Scuola e Lingue Moderne

9

Anno XLII 2004

XII Congresso Internazionale ANILS

Parole, immagini e significati dell'apprendimento linguistico

Montegrotto Terme (PD), 2-4 dicembre 2004

4
Metodologia

Federica Ricci Garotti, Gianfranco Porcelli

14
Interculturalità

Luisa Marci Corona, Anna Maria Crini, Iris Jammernegg

26
La lingua nella letteratura

Paolo E. Balboni, Barbara Cauzzo De Luca, Hermann Grosser, Nella Macarrone

37
Lingua e didattica

Davide Astori, Maria Begoña Arbulu Barturen, Anna Biguzzi, Piera Buono, Simonetta Losi, Roberta Monaco, Silvia Serena

GARZANTI SCUOLA

insegnanti, studenti, genitori...

www.scuola.com

Strumenti didattici per il mondo della scuola

NEWS
FORUM
LINK

E MOLTO ALTRO ANCORA...

Scuola.com Junior

un'area dedicata alla scuola primaria, con storie, giochi e attività per lo studente e per la classe

Gli editori di scuola.com: De Agostini - Garzanti scuola - Liviana - Marietti Scuola - Petrini - Theorema - Valmartina

Protestare va bene, ma...

Gianfranco Porcelli
Università di Pavia

Ci sono alcuni motivi di grave malcontento che serpeggiano tra gli insegnanti di area linguistica in Italia. In altra parte della rivista pubblichiamo uno dei non molti articoli dedicati dalla stampa nazionale ai problemi delle lingue straniere nella scuola e un documento che testimonia di come l'ANILS sia presente, assieme alle altre Associazioni accreditate, in sede ministeriale ovunque vengano lasciati spiragli e speranze di intervento. Noi italiani siamo europei solo a parole. Una delle richieste formulate dalle Associazioni al Ministero è stata di "rinunciare alla scansione in conoscenze e abilità che di fatto non consente di coniugare gli obiettivi di apprendimento con i descrittori di competenza dei livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento". Dei documenti comunitari si ignora non l'esistenza, perché almeno formalmente vengono richiamati, ma la sostanza – nel senso dell'organizzazione intima – pur di redigere indicazioni secondo uno schema unico e prestabilito, costruito a tavolino, che deve andare bene per tutte le discipline dall'Arte all'Educazione Fisica. Il superamento degli schematismi lo rivendichiamo non per noi ma per tutti, nel quadro di una attenzione al reale che è la sola premessa valida per un controllo di qualità serio e veritiero. La "riuscita" e il "successo" hanno configurazioni ben diverse per Filosofia e per Danza, per Latino e per Strumento Musicale. Per quanto ci riguarda, dare rilievo alle conoscenze grammaticali può ravvivare qualche fiamma che cova sotto la cenere, anche se da mezzo secolo dovrebbe essere chiaro che sapere una lingua non significa essere capaci di raccontare in italiano le regole di morfologia o di sintassi. Accanto all'adeguatezza di obiettivi, indicazioni metodologico-didattiche ecc. ci deve naturalmente essere la disponibilità di aule adatte e possibilmente di laboratori, ma soprattutto occorrono i tempi necessari per svolgere le attività didattiche. Su questo punto cruciale altro non diremo, se non che l'ANILS è in prima linea nella lotta per garantire le condizioni di fattibilità. Su un altro versante, l'ANILS è impegnata più che mai nell'attività formativa degli insegnanti di lingue. I traguardi che si possono raggiungere con cento ore di lezione, ad esempio, non possono essere molto difformi tra le scuole normali – che possono contare anche su una certa quantità di tempo per il lavoro domestico – e i corsi serali per lavoratori. In questo quadro rientrano il Convegno Nazionale di Montegrotto, del quale pubblichiamo qui alcuni interventi, il convegno di Sanremo (5-7 maggio 2005) che mette a tema il ruolo delle lingue nella cosiddetta "Società della Conoscenza", come auspicata dalla Comunità Europea per il 2010, e il Convegno Provinciale di Alessandria del 5 Aprile di cui vi relazioneremo in seguito.

