Moderne Lingua

1-3

Anno XLIII 2005

Editoriale

Gianfranco Porcelli

Dal Convegno di Sanremo

Giovanni Freddi, Paolo E. Balboni, Gianfranco Porcelli

Dal Convegno di Montegrotto

Davide Astori

Esperienze didattiche

Paola de Matteis. Maria Teresa Maurichi.

la civiltà francese.

C'est chouette! porta lo studente **dentro la lingua**, immerso e circondato dal suo uso nel quotidiano attraverso:

- la ricchezza dei materiali autentici, semi-autentici e adattati, per esempio pubblicità, annunci, ritagli di giornale, lettere, cartoline, documenti di viaggio, mappe;
- l'abbinamento costante di parole e immagini che danno un nome alla realtà; il fascino e la chiarezza del reportage fotografico che stimola l'identificazione e aiuta la motivazione.

C'est chouette! offre allo studente occasioni per **personalizzare il proprio viaggio** nella lingua attraverso:

- l'apparato didattico adatto alle esigenze del recupero, del consolidamento, dell'approfondimento;
- l'area speciale aperta sul sito della casa editrice che offre materiali in continuo aggiornamento e arricchimento, con una particolare attenzione per le attività multimediali rivolte a studenti diversamente abili.

Composizione del corso

Package per lo studente

- Livre de l'élève 1 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 2 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 3 con Portfolio e Cd Audio
- Cd-Rom
- Activités pour la vidéo

Package per l'insegnante

- Livre du professeur e Cd Audio
- Vidéo
- Guide pour la vidéo

ANILS

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel. fax 02-48951916
Antonio Giannandrea
Direttore Editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Referenze iconografiche
CONTRASTO-CORBIS, B.Krist; P.Ward
ICP, C. Bowman
MARKA, Giraudon; S. Lunardi
MOMI
TIPS IMAGES, G.A. Rossi

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Cynar Leupold, Germania
Jean Yves Petitgirard, Francia
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50

DAL CONVEGNO DI SANREMO

4 **Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio**
di Giovanni Freddi

14 **Prospettive per la formazione degli insegnanti**
di Paolo E.Balboni

19 **Diversità linguistiche ed apprendimento delle lingue**
di Giovanni Freddi

DAL CONVEGNO DI MONTEGROTTO

22 **Il valore delle parole: l'etimologia tra oriente e occidente**
di Davide Astori

ESPERIENZE DIDATTICHE

26 **La Dimensione Europea e la Comunità delle Buone Pratiche: Esperienze**
di Paola de Matteis

30 **Capoterra - Aarhus due mari che si intersecano**
di Alessandra Pitzianti

32 **Clil in Sardinia: l'esperienza di formazione cagliaritana**
di Maria Teresa Maurichi

34 **Cosa avviene in classe? Un'esperienza di formazione in modalità R/A**

Prima di entrare nel merito, vogliamo scusarci con i Soci e gli Abbonati per il ritardo con il quale ricevono il primo dei quattro numeri del 2005. I ritardi delle uscite dell'annata 2004 per le difficoltà intervenute col precedente Editore, il conseguente cambio di casa Editrice e le conseguenti pratiche amministrative non hanno certo agevolato la tempestività nell'uscita della Rivista. L'impegno assunto con Ghisetti & Corvi – che ringraziamo per la fiducia riposta nell'ANILS e che *non è minimamente responsabile di questo ritardo* – è di produrre tre dei quattro numeri entro la fine dell'anno solare e riprendere con il 2006 la regolare uscita della Rivista. Terremo aggiornati soci e abbonati con avvisi su queste colonne e anche mediante il sito http://sclinguemod.altervista.org/index.htm, sito destinato a confluire in quello dell'ANILS, www.anils.it.

Al Convegno-Congresso di Sanremo (5-7 maggio 2005) l'Associazione ha rinnovato le cariche sociali; l'elenco degli eletti lo trovate in un'altra pagina. Ringraziando i congressisti per l'onore che mi è stato conferito chiamandomi ad essere il nuovo Presidente Nazionale, ho espresso a nome di tutti noi il più sentito ringraziamento al prof. Antonio Giannandrea per come e quanto si è prodigato prima come Segretario Nazionale responsabile del settore Amministrativo, linguistici e glottodidattici. Questo è il modo migliore di essere al servizio degli insegnanti di lingue straniere, compresi coloro che ancora non hanno aderito all'ANILS.

ESAMINARE LE EVOLUZIONI ATTUALI DELLA SCUOLA ITALIANA ALLA LUCE DEL RUOLO CHE LA CONOSCENZA HA NELLA SOCIETÀ DEL XXI SECOLO E DEL RUOLO PRIMARIO CHE AL SUO INTERNO VIENE AD ASSUMERE L'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Il ruolo delle lingue nella società della conoscenza

Riprendiamo il titolo del Convegno di Sanremo – che era preceduto dalla domanda chiave "Siamo pronti per il 2010?" – per sottolineare la necessità di uno sguardo più ampio e lungimirante di quello che ci lega all'immediato agire quotidiano. Questo non ci esime dal reagire alle scelte penalizzanti per le lingue conseguenti alla Riforma e dal preoccuparci per le ipotesi "fantasiose" che circolano, ma anzi ci impone di esaminare le evoluzioni attuali della scuola italiana alla luce del ruolo che la conoscenza ha nella società del XXI secolo e del ruolo primario che al suo interno viene ad assumere, oggi più che mai in passato, l'educazione linguistica.

Chi legge *Scuola e Lingue Moderne* sa bene che con il termine *educazione linguistica* intendiamo per brevità tutto ciò che si riferisce alle lingue (lingua materna, nazionale, lingue seconde, straniere, comunitarie, classiche, ecc.) e alle rispettive culture, nell'ottica del pluralismo lin-

tramite i maggiori poeti e prosatori contemporanei, da Neruda in poi. E di questi autori capiremmo abbastanza poco senza collocarli nel solco della letteratura di lingua castigliana di cui sono eredi – spesso eredi ribelli, ma come possono esserlo i figli rispetto ai genitori e agli avi. La letteratura ispano-americana è solo un esempio, e forse nemmeno il più significativo, che ci serve per esprimere il **vibrato dissenso** rispetto alla scelta che il MIUR sta operando con gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) per i Licei.

Negli ultimi tre anni del Liceo linguistico, all'interno della voce *Cultura dei paesi anglofoni*[1] si trova un timido cenno ai "Testi letterari moderni e contemporanei di vario genere prodotti nei paesi anglofoni. Relativo contesto" e tra le *Abilità metalinguistiche e metatestuali* troviamo "Riconoscere le caratteristiche distintive della lingua poetico-letteraria". Niente Shakespeare, anche se cinema, teatro e TV ce lo ripropongono costantemente; niente "classici" del passato anche se la loro influenza è tuttora chiaramente percepibile non solo nella *cultura* ma nella stessa *lingua* inglese di oggi.

Non si chiede di ritornare alla tradizionale "Storia della letteratura": i motivi sono quelli esposti da Freddi e Balboni nei lavori già citati - motivi ripresi e sviluppati da molti altri colleghi nei loro interventi sul tema. Si chiede di non dimenticare e di non svilire un patrimonio di sapere che aiuti a dar senso e profondità al vivere quotidiano. È uno degli antidoti per non annegare nel mare della superficialità e per non scadere nella banalità di cui tanti adolescenti sembrano essere protagonisti e che invece è una delle cause primarie della loro

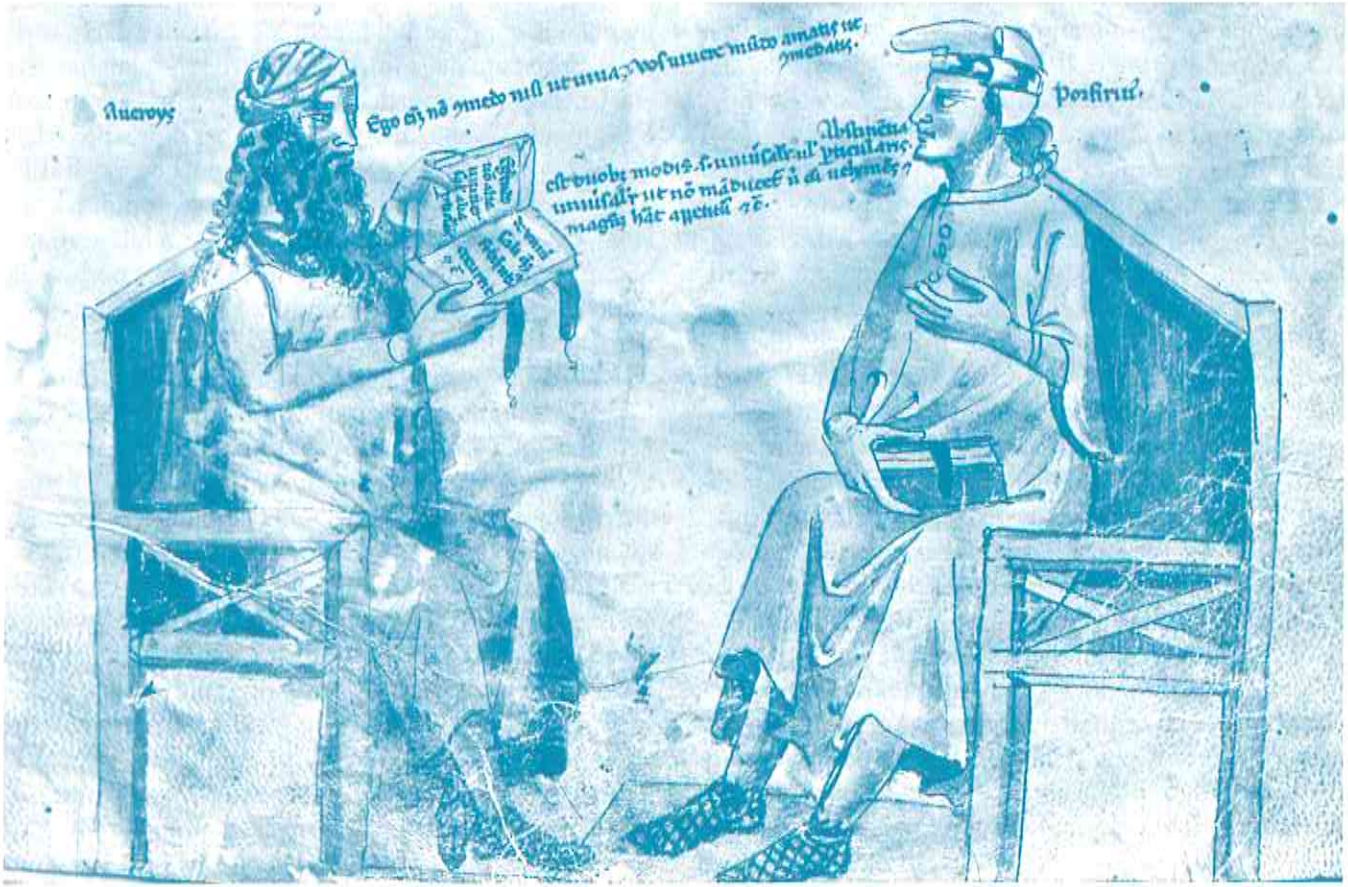
gorosa e critica sullo sviluppo di queste proposte.

Qualche nota operativa

Per non ritardare ulteriormente l'uscita della rivista rinviamo al prossimo numero la pubblicazione della maggior parte dei lavori presentati a Sanremo. Qui anticipiamo i contributi di Freddi, di Balboni e di chi scrive. A proposito del contributo di Freddi, segnaliamo a chi volesse inviare articoli per *SeLM* che solo in casi eccezionali – come, in questo caso, per il prestigio dell'autore – possiamo ospitare lavori così corposi: il limite normale è di 15.000 battute, spazi compresi, tra testo vero e proprio, note, appendici e bibliografia, e tenendo conto che le immagini (in bianco e nero, e da limitare all'essenziale) riducono lo spazio disponibile per il testo. Ulteriori norme redazionali e consigli per gli autori si trovano alle pagine web sopra indicate.

Riprendiamo da questo numero la rubrica "Vita dell'ANILS", avvertendo che ciò che appartiene alla stretta attualità deve andare sul sito e non giungere su queste colonne. Per questo qui non ospitiamo programmi di convegni – a meno che non siano di assoluto rilievo e *disponibili con notevole anticipo* – ma piuttosto i resoconti delle iniziative più significative.

Invitiamo ancora una volta tutti i soci a inviarci i loro lavori, soprattutto quelli derivanti dalle "buone pratiche" nelle scuole e università: progetti che hanno avuto un esito positivo, esperienze innovative e applicazioni ben riuscite di idee che si sono rivelate fruttuose. Sono in arrivo contributi di esperti di grande rilievo internazionale, ma è opportuno che anche chi opera "sul


Aueroys
Porfirius

e competenza linguistica (*quando?*) e alle modalità (*come?*). Questo è il maggior compito che ci attende nel momento in cui le istituzioni scolastiche europee si aprono alle lingue per il raggiungimento di nuove forme di cittadinanza e di convivenza civile.

Una prima definizione di "letteratura"

Il termine *letteratura* deriva dalla parola latina *littĕra, æ*, che designa la "lettera dell'alfabeto". Con il tempo questa parola è passata a significare "scrittura", "alfabeto", "grammatica", "filologia". Per l'uomo della strada la letteratura è ancor oggi una "produzione linguistica scritta", come risulta confermato da espressioni del tipo *letteratura giuridica*, *medica*, *scientifica* ecc.

Letteratura e specifico letterario

Tra i diversi significati assegnati al termine *letteratura* c'è quello che

rare letterarie le opere contrassegnate dalla *funzione poetica*.

Funzione poetica e specifico letterario (o letterarietà)

L'espressione "funzione poetica" si presta ad essere fraintesa anche dalle persone coltivate. Con essa si indica il risultato ottenuto dallo scrittore sulla lingua di tutti i giorni nell'intento di produrre speciali effetti estetico-espressivi. La funzione poetica consiste dunque in una sorta di trattamento-manipolazione della lingua che si traduce in originali scelte di vocabolario, nell'impiego di forme sintattiche inusuali, nella ricerca d'immagini foniche, nel ricorso a figure retoriche, ad originali modulazioni stilistiche, ad immagini ardite e fascinose.
La funzione poetica non è pertanto una proprietà della sola poesia, ma anche del romanzo, dell'opera teatrale, della canzone d'autore e così via.

Lo scrittore-artista di genio non è tuttavia solo un abile giocoliere mosso da pulsioni trasgressive o un funambolo spericolato del codice linguistico. Egli si serve certamente di tutti gli artifici linguistici, retorici e stilistici possibili, ma li piega al suo progetto originale, unico, modulando e sublimando l'espressione linguistica con il risultato finale di fare, di questo suo progetto, un autentico capolavoro.

Il recupero della parola e la letteratura orale

Da circa un secolo la tecnica ha permesso all'uomo di catturare, di registrare e riprodurre la *parola* nella sua corposità sonora. Ciò ha

LA NUOVA LETTERATURA STA ARRICCHENDO LE NOSTRE BIBLIOTECHE DI TESTI ORALI

Il secolo appena trascorso ha dato all'umanità nuovi strumenti di comunicazione. Ci riferiamo al telefono, alla radio, al cinema, alla televisione, al computer ecc., i quali hanno ampliato e arricchito la nostra consapevolezza semiotica. Oggi distinguiamo con chiarezza i *linguaggi verbali* come la madrelingua, le lingue classiche o le moderne dai *linguaggi umani non verbali* come la danza, la musica, la cinesica, il disegno, la pittura ecc. Distinguiamo i *linguaggi settoriali* prodotti dall'uomo come quello matematico, chimico, fisico da altri tendenzialmente globali, che definiamo con il termine inclusivo di *multimedialità*: sono i linguaggi della radio, del teatro, del cinema, della televisione, della pubblicità e così via. Il fenomeno è di tale portata che la multimedialità è diventata una sorta di liquido amniotico in cui il bambino del terzo millennio prende forma come individuo, persona e personalità.

Comunicazione di

NON SONO DUE OPPOSTI INCONCILIABILI

nicativo-informativa alla dimensione *espressiva ed estetica*. Grave equivoco storico-culturale.
La grande sinfonia esprime i sentimenti, le fantasie e le emozioni del musicista che, nello stesso tempo, egli comunica agli scoltatori. Analogamente, la pagina poetica è anche espressione-comunicazione letteraria, così come il capolavoro pittorico è anche espressione-comunicazione estetica. Il grande componimento poetico non vive, infatti, non esiste, se manca un lettore che lo legge, se lo rappresenta, lo ri-crea, completandolo con la sua fantasia interpretativa. Allo stesso modo non vive, non esiste la musica sublime di Mozart se l'ascoltatore è sordo, così come non vive, non esiste la *Tempesta* del Giorgione per colui che è cieco.

Specificità e

lori ad emozioni. Ciò spiegherebbe la fortuna e la pertinenza nel nostro lessico quotidiano di termini quali *rete, reticolo, nodi, link, Internet, navigare* ecc.
Queste interpretazioni meritano di essere discusse e meglio approfondite. Anche la lingua può essere un reticolo di nozioni, di immagini, di fantasie e di emozioni. Prendiamo l'invocazione di S. Bernardo alla Vergine nell'ultimo Canto del *Paradiso*.

Vergine madre, figlia del tuo figlio,
umile ed alta più che creatura,
termine fisso d'eterno consiglio,

tu se' colei che l'umana natura
nobilitasti sì, che 'l suo fattore
non disdegnò di farsi sua fattura.

La prima terzina è una sublime invocazione in forma di cascata di immagini basate su ossimori (*Vergine/madre, figlia/figlio, umile/alta*). È qui del tutto assente uno sviluppo sintattico lineare, così come solo accennato lo è nella seconda terzina, la quale si arricchisce di altre due grandiose opposi-

DI TUTTI GLI ALTRI LINGUAGGI, IL LINGUAGGIO POETICO-LETTERARIO È UNA CHIAVE PER SCOPRIRE I MECCANISMI DELLA MULTIMEDIALITÀ

tura semiotica del linguaggio multimediale.
Si aggiunga che la lingua dell'uomo ha la capacità di tradurre in parole i contenuti di tutti gli altri linguaggi, pur non potendo mai sostituirsi esaustivamente ad ognuno di essi.
Ciò porta ad affermare che il linguaggio poetico-letterario è una chiave per scoprire i meccanismi della multimedialità.

Lingua e letteratura

Non è ipotizzabile alcuna comsa l'italiano non può comprendere la letteratura italiana. Potrà al massimo imparare qualche nozione di storia letteraria, ma non saprà cogliere in esse il valore aggiunto della funzione poetica, cioè della *letterarietà*.
Il rapporto esistente tra una lingua e la corrispondente letteratura suggerisce a questo punto almeno due considerazioni di rilievo.

Dal testo letterario al contesto di storia-civiltà

Dopo la lezione dei formalisti russi sulla natura del linguaggio poetico e dopo la lezione della linguistica di fine Novecento sulle caratteristiche del testo linguistico, nessuno mette più in dubbio la centralità del testo nell'esperienza letteraria dello studente. Non sarà la centralità esclusiva vagheggiata da alcuni semiologi che assolutizzano il testo letterario al punto di collocarlo al di fuori dello spazio e del tempo, ma non è più nemmeno la marginalità in cui è stato definiamo "aspetto semantico".
La comprensione dell'espressione implica che si scoprano gli aspetti formali del testo, quelli riguardanti la "forma linguistica": aspetto fonico, lessicale, morfosintattico, ecc. Nell'affrontare tali operazioni occorrerà non dimenticare la specialissima natura del testo letterario, in cui *le modulazioni stesse dell'espressione si trasformano in contenuto*: ci riferiamo agli artifici fonico-timbrici, ritmici, metrici, stilistici di vario tipo.
Pur nella sua coesione e compiutezza, il testo letterario non è mai qualcosa di casuale o di isolato, ma un evento contestualizzato nella storia e nella "civiltà", dove civiltà significa l'insieme dei tratti che sembrano caratterizzare una data cultura o anche, se si vuole, la personalità collettiva di un dato gruppo. E ciò giustifica, dopo l'analisi del *testo*, l'esplorazione del *cotesto* (cioè l'opera, la raccolta) e del *contesto*, il che equivale a ricercare coerenze e collegamenti con l'opera da cui il brano è tratto, con la personalità e la produzione dell'autore, con la stagione storico-

scutibile è che lo studio della letteratura arricchisce la corrispondente competenza linguistica dello studente. Ciò potrà avvenire a livelli avanzati di padronanza linguistica, non ai livelli iniziali o intermedi, dal momento che i moduli della comunicazione interpersonale quotidiana sono assai lontani dai moduli della creazione letteraria. La logica della funzione transazionale-denotativa è infatti sostanzialmente diversa dalla logica della funzione poetico-connotativa.

