SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV
4
APRILE
1996

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Lingue alle elementari

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / fax 0874 - 41.40.43
Sped. in Abb. Postale Pubblicità inf. al 50% • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

INTERNET

come scegliere il "fornitore", cioè il provider

di Stefano Franzato - E-Mail: franzato @ve.shineline.it
WWW page: http://www.shineline.it/cult/fra/docenti/docenti.htm

Ci sono criteri per scegliere al meglio un fornitore di accesso a Internet? E, se ci sono, quali sono? Domande più che legittime, vista anche l'esplosione di Internet Service Provider avvenuta in questi ultimi anni. Più che criteri in senso stretto, diciamo sono cose di cui tener conto allorché si è intenzionati ad avere un accesso, le principali sono:

1) **la capacità e la velocità di trasmissione dei dati** (la cosiddetta *bandwidth*, larghezza di banda, misurata in bit) dei cavi telefonici internazionali cui è collegato il computer (detto anche *host* o anche *server*) del fornitore: di solito 64Kb al secondo;

2) **Il luogo fisico dell'*host* a cui vi dovrete collegare telefonando**: è assai preferibile sia all'interno del vostro distretto telefonico: dovrete perciò fare una telefonata urbana: dico che è altamente consigliabile poiché i collegamenti a Internet possono durare da pochi minuti a intere ore; certi fornitori, non avendo con una propria macchina punti di presenza (*POP: Point of Presence*) in una data località, sottolineano la possibilità di collegarsi ai loro computer tramite la rete Sprint il cui costo – e questo, il più delle volte non lo dicono – va ad aggiungersi al costo della normale telefonata; se possibile, soluzioni simili è meglio evitarle;

3) **Il numero di linee che il fornitore mette a disposizione**: più ce ne sono, più è probabile troviate la linea libera quando vi collegate; la velocità dei modem del provider ha un importanza relativa: per quanto sia veloce, il traffico di Rete può ridurne le potenzialità; intasamenti e code con inevitabili rallentamenti ci sono anche nelle autostrade dell'informazione: quanto detto vale anche per il vostro modem, in ogni caso, è bene la velocità non sia inferiore a 1 4.400Baud;

4) **I costi, i servizi e i tempi**. Già, perché Internet non è una Rete amatoriale: i servizi che offre (a una velocità pressoché istantanea) hanno un costo che bisogna pagare, se di detti servizi si vuol usufruire. È anche possibile non richiederli tutti: potrebbe interessarvi soltanto la posta elettronica e non il servizio di ricerca, ricezione e invio file; viaggiare ipertestualmente sul WWW per voi potrebbe essere una gran perdita di tempo. L'insieme di tutti i servizi base viene detto un collegamento *full Internet*. Alcuni fornitori d'accesso differenziano quest'ultimo (anche nel prezzo) anche per tempo permesso al giorno o, anche, per fasce orarie: nel mio contratto d'abbonamento con Shineline io posso collegarmi a qualsiasi ora nell'arco delle 24, ma per la durata di solo due ore: quanto ho pagato? Il primo agosto '95 (IVA inclusa) 297.500 per un anno intero: se mi abbonassi adesso (gennaio '96), spenderei, credo, sempre IVA inclusa 247.520, c'e da dire, anche che i provider differenziano tra utenza "affari" e utenza domestica. Per concludere questo punto, non si dimentichi che i professori universitari e, molto spesso, gli studenti hanno l'accesso gratis;

5) **Il tipo di connessione**, il piu comodo è quello detto PPP (*Point to Point Protocol*), che mi consente di far sì che il mio PC a casa, per tutta la durata della mia connessione a Iternet sia visto da questa, e da questa trattato, come un computer costituente la Rete stessa, senza intermediazione dell'*host* a cui mi collego: questo significa che se, per esempio, voglio tirarmi giù (*download*) un file (programma vero e proprio, documento di testo o archivio di dati) che so trovarsi in un *host* dell'Università di Berkeley in California, una volta collegatomi al mio host Shineline, non faccio altro che collegarmi in modalità FTP (*File Tronsfer Protocol*: ne riparleremo a tempo debito) al computer dell'università statunitense e dare a questo, con un click del mouse, il comando di invio del programma desiderato: trascorso il tempo necessario per il trasferimento, mi ritroverò quel programma nel mio disco fisso: questo senza che il file faccia soste nel computer del mio provider. Altri tipi di connessione diversi dal PPP o anche dallo SLIP (*Serial Line Internet Protocol*), per ottenere il medesimo risultato, bisogna che *prima* faccia arrivare il file nel computer del mio fornitore e che *poi* da questo lo trasferisca sul mio: un doppio trasferimento in pratica.

E la bolletta del telefono? Particolare non irrilevante. Va da sé che avrà il suo costo ma, se ci si collega per un tempo ragionevole nelle fasce orarie a tariffa ridotta , non si dovrebbe fare un colpo nel riceverla.

Finito di stampare il 09-05-96 e consegnato alle poste il 14-05-96

Scuola e Lingue Moderne

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

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIV N. 4 Aprile 1996

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

PROPRIETARIO E RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

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

☆

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

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

☆

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO

Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

3 PAOLO E. BALBONI
Continuità sì. Ma come?

SAGGI

RITA CAVIGIOLI, LORENZA PATRIARCA
L'America va alle Elementari - Tra cultura e immaginario 4

ESPERIENZE

11 BERNARDA OLIANAS
Giocare con la lingua per costruire poesie e filastrocche

VITA DELL'ANILS

NOTIZIE DALLE SEZIONI
Brescia • Bari • Catanzaro • Cagliari 14

15 GUIDA BIBLIOGRAFICA PER L'(AUTO)AGGIORNAMENTO

EDITORIALE

CONTINUITÀ SÌ. MA COME?

Si parla molto di continuità.
Si organizzano gruppi interscolastici a livello di distretto. Si susseguono le circolari. Insegnanti di buona volontà fanno visite interscolastiche, si trovano nei pomeriggi...
Eppure la frustrazione è alta, e nelle scuole si ricomincia da capo.
Una ragione per l'impossibilità di una vera continuità è certo il fatto che non conosciamo come "si vive" negli ordini scolastici che precedono quelli in cui insegniamo. Non basta conoscere i programmi: bisogna cercare di avere la sensazione della vita quotidiana, di quello che si fa, o si cerca di fare, nelle scuole "più basse".
Per questa ragione dedichiamo questo numero alla scuola elementare: per aiutare a capire cosa si fa, con che spirito, con che logica. E nei prossimi numeri presenteremo altro materiale delle elementari – sperando che a leggere siano soprattutto gli insegnanti delle medie e del biennio: sapere da dove vengono i nostri allievi è la pietra d'angolo per costruire il nostro programma, rispettando la continuità vera.

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

L'America va alle elementari. Tra cultura e immaginario

R. Cavigioli, L. Patriarca[1]

Introduzione

Il nostro lavoro nasce da un'indagine sulla disponibilità degli insegnanti di lingua inglese delle scuole elementari ad affrontare temi di cultura americana. La prima fase della nostra ricerca si tradusse, operativamente, nella stesura di un questionario, con la collaborazione del Centro Interdipartimentale di Studi Euro-Americani "Piero Bairati". Il questionario fu distribuito nel novembre '93 a 150 insegnanti, i quali parteciparono successivamente (maggio '94) a un incontro dibattito sui punti da esso sollevati.