...ma...

Riprendiamo il "ma" del titolo per chiarirlo. L'ANILS è intervenuta al Convegno del British Council a Sorrento (3-5 marzo) sia mediante la partecipazione della Vice-Presidente Nazionale prof. Luisa Marci Corona alla Tavola Rotonda inaugurale, sia con un proprio spazio espositivo. Ad esso si sono accostate in un paio di occasioni delle colleghe lamentando che "l'ANILS non fa più nulla"; alla richiesta di chiarire che cosa intendessero dire, hanno specificato che la loro sezione un tempo molto attiva ora lo è molto meno. Ho risposto con una domanda: Why not YOU? È ora di smetterla di dire che le cose le deve fare il signor Qualcun Altro – occorrono nominativi precisi, a cominciare dai vostri: why not you? In caso contrario, non è legittimo lamentarsi.

"Scuola e Lingue Moderne"

Fino al 1998 l'ANILS ha pubblicato in proprio la Rivista. Dal 1999 al 2004 la pubblicazione è stata effettuata d'intesa con la casa editrice Garzanti Scuola che ha provveduto alla impaginazione e stampa riservandosi l'esclusiva degli spazi pubblicitari. Dopo una serie di trattative che tra l'altro hanno portato all'attuale formato di SeLM, il Gruppo Editoriale a cui fa capo Garzanti Scuola ha ritenuto che a tale intesa si dovesse porre termine. L'ANILS prende atto con dispiacere di tale decisione. D'altro canto l'ANILS non può rinunciare alla proprietà di SeLM e alla sua conduzione conforme ai fini statutari. Di questo, e del livello qualitativo dei lavori pubblicati, il Direttore Responsabile continuerà a farsi garante finché l'Associazione gli conserverà la propria fiducia. Le intese con un'altra casa Editrice, di cui si dirà nel prossimo editoriale, sono chiare su questo punto: concludo quindi su una nota di ottimismo per il futuro di SeLM come organo dell'ANILS. ■

Scuola & lingue moderne

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

RIVISTA MENSILE
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Milano

Anno XLII n. 9 2004

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

REDAZIONE, REALIZZAZIONE E COORDINAMENTO
Teknoprogetti srl
Via Donatello, 21 Milano
Adriana Paolini, Marco Pavesi
Coordinamento redazionale
Alessandro Albani, Chiara Formenti, Barbara Rosenthal
Redazione e ricerca iconografica
Michele Izzo
Grafica e impaginazione

Claudio Raboni
Progetto grafico

Cristina Colombo
Coordinamento iconografico

Comitato consultivo internazionale
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M. C. Ricardo, Portogallo

Sommario

EDITORIALE

1 **Protestare va bene, ma...**
di Gianfranco Porcelli

METODOLOGIA

4 **Essenza e necessità dell'approccio interdisciplinare**
di Gianfranco Porcelli

9 **Il carattere moderno della glottodidattica**
di Federica Ricci Garotti

INTERCULTURALITÀ

14 **Interculturalismo ed educazione linguistica**
di Luisa Marci Corona

18 **L'approccio interculturale nell'insegnamento linguistico on-line**
di Iris Jammernegg

21 **Quelle culture enseigner dans nos classes?**
di Anna Maria Crini

LA LINGUA NELLA LETTERATURA

26 **Educazione letteraria e didattica della letteratura**
di Paolo E. Balboni

31 **Parole, immagini e significati nell'apprendimento letterario**
di Hermann Grosser

34 **How to make literature meaningful to secondary students**
di Barbara Cauzzo De Luca e Nella Maccarrone

LINGUA E DIDATTICA

37 **Quando la tecnologia aiuta la didattica**
di Piera Buono

42 **El sistema fonético-fonológico en la didáctica del español para extranjeros**
di Maria Begoña Arbulu Barturen

45 **Televisione, didattica e acquisizione linguistica**
di Simonetta Losi

48 **Un itinéraire d'exploitation didactique d'un document authentique: le film Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran**
di Roberta Monaco