Finalità di una moderna educazione letteraria

La nozione di *educazione letteraria* è piuttosto recente. L'etichetta fa la sua comparsa nei dibattiti degli anni '70 del Novecento quale calco e, allo stesso tempo, quale prolungamento dell'educazione linguistica e trova poi la sua consacrazione nei programmi ministeriali ancora in vigore in questa primavera del 2005 mette in luce la genericità – quando non è superficialità e tautologia – delle finalità riconosciute all'insegnamento letterario.

Sfogliando i documenti ufficiali relativi all'insegnamento secondario si ha l'impressione di assistere alla rappresentazione dell'*Amleto* shakespeariano, nel momento in cui l'infelice principe di Danimarca dà vita al suo sconclusionato dialogo con Polonio:

POLONIO. *Principe, la regina vorrebbe parlarvi senza indugio.*

AMLETO. *Vedi la nuvola laggiù che ha quasi la forma di un cammello?*

POLONIO. *Per la santa messa, è un cammello davvero.*

AMLETO. *Mi pare assomigli a una donnola.*

POLONIO. *Sì, proprio una donnola.*

AMLETO. *Non piuttosto una balena?*

della storia e della civiltà di cui l'uomo deve alimentarsi se non vuole conoscere una deprivazione culturale e umana. E a tutto ciò dà un rilevante contributo il patrimonio letterario.

b) *Svelare la profondità storica della cultura.* Questa finalità, che si applica a tutte le discipline di studio, coinvolge in primis la letteratura. La conoscenza storico-diacronica dà allo stesso tempo il senso della distanza e la continuità della tradizione, nonché la scansione delle varie fasi del cammino umano.

c) *Scoprire la "storicità" delle realizzazioni umane.* La finalità di riferire ogni realizzazione umana al proprio contesto storico-culturale completa da un lato l'istanza illustrata in precedenza e, dall'altro, fornisce una strumentazione critica che è valida sia per l'asse diacronico sia per l'asse sincronico del tempo presente.

d) *Comprendere e gustare la valenza estetica dei capolavori.* Questa istanza investe i capolavori tanto letterari quanto arti-

A PROBLEMATIZZARE E A ESPRIMERE GIUDIZI DI VALORE.

LO STUDIO DELLA LETTERATURA COME UN'OPERAZIONE DI ECOLOGIA UMANA E CULTURALE

DI FANTASIA COSÌ DA OLTREPASSARE, LO STATUS DI CONTRADDITTORIA PRECARIETÀ IN CUI SI TROVANO LE LINGUE NELLA NOSTRA SCUOLA

tura favorisce lo sviluppo di uno spirito critico che predispone il giovane a problematizzare e a esprimere giudizi di valore.

f) *Valorizzare il primato del logos.* Considerata la natura sequenziale-analitica del linguaggio verbale e la natura analogica-intuitiva dei linguaggi non verbali, lo studio della letteratura riduce i pericoli di essere presi nelle reti di un pittorialismo caleidoscopico che impregna percettivamente l'uomo mortificandone il pensiero critico e la creatività.

g) *Integrare la letteratura con le altre forme d'arte.* Questa finalità risponde da un lato all'unicità e alla natura olistica dell'uomo sul piano psicologico e neurofisiologico e, dall'altro, all'unitarietà delle esperienze estetiche, le quali, pur con le diverse specificità, si presentano

dio della letteratura come un'operazione di ecologia umana e culturale (Ferroni, 1966; Freddi, 2004). L'affermazione è vera sia per le finalità che abbiamo elencato sia per il fatto che la multimedialità si esprime sfruttando, sul piano tecnico, le risorse e i meccanismi della stessa scrittura letteraria. La letteratura ci fornisce pertanto la chiave per mettere allo scoperto i segreti meccanismi del linguaggio multimediale che sono principalmente: la sequenza delle immagini al posto del dipanarsi logico-sequenziale della parola, il largo impiego delle

cio di ottimismo, lo status di contraddittoria precarietà in cui si trovano le lingue nella nostra scuola. La rivista dell'ANILS vi ha dedicato un numero speciale alcuni mesi or sono (nn. 1-3, anno XLII-2004), indicando con lucidità e realismo gli aggiustamenti necessari e le condizioni indispensabili per realizzarli, se non altro per metterci veramente in sintonia con la politica linguistica dell'UE. Quando parliamo di studio delle lingue e di competenze linguistiche escludiamo qualsiasi ipotesi di *pidgin*, soprattutto ai danni dell'inglese, che in Europa è la lingua comunitaria più esposta.

politica linguistica, è utile porre alcune questioni.

a) Occorre puntualizzare il significato di *lingua materna* in rapporto alle minoranze linguistiche e ai cittadini extracomunitari.

b) Per quanto riguarda l'inglese, destinato a consolidarsi come prima lingua comunitaria, occorre definire la/le varietà da privilegiare (*British English*? *American English*? Altra varietà?).

c) Già da questo momento si rende necessario riflettere sulla possibilità di inserire nella rosa delle scelte una delle grandi lingue del mondo. Sarà il cinese – e quale cinese? –, il russo, l'hindi o l'arabo?

Pur con queste riserve, cui dovremo dare una risposta adeguata, il repertorio linguistico degli studenti italiani risulta a grandi linee così definito:

- *italiano*
- *una lingua comunitaria*
- *una seconda lingua comunitaria/mondiale*
- *latino* per alcuni licei

Il giovane italiano-europeo si troverà ad affrontare lo studio della letteratura italiana assieme ad altre letterature espresse dalle lingue moderne e classiche apprese a scuola: inglese, francese, tedesco, spagnolo, latino, greco e così via, a seconda degli indirizzi di studio. Come si è accennato per le lingue, si rende necessaria un'impostazione unitaria, coerente, e pertanto integrata, anche per l'educazione letteraria. Tale istanza dovrà tradursi in convergenza di impostazioni e di metodi da parte dei professori dei diversi insegnamenti linguistico-letterari, la quale si regga almeno su due presupposti:

SI RENDE NECESSARIA UN'IMPOSTAZIONE UNITARIA, COERENTE, E PERTANTO INTEGRATA, ANCHE PER L'EDUCAZIONE LETTERARIA.

- sull'esistenza di universali linguistici comuni a tutte le parlate umane, e la contemporanea presenza di originali schemi di strutturazione per ognuna di esse a li-

Basti pensare alle ragioni foniche che stanno rispettivamente alla base della metrica quantitativa dei latini e di quella fonosillabica-accentuativa delle lingue neolatine o anche al fatto che il verso classico dell'italiano è l'endecasillabo, mentre quello francese è l'alessandrino e quello dell'inglese il *blank verse*. Salendo la scala della complessità strutturale della lingua gli studenti potranno scoprire le diversità, esistenti tra lingua e lingua, che caratterizzano le tipologie testuali e pertanto anche i generi letterari.

Di più: gli sfalsamenti storici delle diverse stagioni letterarie tra paese e paese (Umanesimo, Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Classicismo, Romanticismo ecc.), i tratti differenziatori e convergenti, gli influssi reciproci risulteranno tutti elementi suscettibili di neutralizzare gli stereotipi ga-

tura italiana e le letterature straniere oggetto di studio.

LETTERATURE STRANIERE OGGETTO DI STUDIO

rature. Il futuro suggerirà le opzioni che si dovranno fare. ■

Giovanni Freddi - Augusto De Ferrari

LA LETTERATURA

AUTORI ▪ OPERE ▪ STORIA

La letteratura italiana dalle origini ai giorni nostri attraverso la storia e i testi.
Significative escursioni tra opere e autori stranieri.
Originali rubriche con prospettive di lettura trasversale.
Un articolato apparato didattico su più livelli di analisi.

Per lo studente

- **Volume 1**
  Dalle origini

1973.

* Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987.
* Asor Rosa A., *Scienze del linguaggio e insegnamento delle lingue e delle letterature*, Adriatica, Bari 1984.
* Auerbach E. (cur.), *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, Einaudi, Torino 1946.
* Bachtin M., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 1975.
* Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino 1988.
* Balboni P.E., *Microlingue e letteratura nella Scuola Superiore*, La Scuola, Brescia 1989.
* Balboni P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET-Libreria, Torino 2004.
* Balboni P.E., Bondi M., Coonan C.M., *Literature and Culture from the English-Speaking World*, General Editor G. Freddi, Valmartina, Padova 1990. 2ª Ediz.: *Literature in English*, Valmartina, Torino 1995.
* Baroni G. (a cura di), *Storia della critica letteraria in Italia*, UTET-Libreria, Torino 1997.
* Barthes R., *Il grado zero della scrittura*, Franco Angeli, Milano 1960.
* Barthes R., *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino 1966.
* Barthes R., *Critica e verità*, Einaudi, Torino 1969.
* Barthes R., *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1973.
* Baush, Christ Hüllen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen 1989.
* Bénamou M., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse, Paris 1971.
* Bertoni Del Guercio G., *Thèmes romantiques*, Principato, Milano 1983.
* Bertoni Del Guercio G., Caponera M.G., *Letteratura e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano 1981.
* Christison M.A., *English through Poetry*, Alemany Press, 1982.
* Cladil (Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo 1968.
* Coletti V., *Il linguaggio letterario*, Zanichelli, Bologna 1978.
* Collie J., Slater S., *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge CUP, 1987.
* Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
* Cortese G. (a cura di), *La lettura nelle lingue straniere. Aspetti teorici e pratici*, Franco Angeli, Milano 1980.
* Corti M., *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano 1976.
* Costa A., *Immagine di un'immagine. Cinema e letteratura*, UTET-Libreria, Torino 1993.
* Coulthard M., *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London 1977.
* Cova P.V., *Latino e didattica della continuità*, La Scuola, Brescia 1982.
* Coveri L. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Quaderni del Giscel/2, La Nuova Italia, Firenze 1986.
* Croce B., *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, Laterza, Bari 1916.
* De Beaugrande R.A., Dressler W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1984.
* De Mauro T., Gensini S., Piemontese M.E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, in *Atti del XIX Congresso Internazionale di Studi della SLI (1985)*, Bulzoni, Roma 1988.
* De Saussure F., *Cours de linguistique générale*, Payot, Lausanne-Paris 1916.

* Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET-libreria, Torino 1995.
* Freddi G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET-Libreria, Torino 1999.
* Freddi G., *La letteratura. Natura e apprendimento*, Ghisetti e Corvi, Milano 2003.
* Freddi G., *Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio*, in SeLM, nn. 7-8, XLI-2003.
* Freddi G. (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo 1983.
* Freddi G., De Ferrari A., *La letteratura. Autori, opere, storia*, 3 voll. in 6 tomi con *Glossario dei termini linguistici e letterari*, *Quaderno dello studente* (I, II, III) e *Guida dell'Insegnante* (I, II, III), Ghisetti e Corvi, Milano 2004.
* Gamaleri G., *La Galassia McLuhan. Il mondo plasmato dai media?*, Armando, Roma 1976.
* Genette G., *Figure II. La parola letteraria*, Einaudi, Torino 1969.
* Genette G., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1972.
* Goldenstein J.-P., *Enseigner la littérature*, in «Théorie, pédagogie, pratique», 38, 1983.
* Guiraud P., *La stylistique*, Puf, Paris 1963.
* Gutwinsky W., *Cohesion in Literary Text*, Mouton, The Hague-Paris 1976.
* Holden S., Boardman R (a cura di), *Teaching Literature. Proceedings of the 1986 Sorrento Conference*, MEP/British Council, 1987.
* Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
* Jakobson R., *Magia della parola*, a c. di K. Pomorska, Laterza, Bari 1980.
* Jakobson R., *Poésie de la grammaire et grammaire de la poé-*

* Lotman J.M., *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*, a cura di S. Salvestroni, Laterza, Bari 1980.
* Lugarini E. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
* Mansuy M., *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Nathan, Paris 1977.
* McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
* Molinari C., *Storia del teatro*, Laterza, Bari 1996.
* Mortara Garavelli B. (a cura di), *Letteratura e linguistica*, Zanichelli, Bologna 1977.
* Naturel M., *Pour la littérature de l'extrait à l'œuvre*, Clé International, Paris 1995.
* Ossola C., *Testo poetico e storia letteraria*, in Ricciardi M. (a cura di), *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino 1976.
* Peytard J., *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, Paris 1995.
* Ponzio A., *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*, Guerra, Perugia 2004.
* Raimondi E., Bettoni L. (a cura di), *Teoria della letteratura*, Il Mulino, Bologna 1975.
* Sartre J.-P., *Che cos'è la letteratura?*, Il Saggiatore, Milano 1960.
* Segre C., *Semiotica, storia e cultura*, Liviana, Padova 1977.
* Spitzer L., *Critica stilistica e semantica storica*, Laterza, Bari 1966.
* Szabo J., *Verwendung literarischer Texte im Deutschunterricht*, in «Deutsch als Fremdsprache», 3, 1975.
* Taylor Torsello C., *English in Discourse. A Course for Language Specialists*, CLEUP, Padova 1984.
* Terracini L., *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980.

Qualunque sia il processo e l'esito della riforma in atto, la formazione degli insegnanti rimane il punto cruciale dell'adeguamento del sistema formativo italiano ai rinnovati bisogni di un paese che compete in Europa e nel mondo.
Qualunque prospettiva alta e nobile si proponga la riforma, essa sarà velleitaria senza un completo rinnovo della mentalità e del ruolo dei docenti; qualunque inadeguatezza sia contenuto nella riforma, un corpo docente sintonizzato con il mondo attuale e i suoi parametri sarà in grado di formare bene i giovani.
In effetti, la riforma mi interessa sempre meno, la ritengo in certo senso quasi ininfluente: conta solo la qualità degli insegnanti, perché sono loro che formano. L'abbiamo visto nella riforma delle elementari: gli OSA della Commissione Bertagna erano provinciali, segnati da incompetenza glottodidattica – eppure nelle scuole gli insegnanti continuano (travestendo i termini e i principi

condo la grande lezione del Principe di Salina) ad insegnare bene l'inglese, ammesso che non siano di quelli immessi in ruolo dopo un processo qualitativamente insignificante di pseudo-formazione. Da due anni seguo, come umile tutor, i corsi di formazione dell'INDIRE per i nuovi insegnanti e i nuovi programmi: laddove gli insegnanti hanno spessore culturale e (glotto)didattico, il dibattito è alto e formativo, laddove gli insegnanti sono scadenti, non c'è nulla da fare se non augurarsi che non ci capiti un figlio o un nipotino.
Quali sono dunque le prospettive che ci pare di vedere, oggi, per la formazione degli insegnanti? Risponderemo seguendo quattro parole chiave:

- Scoordinamento / Coordinamento
- Chi, gli attori
- Cosa, i contenuti
- Dove, i contesti

Scoordinamento /

Progetto.
Serve una **cabina di regia**, se non si vuole che la formazione sia una cosa che compare nei documenti ufficiali che si mandano a Euridyce ma che non hanno riscontro se non formale nella realtà: certo, gli insegnanti sono seduti sui banchi, c'è un formatore, nei casi migliori c'è un'interazione tra i due punti di riferimento… ma se manca un Progetto, sono soldi buttati; e so-

OGGI SIAMO NEL FAR WEST: OGNUNO SI FA FORMAZIONE DA SÉ; SERVE UNA CABINA DI REGIA

prattutto è sforzo buttato, è illusione delusa, è sforzo ed impegno che porta alla frustrazione.
Un Progetto è un'idea forte: ad esempio, l'idea forte alle elementari e nel segmento conclusivo della secondaria è quello di usare le lingue per insegnare altre materie? Bene: si faccia un progetto

riforma non è più così lacerante.
Un altro esempio: la riforma prevede un numero assurdamente limitato di ore di lingua, ma ribadisce più volte che ci deve essere un approccio "interlinguistico" (chiaro segno dell'incompetenza glottodidattica della commissione: non c'entra con la nozione internazionalmente accettata di interlingua: significa semplicemente che le lingue non vanno considerate separatamente e c'è un tocco di analisi contrastava e di interdisciplinarità metodologica...) che in parte può sopperire alla mancanza di ore: è inutile che tutti i docenti insegnino in tempi e modi diversi a scrivere una lettera, basta che si coordinino e facciano in parallelo un unico lavoro sul genere "lettera"; è inutile complicare la vita a un tredicenne usando approcci diversi da lingua a lingua, terminologie descrittive diverse, tipologie di esercizi diverse, ecc. Anche qui ci sono le premesse per un grande Progetto di formazione.
Solo se ci sarà una cabina di regia che delinea, presenta, convince gli attori della formazione su un Pro-

nella formazione dei docenti.

• Singoli insegnanti

Ce ne sono molti che investono il loro tempo di vacanza per andare a riqualificarsi linguisticamente all'estero, che investono i loro stipendi in costosi master o corsi di perfezionamento, che comprano

SOLO SE CI SARÀ UNA CABINA DI REGIA CHE DELINEA, PRESENTA, CONVINCE GLI ATTORI DELLA FORMAZIONE SU UN PROGETTO ALTO, SOLIDO, FORTE LA RIFORMA POTRÀ DIVENTARE UNO STIMOLO

libri di glottodidattica, di pedagogia, di psicologia; ma per quanto

comunità di professionisti, manca una prospettiva costruttivistica del sapere, che è possibile solo se non si lavora come monadi.

• Scuole

La situazione delle scuole ripete, su scala solo un po' più ampia, quella dei singoli docenti. L'autonomia, concetto positivo, rischia di diventare isolamento se le scuole non si mettono in rete per ottimizzare i pochi fondi di cui dispongono per l'aggiornamento; ma fare una rete presuppone non solo un Progetto, ma anche una disponibilità psicologica ad entrare in rete, ad essere solo uno dei tanti nodi, a condividere onori ed oneri; inoltre, fare una rete a Bologna o Bari è semplice, farne una nelle valli alpine o in certe campagne italiane è molto più arduo; infine, i formatori di insegnanti non sono tantissimi sul "mercato" e privilegiano le situazioni in cui il riscontro economico è qualcosa di più dei 50 euro lordi l'ora, magari con ore e ore di viaggio per raggiungere la sede della scuola...
La formazione decentrata nelle scuole è un'idea positiva ma va

vorevole di quella di Venezia, che pure non è in grado di assolvere il suo compito.

Ma c'è un altro problema: per decenni università e scuola si sono ignorate: l'università considera la scuola come "inferiore", la scuola considera l'università come arroccata nella sua torre d'avorio, da cui esce solo per raccogliere dati per le ricerche sul campo. Probabilmente le scuole hanno ragione. La situazione sta cambiando (le SSIS hanno portato scuola ed università a collaborare: ma la riforma chiude le SSIS ed in gran parte il patrimonio di collaborazione andrà perduto), ma decenni di sfiducia e di non-conoscenza reciproca rendono comunque difficile il lavoro.

Va costruita una conoscenza, una fiducia; va elaborato un *modus operandi*; va creata una generazione di accademici che ritengono la scuola fondamentale quanto l'università. Ci vogliono anni. E ci vuole un Progetto ed una cabina di re-

GESTIONALE, POSSONO RAPPRESENTARE UNA GRANDE RISORSA

nata a scuola con pomeriggi abbastanza liberi per le attività associative, volontarie: di conseguenze, gli incontri delle associazioni sono seguiti solo quando l'esonero ministeriale consente di avere un'intera giornata da dedicare alla formazione, ma sono deserti quando si cerca di costruire insieme un percorso di (auto)formazione: consigli, attività di recupero, ecc. rendono di fatto impossibile le riunioni associative pomeridiane.

Inoltre, le associazioni non hanno bilanci tali da permettere loro di fare progetti con formatori esterni, se non quando questi sono sponsorizzati da case editrici. Le associazioni sono composte di volontari – dalla presidenza nazionale a quelle provinciali ai singoli soci – ed il volontariato non è sempre il miglior principio organizzativo, sia perché i volontari si stancano, hanno bisogno di periodi di distacco, sia perché non è sempre detto che chi si offre volontario sia anche il migliore.

le Direzioni nell'ambito di un grande progetto di formazione del MIUR sull'italiano come seconda lingua ci ha fatto scoprire due caratteristiche:

c'è un'enorme differenza tra Direzione e Direzione: alcune sono funzionanti, altre sono bloccate; alcune sono flessibili, altre arroccate; alcune sono disponibili a lavorare con il MIUR centrale che funge da cabina di regia, altre sono estremamente gelose della loro autonomia. Non esiste un sistema omogeneo, e questo complica molto le cose;

il personale delle Direzioni è di provenienza eterogenea, per cui accanto a menti aperte ed operative, ci sono fasce di personale lente ed inadeguate, non sufficientemente preparate sul piano organizzativo spicciolo e sull'interazione telematica con le scuole e con l'Amministrazione Centrale; comunque, il personale è ridotto in relazione ai compiti.