Dalla tabulazione dei questionari - 83 moduli compilati interamente - risultò che:

- 75% degli insegnanti considerano l'insegnamento della civiltà in un *curriculum* di L2 della scuola elementare "importante" e 25% "fondamentale";
- tutti mostrano un interesse "medio" (68%) o "elevato" (30%) per l'introduzione di materiali didattici sulla cultura americana, anche se soltanto 6 insegnanti hanno trascorso periodi di studio o di lavoro negli Stati Uniti;
- solo il 10% si ritiene competente a introdurre temi di cultura americana;
- un numero elevato di insegnanti (76%) esprime l'esigenza di iniziative di aggiornamento sulla cultura americana, in particolare (63%) si dice interessato a materiali didattici e schede guida.

Considerati questi risultati, abbiamo pensato di lavorare a materiali di approfondimento a uso diretto dei bambini, corredati da indicazioni per gli insegnanti. Nelle pagine seguenti vorremmo esporre e illustrare le riflessioni teoriche che hanno preceduto e ispirato le definizioni concrete dei sussidi didattici.

1. La "mappa": presupposti e percorsi di una pratica interculturale

Circa un mese dopo l'incontro con gli insegnanti della scuola elementare sui contenuti e sui metodi di presentazione di un "percorso americano" nel *curriculum* di lingua inglese, mi è capitato di partecipare a un convegno rivolto allo stesso tipo di pubblico, ma di contenuto del tutto diverso, e di trovarvi - quasi come una piacevole sorpresa - una "mappa", ossia un quadro interpretativo, una traccia di lettura del nostro lavoro. Nel corso di un dibattito informale a conclusione del convegno di storia delle donne intitolato "Infanzie al femminile",[2] una delle relatrici, Maria Bacchi, parlando del lavoro sulla memoria dei bambini e delle bambine, rilevava il valore educativo, nonché terapeutico, dello sviluppo di un proprio "punto di vista" sulla propria nascita e, a partire dalla nascita, su tutta la propria storia. Si tratta, come ha evidenziato la stessa Bacchi in un recente saggio, di un tracciato bio-storico in cui "occorre lasciarsi guidare dall'istinto per scivolare di continuo dal terreno della ricostruzione storiografica a quello dell'immaginario per dare ad entrambi uguale valore e uguale pregnanza [...] per costruire un discorso a più voci che eviti di imporre verità e certezze, ma 'cavi fuori' ipotesi fondate e accettabili sulla base delle quali ognuno/a aggiusti la propria esperienza".[3]

In concreto, i bambini sono stimolati e aiutati, attraverso attività di drammatizzazione e di scrittura creativa, a costruire la propria biografia e a partecipare alla costruzione di quella dei compagni, attingendo a una varietà di testi orali e scritti (ricordi personali, racconti dei genitori, dati clinici, descrizioni fatte da altri bambini, ecc.). Crearsi un proprio punto di vista sulla propria storia consiste, dunque, nell'acquisire la possibilità e capacità di conoscersi, di costruire la propria identità e biografia, selezionando e combinando le informazioni che si hanno su di sé. Il risultato educativo e terapeutico di questo lavoro consiste nell'assunzione di un atteggiamento aperto, autonomo, flessibile - e, dunque, ricco di potenzialità creative e comunicative - rispetto alla propria e all'altrui storia. Per questa via il bambino affina la capacità di cogliere condizionamenti e ruoli e, più in generale, di emanciparsi da visioni stereotipate e destinate a

produrre antagonismi dei modelli culturali.
Questo tipo di percorso educativo si presenta particolarmente valido in un contesto odierno di diversificazione dei modelli di storie familiari e, in un quadro più ampio, di contaminazione di etnie e tradizioni culturali, in quanto prepara il bambino a sintetizzare il diverso all'interno e al di fuori di sé. Da questo arricchimento interiore può nascere un metodo, una "pratica" interculturale che, senza assolutamente contrapporsi alla trasmissione di "valori" interculturali (rispetto, tolleranza, confronto, ecc.), riesce ad andare oltre e a radicarsi laddove un patrimonio ereditato più spesso a parole che nei fatti non è in grado di radicarsi. La valorizzazione del potenziale costruttivo e integrativo dell'immaginario presuppone anche l'inclusione della dimensione del desiderio nella propria storia, come in quella collettiva.
La reazione di un bambino colombiano che era stato adottato da una famiglia italiana a dieci anni, dopo aver assistito nel paese nativo a una serie di atrocità, tra le quali l'uccisione della madre, è particolarmente illuminante riguardo alle potenzialità di una pratica interculturale che si occupi seriamente dell'immaginario. Il bambino, che sapeva solo lo spagnolo, dopo il primo giorno di scuola in una classe italiana che stava lavorando sulle "storie di vita", non solo riuscì a decodificare linguisticamente i riferimenti a quel percorso didattico, ma si appassionò a esso al punto tale da chiedere alla madre adottiva di dirgli come avrebbe voluto vestirlo, che giocattoli avrebbe voluto comprargli se lo avesse avuto con sé, come figlio, nella prima infanzia, riconoscendo ed esprimendo il desiderio d'integrare due madri, due storie possibili, due culture.
La chiave metodologica di un'educazione interculturale consiste dunque nell'educazione alla consapevolezza e all'esercizio dei punti di vista, all'interno come all'esterno di sé. Nell'identificare il fine dell'educazione culturale sia nella partecipazione ed esperienza diretta di una cultura straniera, sia nell'osservazione e comprensione di essa dall'esterno, il linguista M. Byram sostiene che "l'insegnamento della consapevolezza culturale dovrebbe [...] coinvolgere entrambi i punti di vista, facendo dei discenti sia degli etnografi che degli informatori, consentendo loro di costruirsi un proprio angolo visuale attraverso un confronto che non coincida né con l'uno né con l'altro", in quanto "nel processo di confronto che parta da due punti di vista sta la possibilità di [...] acquisire nuove configurazioni cognitive e una competenza interculturale".[4]
Si tratta, in sostanza, di una visione dello studio della cultura (o della "civiltà", come si è soliti definirla nel *curriculum* scolastico italiano)[5] non tanto come "sforzo di comprendere la struttura del pensiero di chi si ha davanti, il suo modo di ragionare e di essere",[6] e neanche come "sapersi mettere al posto dell'altro".[7] L'educatore dovrebbe, invece, accettare la sfida di porsi come facilitatore di un percorso di crescita che intrecci costruzione dell'identità e sviluppo dell'abilità di scegliere e di far convivere, all'interno della propria identità, una varietà di punti di vista.
Non si sta qui parlando di paradossi, bensì di una complementarità di obiettivi educativi fondati sullo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione, evidenziata dai Programmi Ministeriali per la scuola elementare che, nella "Premessa generale", fanno riferimento all'esigenza di "promuovere la 'consapevolezza di sé', come progressiva capacità di autonoma valutazione dell'uso delle conoscenze", di "superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito di altri" e di stimolare le "energie interiori del fanciullo".[8]
Il richiamo alle "energie interiori del fanciullo" comporta il riconoscimento della centralità della motivazione intrinseca nel *curriculum* di civiltà. L'aspetto utilitario, o di sopravvivenza in un paese straniero, è praticamente assente nella prospettiva interculturale di un bambino e nel suo interesse per l'apprendimento di una lingua straniera. Se, come risulta dalla prima parte di questo studio, la *prospettiva interculturale* orienta i modelli educativi, la trasposizione di certi criteri educativi sul piano dei modelli culturali richiede una *prospettiva multiculturale* e un lavoro di familiarizzazione con la diversità culturale, propedeutico a qualunque scelta di contenuti, siano essi relativi alla cultura britannica, a quella statunitense, o a quella canadese. Il lavoro propedeutico dovrebbe seguire delle tappe di progressiva apertura - e, nello stesso tempo, di circoscrizione - di obiettivi, contenuti e metodi relativi all'apprendimento della civiltà di un paese straniero (nel nostro caso specifico quella angloamericana), lungo un percorso di graduale familiarizzazione con la diversità e la varietà, che preveda:
1. la creazione di contesti atti a facilitare la nascita e la crescita di curiosità, contatti con comportamenti e abitudini diversi, spirito critico e autocritico, tolleranza;
2. l'introduzione ad alcune caratteristiche della lingua inglese: varietà linguistiche e culturali, dimensioni della sua distribuzione geografica, sua diffusione nella cultura europea/italiana (prestiti linguistici e culturali), suoi usi come lingua franca, ecc.;
3. la presentazione di varietà il più possibile ampie di modelli culturali americani, che siano sia "accessi-