56 **Vedere aiuta a capire?**
di Anna Biguzzi

57 **L'arabo al liceo**
di Davide Astori

61 **Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht**
di Silvia Serena

ESPERIENZE

66 **Training in Creative Writing: planning a session for in-service teachers**
di Piero Pacini

BIBLIOGRAFIA

69 **La ricerca glottodidattica italiana nel 2004: una mappa delle pubblicazioni dei docenti**
di Elisabetta Pavan

Ciò che dobbiamo imparare a fare, lo impariamo facendolo
Aristotele, *Etica Nicomachea, II, 1, 4.*

Crediti fotografici
DeAgostini Editore Picture Library

L'Editore si scusa per eventuali omissioni e/o errori di attribuzione e dichiara la propria disponibilità a regolarizzare tali inesattezze. Si dichiara inoltre a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare.

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 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO.
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

Informazioni, articoli e pubblicità
De Agostini Scuola SpA
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano

Finito di stampare nel mese di maggio
presso Graf 3 - Rozzano - Mi

© 2004 De Agostini Scuola SpA
Via Giovanni Da Verrazzano, 15
28100 Novara

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA
DEL 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

Essenza e necessità dell'approccio interdisciplinare

di Gianfranco Porcelli
Università di Pavia

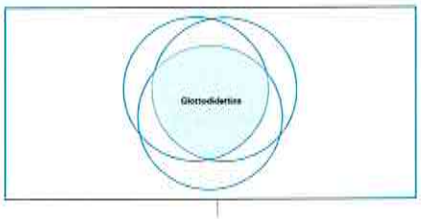
Negli ultimi anni molti autori hanno sottolineato l'importanza di un approccio interdisciplinare in glottodidattica. Ciò significa cercare di integrare e saldare intimamente l'insegnamento delle lingue straniere con le altre materie: le esperienze di CLIL si muovono in questo senso.

Parlando di approccio interdisciplinare sono possibili due interpretazioni:

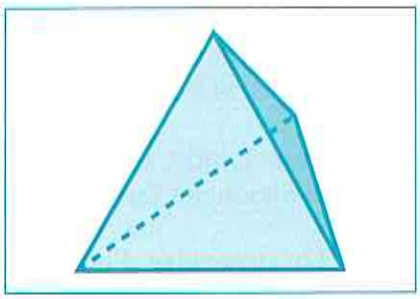
- l'interdisciplinarità come essenza costitutiva del discorso glottodidattico, e
- l'interdisciplinarità come fattore comune necessario nei progetti di insegnamento integrato.

La glottodidattica come scienza interdisciplinare

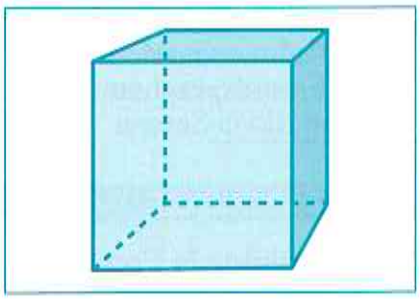
Il nostro intervento verterà soprattutto sul secondo aspetto, ma premetteremo alcune osservazioni sulla glottodidattica come scienza interdisciplinare. Possono apparire (anzi, in buona misura sono) osservazioni teoriche ma abbiamo sempre in mente l'aforisma di K. Lewin secondo cui "non c'è nulla di più pratico di una buona teoria". Nessuno di noi è privo di un'idea di come si deve insegnare, ossia di una teoria glottodidattica. A volte, come osservava S. Pit Corder, mettiamo assieme brandelli di diverse teorie senza accorgerci delle incongruenze. In particolare, occorre ribadire che la glottodidattica non è (o non è soltanto) una "linguistica applicata". Se così fosse, visto che le strutture fonologiche, morfosintattiche e lessicali sono quelle che sono, la L2 andrebbe insegnata all'identico modo a bambini e adulti, a studenti e lavoratori, come lingua straniera o seconda lingua, e così via. In effetti tutti percepiamo immediatamente l'esigenza di tenere conto sia dell'allievo (età, attitudini, motivazioni ecc.) sia degli obiettivi dell'insegnamento e del quadro in cui si colloca – dalla sensibilizzazione iniziale nella scuola materna e nella classe prima primaria fino ai corsi di lingua per scopi speciali. In altre parole, la sfera linguistica si interseca con quella psicologica e con quella pedagogica, secondo il noto modello:



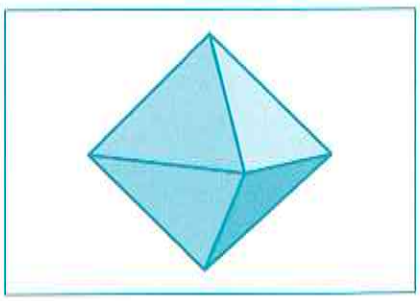
Altrove ho suggerito che se operiamo in una situazione, come quella del laboratorio multimediale, in cui il supporto tecnologico ha un forte rilievo, l'immagine che ci è utile è quella del tetraedro:



dove le quattro facce rappresentano la *dimensione psicologica*, la *dimensione linguistico-comunicativa*, la *dimensione educativa* e la *dimensione tecnologica*.
È comunque possibile dettagliare ulteriormente e quindi i solidi potrebbero essere il cubo o esaedro,

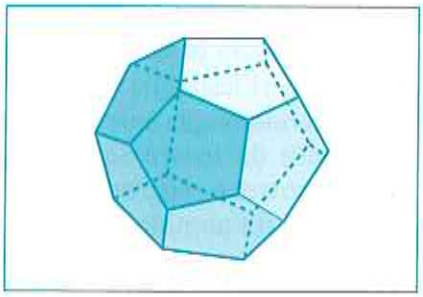


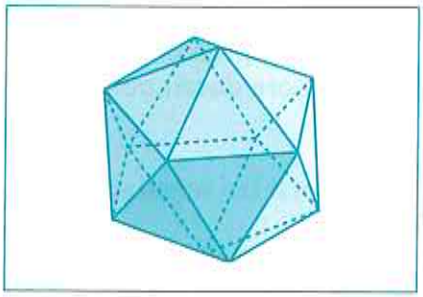
con le sei facce etichettate come *motivazione, attitudini e psicomotricità, prospettive e finalità educative, aspetti fonologici, lessicogrammatica, aspetti culturali*; oppure l'ottaedro:



in cui le componenti sono specificate come *motivazione, attitudini*

e psicomotricità, prospettive e finalità educative, aspetti fonologici, lessicogrammatica, pragmatica, aspetti culturali.
A questo punto la rappresentazione con gli altri due solidi platonici, ossia il dodecaedro e l'icosaedro appare sicuramente possibile ma scarsamente utile.





Queste rappresentazioni sono delle chiare metafore: elaborandole con riferimento a ciò a cui rinviano possiamo osservare che i solidi sono poliedri regolari e perciò **ogni faccia** può essere la base su cui poggia il tutto - dipende da quale prospettiva assumiamo.
Poiché noi vediamo solo le facce esterne, ognuna col proprio colore, dobbiamo immaginare di vedere in trasparenza che all'interno i colori sono intimamente intrecciati e saldati con tutte le possibili sfumature e screziature. *Nessuno può essere tolto senza distruggere il tutto.*
Con ciò si intende semplicemente dire che senza un'adeguata attenzione a **tutte** le dimensioni...
a) non si fa educazione linguistica in senso pieno
b) non si ottiene nemmeno che le lingue siano apprese e interiorizzate in maniera duratura

PROGETTI DIDATTICI INTERDISCIPLINARI

Il plurale rinvia a una varietà di modi in cui si possono *coordinare* o *integrare* le altre materie con le lingue straniere. La prima distinzione è proprio tra
- **coordinamento**, ossia parallelismo, versus
- **integrazione**, ossia fusione, saldatura intima.