Le Direzioni rappresentano una struttura fondamentale in prospettiva, ma oggi la situazione non è rosea in quanto la disomogeneità tra le Direzioni è ancora eccessi-

di un processo globale di riqualificazione dei docenti, come furono due gioielli dell'allora MPI: il progetto ILSSE e il PSLS (nonché, malgrado le condizioni meno favorevoli, il Progetto Lingue 2000 e il suo modello avanzatissimo di formazione). Bisogna ripensare ad un PSLS due decenni dopo, integrato con l'uso della telematica, finanziato in parte con fondi europei: potrebbe essere una delle carte vincenti se sii vuole un reale rinnovamento dell'insegnamento delle lingue.

• Ue

L'Unione Europea sta cambiando in questi mesi tutto il suo sistema di finanziamento di progetti di ricerca e formazione, ma il suo ruolo è destinato a rimanere fondamentale, purché Bruxelles rinunci all'idea che il ricevente dei fondi è un ladro cui spetta l'onere di provare la sua onestà. Le rendicontazioni richieste dall'Ue sono assurde e fanno sì che molti insegnanti e scuole, che credono di dover insegnare e non di dover diventare contabili, rinuncino a percorrere la via dei finanziamenti europei.

formazione degli insegnanti non diverrà "sistema" resterà un coacervo di iniziative isolate, magari eccellenti, sempre caratterizzate da buone intenzioni, ma non tali da raggiungere massa critica;

b) **chi ha ruolo propositivo?** Il MIUR ha, come abbiamo detto, capacità di indirizzo. Ma l'indirizzo è per sua natura vago e generico. Si tratta di definire meglio, in sede di assegnazione di bilanci e di possibilità di accedere a fondi esterni, ad esempio Ue, quali soggetti possono proporre la formazione e i suoi fini, modi, percorsi;

c) **chi valuta gli esiti?** Non parliamo dei monitoraggi organizzativi e delle valutazioni sulla gestione amministrativa, su cui il MIUR ha ottimi strumenti, ma della ricaduta effettiva della formazione sulla professionalità dei docenti – e conseguentemente sulla loro retribuzione e la loro posizione nelle scuole, nelle graduatorie.

Senza risposte a queste domande un discorso sulla formazione del

"conoscenza", "sapere", "saper fare"?

È una conoscenza lineare (quella di natura cronologica, che domina la nostra scuola), oppure enciclopedica (il famoso "nozionismo", che dà una banca dati di conoscenza da recuperare caso per caso), oppure connettiva, alla Edgar Morin – ipertestuale, attenta ai percorsi di conoscenza più che agli oggetti da conoscere? E quanto il "sapere" può essere disgiunto dal "saper fare"? Ad esempio, nell'insegnamento delle lingue, la conoscenza di un popolo, di una cultura, dei meccanismi di acquisizione e funzionamento delle lingue, è necessariamente finalizzata al "saper fare" con la lingua, alla competenza comunicativa, o ha un valore in sé, è una "conoscenza"?

Dall'idea di conoscenza, su cui la scuola della riforma deve interrogarsi fortemente, deriva:

• l'idea di "insegnamento"

A parole nessuno crede più all'insegnamento come travaso di nozioni e abilità in un contenitore

premi in punteggi, ecc. per sostenere la rotta che si è deciso di intraprendere.
Dall'idea di conoscenza e di insegnamento nasce:

• l'idea di "insegnante"

La riforma non è giunta in profondità nel trattare – nei fatti – questo tema: per questo la riforma (qualunque riforma: quella di Berlinguer come quella della Moratti) rischia di nascere morta.

Le associazioni, i gruppi di scuole, gli atenei stanno cercando di dare una risposta: ma tutti questi enti sono isolati, interagiscono con difficoltà a causa dei magri bilanci, dei diversi linguaggi, delle poche occasioni di incontro. Nel prossimo ed ultimo punto cercheremo di indicare un modo che possa facilitare il processo di riqualificazione culturale, epistemologica e, va da sé, glottodidattica degli insegnanti di lingue.

■ Come: il modo

mento di cui tutti sembrano potersi dire esperti solo perché a scuola ci sono stati, magari sessant'anni fa: i giornali sono fondamentali per condurre un dibattito coinvolgendo milioni di cittadini;

- gli accademici, per far capire loro che il percorso formativo preuniversitario è quello che produce la materia prima con cui essi operano, quindi è fondamentale e non può essere guardato con distacco da torri che una volta erano d'avorio e oggi sono in realtà di lego;
- gli insegnanti, gli attori primi. La riforma Berlinguer naufragò prima di nascere, trascinandosi dietro il Ministro che l'aveva voluta, perché il MPI non seppe parlare agli insegnanti, calò dall'alto la riforma; la riforma Moratti non ha cambiato approccio, se non il fatto che il Ministro non è chiuso nel riservato silenzio come Berlinguer ma appare sovente in televisione a spiegare la nuova scuola – parlando a insegnanti e famiglie che in realtà non sanno distinguere tra annun-

SUL TEMA DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

no stanche, gli accademici sono impegnati nella riforma della riforma, in stati giuridici che mutano in continuità, in rapporti di autovalutazione della ricerca e di inseguimento dei requisiti minimi per i corsi di laurea.
Non sarà un compito facile ma è un compito possibile, perché proprio dalla nostra esperienza con le associazioni di insegannti, con il MIUR, con le scuole, con altri colleghi accademici cogliamo una consapevolezza diffusa sul fatto che bisogna ripensare la nozione di conoscenza, di insegnamento, di insegnante – e far seguire al ripensamento un grande Progetto di riqualificazione degli insegnanti che ci aiuti a fare davvero, e non solo sulla carta, dell'Europa la realtà più dinamica del mondo – sfida che la dichiarazione di Lisbona pone per il 2010, ma che solo attraverso una rinnovata clas-

Mi è stato chiesto di dire alcune parole appropriate per questo segmento del convegno e quindi ho cominciato a riflettere sul tema che mi è stato assegnato. Il problema è che se uno della mia età si mette a riflettere, facilmente riflette su se stesso, sulle proprie esperienze e rischia di fare dell'autobiografia che non interessa a nessuno.

D'altra parte sono convinto che non sarei da questa parte del tavolo se non avessi avuto una serie di fortune. In ordine cronologico, la prima è stata quella di crescere bilingue, in una famiglia in cui si è sempre parlato un buon italiano ma con un nonno con il quale potevo comunicare solo in milanese. Essere col mio nonno materno era sempre una gioia e l'esperienza di bilinguismo era quindi un'esperienza lieta e gratificante. In questa sede non occorre che chiarisca che i dialetti sono lingue e che il buon vecchio dialetto milanese, quello autentico destinato a scom-

LA SINERGIA TRA TESTO E IMMAGINE È UNO DEI FONDAMENTI DELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

di un livello — anche perché il Meccano francese era molto più bello, nei colori e nelle rifiniture, di quello inglese venduto in Italia. Le istruzioni erano in francese e così feci le mie prime esperienze di CLIL, cioè di apprendimento di un'altra lingua integrato nei contenuti. Tuttora sono francofono per quanto riguarda questi aspetti: di molti pezzi del gioco conosco il nome francese ma non ho mai saputo quello italiano.

La cosa era resa possibile da un supporto multimodale, ossia il fascicolo per le istruzioni che presentava sia una serie di modelli

lustrato dei singoli pezzi. La sinergia tra testo e immagine, lo sappiamo, è uno dei fondamenti dell'apprendimento delle lingue straniere per scopi speciali — e costruire le gru col Meccano *è* uno scopo speciale. Come complemento, mia madre mi aveva insegnato i rudimenti della conversazione francese — le solite cose: i saluti, i numeri, le frasi utili al turista, ecc.

Ancora una volta quindi l'incontro con un'altra lingua avvenne in una dimensione felice, ludica e familiare assieme. Questo mi rese facile affrontare dopo parecchi anni lo studio del francese all'università — anche se nulla sarebbe mai riuscito a farmi piacere Victor Hugo, il tipo di poeta-vate che meno corrisponde alla mia sensibilità. La pretesa che tutti gli autori debbano essere amati da tutti gli studenti è una delle strane nozioni che certi insegnanti portano con sé, ma non è il caso di parlare male di colleghi che sicuramente non sono tra i presenti.

Quando ero studente io, si iniziava a studiare la lingua straniera in

to di inglese scritto in pagella fu un quattro, ma del resto anche qualche mio compagno che era al terzo anno di inglese ce l'aveva, e comunque poi ho recuperato. Io poi scelsi l'inglese come lingua quadriennale all'università e da allora questa lingua ha un ruolo abbastanza importante nella mia professione. Per quel che ci interessa qui, questa esperienza può indicare che si può riuscire passabilmente bene a imparare una lingua straniera dopo l'età della pubertà purché esista già un certo grado di familiarità con altre lingue diverse dalla materna.

Tutte storie positive, allora? No, l'anno di tedesco all'università, con un testo di grammatica ancora con i caratteri gotici e con autori di letteratura che non mi piacevano, non mi diede quasi nulla. Quel tanto (che come si sa vuol dire "quel poco") di tedesco che mi consente di comunicare in modo elementare come turista nei paesi germanofoni e di comprendere abbastanza bene i testi scritti, l'ho imparato quando il prof. Freddi volle che entrassi a far par-

lingua straniera, vediamo di enucleare ciò che può essere utile trattenere, nella prospettiva di chi insegna una lingua straniera in classi dove spesso la realtà è che gli studenti motivati e con esperienze variegate o non ci sono o sono un'esigua minoranza.

• **In sintesi:**

a) anche il dialetto locale, dove esso è una realtà viva, è utile per arricchire la diversità. Possono esserci dei problemi se esso si affianca a una lingua nazionale povera e non sufficientemente distinta dal dialetto stesso, e se il parlare dialetto viene identificato come marchio di un'estrazione sociale considerata inferiore, e/o come segno di ignoranza o scarsa cultura: altrimenti è una grande risorsa;

b) quindi le esperienze di diversità linguistica sono positive se sono vissute all'insegna di rapporti affettivi di familiarità o amicizia tali da procurare un intimo piacere;

c) oppure se rispondono al soddisfacimento di specifici interes-

qui che l'insegnante può inserirsi con la propria autorevolezza e competenza specifica.

IL NUMERO DELLE CLASSI UNIFORMEMENTE ITALOFONE È IN DIMINUZIONE

Se osserviamo poi la situazione sociolinguistica delle nostre scuole ci rendiamo conto che il numero delle classi uniformemente italofone è in diminuzione — in alcuni quartieri periferici o "etnici" di Milano esse sono ormai una esigua minoranza nelle scuole per l'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Anche nella mia altra veste, di direttore di due riviste professionali, noto con piacere che questa diversità viene percepita come una risorsa e ci sono già resoconti di esperienze in cui la varietà di retroterra linguistici e culturali viene valorizzata.

Un primo passo è lo sfruttamento

sico solo se questo può rivelarsi veramente utile. Ma qui e ora non possiamo entrare nei dettagli su come questi percorsi possano tradursi operativamente nella didassi quotidiana. Preferisco citare un passo di un libro che per me è stato importante sotto vari profili, quello di Fishman sull'istruzione bilingue.

• "Poveri bimbi ricchi

Nel mondo d'oggi [il volume è del 1976] sono i poveri bimbi ricchi quelli che più disperatamente hanno bisogno dell'istruzione bilingue e bi-culturale. È a loro che più manca l'educazione al realismo culturale mondiale e ai *desiderata* culturali globali. Il bi-culturalismo e il bilinguismo cosi necessari alla maggioranza dei bambini anglo-americani non occorre cercarli a Parigi, o nell'anno trascorso all'estero, o nei programmi FLES, anche se tutto ciò può essere prezioso. Si trovano sulla soglia di casa del bimbo anglo-americano, dove ci sono i suoi vicini negri, Chicanos, Boricua, Indiani, Ebrei e di altre etnie. I genitori negri, Chicanos, Boricua, ecc. e i loro figli son-

de radici. Tutta l'istruzione deve essere bilingue e biculturale se tutti i bambini devono imparare ad affrontare fedeltà e appartenenze multiple in modo costruttivo, aperto, con fierezza, senza infingimenti, senza vergogna, senza conflitti e senza tensioni."

IL BI-CULTURALISMO NON È UN PUNTO DI ARRIVO MA DI PARTENZA E DOBBIAMO UTILIZZARE AL MEGLIO QUEL TROPPO POCO CHE CI VIENE DATO PER UNA PLURALITÀ DI LINGUE NEL SISTEMA SCOLASTICO

A trent'anni di distanza, e nella realtà europea anziché nordamericana, sappiamo che il bi-cultura-

ne milanese del "Corriere della Sera" parlando degli immigrati a scuola e delle loro difficoltà accenna anche ai problemi "degli alunni di madrelingua italiana, che vivono la situazione d'un programma che procede necessariamente a rilento (ed è difficile dar torto ai genitori che se ne preoccupano)". Il rischio che si formino classi privilegiate e classi-ghetto è quindi reale, ma se sapremo reagire a quella tendenza potremo avere delle sorprese. Nel Regno Unito in molte classi si verifica che su trenta allievi i dieci migliori sono tutti anglo-indiani, anglo-italiani, anglo-qualcos'altro, figli di matrimoni misti o per esito di immigrazione non recentissima. E in ogni caso non badiamo solo alle responsabilità altrui e prendiamoci le nostre, e perciò concludendo mi sento di dire "poveri insegnanti di lingue straniere se non sanno valorizzare la diversità di lingue e culture che trovano nelle loro classi!"■

IN MOLTE CLASSI SI VERIFICA CHE SU TRENTA

"Parole comuni culture diverse, una comunicazione interculturale necessaria nella scuola di oggi per saper valutare cosa sia formale o amichevole, aggressivo o cortese, utile o superfluo con persone di lingua e cultura differente dalla nostra è oggi diventato un problema sempre più assillante"[1]

L'invito che intende scaturire dal presente lavoro è certo più in favore di un approfondimento di tipo metodologico che non contenutistico, stimolando al recupero, in ambito anche scolastico, dell'analisi etimologica e al confronto fra realtà linguistiche che possono essere più o meno affini, a ulteriore contributo di analisi contrastiva in un un'ottica ulteriormente allargata: l'approfondimento semantico e la scienza etimologica, nel senso più pieno, possono offrirsi, in tale direzione, come significativi ed emblematici anche nell'ottica di una rilettura della vita socio-politica di un determinato tempo e luogo.

Se nella contemporaneità la scienza etimologica ha rischiato, e rischia, di essere una cenerentola all'interno dell'approccio linguisti-

UNA RILETTURA DELLA VITA SOCIO-POLITICA DI UN DETERMINATO TEMPO E LUOGO

co – e dunque, a maggior ragione, glottodidattico –, basta un breve sguardo all'antichità per notare come fosse centro fondante della riflessione sulla lingua.[2]

reliata inizia di necessità con il *Cratilo* di Platone, dal sottotitolo "Sulle proprietà dei nomi". E poi ancora almeno la fase dei grammatici alessandrini (l'*Etymologicum magnum*, per limitarci a un solo esempio), per giungere alla riflessione di Varrone, Isidoro di Siviglia, Papia, Uguccione. La sensibilità etimologica è un caposaldo anche per il nostro Dante[3], e percorre l'intero Medioevo[4]. Fino alla teorizzazione della regolarità delle leggi fonetiche proposta da Bopp e Brugmann.

Ciò che caratterizza la concezione dell'etimologia, in Occidente, nel corso dei due millenni è un doppio binario interpretativo: l'esistenza o meno di un rapporto fra la parola e la cosa[5]. Chiave di volta – e insieme suggello - sarà la teorizzazione saussuriana della natura arbitraria e convenzionale del segno linguistico. Conseguenza di essa sarà la definitiva assunzione del valore di "etimologia", "paraetimologia" ed "etimologia popolare". Delimitiamo, in breve, tali concetti.

radice i.e. "(*e*)*s* 'essere, esistere'[7].
La **para-etimologia** è il fenomeno per cui il soggetto parlante, in un'analisi soggettiva, riallaccia, sulla base di alcune somiglianze formali, un termine che intende spiegare ad altri, non per reale parentela genetica (ciò che sarebbe l'analisi oggettiva produttrice di una etimologia scientifica), ma per attrazione sinonimica.[8]
Quando l'analisi soggettiva si fa operativa sul piano della *parole* (passa cioè dalla semplice interpretazione paraetimologica alla manipolazione del materiale linguistico) si è di fronte a una **etimologia popolare**[9].
Fondamentale è sottolineare come - se l'etimologia ha un valore scientifico - la paraetimologia (con la sua corrispondente etimologia popolare), a volte considerata solo frutto di errore o ignoranza, ha po scientifico. Senza un'attenta e specifica sensibilità al valore "ontologico" della semantica delle parole, troppo del messaggio tradizionale andrebbe perso, o almeno oscurato.
Fondamentale è almeno il concetto del "dare il nome", che da Gen. 2, 19-20 in avanti determina l'intera visione toratica – idea quasi universalmente condivisa, dallo sciamanesimo (che cura il malato anche "imponendogli" una nuova realtà) all'entrata in ordini religiosi anche più casa nostra[12].
Quali applicazioni possono avere le riflessioni fin qui condotte in un ambito più squisitamente didattico, più consono alla riflessione propria dell'ANILS?

Delle lingue cosiddette 'morte'. Dove e quando una lingua è morta? Fondamentalmente nel momento in cui non veicola più un messaggio. E ciò non avviene nemmeno per il latino o il greco, le classiche "lingue morte" insegnate nel nostro Paese. Ciò che si perde nel messaggio, in particolare nell'ambito semantico, è l'aspetto connotativo. In questo caso l'analisi etimologica (in senso lato, anche, e sopratutto, nei suoi aspetti para-etimologici) diviene fondamentale, insieme alla redazione di opere quali *Thesauri* o *Concordantiae*, per recuperarlo.

Delle lingue vive. Nell'ambito della competenza comunicativa, ciò che spesso è privilegiato, nell'atto didattico, è la competenza linguistica vera e propria. Dove però essa non si inquadra, a giusto titolo, insieme a quelle paralinguistica,

---

6. da notare l'imbarazzo a riguardo degli etimologici più classici - Frisk I (1954) 580, Chantraine II (1970) 381 - che tracciano comunque la strada di una comparazine con scr. *satya* 'vero' (pieno ontologicamente?).
7. almeno nel controverso Semerano G., *Le origini della cultura europea. Dizionari etimologici. Basi semitiche delle lingue indoeuropee I. Lingua greca II. Lingua latina e lingue moderne*, Firenze (1994) 99.
8. Fra le interpretazioni para-etimoligiche più famose nell'antichità greco-romana possiamo almeno ricordare: *eros* da *eros* (l'eroe figlio dell'amore di un mortale e una divinità); *Dyonisos, didous ton oinon* 'colui che dà il vino' (Platone); aèr = aei rhei "che corre sempre"; *cadaver* = *ca(ro) da(ta) ver(mibus)*; *vulpes*, forma sincopata da *volipes* 'che vola con i piedi' (Elio Stilone, grammatico latino del II-I sec. a Ch.); *fenestra* = *ferens nos extra*. E per venire alla contemporaneità, nel francese ad es. [illegible]

socio-linguistica ed extralinguistica, in un contesto culturale più ampio, non vi è un vero approccio globale. Anche in questo caso l'etimologia arricchisce e approfondisce il possesso della lingua.
Ciò diviene tanto più significativo quanto più la lingua è "altra" rispetto all'apprendente. Oggi, in un mondo sempre più multiculturale, si fa sempre più necessario un approccio a lingue "fuori sistema". Insegnare, ad esempio, l'arabo è oggi, prima che un approccio glottodidattico[13], uno intento di mediazione culturale. Ciò che sempre più si presenta come non traducibile può essere veicolato attraverso una spiegazione che è sempre più semantico-etimologica. La *Kulturwort*, in un approccio anche etimologico, diventa al-

■ IL NOME DI MOSE

Da *b^{e}rešit* al *Moses* di Freud, l'etimologia del nome proprio del fondatore dell'ebraismo ha segnato, *in primis*, un'identità (quella appunto del popolo ebraico), intrecciandosi con le pieghe della Storia, fino al dramma novecentesco. L'etimologia della Torah (in *Ex.* 2, 10) è chiaramente una rilettura para-etimologica: se Mosé non può, per questioni contenutistiche, non avere un nome ebraico, è altrettanto chiara la difficoltà di giustificare come la figlia di Faraone[15] (fu lei a dargli in nome) potesse giungere a un nome non egiziano. L'etimologia egiziana di un Mosé, come abbreviazione da un eventuale (Thot)mosis o (Ra)mses, stimola Freud, e chi lo seguirà, a una rilettura della figu-

■ L'ETIMOLOGIA DI EUROPA

Parlare oggi di Europa va di moda, ed è argomento rilevante. Se essa sia "una terra di disordini e gelosie", come scriveva Paul Hazard nel suo celebre studio sulla cultura sei-settecentesca, o ancora "una nozione di crisi, una nozione di panico", come rilevava in quello stesso 1935 Marc Bloch, riflettendo sulle ombre che ne stavano minando l'antico primato, lo deciderà la Storia. Fatto sta che, anche nell'ottica della costruzione di essa e del suo futuro, normalmente la si concepisce almeno dal punto di vista geografico, storico, politico, ideale/ideologico, e non si può non risalire alle fonti antiche e al mito per costruirsene l'idea[16].