bili", ossia collegati alle esperienze infantili italiane della cultura americana, sia "unici", ossia nuovi, locali, difficilmente universalizzabili e giudicabili, non ancora - o ancora poco - assimilati o assimilabili dall'immaginario collettivo europeo sull'America;
4. l'offerta di opportunità di comunicazione che favoriscano i legami tra coetanei di culture diverse (p. es., la corrispondenza con un *pen friend*) e l'uso di materiale autentico accessibile ai coetanei americani.
I criteri educativi a cui si ispira questa modalità di presentazione dei modelli culturali di un popolo straniero sono molteplici: il superamento della tendenza alla stereotipizzazione; la centralità del punto di vista e dei bisogni del discente; la disposizione ad assecondare i meccanismi naturali di apprendimento - in cui "dato" e "nuovo" interagiscono e si integrano - nonché a favorire quella dialettica di contenuto culturale e immaginario che dovrebbe "stimolare le energie interiori del fanciullo". La definizione risultante di "cultura" coinvolgerebbe, pertanto, sia le strutture comportamentali di una data comunità, sia il contesto espressivo di valori, istanze ed esigenze individuali, originali, tese verso la produzione di nuovi valori culturali. Inoltre, il rispetto dell'equilibrio tra quotidianità e immaginazione, punto di vista circoscritto e ricerca illimitata di nuovi spazi, si configura non solo come un elemento tipico dell'esperienza del bambino, ma anche come un valore fondante di una tipica - anzi archetipica - configurazione dell'esperienza culturale americana stessa.

2. Linee didattiche

Concretamente, le attività didattiche atte a orientare i bambini verso una prospettiva interculturale e multiculturale dovrebbero ispirarsi a due criteri:
– *L'identificazione*, in relazione a una varietà di coetanei americani, del presente come del passato, sulle cui caratteristiche e combinazioni possibili di tratti fisici, psicologici, sociali, ecc. i bambini siano lasciati liberi di sperimentare (il popolo americano non è, d'altra parte, costituito da una varietà non solo di aggregazioni ma anche di loro innumerevoli combinazioni?);
– *La produzione/riproduzione*, attraverso la soluzione di problemi concreti con cui coetanei americani devono o dovevano confrontarsi, gli spostamenti nel continente in loro compagnia, la decodificazione delle regole dei loro giochi, ecc.

Un percorso di familiarizzazione con i vari aspetti del *curriculum* tradizionale di civiltà secondo modalità idonee alla fascia di età in questione e i presupposti educativi qui indicati potrebbe prevedere, per esempio, le seguenti attività:
1. familiarizzare con la storia americana: (a) il gioco "find your family", nel quale i bambini, in gruppi, utilizzano o creano delle *cue/flashcard* con le informazioni necessarie per costruire un'identità e una storia familiare, e combinano le varie opzioni; (b) il gioco "bingo", in cui i bambini devono segnare con una croce, su griglie di caselle illustrate, le illustrazioni che corrispondono a una frase/paragrafo (definizione, descrizione, narrazione) letto dall'insegnante, fino a completare una colonna in senso orizzontale/verticale/diagonale;
2. familiarizzare con la geografia americana: (a) un lavoro di ricostruzione della carta degli USA sul modello di un *jigsaw puzzle* - in cui ogni pezzo sia uno stato della federazione - seguito dalla scelta individuale di uno stato, su cui il bambino possa raccogliere informazioni e, dalla combinazione dei vari elementi, costruire l'identità di un coetaneo che provenga da quello stato; (b) una tecnica simile a quella del *jigsaw puzzle* può essere usata per un lavoro di orientamento sui *downtown* delle principali città americane, in cui i bambini possano, in un primo tempo, collocare le *flashcard* degli edifici più significativi sulla cartina della città e, in seguito, tracciare dei percorsi nella città ("devi andare da X a Y...");
3. familiarizzare con il vissuto quotidiano: l'insegnante fornisce - o invita a cercare a casa, o per mezzo di una caccia al tesoro - una serie di *realia* (articoli di vestiario, soprammobili, *gadget*, giocattoli, illustrazioni, biglietti, cibo, ecc.) con i quali i bambini possano delineare figure e situazioni di coetanei americani, e che possano usare come oggetti di scena per drammatizzazioni;
4. familiarizzare con le tradizioni e le festività: (a) i bambini lavorano, in gruppi, su un certo numero di biglietti augurali per le principali festività; ogni gruppo sceglie una festività e disegna e compone un biglietto di auguri, servendosi dei modelli linguistici offerti dalle varie cartoline americane (immagini, fraseologia chiave, giochi di parole, ecc.); (b) un gruppo di bambini mette in scena una festività o l'evento storico/leggenda che ne è alle origini, e il resto della classe deve indovinare di che si tratta; (c) i bambini imparano facili canti popolari americani, filastrocche, ecc.; (d) i bambini mangiano insieme o provano a preparare piatti molto semplici che piacciono ai coetanei americani;
5. familiarizzare con/approfondire un filone tematico.

Si suggeriscono, a proposito dell'approfondimento tematico, una serie di attività che si ispirano al *Far West* – un argomento in sé abbastanza ricco di spunti avventurosi e fantastici - che si potrebbero suddividere in quattro raggruppamenti, corrispondenti alle loro funzioni, con relativi esempi di possibili attività:
– identificarsi con un coetaneo

Native American (trovare per sé e per i compagni un "nome indiano" che rispecchi certi tratti della personalità, abitudini, ecc., oppure decorare un *tipi* con disegni che raccontino un avvenimento, un'avventura, come facevano gli indiani delle Grandi Pianure);
- identificarsi con un coetaneo pioniere (pensare a tre oggetti che si potrebbero caricare su un carro e portar via con sé negli spostamenti della famiglia verso Ovest, oppure confrontare l'elenco dei propri compiti domestici con quelli tipici di un bambino nel *Far West*);
- seguire le istruzioni per riprodurre situazioni, incombenze, intrattenimenti tipici della vita quotidiana del *Far West* che possano risultare avventurosi e insoliti per un bambino italiano di oggi (imparare a cercare l'oro nei torrenti o inventare accompagnamenti musicali con suppellettili);
- seguire le istruzioni di giochi di società, p. es. varianti del "gioco dell'oca" in cui le varie caselle/postazioni evidenzino lavori, problemi, pericoli, trappole con cui ci si poteva confrontare nel leggendario *Far West*, in un anno trascorso sulle Montagne Rocciose sulle tracce di animali da pelliccia o in un lungo viaggio alla ricerca dell'oro.

3. Una didattica interdisciplinare

Questi riferimenti sommari a una gamma di attività da sviluppare in un percorso di cultura americana offrono lo spunto per fornire alcune indicazioni generali sul piano dei contenuti, del metodo e dei materiali, riguardo ai quali ci si dovrebbe orientare verso una *didattica interdisciplinare*, che ricorra, cioè, a un'ampia varietà di settori e di strumenti didattici.