Nel primo caso, come è noto, non è corretto secondo molti autori parlare di interdisciplinarità ma solo di multi- o pluri-disciplinarità. Al di là delle disquisizioni terminologiche, che qui non interessano, resta il fatto che in troppi casi il coordinamento è impossibile o mal gestito. Ricordo la collega di Lettere che mi chiese di parlare di Stonehenge in prima media perché lei stava parlando del periodo megalitico in storia. Con gli scolari che stanno imparando a dire in inglese chi sono, come si chiamano ecc. o si smette di fare lingua e si fa in italiano una lettura di storia o si dice garbatamente di no alla collega. La lettura in italiano ci può anche star bene, anche se per avviare un discorso sulla cultura e civiltà inglese c'è di meglio, ma non è "fare inglese", e soprattutto non si può fare in inglese.

SENZA UN'ADEGUATA ATTENZIONE A TUTTE LE DIMENSIONI (PSICOLOGICA, LINGUISTICO-COMUNICATIVA, EDUCATIVA, TECNOLOGICA) NON SI FA EDUCAZIONE LINGUISTICA IN SENSO PIENO

Recentemente sono entrate nell'uso alcune sigle: ALI sta per *Apprendimento Linguistico Integrato* [nei Contenuti]; sono più note la versione inglese CLIL: *Content and Language Integrated Learning* e la versione francese EMILE: *Enseignement d'une Matière par l'Integration d'une Langue Etrangère.* Va subito notata la dissimmetria tra l'inglese *Learning* ossia *Apprendimento* e il francese *Enseignement* ossia *Insegnamento*, se non altro per segnalare che la ricerca di un acronimo valido può a volte distorcere la denominazione di oggetti o concetti.
L'altro problema, sicuramente più grave, è che quando un termine diventa di moda per un motivo qualsiasi, facilmente viene stravolto in vari modi. Nel caso di CLIL, lo si trova usato come "termine ombrello" per coprire vari concetti e per denominare progetti che hanno a che fare solo indirettamente con il CLIL vero e proprio: dalla *Educazione bilingue o multilingue*, che è molto più complessa, alla *Full immersion* che invece è il modo più intensivo per insegnare una lingua straniera, a varie altre cose. Un obiettivo minimo di questo mio intervento è quello di distinguere il CLIL vero e proprio da tutto ciò che provvisoriamente possiamo chiamare non-CLIL.
Il concetto chiave già presente nella denominazione è quello di *integrazione*. Potremmo disquisire se si tratti primariamente di contenuti integrati nella lingua straniera oppure di lingua straniera integrata nei contenuti, ma sarebbe una discussione oziosa, non già perché teorica, come abbiamo detto, ma perché è sufficiente sotto-

lineare l'**intima saldatura** tra le due componenti. Alla base di tutto c'è il principio fondamentale secondo cui una lingua straniera si comincia a impararla davvero quando si smette di studiarla (o di studiarla *soltanto*) e la si usa per altri scopi, concreti e reali come il turismo, la corrispondenza d'affari o la lettura di materiali professionali. Per i nostri studenti più verosimilmente si tratterà dell'ascolto di canzoni o dell'uso di (video)giochi non tradotti ecc.

Dal punto di vista psicolinguistico, come ci insegna Krashen, l'acquisizione stabile si ha attraverso l'esposizione a un **input comprensibile**, ossia attraverso l'interiorizzazione del "più uno" nella formula **i + 1**. Nella scuola questo si traduce nell'obbiettivo generale di promuovere esperienze valide di uso della LS: valide, cioè sia **motivanti** che **gratificanti**. Gli obiettivi specifici sono da determinare di volta in volta per ciascun caso.

Prima di entrare nei dettagli, desidero segnalare un'esperienza interessante, una testimonianza in corso di stampa (E. Perego in *RILA*, c.d.s.). Alcune esperienze di scuola bilingue con classi CLIL stanno modificando sostanzialmente il conservatorismo tradizionale delle scuole superiori ungheresi. In quelle classi si è riusciti a innovare rispetto a una radicata impostazione dei modi di valutazione degli studenti, che contemplavano per tutti gli alunni e in tutte le materie solo esposizioni sotto forma di mini-conferenze o relazioni su ricerche.