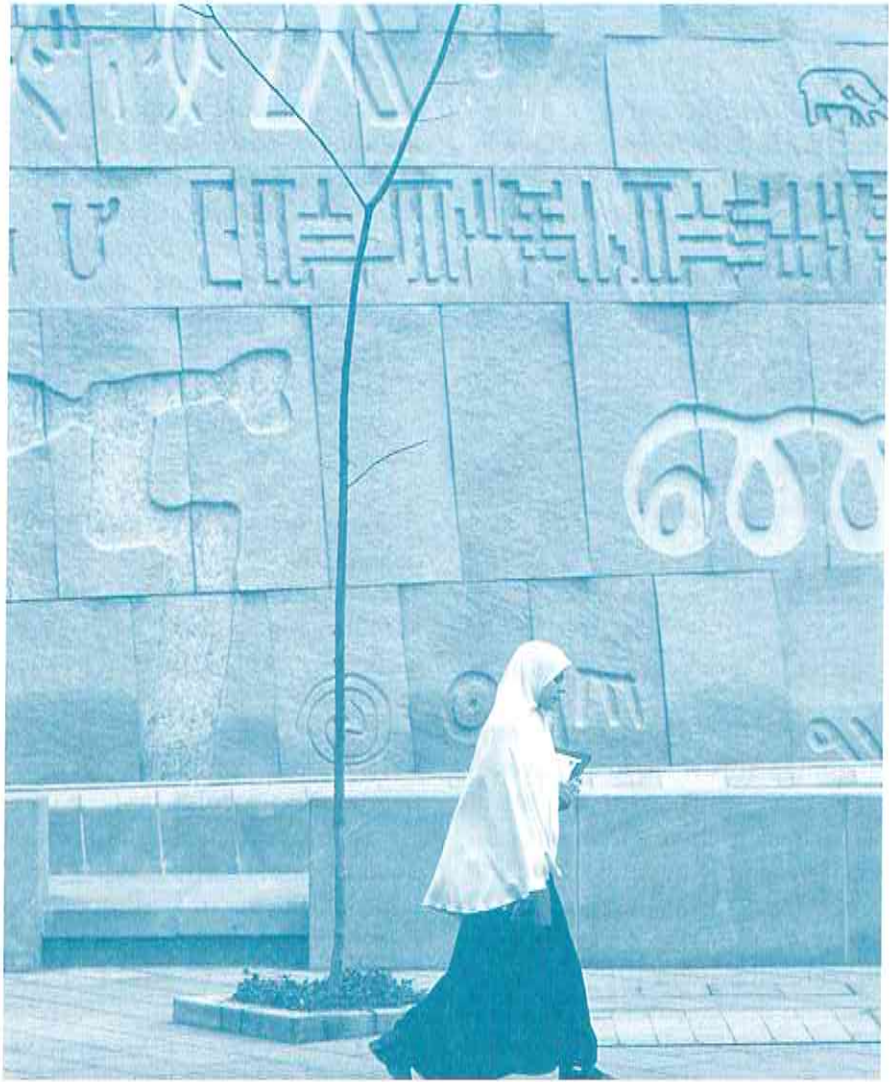
---

13. per quanto già su un piano didattico l'acquisizione delle radici e l'etimologia di esse aiuti notevolmente nell'apprendimento del lessico.
14. Un solo esempio. Il concetto/idea di 'verità' non è la stessa cosa in *veritas*, in *haqq*, in *alètheia*, perché ogni vocabolo lascia emergere un modo di concepirla, di viverla. Questa sensibilità, oggi sempre più marcata (anche come ricaduta sociale, in un mondo che ci mette di fronte a culture diverse), porta all'analisi contrastiva degli ambiti semantici, in un'analisi linguistica che si sviluppa affiancando gli altri ambiti disciplinari, della filosofia, della storia, dell'archeologia, nella storia della cultura e dei miti. Anche se qualche ambito dell'accademia ancora vede con scetticismo nuovi percorsi, in un ambito di analisi di tipo filologico, ma forse ancora maggiormente in uno storico-antropologico, il dato linguistico aiuta ad aumentare la percezione della *Weltan-*

tracciapi sensibili su più piani, e in un piano allargato la riflessione di un patrimonio linguistico amplissimo, all'interno della lingua greca, di origine non indo-europea (ma più spesso semitica) si fa allora strumento di scardinamento della più classica, e rassicurante,

LE PAROLE HANNO UN VALORE ANCHE DOVUTO ALLA LORO STORIA

visione di una Grecia culla del pensiero europeo, baluardo europeo del barbaro semita[19].
Da ciò può prendere materiale il dibattito, oggi molto sentito, sull'espansione a sud-est: la Turchia è o no un Paese europeo? Poiché il concetti sono espressi da parole, e le parole hanno un valore anche dovuto alla loro storia, definizioni diverse implicano i diversi percorsi del nostro essere di domani. ■



Per **Dimensione Europea** dell'Educazione (*e della Formazione*[1]), sancita dal Trattato di Maastricht (1993), si intende lo sviluppo di

LO SVILUPPO DI UN'ISTRUZIONE E DI UNA FORMAZIONE DI QUALITÀ ATTRAVERSO FORME DI COOPERAZIONE TRANSNAZIONALE

un'istruzione e di una formazione di qualità attraverso forme di cooperazione transnazionale, attraverso lo sviluppo e sperimentazione di progetti educativi comunitari e la conseguente elaborazione di innovazioni pedagogiche. In particolare gli articoli 126[2] e 127 del Trattato di Maastricht sollecitano la creazione di uno spazio scolastico comune europeo che, agevo-

Questo ambiente formativo transnazionale scaturisce dalla stretta cooperazione e interazione con altri istituti scolastici in diverse regioni europee, per sviluppare un'istruzione/formazione di qualità con un conseguente miglioramento, sia qualitativo che quantitativo della conoscenza e della padronanza delle lingue parlate nell'Unione Europea.

A questo proposito ricordo alcune delle iniziative progettuali trasnazionali DEURE che concretizzano la dimensione europea dell'educazione, rivolte al mondo della scuola:

a) Le azioni contenute nei programmi europei Socrates e Leonardo, rivolte a studenti e docenti, per favorire i contatti e la mobilità in una dimensione transnazionale;
b) le numerose iniziative promosse ogni anno dal Consiglio d'Europa, per realizzare i contatti e l'interazione, anche on li-

tura, e ad offrire ai partecipanti l'opportunità di acquisire competenze e scambiare informazioni su un'ampia gamma di argomenti. L'iniziativa si conclude con una settimana dimostrativa, che si svolge anche oltre i confini europei, con eventi online ed offline.

Ricordo, inoltre, nelle aree geografiche a me vicine, alcune iniziative messe in atto per la diffusione della Dimensione Europea, come la rete europea delle scuole, promossa dalla regione Veneto, sull'onda della precedente rete delle scuole DEURE, curata dall'IRRE Veneto nel 1996; il Modulo Europa, dell'IRRE Emilia Romagna Queste iniziative danno visibilità alla dimensione europea e le sollecitazioni a parteciparvi derivano dalla necessità di far acquisire e far maturare tra docenti ed allievi la **consapevolezza**, parola chiave di ogni percorso formativo, della dimensione europea.

La Dimensione Europea è un ambiente di apprendimento e formativo generatore di attività, di con-

quel momento se ne conoscevano solamente le regole grammaticali, ordinatamente raccolte nell'apposito quaderno delle regole, e accompagnate da esemplificazioni che non avevano alcuna corrispondenza nell'uso reale della lingua. Se allora queste prime "gite scolastiche" potevano rappresentare una grande occasione di conoscenza e di presa d'atto, dall'indubbio valore socio-affettivo per il gruppo classe, oggi la gita scolastica rappresenta un modello povero e affatto innovativo. La scuola si trasforma in una filiale dell'agenzia di viaggi, organizzando un viaggio di turismo in serie mordi e fuggi. Per poter mantenere una valenza formativa, senza nulla togliere all'importanza del valore socio-affettivo per il gruppo classe, i viaggi di istruzione all'estero dovrebbero essere supportati da un percorso progettuale condiviso che si conclude con un momento di riflessione, appunto, tra allievi , meglio se coetanei e appartenenti ad uno stesso gruppo classe, e può assumere sia forma cartacea che elettronica.

DI ISTRUZIONE ALL'ESTERO DOVREBBERO ESSERE SUPPORTATI DA UN PERCORSO PROGETTUALE CONDIVISO

I **destinatari** possono essere rappresentanti del paese di cui si studia la lingua, per cui ci si rapporta con un coetaneo parlante nativo oppure di altro paese, con il quale si comunica usando una comune lingua veicolare. I corrispondenti assumono il ruolo di rappresentanti diretti della propria cultura e consentono una trasmissione immediata e alla pari di elementi culturali. Questa attività implica

- un grande coinvolgimento socio-affettivo, perché gli allievi sono chiamati in prima persona a rappresentarsi;
- sollecita una profonda riflessione e osservazione critica di sé e della propria realtà e contribuisce all'acquisizione di una **consapevolezza**

però, superficiale e diventare demotivante e inconcludente se non diretta e aggiustata dalla continua e attenta supervisione di un docente. La supervisione del docente è indispensabile per alimentare la motivazione e per far si che questa attività abbia una ricaduta efficace anche sulla lingua. Deve essere accompagnata da un percorso tematico articolato e condiviso altrimenti rischia di esaurirsi. Gli argomenti devono essere significativi e rilevanti per gli allievi e che stimolino la curiosità di conoscere e di scoprire. Saranno quindi argomenti che si riferiscono alla sfera della quotidianità e dell'esperienza dei giovani in quella precisa fascia d'età e che vengono sollecitati con opportune attività da guidate ad autonome.

Lo **scambio epistolare elettronico**, pur riconoscendone la validità e la ricaduta (uso nuove tecnologie, velocità di trasmissione ecc.) rimane piuttosto freddo e complicato. Freddo, perché la "mail" può si essere personalizzata, ma mai come un foglio da lettera. L'accesso non è diretto, ma è sempre me-

anno scolastico su un progetto condiviso con sviluppo, elaborazione e scambio di informazioni e materiali di argomenti comuni, rilevanti per gli allievi. Di solito lo scambio di classe si "conclude" con la visita reciproca degli allievi accompagnati dai loro insegnanti. Il soggiorno avviene sulla base della reciprocità presso la famiglia del proprio corrispondente.

In uno scambio di classe gli allievi partecipanti sono i rappresentanti diretti della propria cultura e consentono una trasmissione immediata e alla pari di elementi culturali. Tutte le fasi dello scambio prevedono il coinvolgimento attivo e partecipato sia degli studenti che delle loro famiglie. Ogni fase è accompagnata da attività, schede, griglie di osservazione pensate e confezionate con gli studenti. Molto forti sono la ricaduta, l'impatto e il valore aggiunto.

Lo scambio

- diventa un mezzo per l'educazione interculturale
- migliora il rendimento e la motivazione dei giovani
- sviluppa un contatto capillare tra

lezza della propria identità culturale.
- crea e favorisce nuovi ambienti di apprendimento come ad esempio le situazioni CLIL[3]

• Programmi europei

Grande spinta alla dimensione europea in forma strutturata è stata data dai **programmi europei**[4] Socrates e Leonardo, che prevedono progetti collaborativi in partenariato multilaterale ovvero tra 3 o più istituti scolastici e formativi di paesi diversi.

LA LINGUA STRANIERA NON È OBIETTIVO MA STRUMENTO DI COMUNICAZIONE, DI LAVORO

La lingua straniera non è obiettivo ma strumento di comunicazione, di lavoro. Nei progetti europei si creano situazioni formative stimolanti, nuovi ambienti di apprendimento CLIL, a distanza ecc. Se dapprima l'interlocutore privilegiato era il docente di lingue, gradualmente la figura del docente di lingua straniera viene sostituita da docenti di altre discipline,

to e perfezionamento all'estero.

• Formazione docenti: formazione iniziale in una dimensione europea

Le buone pratiche si realizzano anche nel ciclo virtuoso della formazione in una dimensione europea, che si inserisce a pieno titolo anche nella formazione iniziale dei futuri docenti, di cui mi occupo come supervisore di tirocinio presso la SSIS del Veneto.

Il ciclo delle buone pratiche viene arricchito con il valore aggiunto della Dimensione europea facendo

- coincidere il periodo di tirocinio dello/a specializzando/a con la partecipazione diretta alla preparazione e realizzazione di uno scambio di classe con la Spagna,
- con il coinvolgimento dello/a specializzando/a durante il suo periodo di tirocinio nella progettazione di un progetto scolastico Comenius in ambiente allargato

gue straniere della SSIS-Veneto brevi periodi di stage (1 settimana-15 giorni) supportati da un progetto di osservazione presso istituti scolastici all'estero.

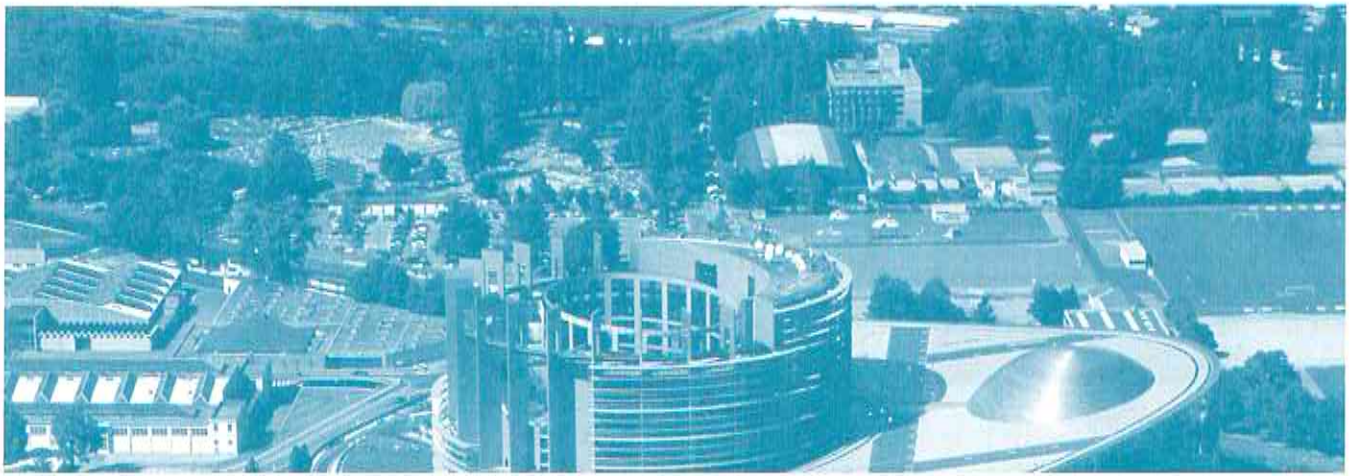
Per ora questo tipo di formazione ha una sua caduta diretta sull'indirizzo lingue straniere della SSIS-Veneto, ma sarebbe auspicabile che si estendesse a tutti gli indirizzi, per coinvolgere i futuri docenti di altri ambiti disciplinari.

Solamente vivendo la pratica e l'esperienza (*Erfahrung und Erlebnis*) diretta con attività in Dimensione Europea avviene per moda, perché fa tendenza, ma priva di una consapevolezza, l'acqua è destinata ad evaporare a disperdersi e quindi questa partecipazione rimane solamente un atto meccanico. Se l'acqua ricade e viene recuperata e torna ad alimentare la fontana, allora la dimensione europea è vissuta e praticata in modo consapevole e continua allargandosi nel coinvolgimento gradualmente sempre più ampio della comunità delle buone pratiche e di tutti i suoi attori e fruitori. ■

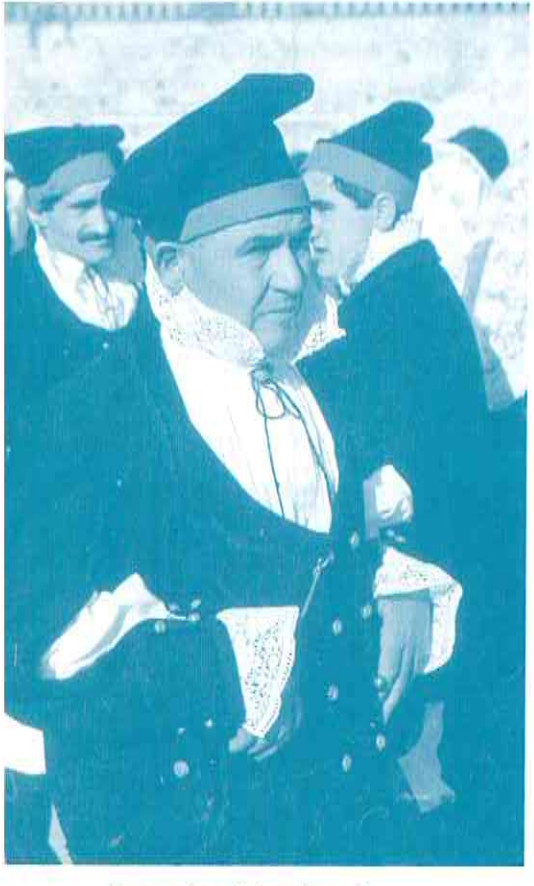
COINVOLGIMENTO GRADUALMENTE SEMPRE PIÙ AMPIO DELLA COMUNITÀ DELLE BUONE PRATICHE

vere le intelligenze, nonostante gli ostacoli burocratici, organizzativi, i mancati riconoscimenti, anche di tipo economico, che a volte possono influire in modo affaticante sulla motivazione dei docenti. E come docente e formatore conti-

Strasburgo, palazzo del Parlamento Europeo



Consigliere nazionale ANILS.



Costumi tradizionali sardi

DUE REALTÀ EUROPEE, UNA MEDITERRANEA, L'ALTRA VICHINGA SCAMBIANO LE ESPERIENZE SCOLASTICHE E LE LORO TRADIZIONI

che e le loro tradizioni all'interno di uno scambio culturale tra la Sardegna e la Danimarca. Questo progetto sottolinea l'importanza degli scambi culturali europei che contribuiscono ad accrescere il portfolio linguistico dello studente ed avere un'ampia conoscenza del concetto di intercultura. È proprio una necessità dei ragazzi ora nella "scuola europea" quella di arricchire la propria formazione con la conoscenza di nuove realtà e di altre culture oltre ai progetti Socrates e Comenius. Gli

una ad Aarhus) vissuto in prima persona tutte queste esperienze capendo il concetto antropologico di cultura e sviluppando competenze trasversali attraverso la dinamicità e poliedricità delle lingue viste come riflesso delle modificazioni lessicali e culturali in contesto comunitario;il che ha contribuito certamente alla formazione di "studenti europei". Questo tipo di scambi culturali possono essere finanziati dalla Regione, come è accaduto negli anni precedenti, dopo regolare domanda all'assessorato alla cultura, oppure auto-finanziati dalle famigie degli studenti. Si hanno avuti dei contributi da parte degli enti locali e provinciali per la realizzazione delle attività extra-scolastiche –visite guidate ed escursioni culturali.