Le attività descritte toccano i contenuti più rilevanti e funzionali all'obiettivo di far familiarizzare un bambino italiano con la cultura americana attivando il suo immaginario. Partendo dal punto di vista del bambino, si possono, infatti, trattare: argomenti legati alla sfera del quotidiano (famiglia, comunità, scuola, amicizie, giochi, ecc.), favorendo l'identificazione con coetanei americani di oggi; argomenti legati alla storia e alle tradizioni (identificazione con coetanei americani di ieri); argomenti legati alla geografia (identificazione con coetanei di oggi e di ieri colti in movimento, mentre viaggiano, si trasferiscono, emigrano).

Per quanto riguarda i criteri metodologici su cui si fondano i presupposti educativi di un simile approccio alla lezione di cultura, mi limito, a questo punto, a ricordare alcune ovvie, ma imprescindibili, scelte operative:
- per lavorare in modo costruttivo e motivante con questa fascia di età sul terreno delicato dell'interazione tra cultura e immaginario, l'attenzione alle modalità didattiche è da anteporre alla scelta dei contenuti;
- è consigliabile, a questo proposito, rinunciare non solo alla lezione frontale, alla lettura impersonale di storia, geografia, costumi e tradizioni, al filmato di tipo documentario, ma anche, almeno in una prima fase, all'approccio comparativo, inevitabilmente e pericolosamente semplicistico e semplificante. Si tratta, invece, di proporre una varietà di alternative agli stereotipi fondati sui modelli culturali importati attraverso la pubblicità, lo sport, i *serial* televisivi, ecc., gli unici noti alla maggior parte dei bambini italiani;
- si dovrebbe dare ampio spazio al *role-playing*, al disegno e alla narrazione, curando funzioni come descrivere, illustrare, raccontare, drammatizzare fatti e situazioni, reali o fantastici, collegati a esperienze accessibili sia a bambini americani di tempi e luoghi diversi sia a bambini italiani che si trovino a vivere o a fare una vacanza in America.

La scelta dei materiali dovrebbe, naturalmente, ispirarsi a criteri di autenticità e di accessibilità. In un'ottica interdisciplinare, può risultare molto valido l'uso di estratti da materiale didattico di varie discipline - libri di testo e di lettura - in adozione nelle scuole elementari americane. Si consiglia, inoltre, di sfruttare la ricchezza e l'appetibilità dei materiali illustrativi per bambini e ragazzi offerti in America da musei, studi cinematografici, organizzazioni giovanili, centri di quartiere, nonché la generale disponibilità delle istituzioni a inviare materiali pubblicitari e informativi. Un altro vantaggio non trascurabile è la disponibilità di materiali americani in Europa (film, cartoni animati, fumetti, pubblicità, canzoni, *serial* televisivi, risorse didattiche), su cui è possibile lavorare sia in lingua sia in traduzione.

Il problema dell'interdisciplinarietà assume una rilevanza particolare a livello di scuola elementare, in quanto ogni intervento, seppur mediato dalle varie discipline, dovrebbe scaturire da un approccio globale alla realtà. La prospettiva educativa in cui si colloca il nostro lavoro, interdisciplinare sul piano dei contenuti e dei materiali, dovrebbe anche - e soprattutto - fondarsi su un Progetto Educativo di Istituto in cui la dimensione interculturale cresca e si valorizzi all'interno della scuola stessa come sistema di relazioni da studiare, proteggere e migliorare.

4. La "rotta": atteggiamenti didattici e raccordo interdisciplinare

Definiti i presupposti pedagogici e le finalità che riteniamo attengano all'insegnamento di lingua straniera e civiltà nella scuola primaria, è necessario precisare ulteriormente

le scelte metodologiche da essi sottese.

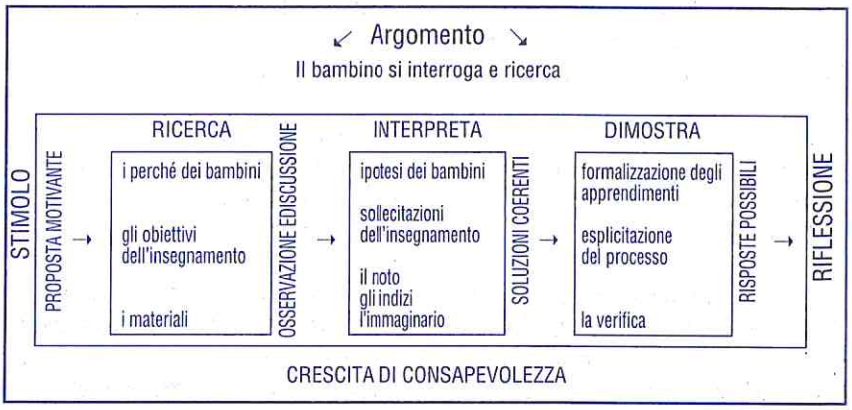
La questione del metodo è sempre stata al centro del dibattito sull'insegnamento precoce delle lingue straniere. La stessa scelta di affidare l'insegnamento della seconda lingua nella scuola elementare a personale in ruolo, invece di procedere a nuove assunzioni sulla base di accertamenti linguistici, pur rappresentando un chiaro tentativo di contenere i costi della Riforma, deriva da considerazioni che privilegiano la formazione didattica dell'insegnante rispetto alla conoscenza approfondita della lingua straniera da insegnare.

D'altra parte l'esplicitazione e la condivisione con i colleghi del modulo delle scelte metodologiche e didattiche diventa fondamentale per il docente specialista[10] che, occupandosi di lingua straniera soltanto, rischia di essere percepito come insegnante aggiunto, estraneo al gruppo docente che interviene sulle stesse classi. E' evidente infatti che, intervenendo su sei o sette classi, l'insegnante specialista non può partecipare personalmente alla programmazione settimanale in tutti i moduli in cui opera, a meno che appartengano a un'unica interclasse di programmazione. L'accordo metodologico e programmatico deve essere perciò definito a priori per garantire la coerenza dell'intervento dell'insegnante di lingua straniera al progetto formativo comune ai colleghi delle classi di cui è titolare.

Quindi, riprendendo le metafore nautiche, dopo aver individuato la "mappa" - i presupposti pedagogici di riferimento - sarà indispensabile definire la "rotta" da mirare - gli atteggiamenti metodologici e didattici conseguenti.

Riteniamo la scelta di privilegiare la prospettiva multiculturale dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare non solo perfettamente giustificata dalle finalità

fig. 1 **MODELLO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO**



espresse dai Programmi[11], ma fondamentale per affrancare l'insegnamento delle lingue straniere dall'isolamento a cui purtroppo è spesso relegato nella scuola primaria italiana.

Si tratta di individuare percorsi di ricerca su materiali significativi di civiltà americana che valorizzino l'apporto individuale, le preconoscenze dei bambini e le loro capacità immaginative nell'interazione e nel confronto in gruppo. Lavorando sulla significatività delle ideazioni e delle proposte, infatti, si potrebbero coinvolgere in progetti comuni i colleghi di altri ambiti disciplinari. Scegliendo un tema come la vita nel *Far West*, per esempio, si potrebbero programmare con l'insegnante dell'ambito antropologico la ricerca-analisi dei documenti o la costruzione-ricostruzione delle mappe delle miniere d'oro, e con l'insegnante di educazione musicale risalire agli strumenti e ai ritmi suonati dai cercatori di fortuna o a ai canti e alle danze indiane.

Come è già stato puntualizzato nella prima parte dell'articolo, all'assunzione di tale prospettiva consegue, sul piano didattico, la rinuncia alla lezione frontale e la scelta di un approccio induttivo, di ricerca e di scoperta, a partire dall'accesso diretto e dalla manipolazione di materiali autentici e altamente significativi. L'insegnante, mediatore di apprendimento, faciliterà la rielaborazione e la riflessione sul processo di ricerca anche attraverso attività ludiche, di soluzione di problemi, di esecuzione di piccoli compiti preferibilmente a coppie o in gruppi. L'obiettivo non è orientare le informazioni, ma i processi di crescita. Non si intende fornire sistemi di valori acquisiti e informazioni da memorizzare, ma favorire l'elaborazione critica dell'esperienza d'apprendimento a partire da quegli stessi valori e informazioni.