SI COMINCIA A IMPARARE DAVVERO UNA LINGUA STRANIERA QUANDO SI SMETTE DI STUDIARLA SOLTANTO E SI USA INVECE PER ALTRI SCOPI, PROFESSIONALI O DI EVASIONE

La convinzione e concordia di intenti tra colleghi, dirigente, genitori e alunne/i è un requisito primario in qualunque progetto, ma per quanto riguarda il CLIL è sicuramente fondamentale. Per alcuni versi è ancora più determinante del requisito specifico, ossia la presenza di buone competenze linguistiche in docenti di altre materie. Questa affermazione viene fatta sulla base di esperienze reali. Uno dei dati emersi indica che se possibile è bene che i docenti cointeressati siano nella scuola a tempo indeterminato.

Altri interventi in programma diranno meglio di esperienze puntuali. Qui possiamo solo accennare in linee generali all'organizzazione dell'esperienza CLIL, con particolare riferimento a due fasi cruciali. La prima di esse è la fase della *programmazione*, che rispetto ai normali problemi ne pone alcuni aggiuntivi. Il reperimento dei materiali adeguati richiede che si attinga a fonti alternative rispetto ai normali libri di testo: quelli in italiano non servono e quelli in lingua straniera sono mediamente troppo difficili. Internet è ricca di risorse un po' per tutto, ma c'è del lavoro da fare. Accanto alla *programmazione* non si può non citare la fase del *controllo*, possibilmente mediante confronto con classi non-CLIL.

Nelle esperienze di CLIL un ruolo importante è assunto dalla multimedialità e multimodalità; in particolare mi soffermerei su quest'ultima data l'importanza del ruolo dell'iconicità (immagini, grafi ecc.) in molti tipi di testi specialistici e del ruolo di ponte che le figure possono assumere tra L1 e L2. Infatti il ricorso a schemi, grafi e figure consente di attivare meccanismi di *relais* che facilitano la comprensione; contemporaneamente, però, richiede di verificare la comprensione dei *tratti simboloidi* in entrambe le lingue.

In ogni caso, ciò che caratterizza la funzione dell'insegnante di lingua straniera in tutte le esperienze relative ai linguaggi specialistici è il fatto di essere esperto nell'analisi dei generi testuali e nell'analisi della terminologia specialistica.

Gli aspetti da tenere sotto controllo si possono raggruppare in:

a) rapporti tra terminologia e cultura;
b) rapporti tra pensiero e linguaggio;
c) lavorare per obiettivi;
d) quali temi proporre.

Vedremo ora questi punti singolarmente.

• Rapporti tra terminologia e cultura

Varrà la pena di ricordare per l'ennesima volta che lingue diverse non sono etichette diverse poste sugli stessi oggetti, ma modi alternativi di categorizzare il reale. Alcuni esempi dei rapporti tra italiano e inglese (e viceversa) sono: chiave, tasto ® *key; home, house* ® casa; *say, tell* ® dire. Il problema si acuisce nel caso dei linguaggi specialistici perché la mancata comprensione dei diversi sistemi è fonte di fraintendimenti pericolosi. Un esempio di area problematica è costituito dal linguaggio giuridico: in diritto amministrativo abbiamo una notevole dissimmetria tra la gestione del concetto di *società* in italiano e quella dei concetti di *company* e *partnership* in inglese.

• Rapporti tra pensiero e linguaggio

Sotto questo titolo possiamo rubricare una serie di problemi. Il

primo riguarda il momento in cui è possibile iniziare esperienze di CLIL. So che ci sono state esperienze di insegnamento dell'aritmetica in inglese alla scuola elementare. Ricordo che oltre 25 anni fa, lavorando per il progetto ILSSE, avevamo notato la dissimmetria tra *I have no money / Ich habe kein Geld* in cui si afferma "avere" e si nega "denaro" e l'italiano *Non ho soldi* in cui avviene esattamente il contrario. Per questo motivo non avevamo inserito quelle strutture nei materiali che avevamo preparato e avevamo raccomandato, alle insegnanti che si fossero trovate a doverle proprio usare, di gestirle come unità da non analizzare, alla stregua delle espressioni idiomatiche e dei proverbi.