Quest'anno il progetto si è articolato in due momenti distinti: a Capoterra nella prima settimana di ottobre e a Aarhus per la settimana internazionale ai primi di aprile. Varie fasi hanno contraddistinto il percorso progettuale: una organizzativa in cui si sono predi-

artistici della realtà danese, partecipazione alla settimana internazionale ad Aarhus in aprile che vede coinvolte diverse scuole europee nelle stesse attività, ognuna delle quali presenta il suo paese con canzoni o danze tradizionali il giorno di apertura della manifestazione. È stato poi realizzato un secondo ed ultimo monitoraggio sulla base di un questionario su specifici argomenti (sistema scolastico, istituzioni, abitudini alimentari, sport, musica, architettura,vita in famiglia) compilato in classe da entrambi i gruppi dopo ampia discussione in lingua inglese anche col supporto dei docenti.

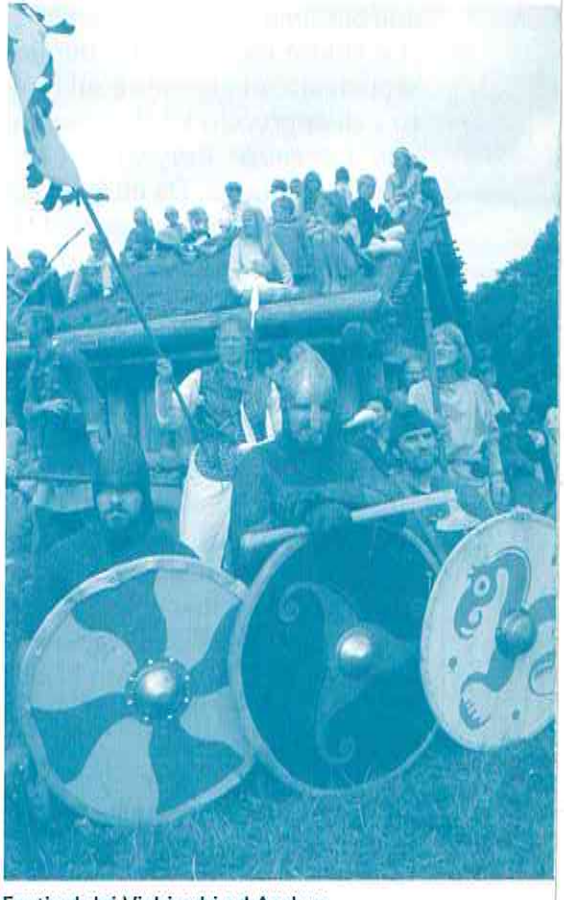
Nella fase organizzativa è stata rivolta particolare attenzione alla stesura dei programmi delle due settimane da parte dei colleghi delle due scuole. Si è adottato il criterio che dovevano essere per tutti due settimane ricche di momenti di studio, cultura, ma anche di aggregazione dei due gruppi e di svago, per cui si sono volute contemperare varie esigenze. Momenti di conoscenze culturali, sto-

se su argomenti del loro indirizzo comune, infatti entrambi frequentano scuole commerciali. È stato quindi interessante lavorare su contenuti comuni, affrontati però in modo diverso.

LAVORARE SU CONTENUTI COMUNI, AFFRONTATI PERÒ IN MODO DIVERSO

Alla fine dei due momenti, attraverso il monitoraggio in itinere e quello programmato alla conclusione del percorso, è stato fatto un lavoro di schedatura e statistico in base alle risposte date dagli studenti ai vari quesiti. Si evince da ciò che l'80% degli studenti danesi risponde che la nostra organizzazione scolastica è positiva. Sottolineano la differenza tra le due scuole commerciali: la nostra è più severa, più rigida, ci sono aspetti culturali e teorici, meno tecnici e pratici.
Preferiscono il loro sistema scola-

sistemi scolastici, hanno trovato analogie e differenze tra l'I.S.I.S.



Festival dei Vichinghi ad Aarhus

Con questo titolo, ispirato dal famoso romanzo di viaggio, *"Sea and Sardinia"*, di *D.H. Lawrence*, si è voluto esprimere un duplice sentimento sul presente e sul futuro dell'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in Sardegna. Da un lato l'entusiasmo per l'innovazione e l'attuazione del corso di formazione per docenti sulla metodologia Clil, che per iniziativa del gruppo A.N.I.L.S locale, si è svolto con successo a Cagliari e ha introdotto per la prima volta questa metodologia attivando dei percorsi sperimentali Clil in alcune scuole di Cagliari e provincia. Dall'altro un sentimento di fiducia e sfida congiunti verso i futuri obiettivi, forse un po' ambiziosi, di estendere e diffondere il Clil in tutta l'isola, dove questa opportunità didattica è tuttora inesplorata.

Gli Obiettivi di Partenza

C'è stata qualche perplessità ini-

e gradi di scuole; pianificare dei percorsi Clil e attuarli in modalità sperimentale nelle diverse scuole; monitorarne l'andamento; ottenere dei dati di valutazione oggettivi e divulgare, quindi, i risultati ottenuti al fine di promuovere e diffondere la metodologia Clil.

I Docenti

Le nostre aspettative si sono realizzate, perché, abbiamo avuto il vantaggio di avere l'adesione al corso di un gruppo di docenti alquanto eterogeneo, proprio come si desiderava. Hanno aderito, infatti, docenti di inglese, francese e spagnolo, di scienze, lettere e di musica. Rappresentati dei diversi ordini e gradi d'istruzione: della Scuola Primaria, della Scuola Secondaria di primo e secondo grado; di un Istituto di Formazione e Aggiornamento Professionale e infine di un lettore di lingua inglese dell'Università degli Studi di Cagliari.

sui quali si è basata la formazione:

- le basi teoriche e psicologiche dell'apprendimento in generale e linguistico
- l'ambiente d'apprendimento naturale
- l'orientamento alla Ricerca Azione
- l'analisi dei bisogni
- la centralità dello studente
- l'attenzione ai diversi stili d'apprendimento
- l'apprendimento individualizzato
- le strategie di facilitazione all'apprendimento (linguistico e contenutistico)
- il *Cooperative Learning*
- la didattica metacognitiva
- la didattica multimediale
- l'osservazione e monitoraggio del percorso d'apprendimento (schede osservazione)
- la valutazione triangolare tramite Portfolio delle competenze del docente e dello studente

Il Planning

La fase più impegnativa è stata quella dedicata alla pianificazione dei percorsi Clil, che ha visto i do-

6. modalità di insegnamento (co docenza, alternanza, altro...)
7. percentuale di lingua (LS/2 e/o ML) da utilizzare
8. materiali e supporti didattici
9. modalità e gli strumenti per osservazione del percorso
10. criteri di valutazione/verifica e di analisi dei dati
11. diffusione dei dati ottenuti

I Progetti del Clil Team

La produzione dei percorsi Clil è stata molto soddisfacente e variegata, sono, infatti, scaturiti progetti molto interessanti per le diverse tipologie di scuole, in tutte le varianti e combinazioni previste dal Clil. Ecco un breve elenco dei progetti prodotti dal Clil Team di Cagliari:

- *"Healthy Food"*, un modulo Clil per la Scuola Primaria, da attuarsi in due classi quinte, che vede coinvolti il docente specialista di lingua inglese e il docente dell' ambito logico-scientifico;
- *"The Cold War"*, un percorso Clil di storia in lingua inglese in- di geografia economica svolta in spagnolo.
- *"Switch On!"*, un modulo Clil indirizzato ad un corso per Radiotecnico e Riparatore TV di un'Ente di Formazione Professionale, che vede coinvolti gli insegnanti di lingua inglese e di competenze professionali specifiche nell'ambito elettronico.
- *"Racism, Immigration and British Empire"* un modulo di storia moderna in lingua inglese indirizzato a studenti universitari con una competenza linguistica avanzata.

Il Profilo in Uscita del Docente Clil

Il docente formato alla metodologia Clil si configura come un docente pronto ad affrontare la complessità e l'integrazione dei saperi del Terzo Millennio. Un docente analitico che riflette sul suo operato e lo pianifica adeguandolo alla situazione classe/i target, alla scuola, extrascuola e al territorio in cui opera. I suoi ambiti di competenza, oltre a quelli linguistici

borazione Clil a livello provinciale e regionale;
- estensione della collaborazione a livello nazionale ed europeo;
- attivazione di scambi di docenze, di lavoro in sincrono e condivisione di esperienze, progetti e materiali Clil.

Concludendo

L'esperienza di formazione è stata molto soddisfacente, in quanto tutti gli obiettivi di partenza sono stati raggiunti. I percorsi sperimentali Clil sono in fase d'attuazione nelle diverse scuole, e, per ora, il feedback fornito dagli insegnanti e la reazione dei ragazzi alla metodologia innovativa sono incoraggianti. Una precisa valutazione sarà possibile, quando, una volta conclusi i percorsi, si potranno analizzare i dati ottenuti dall'osservazione e dal monitoraggio. Il risultato più rilevante è stato, comunque, quello di aver formato un team affiatato di docenti qualificati, che credono fortemente nella potenzialità formativa del Clil e sono pronti a collaborare

Un progetto di RA è radicato nella prassi
La RA usa il materiale concreto di una classe o situazione scolastica come punto di partenza per la riflessione teorica
La RA punta a scrutare processi più che a valutare prodotti

C.M.Coonan, La Ricerca Azione

Il presente contributo nasce dall'esperienza-azione vissuta da chi scrive in qualità di formatrice per la lingua tedesca nell'ambito del progetto di ricerca azione sull'insegnamento delle Lingue Straniere, realizzato con un gruppo di colleghe di tedesco dei tre ordini scuola, elementare media e superiore, della provincia di Vicenza. Nel biennio 2000-2002 si è realizzato e concluso il Progetto Lingue 2000- Ricerca Azione, promosso dal M.I.U.R in collaborazione con le Associazioni Professionali degli insegnanti di Lingue *ADILT, AISPI-Scuola, ANILS, LEND, TESOL-Italy*. Ha visto coinvolti 50 formatori e 500 insegnanti di Lingue, ha avuto una sperimentazione biennale dell'azione con la

dimento ... confrontandole con i descrittori del QER per le Lingue) e avviare nello stesso tempo una riflessione sulle pratiche didattiche, attraverso processi di ricerca azione. Le **Azioni** programmate prevedevano la rilevazione delle competenze in uscita nei diversi livelli di scuola elementare, media biennio e triennio superiore e la somministrazione di test di verifica costruiti su criteri condivisi. Dovevano essere dunque elaborati e somministrati materiali utili per il rilevamento dei dati richiesti. Il Gruppo di ricerca ha dunque predisposto Questionari sulle aree di com-

IN UN PERCORSO DI RICERCA AZIONE È FONDAMENTALE MONITORARE ATTIVITÀ SPECIFICHE

orale e scritta. Ogni Questionario era diretto all' Insegnante e all'Allievo, in modo tale che i **Dati** fossero, in fase di analisi,correlabili tra loro.

• Osservazione e documentazione nella RA

Come tenere sotto controllo il processo oltre alla raccolta e alla valutazione del prodotto? Obiettivo della ricerca azione non era solo la raccolta di "prestazioni linguistiche" degli allievi in modo da misurane il livello di competenza, ma anche e soprattutto, in quanto percorso di formazione, quello di leggere il processo, acquisire consapevolezza del farsi dell'apprendimento attraverso le azioni didattiche; ne derivava di conseguenza l'importanza di documentare l'azione, che dopo l'individuazione dell'**Area di indagine**, affiancando all'azione didattica il **Protocollo** di lezione, centra la riflessione sull'im-

e fornendo al gruppo di ricerca il materiale autentico per operare una propria analisi qualitativa.

L'INSEGNANTE IN AZIONE E RICERCATORE ACQUISISCE UNA NUOVA PERCEZIONE DI SÉ

L'insegnante in azione e ricercatore acquisisce infatti in questo processo, una nuova percezione di sé; coinvolto in un corso di aggiornamento sui generis, l'insegnante ha imparato ad esplicitare il patto formativo con le classi, che sta alla base di ogni processo di azione e riflessione, ma non solo, per chi è coinvolto in una ricerca – sperimentazione, significa da un lato, mettersi in gioco in modo inedito con la classe, e dall'altro imparare a riflettere individualmente e in gruppo sulla propria prassi didattica. La modalità ricerca – azione, che ha introdotto la tecnica del

IMPARARE A RIFLETTERE INDIVIDUALMENTE E IN GRUPPO

dicazioni notano ed evidenziano. A titolo di esempio si può citare la diversa percezione degli studenti e dell'insegnante sulla frequenza dell'utilizzo della tecnica del role play , dove la maggioranza degli studenti di una classe risponde *mai* , mentre l'insegnante risponde *spesso*! La pratica riflessiva induce pertanto nell'insegnante una cognizione metodologico-didattica nuova rispetto ai risultati in termini di saper fare didattico, che si ottengono con la formazione tradizionale.

Il gruppo chiamato a individuare un aspetto problematico sul quale condurre l'indagine aveva scelto la competenza produttiva orale degli allievi; sono state pertanto studiate le attività messe in atto per verificare la capacità degli allievi di parlare in LS. Questionari, dati e riflessione, sono stati utilizzati per focalizzare le modalità di rilevamento delle competenze orali , facendo esplicito riferimento alle tecniche di valutazione. Le modalità di

ti di forza, ma anche di reale debolezza nel processo di insegnamento apprendimento, che se a livello dichiarativo è di tipo comunicativo, nella prassi consolidata e di routine dimostra spesso di non sapere dare il dovuto spazio alle attività di interazione orale che questo approccio presuppone. Il processo di analisi e riflessione ha prodotto necessariamente il cambiamento e miglioramento che la ricerca azione ha come obiettivo primario, marcando un progresso a livello di consapevolezza del fare didattico. Alcuni insegnanti coinvolti nel Progetto hanno dato alla fine del corso il seguente feedback :

- "Abbiamo imparato a confrontarci tra di noi"
- "Non c'erano teorie da trasmettere,ma un percorso di apprendimento da costruire insieme"
- "Ognuno di noi si è messo in gioco e ha vinto la paura di sentirsi giudicato dai colleghi"
- "Abbiamo condiviso le nostre 'abitudini didattiche', i nostri stili di insegnamento per riflettere insieme …"

Il sospetto che circonda da sempre le sperimentazioni di immersione e veicolarità (d'ora in poi: CLIL) è sempre quello: davvero il CLIL è una integrazione di lingua 2 e disciplina, o non si tratta piuttosto di una lezione di lingua 2 "mascherata" da disciplina?

DAVVERO IL CLIL È UNA INTEGRAZIONE DI LINGUA 2 E DISCIPLINA, O NON SI TRATTA PIUTTOSTO DI UNA LEZIONE DI LINGUA 2 "MASCHERATA" DA DISCIPLINA?

In altre parole, il grosso nodo riguarda sempre il peso e lo spazio che nella lezione CLIL sono dedicati ai contenuti e agli obiettivi disciplinari.

Per questo sospetto che si trascina appresso, la disciplina da insegnare in una lingua straniera viene spesso scelta in maniera casuale, (tranne che in quei casi in cui il CLIL sia regolamentato a livello normativo, come a volte nell'insegnamento delle lingue seconde).

Spesso nella lezione bilingue si analizzano i contenuti disciplinari in

all'apprendimento linguistico. Infatti non è raro che il CLIL venga visto come una concessione dell'insegnante della disciplina, così generoso da "cedere" spazi e tempi della propria disciplina alla L2.

In realtà non dovrebbe essere così. Nulla dovrebbe esserci di più lontano di questo dalla lezione CLIL. I presupposti del CLIL non sono la disponibilità dell'insegnante disciplinare, la sua arrendevolezza o la sua più o meno forte empatia nei confronti della L2. I presupposti del CLIL sono di natura epistemologica, quindi niente affatto personalistici.

Il fatto che il CLIL si esplichi in una varietà di forme tale da rendere molto difficile e forse impossibile una sua determinazione precisa ("bilingual è una parola-ameba", ossia che di per sé non significa

sa determinare con una certa sicurezza la nascita di una "Didattica dell'insegnamento veicolare". Eppure certi punti fermi sono già stati tracciati e costituiscono ormai degli assunti nella letteratura specifica.

Prima di tutto per quanto riguarda le forme: la differenziazione tra CLIL *curricolare* e CLIL *modulare* è ormai consolidata[1]; un'altra differenziazione piuttosto definita è quella tra programmi CLIL interculturali o biculturali, che nascono cioè da una esigenza di convivenza o come conseguenza di accordi istituzionali tra popolazioni vicine (è spesso il caso di Stati confinanti, come Francia-Germania o Austria-Slovenia, oppure di comunità etniche diverse in uno stesso territorio) e programmi CLIL di rinforzo linguistico.

Nonostante queste (ed altre) linee-guida, per lo più basate sul criterio quantitativo della quota di lingua straniera o su quello organizzativo della forma di insegnamento, l'esperienza CLIL sembra rientrare ancora nella sola categoria "esperienze", cioè in quel tipo di prassi in cui era relegata fino a

di riferimento.
In realtà la prassi è solo il primo di un processo che è, in realtà triadico e che costituisce il nucleo scientifico peculiare della didattica: dalla prassi alla teoria e da questa di nuovo alla prassi. L'epistemologia didattica consiste proprio in questa triade che rompe il tradizionale percorso lineare teoria-prassi ritenuto erroneamente il solo accreditamento della vera scienza[2].
Ciò vale anche per la lezione bilingue o CLIL.
Possiamo quindi esaminare alcuni principi dedotti dalla prassi ed approfondirli con l'obiettivo di riportarne acquisizioni vantaggiose in una nuova prassi. In tal modo la lezione e in generale il programma CLIL può decisamente uscire dalla categoria "esperienza" ed iniziare a costruire i propri principi di didattica CLIL.

DALLA PRASSI ALLA TEORIA E DA QUESTA DI NUOVO ALLA PRASSI

Primo principio: le discipline del CLIL

ti di queste impostazioni sono i uno speculare all'altro: nel primo caso una ridondanza di linguaggio verbale, oltre che una formula didattica obsoleta (la lezione frontale) rendono difficile, e in ogni caso improduttivo, l'apprendimento della disciplina; nel secondo caso un eccesso di semplificazione verbale rende insufficiente l'apporto della L2. Ma questi limiti ci indicano, indirettamente, una strada possibile, un'impostazione che abbini varietà linguistica e compiti operativi per i discenti, linguaggio verbale e non verbale, una didattica che renda possibile il *Task based learning* in quanto approccio che rispetti sia l'esigenza da parte dei discenti di essere attivi, sia l'esigenza da parte docente di elaborare e far elaborare contenuti e linguaggio come un corpus unico.
Questo primo focus basilare nell'e-

versi da quello verbale non rappresenta un obiettivo (come nel caso delle varie educazioni), bensì un mezzo per arrivare ad altrettanti concetti. Facciamo un esempio molto semplice. Se in educazione motoria l'istruzione che porta il discente ad eseguire un determinato movimento è finalizzata esattamente alla comprensione e all'esecuzione del movimento stesso, in scienze le istruzioni per eseguire un certo esperimento portano alla comprensione non solo dell'esperimento in sé, ma dell'ipotesi che con quell'esperimento si può dimostrare o confutare e del risultato dell'esperimento stesso. Questi due passaggi aggiuntivi (comprensione di un'ipotesi concettuale ed elaborazione della stessa) coincidono dunque con quella elaborazione linguistica e concettuale necessaria al CLIL che più facilmente potrebbe mancare nel primo caso.
Va chiarito che i limiti riscontrati nelle educazioni non sono da vedersi come limiti della disciplina in sé,

NELLA SCUOLA PRIMARIA, MOLTI BUONI RISULTATI SONO STATI

sul fatto che CLIL non significhi solo "dare qualche istruzione motoria" in un'altra lingua e nemmeno far colorare delle schede ripetendo il lessico dei colori in L2. Per questi scopi non è necessario avviare un CLIL, basta la classica lezione di lingua straniera (nemmeno troppo efficace).

Secondo principio: aumentare le prospettive

Alcune sperimentazioni rivelano che la matematica può essere una disciplina appropriata per un insegnamento CLIL, a patto che non si tratti di un programma per principianti (non, quindi, l'aritmetica nei primi anni della scuola elementare). La matematica applicata alla risoluzione dei problemi è una base più che valida per veicolare

LA MATEMATICA PUÒ ESSERE UNA DISCIPLINA APPROPRIATA PER UN

tematica e affiancabile alla lingua da un altro e più importante punto di vista: uno studio integrato di matematica e L2 rende possibile infatti una riflessione metacognitiva, che come tale può ampliare ed arricchire le prospettive dei discenti.