Il modello di insegnamento-apprendimento che si propone (fig. 1) nasce dalla discussione sui materiali e sugli appunti di un seminario di Gordon Welles del luglio '93 e dalle convinzioni a cui si ispira il nostro approccio all'insegnamento della civiltà a livello di scuola elementare.

Obiettivi del nostro percorso di civiltà sono favorire il dilatarsi delle prospettive culturali degli alunni, attivare le preconoscenze e stimolare l'abilità immaginativa di ciascuno, per accrescere la consapevolezza rispetto ai contenuti culturali proposti e al processo stesso di ricerca dei significati.

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale nel selezionare i materiali di lavoro in relazione agli interessi e alle capacità degli alunni, nello stimolare motivazione e curiosità, nel favorire l'osservazione e facilitare il processo di rielaborazione delle informazioni raccolte.

Il modello distingue tre momenti di lavoro, anche se sarebbe meglio immaginare un processo circolare in cui ogni fase si saldi alla precedente:

1. la *ricerca* a partire dai materiali di cultura significativi e accessibili;
2. l'*interpretazione* degli indizi osservati;
3. la *dimostrazione*, o fase dell'evidenza, in cui i bambini esplicitano il processo e le conclusioni a cui sono pervenuti.

Ciascuna fase vede coinvolti tre attori ugualmente protagonisti:

a) l'*insegnante-facilitatore* che incoraggia la discussione e il lavoro in gruppo e la condivisione delle conoscenze;
b) gli *alunni* (e le loro curiosità) che sono agenti e destinatari della ricerca;
c) gli *oggetti della ricerca*: i materiali di cultura, le preconoscenze degli alunni (il noto) e i diversi punti di vista (l'immaginario).

Irrinunciabile è il momento finale di riflessione sull'intero percorso, in cui le diverse interpretazioni e proiezioni simboliche vengono confrontate e ricondotte sul piano dell'esperienza perché non si trasformino da ricchezze in ostacoli all'acquisizione di modelli di realtà nuovi e condivisi.

L'esplicitazione del percorso e la formalizzazione degli apprendimenti non rappresentano soltanto un momento di verifica del processo di ricerca, ma diventano strumenti di rielaborazione e stabilizzazione delle nuove acquisizioni. Chiaramente gli esiti di ciascun percorso dipendono dagli obiettivi, dal materiale selezionato, dall'età e dalle capacità degli alunni. Un percorso di civiltà americana che miri all'identificazione con un coetaneo pioniere nel *Far West* potrebbe concludersi, per esempio, con la preparazione di un *set* di carte ciascuna delle quali rappresenti una delle possibili caratteristiche di un ragazzino americano dell'Ottocento. In gruppo o individualmente i bambini saranno poi sollecitati a giocare con quelle stesse carte combinandole liberamente.

Per quanto riguarda il rapporto fra lingua madre e lingua straniera il modello comporta un uso consistente della lingua madre per la presentazione dei materiali e l'organizzazione dei gruppi di lavoro, per il collegamento interdisciplinare, per il libero scambio di osservazioni e riflessioni fra i bambini, per l'esplicitazione dell'intero processo di ricerca.

L'insegnante di lingua straniera cercherà tuttavia di ricorrere all'inglese in ogni momento di *routine* o per ribadire concetti già espressi in italiano, approfondendo a livello linguistico l'uso di:

a) parole o espressioni chiave ritenute particolarmente interessanti, sia perché permettono di dare un nome e ricordare fenomeni della storia o del costume americani, sia perché si tratta di voci assimilate nel patrimonio lessicale italiano;
b) fraseologia comunicativa che consenta di costruire brevi dialoghi e di raccontare e comprendere le proprie e le altrui esperienze nella corrispondenza con un *pen friend* americano;
c) eventuali varietà linguistiche che permettano di avviare, servendosi di audio e video registrazioni, un primo e semplice confronto fra standard *British English* e altre varianti. Ciò permetterebbe ai bambini di acquisire una graduale consapevolezza delle varietà non tanto di accenti e dialetti, quanto di voci, timbri e suoni.

E' fondamentale inoltre che alla mediazione dell'insegnante di lingua straniera si aggiungano quelle di altri docenti che non necessariamente posseggono la stessa competenza linguistica. Nel corso dell'anno l'insegnante potrebbe lavorare, insieme ai colleghi di modulo, ad alcuni progetti di ricerca su temi di cultura e, in riferimento a essi, approfondire nuclei linguistici significativi. A livello di contenuti si assisterebbe perciò a un notevole cambiamento di prospettiva: non più un percorso linguistico sul quale si innestino lezioni di cultura, ma un *curriculum* di civiltà da cui maturi l'apprendimento di strutture linguistiche funzionali.

Un'organizzazione di questo tipo presuppone da parte dell'insegnante di lingua straniera, oltre a una formazione di dimensione internazionale, una notevole flessibilità didattica e una sicura competenza linguistica. Non si ritiene invece determinante per favorire l'integrazione curriculare la progressiva sostituzione della figura dello specialista con quella dello specializzato come previsto dal D.M. 28 giugno '91. La presenza di un insegnante specializzato, ma con una preparazione professionale insufficiente, porterebbe a pericolosi, anche se inconsapevoli, irrigidimenti, senza peraltro garantire una visione globale dell'insegnamento linguistico e l'interdisciplinarietà voluta dai Programmi.

Bibliografia

BACCHI, M. "La memoria delle bambine". *Il paese delle donne* 42 (1993).

BALBONI, P.E. *Elementi di glottodidattica* (Brescia: La Scuola, 1985).

BRAMARDI, M. "La dimensione europea nell'insegnamento della civiltà". *Scuola e lingue moderne* 6 (1993).

BROOKS, N. "Culture in the Classroom". *Culture Bound.* Ed. J. Valdes (Cambridge: CUP, 1987).

BROWN, G. "Cultural Values: the Interpretation of Discourse". *ELTJ* 44, 1 (1990).

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education* (London: Multilingual Matters, 1989).

BYRAM, M. E V. ESARTE-SARRIES. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* (London: Multilingual Matters, 1991).

LANEVE, C. "Interculturalità, identità ed educazione linguistica". *Annali della P.I.* 39, 5 (1993).

OPERTI, L. E L. COMETTI. *Verso un'educazione interculturale* (Torino: Bollati Boringhieri, 1992).
RIVERS, W. *Teaching Foreign Language Skills* (Chicago: U of Chicago P, 1968).
ROCHE, W. "English in the Elementary School: Training or Education?". *LEND* 20, 2 (1991).
SCURATI, C. "Educazione interculturale: quale formazione degli operatori?". *Annali della P.I.* 39, 5 (1993).
WELLS, G. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn* (Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1986).

Note

[1] Rita Cavigioli è autrice della prima parte del saggio (par. 1-3), Lorenza Patriarca della seconda.

[2] Il convegno, organizzato dal Circolo Didattico Giaveno I, si è svolto il 17 giugno 1994 presso la Scuola Elementare "Anna Frank" di Giaveno.

[3] M. Bacchi, "La memoria delle bambine", *Il paese delle donne* 42 (1993): 2.

[4] M. Byram, *Cultural Studies in Foreign Language Education* (London: Multilingual Matters, 1989) 21-22: "Cultural awareness teaching should [...] involve both viewpoints, making learners both ethnographer and informant, allowing them to gain a perspective through comparison which is neither entirely one nor the other. [...] In the process of comparison from two viewpoints there lies the possibility of [...] acquiring new schemata and an intercultural competence".

