24,50, L. 47.439
Codice N. 88-494-0798-X

S. Pons • C. Dolez

REFLETS PERFECTIONNEMENT

1 CAHIER D'EXERCICES • 1 COFFRET VIDÉO • 1 GUIDE PÉDAGOGIQUE
2 CASSETTES AUDIO • 1 CD AUDIO (IN PREPARAZIONE)

Naturale continuazione di Reflets, Reflets Perfectionnement è un corso di perfezionamento della lingua francese che si colloca a cavallo dei livelli B1 e B2 del Cadre européen commun de référence e permette la preparazione agli esami Delf di 1° e 2° grado.



PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

Gli "esperti" di lingua straniera

Gentile Direttore,
un esperto di marketing americano ha affermato che "L'aspetto più complicato della soluzione di un problema consiste nel risolvere i problemi creati dalla soluzione".
Mi sembra un ottimo aforisma in relazione al problema dell'*esperto di lingua straniera*, previsto nei Licei Linguistici Brocca e Circ.27. Senza entrare in merito alle più variegate modalità di lavoro di questi "esperti", non riesco a trovare risposta a due interrogativi:
1) uno studente che esce con il punteggio di 100/100 non può immediatamente andare ad insegnare italiano. Eppure ha dato prova di conoscere in modo eccellente la sua lingua madre, di possedere solide conoscenze in ambito umanistico, scientifico e culturale in genere. Non sarà forse perché non possiede competenza in ambito metodologico-didattico? E magari anche perché non è laureato? Ma allora, *come mai uno straniero in possesso di un qualsiasi titolo di studio di scuola superiore è considerato docente semplicemente perché entra in una scuola italiana*? Anche se proprio nel suo paese di origine non potrebbe mai insegnare? Forse si pensa che *sapere* e *saper trasmettere* sono la stessa cosa?
2) *Se il docente di conversazione è un esperto, nel momento che* – avendo anche il titolo di studio adeguato – *supera un concorso e diventa docente di lingua straniera come mai ad un tratto perde questa sua qualità*? Aver superato un concorso gli fa immediatamente perdere il grande bagaglio linguistico e culturale che gli era proprio e perciò ha bisogno, a sua volta, di un nuovo esperto che lo affianchi? Oppure ha bisogno di un esperto perché prima non era un vero esperto? Non mi raccapezzo più ... Lascio la parola agli esperti del Ministero!
Certo è che non sembra esserci molta coerenza tra quanto l'esperto è chiamato a fare e le condizioni reali in cui opera. In questi ultimi anni quanto richiesto all'insegnante di conversazione va ben oltre il fatto di costituire un modello per la corretta pronuncia: l'uso della lingua deve al tempo stesso mettere in luce le peculiarità della cultura straniera nella sua evoluzione sia culturale che linguistica (v. concorso 3/C). Come può considerarsi *aggiornato* chi vive in Italia da dieci, quindici anni? Prendendo, per esempio, il linguaggio giovanile, l'esperto dovrebbe seguirne l'evoluzione dalle riviste in lingua per gli alunni – lo stesso può fare l'insegnante. Presentando un fatto di cronaca l'esperto reperisce il materiale dalla stampa, da un canale satellitare o da internet, senza *viverlo* – questo può farlo anche l'insegnante. Allora, almeno da questo punto di vista, potrebbe avere un senso solo la figura del *lettore*, cioè di colui che arriva direttamente dall'estero e si ferma in una scuola italiana per un massimo di due anni.
Ma ben più grave si fa il problema guardando al *metodo*. Nella maggior parte dei casi non si può parlare di "metodo" ma piuttosto di "abitudini" senza fondamento scientifico. Non esistono di solito percorsi mirati e variati a seconda dell'argomento e dell'obiettivo: ogni esperto ha il suo "metodo personale" dalla classe prima alla quinta. Spesso i vocaboli sconosciuti vengono o tradotti in italiano o "narrati" a volte con giri di parole che portano gli alunni più lontani che vicini al significato e che comunque ispirano l'alunno più bravo a gridare la traduzione in italiano appena capisce. A seconda che la tematica sia più o meno gradita all'esperto si possono riempire tre lavagne di vocaboli o non scrivere per settimane una parola...
Spesso l'esperto parla per l'80% dell'ora, i compiti per casa sono spesso inesistenti o estremamente vaghi, come "*fate* per la prossima volta *qualcosa di simile*". I lavori di gruppo non prevedono tempi ed indicazioni ben precise, cosicché ad una preparazione di due ore di lavoro di gruppo corrisponde poi una esposizione di cinque minuti. Non si interviene sulla disciplina in classe "per non inibire gli alunni".
E questi sono solamente gli aspetti più generici e vistosi, scendendo nei particolari dell'azione didattica la lista diventerebbe lunghissima.
Nella mia provincia non conosco esperti entrati in ruolo per concorso 3/C; e il fatto di non vedere esperti ai corsi di aggiornamento e che per il concorso riservato sia stata chiesta la riduzione delle ore proprio per il "modulo specifico" perchè madrelingua rende piuttosto perplessi: non è che forse anche le competenze "didattiche" siano acquisite per nascita?

Casadio Rossana
Liceo "G.A.Pujati" di Sacile (PN)