Le parentele strutturali della matematica con l'organizzazione linguistica possono, se ben guidate, portare il discente ad una riflessione metalinguistica ben più efficace di uno studio condotto a livello conscio, come si è soliti fare per quanto riguarda gli aspetti teorici della lingua: la formulazione di una frase, infatti, è resa autentica non tanto dagli elementi isolati che la compongono quanto dai connettori e dalle particelle che rendono gli elementi comprensibili proprio in virtù della relazione che intrattengono gli uni con gli altri; allo stesso modo una operazione matematica non avrà alcun senso se basata solo sui numeri, ma solo nel momento in cui questi numeri vengono messi in relazione dai segni che danno un senso all'operazione (parentesi, ugua-

lingua) giudicate "astratte" proprio perché non sono stati resi espliciti gli intrecci interni della loro struttura né è stata sufficientemente configurata la loro importanza.

PER QUANTO RIGUARDA LA SCUOLA SUPERIORE ESISTONO STUDI E RICERCHE CHE PARLANO A FAVORE DELLA STORIA COME DISCIPLINA IDEALE PER IL CLIL

Per quanto riguarda la scuola superiore esistono studi e ricerche che parlano a favore della storia come disciplina ideale per il CLIL. Questa disciplina, che solitamente viene giudicata troppo difficile e complessa, ha in sé alcuni caratteri di primaria importanza per un'educazione bilingue . Anche in

ti da diverse prospettive, come emergono dalle diverse fonti autentiche che devono essere esaminate. Per questo Wildhage propone alcuni argomenti molto utili, in particolare per quanto riguarda un CLIL franco-tedesco:

- la Rivoluzione del 1792
- la percezione di Jeanne d'Arc nella prospettiva tedesca e francese
- Schneider/Le Creusot e Krupp: due dinastie di imprenditori e i loro ruoli in Francia e Germania

Vengono fatti anche precisi esempi di eventi che hanno generato particolari definizioni, traducibili o tradotte in altre lingue: "la notte dei lunghi coltelli", la guerra franco-prussiana (in tedesco è la guerra franco-tedesca) del 1870, die Kristallnacht o the night of the broken glass...

Questa impostazione del CLIL, in particolare l'obiettivo educativo esposto = confronto e comprensione degli eventi attraverso l'analisi e l'elaborazione delle fonti originali, presuppone una scelta di campo particolarmente importante per l'epistemologia del CLIL, e implicito, impone quindi indirettamente un processo di avvicinamento all'altro, di comprensione di un punto di vista diverso dal proprio, obiettivi in cui la lingua gioca un ruolo primario nella costruzione di una competenza interculturale e comunicativa.

I NOSTRI STUDENTI POSSONO DIVENTARE DAVVERO "MEDIATORI TRA LE CULTURE"

Come afferma Wildhage i nostri studenti possono così diventare davvero "mediatori tra le culture". Da questi esempi particolari (storia e matematica, senza dimenticare la geografia e gli studi sociali) emerge una considerazione che va sottolineata come vitale per quanto riguarda la lezione CLIL, ossia la differenza tra la comprensione come semplice decodifica di le scelta della disciplina, delle discipline curricolari o delle tematiche su cui innestare un progetto CLIL. La differenza è stata già ricordata in altre sedi[4] e riguarda la concezione della comunicazione come evento meramente linguistico o non piuttosto come evento interculturale di sensibilizzazione e avvicinamento all'altro[5].

Questo carattere primario del CLIL costituisce la vera integrazione tra obiettivi linguistici e disciplinari, nel senso che gli uni sono completamente indispensabili agli altri e viceversa: senza la comprensione linguistica delle fonti originali non sarebbe possibile comprendere appieno un punto di vista diverso così come senza una competenza linguistica approfondita non è possibile avere una

VERA INTEGRAZIONE TRA OBIETTIVI LINGUISTICI E DISCIPLINARI

visione che ciò che unisce due o più culture sia maggiore e più forte di ciò che le divide.
Hallet[6] determina tre tipi di obiettivi fondamentali per la lezione bilingue:

1. Conoscere ed approfondire fenomeni e contenuti della propria cultura:
2. Conoscere ed approfondire fenomeni e contenuti della cultura "straniera":
3. Conoscere ed approfondire fenomeni e contenuti globali ed universali.

Ciò che parla a favore del terzo obiettivo è, al di là della sua valenza educativa, da una parte il fallimento che deve essere registrato, soprattutto in termini di motivazione, delle lezioni di civiltà come mera informazione sulla cultura "altra" come veicolo di comprensione e il pericolo di etnocentrismo dall'altra. Inoltre, mentre il terzo obiettivo indirettamente rende necessario il raggiungimento degli altri due, ciò non vale per il primo e per il secondo.
Il focus sulla comprensione (nel senso di Verständigung) di prospettive diverse è dunque il secondo

ti di discussione in L1. O, viceversa, esaminare in L1 i documenti della cultura 1, discutendoli ed approfondendoli nella L2.

Terzo principio: la lingua CLIL

Uno dei problemi che viene registrato da chi svolge o ha svolto un'esperienza CLIL riguarda la discrepanza tra l'aspetto concettuale e quello linguistico. Questo problema ha due aspetti: la competenza linguistica dell'insegnante CLIL e il tipo di lingua da utilizzare. Tralasciamo il primo aspetto, in quanto non risolvibile dalle pagine di un saggio. Ci limitiamo a sottolineare che in molti casi è

IN MOLTI CASI È PROPRIO L'INSICUREZZA LINGUISTICA DELL'INSEGNANTE A FAR FALLIRE PROGETTI CLIL

deve avere un alta padronanza della lingua a tutti i livelli. Diverso è il discorso sulla tipologia di lingua da utilizzare. Quella che segue è una sintesi di alcune fonti della letteratura specifica sul bilinguismo riguardo al problema della lingua CLIL[7].
La lingua utilizzata nel linguaggio CLIL deve permettere:

- La Visualizzazione, ossia fare grande uso di materiale anche non verbale;
- La Concretizzazione, ossia partire dagli esempi e da situazioni concrete anziché da spiegazioni o enunciati concettuali;
- La Elementarizzazione, ossia fare riferimento personale o/e aneddotico a situazioni, persone e gruppi in modo da personificare il più possibile le situazioni e i concetti presentati;
- Dialogicizzazione, ossia rendere la disciplina il più possibile "agire significativo".

Un breve approfondimento di queste strategie potrà rendere meglio l'idea con esempi concreti.
Per quanto riguarda il primo punto è di grande utilità non solo se

interviste (audio o anche video, in caso estremo anche solo scritte) fatte a giovani riguardo le loro esperienze o idee sull'Europa. Questo tipo di materiale è stato molto più utile di una spiegazione, o anche di un testo, che spiegasse i pro e i contro dell'UE (comunque deducibili dalle interviste). Anche qui la parola chiave è l'elaborazione del materiale (non solo la sua comprensione). La elementarizzazione può riguardare, oltre che racconti aneddotici, proprio esperienze dirette fatte nel momento della lezione CLIL: in particolare alcuni esperimenti di scienze, oppure, per la storia, una analisi tramite la biografia o la diaristica (classico il caso di Anna Frank, ma ci sono molte altre possibilità). Infine il dialogo, o l'agire comunicativo, è possibile solo se si lavora soprattutto per compiti affidati ai gruppi. Ho visto funzionare molto bene, anche su argomenti difficili, il report, ossia la relazione orale sul lavoro di gruppo necessario a mettere insieme tutti i pezzi di un argomento trattato, come una sorta di puzzle.

sta analisi, il terzo principio epistemologico della lezione CLIL.
Da queste brevi annotazioni risulta già una riflessione interessante. Nell'elaborare un programma CLIL il tentativo non deve essere quello di trasferire un programma da una lingua all'altra.
La lezione CLIL deve essere organizzata in base ai principi specifici del CLIL che possono anche non essere gli stessi della disciplina o della lingua. Nel caso già citato della storia, la lezione CLIL ha come obiettivo la comprensione degli eventi da almeno due punti di vista diversi e per questo devono essere costruiti obiettivi, metodi e materiali che vanno al di là della lezione di storia o di quella di lingue. Stesso discorso può valere per la geografia, ad esempio esaminando il cambiamento dei confini, o le modifiche dell'ambiente. Il caso della matematica può servire meglio di ogni altro a fare comprendere questo punto, di vitale importanza per dare alla lezione CLIL l'autonomia senza la quale non può uscire dal suo limite di esperienza: l'analisi del lin-

DISCIPLINARE E DI QUELLO LINGUISTICO, IL CLIL DEVE SAPER COSTRUIRE OBIETTIVI PROPRI.

ficaci le strategie. Il succo del discorso è che il programma CLIL non può essere la somma del programma disciplinare e di quello linguistico. Per acquisire autonomia epistemologica, il CLIL deve saper costruire obiettivi propri.
Purtroppo questo significa la rinuncia ad usufruire tout court di materiali pronti. La nostalgia che gli insegnanti CLIL provano per il libro di testo è risolvibile solo con la costruzione del proprio libro di testo o, meglio, con la raccolta dei propri materiali di lavoro. La (magra) consolazione è che prima o poi, ne sono convinta, questa sarà la sorte di tutti gli insegnanti, CLIL o non CLIL.

Quarto principio

PROBLEMA: È O NON È AMMESSO L'USO DELLA L1 NELLA LEZIONE CLIL E SE SÌ, IN CHE MISURA E IN QUALI CONTESTI? TRATTANDOSI DI UN PROBLEMA APERTO NON CI SONO ELEMENTI SUFFICIENTI PER FARNE UN PRINCIPIO EPISTEMOLOGICO DELLA LEZIONE CLIL.

Ricordiamo dunque brevemente alcuni punti forti dell'una e dell'altra posizione per contribuire ad ulteriori elaborazioni. I "possibilisti" ossia gli studiosi che ritengono possibile (alcuni inevitabile, altri addirittura opportuna) la L1 nella lezione CLIL, hanno come motto "quanta L2 possibile, quanta L1 necessaria". Il loro pensiero è che il rischio di compromettere la comprensione concettuale sia troppo alto per essere corso, specialmente se tra gli obiettivi della lezione CLIL ci sono elementi di comprensione interculturale e non solo linguistico-disciplinare. Esistono anche alcuni suggerimenti per quanto riguarda il ruolo della L1 nella lezione CLIL, che può/deve essere utilizzata:

riassunto in L1, spiegazione in L2....

Altre possibili soluzioni riguardanti l'alternanza della L1 e della L2 sono:

- un confronto diretto tra due civiltà (sul piano storico, economico ecc...) = contemporaneità o alternanza totale
- un cambio di prospettiva sulla base delle diverse fonti (alternanza di primo tipo)
- la collocazione di contenuti nei curricola di un Paese e, più generale, in un contesto internazionale o europeo
- la presentazione di contenuti o eventi della cultura altra nella nostra e viceversa

Le motivazioni che sostengono l'uso esclusivo della L2 sono abbastanza evidenti per esperti e studenti: l'alternanza di codici è un processo cognitivo complesso che richiede un alto livello di competenza linguistica e di padronanza della materia, per cui è meglio evitare che l'attenzione si sposti dal contenuto alla lingua. Inoltre, se la lezione è in L2 è differente in quale lingua si comprende un contenuto, lo si comprende e basta, e, soprattutto, una opportuna precisazione terminologica: bilingue non è la lezione, bensì l'educazione, e lo è proprio in quanto comporta nel curricolo una parte di lezioni disciplinari in L1 e una quota di lezione CLIL, cioè in L2. Il termine CLIL, secondo questa teoria, escluderebbe dunque la L1 e proprio in virtù di questo sarebbe l'ingrediente chiave del curricolo bilingue (che, senza il CLIL, sarebbe solo monolingue).

Fin qui la teoria scientifica. Ma, consapevoli del fatto che un'epistemologia del CLIL sia tuttora in costruzione, lasciamo aperto il problema di ulteriori definizioni ed elaborazioni. ■

Imparare una lingua in modo orientato alle abilità linguistiche e interculturali secondo il metodo e-tandem si rivela semplice ed efficiente anche per gli adolescenti. Un esempio pratico tratto dalla quotidianità scolastica al Liceo Tron di Schio (Italia) e all'Istituto Tecnico Commerciale di Oberndorf (Austria).

L'integrazione di un progetto e-tandem nella lezione scolastica crea un contesto perfetto per un insegnamento incentrato sul discente, promuove competenze linguistiche e interculturali trasformando l'insegnamento linguistico in educazione linguistica. Per quanto riguarda la modalità di lavoro, le nuove tecnologie multimediali si prestano ottimamente al progetto. La peculiarità dell'esperienza presentata consiste essenzialmente in tre fattori: il tipo di utenza, rappresentato da studenti ado-

L'INTEGRAZIONE DI UN PROGETTO E-TANDEM NELLA LEZIONE SCOLASTICA CREA UN CONTESTO PERFETTO PER UN INSEGNAMENTO INCENTRATO SUL DISCENTE

questo concetto. La più conosciuta in ambito germanofono è l'Università Ruhr di Bochum, che a questo scopo ha istituito un sito web molto chiaro e plurilingue attraverso il quale è possibile cercare un partner e venir supportati da tutor qualificati durante il processo di apprendimento[1]. Considerato il fatto che in questo modo non risulta tuttavia sempre facile trovare dei partner

■ Cosa vuol dire "apprendere in e-tandem"?

Apprendere in e-tandem si basa su un partenariato che consiste in uno scambio linguistico a due. Due persone si incontrano regolarmente per imparare ognuno la lingua dell'altro. Entrambi sono sia discenti di una lingua straniera che madrelingua, sono quindi degli "esperti" per quanto riguarda la loro lingua, il loro paese e la loro cultura: ciò permette il superamento delle barriere linguistiche e la rimozione di incomprensioni interculturali. Come ogni scambio che si rispetti, un e-tandem può funzionare bene solo laddove entrambi i partner possano ottenere dei vantaggi: si apprende qualcosa da ciò che il partner dice o scrive nella sua madrelingua, sulla base di informazioni riguardanti temi culturali o usanze riferiti al rispettivo paese, attraverso correzioni e consigli che si ricevono o che si danno. I partner di un e-tandem non si possono definire veri e propri docenti l'uno dell'altro

può preparare lentamente i partner ad un apprendimento linguistico autonomo e creare così le basi per un apprendimento linguistico che duri per tutta la vita (*life long learning*).

L'e-tandem è ormai considerato anche una valida variante dell'apprendimento a distanza. Si possono utilizzare tutti i mezzi di comunicazione a disposizione: e-mail, piattaforme online, chat, telefono, fax, lettera, sms, videoconferenze. Dato che la scelta del mezzo di comunicazione ha poi ripercussioni sulla tipologia del lavoro svolto insieme e sulla qualità dello sviluppo delle abilità linguistiche, è consigliabile un "mix" di tutti i media possibili. Gli e-tandem possono essere integrati nella lezione in misura più o meno intensa, a seconda della necessità: ai discenti può essere indicata la possibilità di esercitarsi in e-tandem al di fuori della lezione, le esperienze e-tandem possono essere occasionalmente incluse nella lezione, il lavoro basato sull'e-tandem può essere reso più efficiente attraverso una verifica individuale dell'apprendimento, gli approcci indivi-

l'altro". Entrambe le lingue vengono impiegate con la stessa misura, ogni discente deve essere in grado di riuscire a ricavare dallo scambio un'equale utilità e ogni partner

dell'insegnamento linguistico comunicativo e orientato all'azione, dato che i partner imparano ad utilizzare efficacemente la lingua in situazioni comunicative autenti-

da risolvere, empatia al fine di trovare la giusta misura per l'impiego della lingua madre ed iniziativa personale. Gli insegnanti, in tali situazioni, fungono da moderatori e consulenti.

GLI INSEGNANTI FUNGONO DA MODERATORI E CONSULENTI

Gli e-tandem danno buoni risultati in tutti gli stadi dell'apprendimento: le conoscenze linguistiche già in possesso del discente possono essere "rispolverate" e il materiale appena appreso può essere messo in pratica. I discenti possono rimanere in contatto anche dopo la conclusione della carriera scolastica e possono persino migliorare il livello delle loro competenze. In questo senso si può pensare anche ad una preparazione linguistica adeguata alle richieste del mondo del lavoro, come un soggiorno all'estero, l'utilizzo della lingua straniera in un contesto professionale, un confronto tra le rispettive esperienze lavorative, la preparazione ad una cooperazione lavorativa plurilingue e interculturale.

lità attraverso le quali stringere il primo contatto. Degno di raccomandazione è l'indirizzo della più grande "comunità di classi" in rete: www.epals.com , comunità della quale insegnanti, genitori e discenti di ogni età possono usufruire per cercare un partner in tutto il mondo.

Nel caso in questione questa ricerca non ha purtroppo dato i risultati sperati, nonostante fosse molto ampia e a lunga scadenza. Per tutti coloro che sono stati colti da un simile destino, ecco dunque un piccolo excursus sugli antefatti del progetto e-tandem descritto successivamente. Forse ciò contribuirà ad incoraggiare e a sollecitare un incremento di contatti scolastici internazionali.

LA COLLABORAZIONE DI TIPO VIRTUALE TRA INSEGNANTI DI DIVERSE SCUOLE E PAESI SI È RIVELATA MOLTO EFFICIENTE

• **Excursus sugli antefatti del**

apprendimento e la collaborazione internazionale tra scuole, l'Istituto Tecnico Commerciale di Oberndorf ha partecipato con una 3° classe (terzo anno di studio dell'italiano, 18 studenti età degli studenti: 16 anni) al progetto on-line "Sentieri didattici di Alpe Adria", un'iniziativa culturale del Network CulturalAlpeAdria che ha come scopo la collaborazione interregionale virtuale tra scuole.

Nel corso di questo progetto sono stati creati materiali informativi in inglese e in italiano con la classe partecipante e ciò durante fasi di apprendimento autonomo e di lavoro interdisciplinare. Tali materiali descrivono il paese di Oberndorf dal punto di vista delle sue caratteristiche storiche e geografiche e contengono anche argomentazioni sulle usanze della regione, proposte per escursioni, informazioni su come raggiungere la meta descritta e possibilità di

all'interno della piattaforma era stata pensata solo per gli insegnanti e considerato il fatto che l'impegno linguistico richiesto alla classe era notevole (la classe si trovava solo all'inizio del 3° anno di italiano, con 3 ore settimanali di lingua: competenze pari al livello A2 del Quadro di Riferimento Europeo), si è presto rivelata la necessità di organizzare un supporto linguistico da parte del paese della lingua studiata. Attraverso la già esistente collaborazione virtuale tra le due scuole è stato facile trovare studenti italiani impegnati nello studio della lingua tedesca che volessero supportare i gruppi di lavoro durante la composizione di versioni italiane del loro lavoro progettuale. Lo scambio di e-mail incentrate sul tema scelto funzionò così bene che dopo la conclusione del progetto crebbe il desiderio di integrare questa forma di apprendimento nelle lezioni e ciò attraverso l'organizzazione di e-tandem regolari già a partire dal secondo anno che dovevano durare almeno un anno scolastico e che - in modo ideale - avrebbero potuto accompagnare i

QUALI PRINCIPI METODOLOGICO-DIDATTICI SI ADDICANO AL MEGLIO ALLO STILE DI APPRENDIMENTO DEL DISCENTE E A QUELLO DI INSEGNAMENTO DEL DOCENTE

questa tipologia di insegnamento si consiglia di inziare passo dopo passo questa "avventura virtuale" e di integrarla solidamente nella lezione. Solo attraverso il lavoro concreto con questi nuovi mezzi e forme è possibile comprendere quali principi metodologico-didattici si addicano al meglio allo stile di apprendimento del discente e a quello di insegnamento del docente. È poi possibile capire come modificare in modo intelligente concetti esistenti, al fine di rendere l'insegnamento più efficace per

sistematicamente nella lezione. Premessa necessaria era quindi l'esatta definizione dei prerequisiti, delle richieste minime e degli obiettivi. Per motivi didattici e tecnici (flessibilità temporale, costi economici, reazioni spontanee non richieste) la scelta cadde sull'e-mail come mezzo di comunicazione principale. Alla fine dell'anno scolastico vennero cercati un insegnante interessato e ragazzi italiani (età media intorno ai 15 anni) che avrebbero iniziato l'autunno seguente il secondo anno di studio della lingua tedesca. Grazie agli esistenti contatti virtuali fu possibile trovare per l'inizio dell'anno scolastico sia la classe 2°A del Liceo Scientifico Tron di Schio sia l'insegnante, la Dott.ssa Rossana Eberle, combinazione che sarebbe stata difficilmente realizzabile tramite l'impiego dei canali sopraccitati.