[5] La differenza tra "cultura" e "civiltà", secondo gli studi del CLADiL, consiste nel fatto che per "civiltà" si intende ciò che una "cultura" ha da proporre alle altre culture, che definiscono quali dei suoi elementi e modelli possano configurarsi come "portatori di civiltà". Cfr. P.E. Balboni, *Elementi di glottodidattica* (Brescia: La Scuola, 1985): 158.

[6] Intervento del Sen. Valitutti, già Ministro della Pubblica Istruzione, a un Congresso Nazionale dell'A.N.I.L.S., cit. in: M. Bramardi, "La dimensione europea nell'insegnamento della civiltà", *Scuola e lingue moderne* 6 (1993): 164-71.

[7] Bramardi 168.

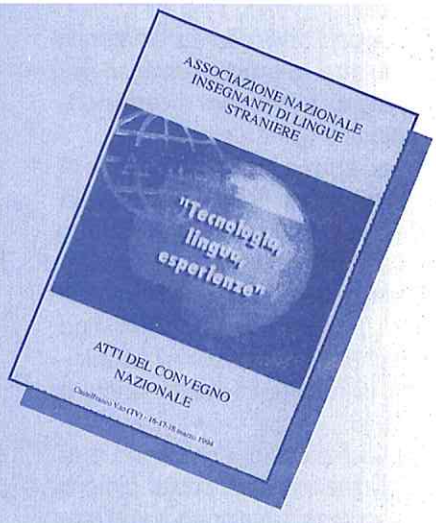
[8] *Programmi didattici per la scuola primaria* (Roma: Ministero Pubblica Istruzione, 1985): 9, 6, 7.

[10] Il D.M. 28 giugno 1991 e la C.M. applicativa n. 116/92 prevedono che gli insegnanti abilitati, dopo la formazione, possano scegliere se insegnare soltanto nel modulo di appartenenza in qualità di "specializzati", o intervenire su sei classi come "specialisti" di L2.

[11] *Programmi didattici per la scuola primaria* 27: "nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica" una delle finalità dell'insegnamento delle lingue straniere è quella di "avviare l'alunno alla comprensione di altre culture e di altri popoli".

Tecnologia, lingua, esperienze

La più recente pubblicazione dell'ANILS è dedicata, in sintonia con il contenuto degli ultimi convegni di Castelfranco, Roma-espolingua e Pompei-Ottaviano, all'uso del laboratorio linguistico, del video e del computer nell'insegnamento della lingua, della civiltà e della letteratura italiana, classica e straniera. Accanto a riflessioni teoriche, si trovano molte esemplificazioni, nonché una guida operativa all'uso dell'ipertesto su computer. [L. 25.000 + spedizione]



Richiedere il volumie alla Segreteria Organizzativo Amministrativa dell'ANILS, Via Veneto 84, 86100 Campobasso

Hanno collaborato a questo numero:

- Rita Cavigioli, Corso Quintino Sella 120, 10132 Torino
- Stefano Franzato, Via Aleardi 78, 30172 Mestre
- Bernarda Olianas, Via Terranova lotto n. 10, 09133 Monserrato (CA)
- Lorenza Patriarca, Via S. Paolo 53, 10141 Torino

Ritardo consegna

Giungono molte segnalazioni circa ritardi postali nella consegna della rivista agli abbonati.
La redazione di SeLM declina ogni responsabilità: problemi burocratici e organizzativi con le Poste fanno sì che la rivista, la cui data di consegna alle Poste è segnata in basso nell'ultima colonnina, sia spesso in grande ritardo. Ce ne scusiamo.

Giocare con la lingua per costruire poesie e filastrocche

Bernarda Olianas

1. Premessa.
L'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare assume una specificità che è data dall'età dei bambini e dalle finalità che sono definite all'interno dei Nuovi Programmi.
I bambini di questa fascia d'età 8 / 11 anni non hanno bisogno di utilizzare la lingua a fini strettamente strumentali, fini che diventeranno via via più importanti con il passaggio alla scuola media e alla scuola media superiore. Per essi la lingua straniera è un mezzo capace di arricchire il loro sviluppo cognitivo, contribuendo alla formazione globale dell'alunno in quanto individuo (autorealizzazione, equilibrio psicologico, fiducia in sè, ecc.) e nello stesso tempo capace di sviluppare attitudini di apertura, comprensione e tolleranza verso altri popoli e altre culture (inculturazione, acculturazione, relativismo culturale).
L'approccio alla lingua straniera assume così, nella scuola elementare, una dimensione più ampia e più ricca che da un lato ne fa un'attività trasversale a tutte le altre discipline, dall'altro presuppone un insegnamento basato su un approccio ludico, essendo il gioco l'attività che più di ogni altra può coinvolgere il bambino nella sua totalità di individuo.
Se è nostro compito insegnare ad usare una lingua attraverso obiettivi comunicativi imperniati sulle funzioni personale, interpersonale, referenziale, regolativa e metalinguistica, è altrettanto importante non dimenticare di proporre all'interno delle nostre programmazioni la funzione poetico-immaginativa che permette di usare la lingua per il puro piacere di usarla, nella sua ricchezza di espressività e comunicatività. Se così non fosse rischieremmo di presentare una lingua povera o falsa: una lingua veicola infatti anche mondi immaginari, attraverso le storie, le filastrocche, le poesie e le canzoni, lo strumento linguistico può essere usato:
– per scoprire rime e assonanze;
– per giocare con essa e costruire testi nuovi;
– per vivere quindi esperienze straordinarie in mondi fantastici.

Il lavoro è stato condotto con i bambini della scuola elementare "Regina Margherita" di Quartu S. Elena (CA).

2. Giocare con la lingua per costruire poesie
Vorrei proporre alcune esperienze condotte con i bambini che, attraverso l'uso della lingua come un gioco, sono partiti dalla comprensione e memorizzazione di poesie e filastrocche in lingua francese per arrivare alla costruzione di nuovi testi.
Il primo esempio nasce all'interno di un discorso interdisciplinare di approccio con diversi tipi di testo poetico e si riferisce alle poesie che contengono dati visivi. I nostri obiettivi in quanto insegnanti di L1 e L2 erano i seguenti
– comprensione di testi poetici con dati visivi;
– creazione di immagini mentali a partire da questi testi,
– trascrizione attraverso il disegno delle immagini mentali suscitate;
– creazione di nuovi testi a partire da una struttura data.
I testi proposti sono i seguenti:

C'est merveilleux!

Dans la montagne bleue
Une riviére bleue
Dans la foret verte
Une grenouille verte
Une grenouille verte
Une montagne bleue
C'est merveilleux!

Il pleut

Il pleut; il pleut!
Le merle se cache
dans le sapin bleu.
Il ne pleut plus!
Il ne pleut plus!
Le merle s'envole
vers le ciel tout bleu.

Il momento dell'ascolto di un testo poetico riveste un'importanza fondamentale. Innanzitutto occorre proporre testi semplici, ma non banali, facilmente fruibili dai bambini, e in cui quindi gli elementi linguistici nuovi siano ridotti al minimo.
Occorre poi creare un'atmosfera adatta all'ascolto: una musica adeguata di sottofondo e tenere gli occhi chiusi, possono aiutare ad immergersi in un mondo in cui le immagini mentali possono costruirsi con più facilità. Una volta capito il testo, le immagini mentali evocate possono essere tradotte in disegni individuali o di gruppo, in cui hanno importanza non solo le forme ma anche l'uso dei colori.
Gli alunni erano abituati già nella lingua italiana a smontare una poesia, a cercarne la struttura da completare con elementi nuovi, in modo da costruire un altro testo. La stessa attività è stata proposta in lingua francese.
La struttura è la seguente:

C'est merveilleux!

Dans...
un (e)...
Dans...
un (e)...
Un (e)...
Un (e)...
C'est merveilleux!

Ecco un esempio di testo creato a partire da questa struttura:

C'est merveilleux!
Dans la bouche rouge
un amour vert.
Dans le soleil jaune
un ciel bleu.
Un amour vert!
Un ciel bleu!
C'est merveilleux!

Come si può vedere si tratta soltanto di fare un gioco di incastro che ci permette di valutare fra l'altro se è stato raggiunto uno degli obiettivi fondamentali, cioè il saper utilizzare e variare il lessico nelle strutture acquisite.
Alcuni alunni si sono saputi allontanare dalla struttura proposta, utilizzando elementi anche dell'altra poesia e dando origine ad un testo in qualche modo più originale.
Ecco due esempi:

C'est merveilleux!	C'est merveilleux!
Une feuille verte	Il pleut
dans la foret verte.	dans le jardin vert.
Vole...vole...la feuille	Il pleut
dans le ciel bleu.	dans la montagne bleue.
C'est merveilleux!	C'est merveilleux!

Tutti i testi sono stati poi raccolti in un libriccino e accompagnati da disegni che ne illustrano il contenuto.

Un altro esempio.
Per Natale si decise di lavorare su questo tema per raggiungere i seguenti obiettivi:
– comprendere un testo poetico sul Natale;
– preparare un cartoncino di auguri per i genitori con un testo poetico inventato in lingua italiana.
– scrivere gli auguri in francese utilizzando una parte della poesia studiata.

Ecco il testo integrale e due poesie costruite dai bambini a partire dalle strutture in esso contenute:

Pour colorier...

Pour colorier un sapin il faut
beaucoup de vert
un peu de blanc
Pour colorier un bonhomme de neige il faut
beaucoup de blanc
mais de vert
pas du tout.
Pour colorier le Père Noel il faut
beaucoup de rouge
un peu de blanc
Pour la nuit de Noel il faut
beaucoup de bougies
Pour la fete de Noel il faut
beaucoup d'amour
beaucoup d'amis
mais de guerre
pas du tout.

Pour colorier . . .	Pour colorier . . .
Pour colorier le monde	Pour colorier la joie il faut
un peu de bleu	beaucoup d'orange
un peu de noir	beaucoup de vert
un peu de rouge	mais de noir
un peu de rose	pas du tout .
un peu de vert.	Pour colorier la tristesse il faut
un peu de marron	beaucoup de gris
un peu de violet	beaucoup de lloir
un peu de jaune	mais de jaune
un peu de blanc	pas du tout .
un peu de tout .	Pour colorier la vie il faut
	beaucoup de violet
	beaucoup de rose
	beaucoup de rouge
	beaucoup de jaune
	beaucoup d ' orange
	mais de noir pas du tout.

3. Giocare con le filastrocche.

Come si può giocare con le poesie, così si può giocare con le filastrocche.
Tutti i bambini che imparano la lingua francese nella scuola elementare conoscono certamente "Un, deux, trois, je vais dans le bois". È infatti un testo che aiuta l'insegnante a presentare i numeri fino a dodici proponendo nello stesso tempo alcuni elementi di "civilisation" che sono indispensabili nello studio di una lingua straniera. Con questa filastrocca i bambini italiani imparano a contare e poi la utilizzano come conta nei giochi, così come fanno i loro amici francesi.
Ecco il testo integrale e la realizzione collettiva di una filastrocca costruita a partire dalla struttura individuata:

Un, deux, trois,
je vais dans le bois
quatre, cinq, six,
cueillir des cerises,
sept, huit, neuf,
dans mon panier neuf,
dix, onze, douze,
des cerises toutes rouges.

Un, deux, trois,
le garçon chinois
quatre, cinq ,six,
il est plein de malice,
sept, huit ,neuf,
il a mangé un oeuf,
dix, onze, douze,
son drapeau est rouge .

Anche qui i bambini non hanno fatto altro che trasferire all'interno delle strutture il lessico già appreso o attraverso le B.D. di "Trampoline", o attraverso filastrocche e dialoghi su cui avevano lavorato.

4. Le lettere dell'alfabeto.

L'idea di proporre agli alunni di giocare n le lettere dell'alfabeto mi è venuta sia leggendo le proposte di M. Garabédian (1992), sia vedendo che anche i grandi della poesia francese si sono cimentati in questo genere di testi, come Rimbaud e Prévert.
Ecco un brevissimo testo di A. Rimbaud:

Aeiou voyelles

A noir	U vert
E blanc	O bleu
I rouge	Voyelles !

Agli alunni avevo proposto questo testo:

Un 1, un L,
ma tante Adèle
des raves et de choux
des figues nouvelles,
ne passez pas dans mon jardin,
ne cueillez pas mon romarin .
Cric! Crac! Me savate.
Pi! Po! Mon sabot.

e insieme abbiamo poi creato dei testi partendo dallo stimolo "Un I, un L". Sono venute fuori delle filastrocche come questa:

Les salutations

Un I, un L, les demoiselles
Un I, un L, bonjour Manuelle
Un I, un L, salut Michel
Un I, un L, au revoir Rachel.

Altri bambini hanno lavorato su "Un I, un O", "Un I, un E", ecc.

Dodo.	Les voyelles.
Un i, un o j'ai vu Bruno Un i, un o je fais dodo, Un i, un o sur le bureau.	Un a, un e je joue à la poupée avec une feé Un a, un i je vais à Paris avec Thierry[3] Un a, un o je joue au loto avec Zorro Un a, un ou je fais glou, glou avec Minou.

Una bambina da sola ha elaborato questo testo riutilizzando il lessico appreso all'interno delle strutture studiate fino a quel momento:

Un i, un o
je voudrais des berlingots
Un i, un o
en voilà un bon kilo
Un i, un e
je dors avec René
Un i, un e
je dors comme un bebé
Un i, un i
je joue à la toupie
Un i, un i
aujourd'hui c'est vendredi
Un i, un a
je compte jusqu'à trois
Un i, un a
e vais chez maman .

5. Rime e assonanze per costruire le filastrocche.

Si possono proporre vari giochi, ecco alcuni esempi:

Pigeon vole.
Si decide di lavorare su un determinato suono, l'insegnante propone parole o frasi in cui esso è contenuto Gli alunni devono sollevare la mano o un dito ogni volta che sentono una parola che lo contenga.

Le geste e le son.
Si scelgono parole in cui sono contenuti suoni di diverso tipo, per es. [u] o [Y]. Ad ogni suono si associa un gesto: se io dico una parola, ad es. "genou" battono le mani, se invece dico "tortue" possono incrociare le braccia sul petto.
Sarebbe bene lasciare decidere ai bambini quali gesti eseguire: essi infatti possono trovare delle soluzioni più divertenti e quindi più coinvolgenti. Il gioco può essere reso più vivace eliminando via via chi sbaglia fino a designare un unico vincitore

Le dernier roi.
È un gioco che può essere utilizzato per raggiungere un'infinità di obiettivi ed anche per sensibilizzare gli alunni alle rime.
Tutti i bambini, all'inizio del gioco, sono dei re e stanno in piedi. Giocano a due a due. L'insegnante dice una parola che termina con un certo suono, ad es. "chocolat"; il primo dei due bambini che pronuncia una parola che fa rima resta in piedi, l'altro si siede. Si continua così fino a designare l'ultimo re che viene incoronato tra gli applausi dei compagni. Questo gioco può essere preceduto dalla ricerca delle parole conosciute che fanno rima tra loro, è questo un modo per fare la revisione del lessico studiato.