L'inizio del progetto fu caratterizzato da un fitto scambio di e-mail tra le due insegnanti, finalizzato alla conoscenza personale, a chiarire obiettivi didattici e metodologici, così come a stabilire la mole e le fasi di lavoro e le scadenze da ac-

segnanti e che portò molto arricchimento professionale.
Preziosi e interessanti furono inoltre i numerosi sguardi approfonditi nei più diversi ambiti della vita dei parlanti la lingua studiata. Particolarità interculturali non vennero chiarite solamente sulla base di testi ed esempi, ma fluirono direttamente nella lezione grazie allo scambio e-tandem. Gli studenti stessi si posero domande relative a comportamenti specifici e al modo di vedere la realtà, cosa che permise una riflessione su contesti socioculturali dinamica e adeguata alla

FU POSSIBILE LA DEVIAZIONE DA QUELLE DESCRIZIONI STEREOTIPATE, NELLE QUALI È POSSIBILE CADERE SOPRATTUTTO LAVORANDO CON TESTI SEMPLIFICATI PER PRINCIPIANTI

li. Fu compilata una lista con gli indirizzi e-mail dei partner abbinati e una mailing-list per la spedizione di informazioni rilevanti per tutto il gruppo-classe. Il primo scambio di e-mail servì soprattutto ai partner per conoscersi a vicenda.
Grazie allo scambio delle programmazioni dell'anno scolastico fu poi possibile integrare ottimamente temi e obiettivi della collaborazione e-tandem nella progressione delle lezioni. A pagina seguente un prospetto del programma annuale concordato con gli studenti e la rispettiva suddivisione temporale.
Le insegnanti, su comune accordo, ritennero necessarie per lo scambio mail le seguenti condizioni, che furono rese note ai discenti di entrambe le classi:

1. La posta elettronica come mezzo di comunicazione principale.
2. Ogni mail deve essere composta da almeno 200 parole.
3. Circa la metà del contenuto è da presentare nella propria lingua madre, così da proporre al partner un modello linguistico autentico. L'altra metà è da comporre servendosi della lin-

errori), ciò deve essere comunicato in anticipo. Le mail devono essere conservate in maniera ordinata (raccoglitori virtuali / forma stampata).
6. Le difficoltà che potrebbero sorgere durante lo svolgimento delle attività e-tandem (ritardi, correzioni non adeguate o mancanti) devono essere discusse con il partner attraverso un corrispondente avviso scritto. Le insegnanti intervengono solo nel caso che non si riesca a trovare una soluzione fra i partner stessi.
7. Gli insegnanti sono a disposizione dei discenti per quanto riguarda consulenza tecnica e linguistica, si considerano però dei "moderatori". L'iniziativa deve comunque partire dagli studenti.

IL LAVORO PRODOTTO NELL'AMBITO DELLO SCAMBIO E-TANDEM VIENE VALUTATO COME UN NORMALE

12 ore **Unità 9:** **quotidianità e famiglia**	**e-tandem: organizzazione** abbinamento dei partner messa in chiaro delle premesse tecniche **tema dell'e-tandem: famiglia I** 27. - 31.10. presentare la propria famiglia	**Grammatica:** fogli riassuntivi e lucidi anche spediti via mail; esercizi aggiuntivi (non obbligatori) relativi al libro scolastico distribuiti nell'arco dell'intero a.s. (1 copia per la classe) **Controllo degli obiettivi didattici:** dopo ogni unità didattica es. di comprensione orale (al posto del compito in classe) **Compiti in classe:** es. di comprensione scritta produzione scritta libera parte grammaticale ristretta nessuna verifica dei vocaboli
Novembre **11 ore** **Unità 9, 10:** **progetti per le vacanze** **1° compito**	pubblicità relative al turismo, meta preferita **temi dell'e-tandem: famiglia II** 3. - 7.11. correzioni 10. - 14.11. analisi degli errori in classe **ferie e vacanze I** 17. - 21.11. scrivere e-mail 24. - 28.11. correzioni	
Dicembre **10 ore** **Unità 10:** **revisione**	vacanze: lavoro con testi autentici **tema dell'e-tandem: ferie e vacanze II** 1. - 5.12. scambio di e-mail 9. - 12.12. correzioni 15. - 19.12. analisi degli errori in classe	
Gennaio **10 ore** **Unità 11:** **"essere in giro"**	chiedere informazioni riguardo a treni, dare indicazioni e consigli, acquistare biglietti, **temi dell'e-tandem: amicizia** 12. - 17.1. scambio di e-mail 19. - 24.1. correzioni **"Come arrivo da te?"** 26. -31. scambio di e-mail	
Febbraio **8 ore** **Unità 12:** **"andiamo a mangiare"**	alla ricerca di un locale dove mangiare: in trattoria, al ristorante, un menù italiano **lavoro dell'e-tandem:** 2. - 7. 2. correzioni 9. - 14.2. analisi degli errori in classe	
Marzo **13 ore** **Unità 12, 13:** **mangiare, fare la spesa**	piatti tipici, al mercato **tema dell'e-tandem: abitudini alimentari** 1. - 6. 3. scambio di e-mail I 8. - 13.3. correzioni 15. - 20.3. scambio di e-mail II 22. - 27.3. correzioni 29.3. - 3.4. analisi degli errori in classe	**Piccole presentazioni in classe:** canzoni italiane dalla rete, città, cucina italiana, calcio, durata: ca. 10 minuti (vedi i criteri di valutazione per le

ficati con i discenti durante la fase del *contracting* (contrattazione) all'inizio dell'anno scolastico. Generalmente ogni settimana i discenti devono svolgere un compito in relazione all'e-Tandem (composizione di un'e-mail, correzione delle rispettive parti linguistiche riguardanti la propria madrelingua, analisi degli errori).

UN COMPITO IN RELAZIONE ALL'E-TANDEM

■ Conclusioni pedagogico-didattiche basate sia su riflessioni in piccoli gruppi sui successi e le problematiche dell'apprendimento in e-tandem, che sul feedback dei discenti e le osservazioni delle insegnanti durante l'anno scolastico

I discenti si resero conto già dopo il primo scambio di e-mail di quanto fosse importante essere in grado di esprimersi anche nella propria madrelingua in modo

stati corretti da qualcuno che, per quanto riguarda il processo di apprendimento linguistico, era nella loro stessa situazione. La lettura a campione dei testi prodotti lasciò intendere non solo che gli studenti cercavano di utilizzare la lingua straniera come strumento comunicativo, ma che la consideravano anche come mezzo di espressione personale.

Dato che il compito minimo stabilito non rappresentava una pretesa eccessiva e che era stato discusso in precedenza insieme ai discenti, poche furono le lamentele. Gli studenti erano consapevoli dell'utilità del progetto e della responsabilità di cui si erano fatti carico sia per il proprio processo d'apprendimento che per quello del partner, cosa che contribuì a motivarli intrinsecamente a rispondere in modo adeguato alle richieste accordate.

Nonostante le insegnanti non verificassero direttamente la qualità e la quantità della produzione te-

cessibile alle insegnanti anche se non erano direttamente coinvolte. In alcuni casi i discenti ricorsero all'aiuto delle insegnanti, in quanto le richieste e le esigenze tra i partner erano diverse. Questi problemi vennero risolti tramite le sopraccitate regole dell'e-tandem.

L'insegnamento individualizzato richiesto dal programma ministeriale, che soprattutto nelle classi più numerose non è sempre facilmente attuabile, si realizzò per così dire automaticamente, dato che i discenti si posero individualmente il livello da raggiungere (a patto che tale livello rispondesse alle richieste minime e non fosse troppo pretenzioso per il partner).

Nella fase iniziale del progetto si verificò in alcuni casi un inaspettato ma interessante allontanamento dalla consegna che divenne rapidamente pubblico grazie al sopraccitato "fattore di auto-controllo". Alcuni e-tandem avevano iniziato a scriversi in lingua inglese e ciò venne giustificato dal desiderio di conoscersi meglio e più velocemente. Una breve riflessione svolta dall'intera classe sul si-

zione e-tandem grazie al loro apprendimento personale fluirono poi direttamente nelle sopraccitate "proposte". Gli studenti espressero anche la richiesta di brevi ma regolari verifiche sul materiale appreso (cfr. il prospetto del programma annuale).

Il fatto di tematizzare l'auto-motivazione per lo studio della lingua straniera fu di fondamentale importanza anche dal punto di vista pedagogico, perché risolse sporadici problemi sul piano dei rapporti tra discenti, partner dell'e-tandem e insegnanti e mise in luce la "ricetta del successo" per lo studio delle lingue: anche la seconda lingua necessita di chance e di tempo, perché solo con l'esercizio si ottengono risultati ottimi.

Le difficoltà e gli ostacoli che sorsero durante il progetto non raggiunsero mai, nonostante il limitato controllo da parte degli insegnanti, una quantità tale da compromettere il successo dell'apprendimento.

Ogni alunno capì che il controllo da parte dell'insegnante non era necessario, ma che era importante per il successo dell'apprendimento.

I DISCENTI SCOPRIRONO COSA SIGNIFICA

se lavorare con cartoncini, con un quaderno di vocaboli (scritto a mano o con il computer), con una mappa semantica o con un'audiocassetta. In fasi di apprendimento "aperte" vennero messi a disposizione materiali attraverso i quali era possibile applicare diverse tecniche e si accennò anche alla possibilità di scaricare materiali aggiuntivi dalla piattaforma del Dipartimento di Filologia Romanza dell'Università di Salisburgo www.italianoAscuola.at. La verifica fu uguale per tutta la classe e si svolse sulla base di brevi ma regolari controlli.

Anche l'analisi degli errori ebbe un ruolo importante. Gli studenti dovevano distinguere con un colore gli errori di *performance* (lo studente conosce la struttura, ma la usa in modo sbagliato) da quelli di competenza (si è verificato l'errore perché il discente non conosce ancora la struttura o la conosce troppo poco). Le più importanti correzioni svolte dai madrelingua vennero scritte su dei cartoncini e

tura. Grazie al secondo caso si sviluppò un grande potenziale dinamico per il processo di apprendimento linguistico: i discenti si posero domande riguardo alla spiegazione e furono motivati intrinsecamente a imparare le nuove strutture, in modo da utilizzarle correttamente le volte successive.

E COSA DICONO I DISCENTI? RIASSUNTO DEI RISULTATI DEL SONDAGGIO SUL TEMA "LE MIE ESPERIENZE DOPO UN ANNO SCOLASTICO CON L'APPRENDIMENTO IN E-TANDEM"

I risultati del sondaggio che ha avuto luogo contemporaneamente con gli studenti italiani ed austriaci all'inizio dell'anno scolastico successivo parlano da soli. Il feedback dimostra che anche giovani apprendenti, se vengono adeguatamente preparati, sono in grado di riflettere criticamente sul pro-

ANCHE

Le mie esperienze con l'apprendimento in Tandem – Questionario degli alunni I:

Riassunto dei risultati dell'inchiesta ai discenti di Schio e di Oberndorf

Mi è piaciuto in modo particolare: scrivere a una persona che all'inizio mi era totalmente estranea, stringere contatti con italiani/austriaci simpatici, conoscere adolescenti di un altro paese, stringere amicizie, aver trovato nuovi amici in Austria/Italia, aver la possibilità di scrivere altre e-mail oltre a quelle obbligatorie, aver ricevuto a Natale un piccolo regalo J, la combinazione e-tandem – scambio scolastico, la scelta dei diversi ambiti tematici e il fatto che i temi erano già stati prestabiliti, telefonare durante l'ora di lezione, che abbiamo fatto la cucina insieme per preparare le ricette mandate dai partner, il fatto che la lingua fosse „viva", scrivere nella propria lingua madre e nella lingua straniera, potermi esprimere nella lingua straniera e ricevere le rispettive correzioni, correggere, perché gli errori sono sempre divertenti, occuparsi di più dell'Italia/Austria, conoscere altri stili di vita, tradizioni e specialità culinarie. *È stata una bellissima esperienza!! Sono stata felice di aver conosciuto persone e una cultura nuova, di aver approfondito divertendomi lo studio del tedesco e di sapere che, forse solo in parte, è stato così anche per un'altra persona.*

Non mi è piaciuto per niente:
e-mail o correzioni in ritardo, non aver ricevuto correzioni,
aver ricevuto spesso e-mail corte, che alcune mail fossero composte solo in tedesco/italiano, che si sia scritto in inglese, la necessità di rispettare tempi precisi, dover scrivere riguardo ad un preciso tema, il fatto che molte volte era davvero stancante scrivere, ma ne è valsa comunque la pena

---

Cosa ho imparato: molte parole nuove, molte forme

Cosa avrei voluto imparare: lavorare senza voca-

mente dire non è facile, raccontare al partner qualcosa riguardo alla cultura e alle tradizioni, discutere su temi complessi, raccontare qualcosa del passato (in quanto si devono utilizzare i verbi negli adeguai tempi), appendere le conoscenze informatiche necessarie

---

Potrei lavorare meglio se: ci scrivessimo più spesso, se le mail di risposta arrivassero più velocemente, se il mio partner fosse un po' più affidabile, se avessimo a disposizione più vocaboli riguardo al tema, se padroneggiassi meglio la lingua straniera, se avessi un computer a casa, se fossi più pratico di computer. *È un metodo che sicuramente, per primo, ci fa crescere interiormente e poi ci si diverte e insieme si studia.*

Potrei imparare (ancora) di più se: se ci scrivessimo più spesso, se dovessimo scrivere più spesso, se le mail inizialmente fossero da comporre solo nella lingua straniera e forse solo dopo una settimana nella propria lingua madre – in modo da sforzarsi maggiormente ad esprimersi nella lingua straniera, se scrivessi al mio partner solo nella lingua straniera, se tutte le mail fossero davvero scritte a metà in tedesco e a metà in italiano, se ricevessi spiegazioni più chiare riguardo i miei errori, se il mio computer non si rompesse di continuo

---

Vorrei continuare il lavoro in e-tandem perché:
Ho davvero imparato qualcosa, è un'occasione unica per i discenti!
Ho lavorato molto volentieri!!! Penso che il progetto sia molto utile, si impara più fluentemente a scrivere, la mia comprensione testuale migliora. È un esercizio molto valido sia per la struttura delle frasi che per la grammatica e si ottiene inoltre un'ottima correzione! Imparo nuovi vocaboli e modi di dire, inoltre attraver-

Non vorrei più lavorare in e-tandem perché:
richiede troppo tempo, è difficile rispettare le scadenze

e una cultura diversa dalla nostra.

Le mie esperienze con il metodo e-Tandem - Questionario per gli studenti II:
Risultati in % dell'inchiesta anonima effettuata tra discenti italiani e austriaci

	Sempre vero in % ☺	Qualche volta in % 😐	Non è vero in % ☹
1. L'e-tandem mi motiva ad apprendere la lingua straniera.	83	13	4
2. Attraverso il metodo e-tandem capisco meglio a cosa mi serve la grammatica.	59	37	4
3. Attraverso il metodo e-tandem consolido e approfondisco le mie conoscenze grammaticali.	37	59	4
4. Attraverso l'e-tandem imparo nuove regole grammaticali.	29	37	34
5. Il metodo e-tandem mi aiuta ad ampliare le mie conoscenze lessicali.	84	16	0
6. Il metodo e-tandem mi aiuta a consolidare il mio lessico.	67	21	12
7. Il metodo e-tandem risveglia il mio interesse nei confronti dell'Italia/Austria e degli italiani/austriaci.	83	17	0
8. Attraverso l'e-tandem scopro tante cose degne di essere conosciute sull'Italia/Austria e sugli italiani/austriaci.	67	33	0
9. Racconto volentieri cose riguardo al mio paese e al mio stile di vita.	58	42	0
10. La collaborazione in e-tandem mi ha preparato in modo adeguato allo scambio scolastico.	62	38	0
11. Attraverso il lavoro in e-tandem miglioro il mio modo di scrivere.	33	67	0
12. Grazie alla collaborazione in e-tandem riscontro meno problemi nel comprendere testi italiani.	34	62	21
13. Quando scrivo al mio partner non faccio uso del dizionario.	0	8	92
14. Quando scrivo al mio partner mi concentro soprattutto sul contenuto.	8	88	4
15. Quando scrivo al mio partner utilizzo strutture facili in modo da fare meno errori possibile.	38	33	29
16. Quando scrivo al mio partner utilizzo espressioni e strutture nei confronti delle quali mi sento insicuro, perché sono curioso di come potrebbe essere la correzione.	29	50	21
17. Mi risulta difficile correggere la parte in tedesco/italiano della mail.	0	12	88
18. È divertente correggere la parte in tedesco/italiano della mail, a tale scopo ho già sviluppato un buon sistema.	50	25	25
19. Grazie alle correzioni che svolgo per il mio partner ho la possibilità di riflettere sulla struttura e sull'utilizzo della mia lingua madre.	46	33	21
20. Grazie alle correzioni che svolgo per il mio partner utilizzo la mia lingua madre in modo più consapevole. Cerco di esprimermi in modo corretto e semplice.	63	37	0
21. Attraverso la comune analisi degli errori svolta in classe è possibile mettere da parte cose non chiare e dubbi riguardanti il lessico e la grammatica.	25	63	12
22. Scrivo delle mail solo quando tale compito ci è chiesto dall'insegnante.	4	25	71

sioni su CD e aiuti per la traduzione da internet (cfr. risposta 13)
- Inserimento di diverse tipologie testuali (cfr. risposte 11-12)
- Inserimento di ulteriori fasi e-tandem, nelle quali siano presenti solo direttive sul contenuto, per lasciare gradualmente agli studenti spazio per l'autoorganizzazione (cfr. risposte 22-27)
- Utilizzo di ulteriori mezzi di comunicazione (chat, telefono, SMS, cfr. risposta 28)

Dalle risposte dei discenti emerge quanto potenziale pedagogico-didattico si trovi nella didattica supportata dal metodo e-tandem. L'integrazione di un progetto e-tandem nella lezione di lingua straniera significa per l'insegnante poter aumentare la motivazione intrinseca della classe e creare un perfetto contesto per un insegnamento incentrato sul discente e orientato alle abilità.

Le nuove strutture linguistiche raramente necessitano di una spiegazione teorica complessa riguardo al loro utilizzo. Quest'ultima spesso è facilmente rilevabile dal

del lavoro in e-tandem e la messa a punto di obiettivi didattici. Riferirsi ai descrittori del Quadro Comune di Riferimento e alle descrizioni dei diversi livelli di competenza facilita la decisione del grado di complessità delle spiegazioni e degli esercizi necessari per fissare strutture che potrebbero presentarsi nell'ambito dell'apprendimento in e-tandem. Grazie a ciò è possibile un apprendimento a spirale anche al di fuori della progressione prevista dal libro di testo usato[5].

L'APPRENDIMENTO IN E-TANDEM PROMUOVE NELLA LEZIONE SCOLASTICA SIA LE COMPETENZE LINGUISTICHE CHE QUELLE INTERCULTURALI IN MODO BILANCIATO

L'apprendimento in e-tandem pro-

da coach. Attraverso la graduale e razionale integrazione di nuovi media e forme d'insegnamento assicurano un "valore didattico aggiunto" alle loro lezioni di lingua straniera.

L'autrice ringrazia la dott.ssa Rossana Eberle, Liceo scientifico Tron di Schio, per i suggerimenti e la consulenza linguistica prestati

CONSIGLI BIBLIOGRAFICI:

- Abel, A.: "Es bedarf einer großen Disziplin". eTandem: über die neue Form des Sprachenlernens auf Distanz [Interview]. Academia 30, 10-11. Online document (2002). http://www.eurac.edu/websites/eurac/academia/30/academia30.pdf
- Brammerts, H. und D. Little (Hrsg.): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Bochum (Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer) 1996.
- Von der Handt, Gerhard: Me-

scuole europee) e il rapporto, pubblicato a febbraio scorso da Eurydice per conto della Commissione europea, che fa il punto su come si insegnano oggi le lingue straniere nei Paesi dell'Europa allargata. Non è la prima volta che Eurydice, che fa parte del programma Socrates, mette a confronto i sistemi scolastici di 30 Paesi su un tema, quello dell'insegnamento delle lingue, che sta molto a cuore a coloro che guardano all'Europa unita e comunque alla crescita del sentimento di cittadinanza europea. Il rapporto, che sarà ripetuto ogni due anni, è fitto di dati e tabelle, ed è per ora disponibile al sito www.eurydice.org/Publication_List/en/Frame-Set.htm, in inglese e francese, ma se ne prevede la pubblicazione anche in italiano nel corso del mese di aprile. In italiano se ne può leggere una sintesi che, data la complessità della materia, va letta col beneficio d'inventario. Studiare le lingue, sostiene Ján Figel commissario europeo all'educazione, non serve solo per comunicare. E' importante per la conoscenza delle culture reciproche, perché favorisce la comprensione tra i popoli, accresce lo spirito di tolleranza e previene razzismo e xenofobia. L'obiettivo di Barcellona 2002 di arrivare all'apprendimento di 2 lingue straniere per tutti – si insiste a Bruxelles - contribuirà al consolidarsi tra i giovani del sentimento di appartenenza alla nuova realtà europea, così come si sta configurando in questi anni. Sono ben 30 infatti i paesi coinvolti nell'indagine di Eurydice: i 25 Stati dell'attuale Ue, i due Paesi candidati a farne parte (Bulgaria e Romania), più i 3 dello Spazio economico europeo (Norvegia, Islanda e Liechtenstein). Si è trattato comunque di un'indagine difficile a causa della complessità ma per il momento non se ne sa niente. La complessità è il dato che emerge subito quando si analizzano i contesti in cui avviene l'insegnamento delle lingue straniere. A cominciare, ad esempio, dal fatto che molte scuole devono fare i conti con la diversità linguistica dei propri alunni. In generale gli studenti di 15 anni che, a casa, parlano una lingua differente da quella d'insegnamento sono l'8% del totale, ma si raggiungono percentuali più alte in Spagna, in Italia, fino alla punta del 34% nel Belgio fiammingo. Senza contare gli immigrati che per lo più hanno l'abitudine di parlare a casa la lingua materna, che è differente da quella utilizzata a scuola. Un dato generale è che l'insegnamento di una lingua straniera fin dal ciclo primario è obbligatorio in quasi tutti i Paesi europei; con la tendenza a renderlo sempre più precoce. I programmi della grande-maggioranza dei Paesi offrono anzi la possibilità, durante il periodo della scolarità obbligatoria, che per l'Italia comprende anche il primo anno delle superiori, di apprendere almeno 2 lingue straniere, ma è una possibilità poco sfruttata perché ne approfittano solo il 50% degli allievi. Per la verità lo studio di una seconda lingua straniera è obbligatorio e diffuso soprattutto nei Paesi nordici e del centro Europa; negli altri Paesi a volte fa parte delle materie liberamente scelte dallo studente, e a volte, come in Italia, dipende da programmi flessibili, cioè dai curricoli specifici. Il ventaglio delle lingue insegnate è in genere ampio, e a volte comprende anche le lingue minoritarie, regionali e quelle dei Paesi limitrofi; ma la verità è che sono poche le lingue che contano. Infatti inglese, francese, tedesco, spagnolo e rus-

docenti generalisti, non dotati cioè di competenze specifiche. La situazione cambia nella secondaria dove gli insegnanti devono essere tutti specialisti che, in circa la metà dei Paesi per lo più del nord Europa, insegnano anche un'altra disciplina, come del resto quasi tutti i loro colleghi. La formazione dei docenti è dappertutto di tipo universitario e si sviluppa su vari percorsi, gestiti autonomamente dagli atenei sulla scorta di raccomandazioni dei governi centrali: prima di tutto l'apprendimento vero e proprio di una o più lingue e la frequenza a corsi teorici di didattica. In secondo luogo gli aspiranti docenti devono partecipare a stage scolastici, non dappertutto obbligatori, e spesso sono invitati a soggiornare all'estero per un periodo di studio. Si sta diffondendo infine la pratica di soggiorni annuali all'estero ma, poiché in genere non sono finanziati, non vengono ritenuti obbligatori tranne che nel Lussemburgo e in Scozia. Un grande aiuto all'insegnamento lo forniscono le borse di studio Comenius che consentono ai docenti di seguire corsi di aggiornamento all'estero per periodi da una a quattro settimane. Manco a dirlo le preferenze sono per l'inglese (60%), seguono francese (14%), tedesco e spagnolo (5%); irrisorie sono le percentuali che riguardano altre lingue.

I programmi universitari per gli insegnanti dì lingua ruotano attorno a quattro macrocompetenze: ascoltare, parlar leggere e scrivere. Le prime due sono considerate prioritarie specialmente per chi dovrà insegnare nel ciclo primario, anche se l'equivalenza tra queste competenze è quasi sempre menzionata alla

Da **IL SOLE 24 Scuola** del 21 aprile 2005

I MECCANISMI ADOTTATI PER VALUTARE

Oggetto del rapporto Eurydice sull'insegnamento in Europa delle lingue straniere sono unicamente quelle considerate ufficiali dai programmi di studio definiti dalle autorità educative centrali dei trenta Paesi in cui è stata svolta l'indagine.

E l'insegnamento è solo quello che viene impartito nelle scuole pubbliche o in quelle private, purché sovvenzionate dallo Stato. Sono questi i due criteri principali adottati da Eurydice per individuare cosa debba intendersi per lingua straniera. Tutto questo perché l'Europa è formata da una molteplicità di lingue differenti, frutto di storia antica e recente, con la conseguenza di trovarsi di fronte a situazioni linguistiche assai complesse, a volte all'interno degli stessi Stati.

Il plurilinguismo europeo oggetto di insegnamento allora è sostanzialmente quello delle lingue ufficialmente riconosciute da parte delle istanze europea, nazionali, a volte regionali. Dal 1° maggio 2004 infatti, l'Europa

riconosce 20 lingue ufficiali che beneficiano dello statuto di lingue di Stato e cioè: ceco, danesi, estone, finnico, francese, greco, inglese, italiano, lettone, li-

IN BELGIO E SPAGNA SITUAZIONI COMPLESSE

La lettura del rapporto di Eurydice è illuminante per conoscere i contesti in cui si colloca l'insegnamento delle lingue in Europa, e non mancano dati sorprendenti o curiosi. Spicca la particolarità del Belgio, ad esempio, che, per la propria composizione etnica, vanta ben tre lingue ufficiali: il francese, il tedesco e il neerlandese, misto di fiammingo e olandese. Non meno complessa è la situazione della Spagna, dove la lingua spagnola deve fare i conti con l'ufficialità delle lingue basca, catalana, galiziana.e valenziana. Particolare è anche la situazione del Regno Unito, che ha quattro sistemi scolastici differenti in Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del nord. Tra le sorprese c'è invece il russo che era insegnato assai precocemente, e non come lingua straniera, nei tre Paesi Baltici, oltre a essere imposto in tutti i paesi dell'Europa centrale e orientale. Tutto è cambiato con la fine dell'Unione Sovietica, e dai primi anni '90 i baltici lo hanno abolito, mentre nel centro-Europa è divenuto l'Unione europea a 15 membri di un anno fa, mentre è ancor meno insegnato negli altri Stati. Due lingue straniere inoltre si possono studiare fin dal ciclo primario in Estonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Lussemburgo, paese nel quale gli alunni arrivano alla percentuale dell'80%. Tre lingue sono un lusso, ma hanno la possibilità di studiarle il 15% degli studenti in Estonia, Malta, Finlandia, Paesi Bassi, e ovviamente Lussemburgo, piccolo Stato nel quale si dedica allo studio delle lingue il 34% del tempo scuola. A dare soddisfazione all'italiano è solamente Malta. Scontando la predominanza dell'inglese, gli allievi delle isole del mediterraneo che scelgono di studiare la nostra lingua toccano la punta del 58 per cento.

Da **IL SOLE 24 Scuola** del 21 aprile 2005

IL PLURILINGUISMO IN ITALIA

Sono dodici i riconoscimenti ufficiali concessi

Quanto a plurilinguismo, l'Italia non è seconda a nes-

Una visione d'insieme aggiornata e articolata della Francia in una varietà di proposte contenutistiche e didattiche originali e piacevoli. Il testo propone i contenuti classici imprescindibili e le attività pertinenti richiesti dai programmi, in un itinerario didattico rigoroso insieme ad ampi spazi originali costituiti da rubriche divertenti, colpi d'occhio insoliti, curiosità che stimolano l'interesse e

tato ad ambiti e territori a volte veramente piccoli, e alle popolazioni che le parlano correntemente.
Tuttavia il riconoscimento consente loro di aspirare a uno spazio come lingua insegnata, anche se questo avviene, secondo Eurydice, solo in parte, con l'esclusione del friulano, del provenzale, del sardo e dell'albanese. Per l'esattezza va ricordato comunque che i dati riportati da Eurydice sono relativi all'anno scolastico 2002/2003 e non tengono conto delle iniziative che scuole e istituti possono aver intrapreso spontaneamente, in base cioè alle possibilità che offrono le norme del Regolamento sull'autonomia del 1998. Come capita anche nel resto dell'Europa, è da anni inoltre che va incrementandosi in Italia l'insegnamento della lingua inglese. Dal 2003/2004 è obbligatorio fin dalla prima elementare ed è gestito da un insegnante specialista, a differenza di buona parte degli altri Paesi europei. Se nel 1998 erano appena il 42% circa i bambini che lo studiavano, oggi la percentuale oscilla tra il 75% e l'83%. A livello secondario superiore invece, l'inglese è studiato dall'85% degli studenti, seguito a ruota dal francese secondaria obbligatoria rispetto al 10-15% europeo. Sono 13 infine i Paesi in cui è previsto l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, ma questo non vuol dire che viene concretamente insegnato, anche perché è sempre considerato opzionale. Solamente a Malta la percentuale dei giovani che studiano l'italiano arriva fino al 58%.
La formazione degli insegnanti di lingue anche in Italia, come in tutta Europa, è affidata alle Università che gestiscono in autonomia i processi formativi sulla scorta di raccomandazioni e indicazioni ministeriali. Oggi, in attesa delle modifiche previste dalla legge di riforma della scuola, i programmi si limitano all'apprendimento di una o più lingue straniere e a corsi teorici sulla metodologia e sulla didattica. Non è generalmente prevista un'attività di stage specifica nelle scuole, tantomeno soggiorni nel Paese la cui lingua si vuole insegnare. Agli insegnanti in servizio viene in aiuto solo il programma Comenius con borse di studio all'estero cofinanziate per una o più settimane. Gli italiani ne approfittano soprattutto per l'inglese (circa l'80%), e il francese (13%).

Il corso è finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della lingua utilizzata nel mondo del commercio e degli affari, e all'approfondimento della realtà storica, istituzionale, economica, geografica e culturale della Francia. Gli studenti impareranno così a conoscere la struttura e le finalità di un'impresa, a muoversi con disinvoltura in campo organizzativo, gestionale, promozionale,

	Consigliere Nazionale Direttore editoriale di SeLM
Crimi Anna Maria	Consigliere Nazionale
Tassoni Ugo	Consigliere Nazionale
Caselli Amelia	Consigliere Nazionale
Marci Corona Luisa	Consigliere Nazionale
Giordano Silvia	Consigliere Nazionale
Capasso Luigia	Consigliere Nazionale
Amato Francesco	Consigliere Nazionale
Gastaldo Lorenza	Consigliere Nazionale
Griselli Anna Maria	Consigliere Nazionale
Serena Silvia	Consigliere Nazionale
Cao Nicoletta	Consigliere Nazionale
De Matteis Paola	Consigliere Nazionale
Primon Maria Pia	Consigliere Nazionale
Wade John	Consigliere Nazionale
Latini Nunzia	Consigliere Nazionale
Perini Marina	Consigliere Nazionale
Pitzianti Alessandra	Consigliere Nazionale
Maurichi Maria Teresa	Consigliere Nazionale
Fragomeni Maria Rosa	Consigliere Nazionale
Borin Franca	Sindaco
Crimi Anna Maria	Sindaco
Perini Marina	Sindaco suppl.
Serragiotto Graziano	Proboviro
Fragomeni Maria Rosa	Proboviro
Serena Silvia	Proboviro suppl.

Per le delibere sugli incarichi affidati ai Vice-Presidenti e ai Consiglieri Nazionali si vedano gli aggiornamenti sul sito web.

to coordinamento della prof.ssa Claudia Valz referente del servizio formazione e sperimentazione del CSA di Sassari.
Sono stati coinvolti i responsabili delle Associazioni Professionali nazionali qualificate per la formazione e riconosciute dal MIUR (A.N.I.L.S. e LEND).
La Prof.ssa Luisa Marci Corona ha tracciato un profilo storico dell'A.N.I.L.S. ed ha poi evidenziato le caratteristiche dell'Associazione mettendo in particolare rilievo il valore formativo delle iniziative che si attuano o si attueranno prossimamente in Sardegna da parte della Sezione di Cagliari.
Di grande interesse sono state le iniziative progettuali presentate da varie scuole dei territori di Sassari e di Olbia.

Un lavoro sulla Giornata Europea avente come finalità principale la comunicazione in lingua straniera e in spazi relazionali differenti dall'aula, in contesto plurilingue è stato svolto da un gruppo di insegnanti di Lingue Europee della Scuola dell'Infanzia, Elementare e Media Inferiore di Sassari. La presentazione ha mostrato gli alunni impegnati in un villaggio poliglotta e multifunzionale dove potevano recitare, cantare, giocare, fare attività motorie, acquistare, viaggiare, ascoltare e interagire con fiabe e racconti nella lingua studiata.
Gli stimoli giunti ai ragazzi sono l'entusiasmo nell'apprendimento della lingua ed una maggiore attenzione alla comprensione orale. Il tutto sempre nel rispetto del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

alunni e genitori dei ragazzi, tutti impegnati in un laboratorio interculturale. Il Progetto, suddiviso per aree ha visto gli alunni produrre attività di spettacolo e di progettazione europea in stando tematici e sulle nuove tecnologie.
Due docenti dell'IPIA di Olbia hanno presentato un lavoro ancora in svolgimento denominato CEWIP (*Common European Words, Idioms and Proverbs*). Il progetto di durata triennale è al suo secondo anno di svolgimento e vedrà alla sua conclusione la produzione di una pubblicazione contenente appunto le parole, gli idiomi e i proverbi comuni alle lingue dei paesi coinvolti nel Progetto.
La Giornata si è conclusa con la presentazione di un film in lingua inglese realizzato dal 3° Circolo Didattico "Don Bosco" di Sassari. Il lavoro rientra in un POR (azione 3.6) ed è intitolato *England Between Myth and Reality*. Curata in tutti i dettagli questa realizzazione ha visto impegnate le docenti di inglese supportate dai docenti delle altre discipline. Il tutto è stato realizzato con dovizia di particolari e accuratezza di dettagli da un regista che ha saputo valorizzare e mettere insieme le finalità progettuali degli insegnanti e le notevoli capacità di recitazione degli alunni in una rappresentazione scenica talvolta commovente.
Tutti i lavori sono a disposizione anche presso la sede dell'A.N.I.L.S. di Cagliari per gentile concessione del CRT di Sassari e degli stessi docenti che hanno attuato i progetti. ■

Istituzione Teatro Borgatti

con il patrocinio

della Regione Emilia Romagna

della Provincia di Ferrara

Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna

C.S.A. Ferrara
INDIRE
IRRE-EMILIA ROMAGNA

*con autorizzazione ministeriale prot. n. 1970 del 7 luglio 2005

ISCRIZIONE AL CONVEGNO

Si può compilare il modulo di iscrizione allegato al presente programma e inviarlo per posta al Presidente della sez. ANILS di Cento (Ferrara), prof.ssa Paola De Matteis c/o Liceo classico "G. Cevolani" via Matteotti 17 44042 Cento (Ferrara) entro il 15 Settembre 2005 o per fax al numero 051-6831969. Allegare la ricevuta (o una copia) del versamento della quota effettuato sul C/C postale 34219170 specificando CONVEGNO ANILS.

La quota di iscrizione dà diritto a partecipare: a tutte le attività nelle giornate di convegno; ad entrare gratuitamente nella Pinacoteca e nella Galleria d'Arte Moderna Bonzagni di Cento; ad usufruire di uno sconto del 10% presso la cartolibreria Il Calamaio; al rinnovo/iscrizione ANILS 2006 con abbonamento rivista SeLM (Scuola e Lingue Moderne)

SOCI ANILS già iscritti 2005	€ 25,00
NUOVI SOCI ANILS	€ 30,00
NON SOCI (per chi non vuol associarsi)	€ 40,00

PRENOTAZIONE ALBERGHIERA

va-Bologna: uscita Ferrara nord, seguire le indicazioni per Modena (i paesi che si incontrano sono: Cassana, Porotto, Vigarano Mainarda, Mirabello, San Carlo, Sant'Agostino, Dosso, Corporeno, Cento). Autostrada Padova-Bologna: uscita Altedo, uscita Altedo, seguire le indicazioni per San Pietro in Casale, Pieve di Cento, Cento.

Con i mezzi pubblici: Linea ferroviaria Venezia-Bologna fermata San Pietro in Casale (fermano interregionali e regionali). Linea ferroviaria Bologna-Venezia fermata San Pietro in Casale (fermano interregionali e regionali) Da San Pietro in Casale autobus direzione Cento (di solito in coincidenza con treno da Bologna)

Linea ferroviaria Venezia-Ferrara: fermata Ferrara (oltre a interregionali e regionali, anche Eurostar e Intercity), proseguimento con autocorriera (ca. 45') da Ferrara a Cento (linea Ferrara-Modena). La fermata della corriera è di fronte alla stazione ferroviaria.

COMITATO ORGANIZZATORE

Sezione ANILS di Cento

11.30-12.15	ITA	Rete di cooperazione europea-Progetti e intercultura	M. SANGIORGI
11.30-12.15	ITA/ING	Baby Clil	M.C. TRIOLA
11.30-12.15	ITA/ING	The flying living room (Comenius elementari)	G. TOMÀ
14.30-15.00		*Saluti delle autorità*	
15.00-15.50	ITA	Parole comuni, culture diverse	P.E. BALBONI
16.00-16.45	INGL	Bringing Hollywood into the Classroom Using film to stimulate the learning of English	H. TOLLEY
16.00-16.45	FRA	*Titolo da definire*	C. JAMET
16.00-16.45	SPA	La autenticidad de la comunicación: punto clave en la clase de español	M. CASELLATO
16.00-16.45	TED	Deutsch lernen – aber bitte mit Spaß! Oder wie interessiere ich italienische Schüler für die Jugendkultur in Deutschland?	S. TRAPP
16.00-16.45	ITA	Preparare materiali CLIL	R. ERRICO
Prenotazione obbligatoria	INGL/FfrA/ SPA/TED	8 notti – Un racconto per lo spettatore, da E. A. Poe	con PIER XENOFON KOTANIDIS, regia di ZACK PIRANI
16.50-17.35	INGL	Intercultural awareness in the English language classroom	HARRAWAY FRIZELL
16.50-17.35	INGL	Teacher's Knowledge Test	C. GRIGG
16.50-17.35	ITA	Per un'interazione interculturale	F. QUARTAPELLE
16.50-17.35	TED	*(continua)* Deutsch lernen – aber bitte mit Spaß! Oder wie interessiere ich italienische Schüler für die Jugendkultur in Deutschland?	S. TRAPP
16.50-17.35	FRA	Vers le nouveau DELF	R. BOUTÉGÈGE

9.00-9.45	TED	Deutschland – Italien: ein Vergleich in Bildern und Wörtern	A. Biguzzi
9.00-9.45	FRA I	Dal testo alla realtà professionale	A. Crimi
9.00-9.45	ITA	Nel giardino indiano del poeta Tagore: un percorso interculturale	A. Benvegnù- S. Frgato I. Tumiatti
9.50-10.35	ITA	Lingua, contenuto, apprendimento – la sfida di un corso CLIL: alcune riflessioni	C. Coonan
9.50-10.35	SPA	Conexlón intercultural: a proposito de Contacto y Conecta	J.Pérez Navarro
9.50-10.35	ITA	Curiosando nella valigia del docente di lingue	F. Ricci Garotti
9.50-10.35	ITA	Glottodidattica ludica ed educazione interculturale: potenzialità e risorse	F. Caon
9.50-10.35	SPA	La fuerza del encanto cultural hispano: un instrumento perfecto para la enseñanza del idioma	R. García Prieto
10.45-11.30	ITA	Capturator: le lingue nella rete	A. Giannandrea
10.45-11.30	ING	HandsOnLanguage: learning through experience. Environmental Education in English	C. Papi
10.45-11.30	TED/ITA	Osservazione interculturale:	
		Un percorso didattico	MP. Primon
10.45-11.30	ITA	Stili comunicativi ed implicazioni culturali nella classe di lingua	E. Pavan
10.45-11.30	INGL	Arcà di Noè (CLIL elementari)	S. Ghidoni