Stop.
Anche questo è un gioco che può essere utile per il raggiungimento di una molteplicità di obiettivi di ascolto e comprensione orale, di una storia, del lessico appartenente ad un certo campo semantico, ecc.
Prima si lavora sulla ricerca delle parole contenenti un certo suono. Poi, nella palestra si invitano i bambini a muoversi liberamente occupando tutto lo spazio; l'insegnante pronuncia una lista di parole e i bambini sono invitati a fermarsi come statue ogni volta che ne sentono una col suono prescelto, poi riprendono a camminare.

6. Giocare con la voce.

Un altro modo per il "sensibilizzare i bambini ai suoni e alle rime per costruire filastrocche è giocare con le parole e con la voce che ci permette anche di lavorare sul ruolo dell'intonazione.
Si cercano insieme le parole sulle quali intendiamo lavorare, parole che contengono ad es. i suoni [o], [e], [i] e si scrivono alla lavagna.
Si iniziano una serie di esercizi respiratori. I bambini sono appoggiati al muro, con le gambe piegate, tenendo le mani sulla pancia per sentire l'aria che entra e che esce dal loro corpo, e durante l'espirazione completa (fino all'emissione di tutta l'aria), si pronuncia il suono prescelto. Questo lavoro può essere fatto collettivamente per ogni singolo suono e poi a gruppi con l'emissione dell'aria e la pronuncia dei tre tipi di suono.
In un secondo momento tutti i bambini leggono le parole contenenti il suono [o] scritte alla lavagna, nell'ordine che vogliono:
- con una voce normale;
- con una voce tesa e contratta;
- con una voce rilassata;
- ad alta voce;
- sottovoce;
- ecc.

Lo stesso lavoro collettivo si fa con il suono [e] e con il suono [i].
Alla fine i bambini divisi in gruppo leggono le tre liste di parole contemporaneamente e con le diverse intonazioni in successione, secondo la consegna data dall'insegnante.

7. Filastrocche nei corsi di 500 ore.

La ludicità, l'aspetto giocoso nell'uso della lingua può essere stimolante non solo per i bambini, ma anche per gli adulti.
Essere capaci di costruire, di "creare" qualcosa in cui la nostra esperienza possa essere filtrata attraverso il gioco linguistico, l'autoironia, in una dimensione in cui l'immaginario gioca un ruolo fondamentale, può aiutare ad arricchire la nostra vita in quanto esseri umani e in qualche modo anche professionisti della "creatività".
Scrivere filastrocche in un corso di 500 ore può servire per imparare ad usare una lingua per esprimersi e comunicare e nello stesso tempo per salvare la qualità della nostra vita dalle banalità del quotidiano.
Ecco alcuni esempi di testi prodotti da insegnanti:

Un e, un i, je m'appelle Valérie
Un e, un i, je suis tres jolie
Un i, un e, je suis admirée
Un e, Un i, de tout mes amis,
Un i, un e, je suis courtisée
Un i, Un e, de beaucoup de chevaliers.

Un i, un o, avec mon auto
Un o, un i, je viens de Paris
Un i, un o, je viens de Saint - Malo
Un i, un o, avec ton auto
Un o, un i, tu viens de Nancy
Un i, un o, tu vas à Bordeaux.

Ed ecco alcuni testi da smontare e ricostruire a piacere. Buon divertimento

Do ré mi

Je cherche un ami, Ré mi fa
Je sais qu'il viendra, Mi fa sol
Est - ce Alice ou Paul?, Fa sol la
Jeanne - Pierre ou Lola ?, Sol la si
Il vient par ici, La si do
Le verrai bientot, Si do ré, Le voici trouvé

Au pays du lundi

Au pays du lundi
On démarre plein d'energie.
Au pays du mardi
On continue comme lundi.
Au pays du mercredi
On peut dormir jusqu'à midi.
Au pays du jeudi
On recommence, c'est la vie.

BIBLIOGRAFIA

- G.M. Bertin, Ragione proteiforme e demonismo educativo, La Nuova Italia, 1987.
- G. Rodari, Grammatica della fantasia, Einaudi, 1973.
- G. Porcelli, P.E. Balboni, L'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, Editrice La Scuola, 1992.
- G. Freddi (a cura di), La lingua straniera alle elementari, Longman, s. d.
- M. Garabédian, M. Lerasle, F. Petrault-Vailleau, Les petits lascars, Credif Didier 1988.
- M. Garabédian, M. Lerasle, S. Meyer-Dreux, Trampoline - Guide pédagogique, Cle International, 1992.
- M. Garabédian, M. Lerasle, S. Meyer-Dreux, Trampoline - Méthode de francais, Cle International, 1992.
- J.C. Delbende, V. Heuzé, Le francais en chantant, Didier 1992.
- J.C. Delbende, V. Heuzé, Poèmes pour les quatre saisons, Edition du Centenaire, s. d.
- M. Garabédian, M. Lerasle, S. Meyer-Dreux, Trampoline - Cahier d'activités, Cle International ,1992.
- L. Tedde, La lingua giocando alle scuole elementari, SeLM, n° 6, 1994.
- L. Tedde, Giochi per il Natale alle scuole elementari, SeLM, n° 9, 1994.

Notizie dalle sezioni

... Brescia

La sezione ha organizzato i seguenti incontri per i soci:

- Marie Christine Jamet: *La pratique de la civilisation en classe*
- Robert Hill: *Working with texts from non-English cultures*
- Marisa Cavalli: *Motiver les élèves à lire en langue étrangères: les textes authentiques et les images an service de la compréhension de la langue*
- Anna Biguzzi: *Judendliches Unbehagen in der Dichtung und in der heutigen Welt*
- Pamela Linwood: *Writing techniques*
- Marina Spadaro: *Le culturelen langue étrangère: itinéraires de recherche.*

... Bari

Nell'ambito del *Programma Socrates - Azione 3 Cohenias* al quale partecipano 3 Stati membri: Italia, Inghilterra e Svezia e che è coordianto dalla Università di Bari ha già dato inizio alla ricerca nei primi del mese di febbraio presso l'Università di Manchester con l'analisi dei sistemi scolastici italiano, inglese e svedese.
Del gruppo italiano fa parte anche Giovanni Minardi, coordinatore regionale ANILS.
Obiettivo generale del *progetto* è quello di preparare, fornire e valutare un prototipo di corso per insegnanti italiani, inglesi e svedesi che porti a sviluppare la conoscenza, la comprensione, le prospettive, i metodi e i materiali, anche di natura tecnologica, della *Dimensione europea* nella formazione.

... Catanzaro

Ha avuto luogo il 26.2 a Nicastro la conferenza dei presidenti delle sezioni della Calabria per fare il punto della situazione dell'ANILS in Calabria, presentare eventuali iniziative avviate dalle Sezioni, programmare le attività del coordinamento regionale valutando, nel contempo, le condizioni per iniziative di aggiornamento e formazione che abbiano una valenza regionale o nazionale.

... Cagliari

Il 2 marzo si è riunito a Santadi un gruppo promotore della zona mineraria del Sulcis, docenti molto motivati e animati di buoni propositi.Dopo ampia e appassionata prolusione della Presidente della Sezione di Cagliari, Prof.ssa Luisa Marci Corona che ha illustrato le finalità dell'Associazione e lo spirito che anima le attività delle varie sezioni, si è proceduto alle operazioni di tesseramento e successivamente all'elezione del Consiglio Direttivo. Alla presenza dell'Ispettore Prof. Adolfo Valguarnera e del Direttivo di Cagliari, sono risultate elette nell'ordine la Dott.ssa Ada Pinna - Presidente (Tel. e anche fax 0781/95.50.19) e le insegnanti Romana Turachi e Giuseppina Vacca. L'incontro si è concluso con un piacevole rinfresco offerto dalla neo Presidente a cui vanno i migliori auspici di Buon Lavoro da parte della Sezione di Cagliari che ne curerà i primi passi.