Ora, per la sottrazione, per esempio, in inglese si dice *three from eight is five* (3 da 8 è 5) che non è simmetrico all'italiano *otto meno tre fa cinque*. Questa, almeno in teoria, è una grave difficoltà con i bambini che non hanno ancora raggiunto la fase del pensiero simbolico. Ci sono però varie possibilità: la prima è che si insegni una forma (*eight minus three is five*) analoga all'italiano ma non conforme all'uso corrente in Gran Bretagna a livello di scuola elementare; la seconda è che ciò che teoricamente rappresenta una difficoltà, alla prova dei fatti non si riveli poi tale.

A livello di scuola secondaria ci sono problemi diversi, attinenti sia al retroterra culturale che alle strutture linguistiche. Parecchi anni fa mi aveva colpito l'affermazione di un inglese secondo cui mentre i francesi di cultura razionalista criticano qualcosa dicendo *C'est pas logique*, i pragmatici inglesi dicono *It doesn't work*. Naturalmente era solo una battuta, dietro la quale però possiamo intravedere approcci diversi alla percezione del reale. Anche la lingua riflette ampiamente le differenze di mentalità: a titolo di esempio possiamo considerare i ruoli ben differenziati che in italiano e inglese assumono elementi sintattici (paratassi e ipotassi, uso dei quantificatori e dei connettivi ecc.) o retorici quali la litote o i processi di spersonalizzazione.

• Lavorare per obiettivi

Qui si potrebbe innestare il discorso sulla programmazione, che però richiederebbe un intervento tutto per sé. Ci basterà ricordare solo tre punti-cardine:

1) servono solo obiettivi motivanti e non gratuiti: le motivazioni estrinseche, come l'interesse per un progetto innovativo, hanno vita breve se poi le procedure non sono all'altezza delle aspettative;

2) gli obiettivi devono essere ben definiti sin dall'inizio, con la previsione puntuale degli esiti desiderati;

3) al punto precedente si collega la predisposizione degli strumenti di valutazione adeguati, in ordine sia agli esiti disciplinari attesi, sia alle ricadute linguistiche desiderate.

• Quali temi

Gli argomenti su cui può vertere un'iniziativa di CLIL sono virtualmente illimitati. Detto ciò, vale la pena di ricordare alcune "buone pratiche" documentate nella bibliografia italiana in materia. Le esperienze CLIL in Lombardia[1] (documentate in Maggi et al.) hanno riguardato: geografia in tedesco, biologia in inglese, storia dell'arte in francese, filosofia in inglese, informatica in inglese ecc. Carmel Coonan[2] raccoglie, tra le tante esperienze analizzate, testimonianze su storia dell'arte in inglese e su iniziative di CLIL collegate alle lingue per scopi speciali nei licei scientifici, negli istituti tecnici commerciali e industriali. Nel quadro di un progetto IGEA in Campania[3] (documentato da Calabrese 2004) le lingue francese e inglese sono state coinvolte nei moduli: *Impresa e società, Sistema bancario e forme di pagamento, Istituzioni e società, La produzione, La guerra: uomini ed eventi*, e il solo inglese per i moduli *Sistema mondo e globalizzazione, Espansionismo coloniale* e *L'età del Realismo*. E l'elencazione potrebbe continuare a lungo.

È rilevante che l'esperienza campana faccia riferimento all'esame di stato e alla sua natura di prova interdisciplinare. Questo ci rammenta che un'attenzione al CLIL in una forma o nell'altra non esula da ciò che ci è richiesto, semplicemente perché l'integrazione tra le discipline è stata da tempo individuata come essenziale. Da

LE ESPERIENZE DI CLIL POSSONO CONDURRE A QUELLA PADRONANZA DELLA LINGUA STRANIERA CHE NON SI ACQUISIRÀ MAI FINCHÉ LA SI STUDIA COME TALE E BASTA

1. F. Maggi, C. Mariotti, M. Pavesi, *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, Como 2002.
2. C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Utet, Torino 2002.
3. R. Calabrese, *L'apprendimento dell'inglese come lingua veicolare*, Loffredo, Napoli 2004.

decenni sottolineo che l'espressione che un insegnante non dovrebbe usare mai è "la mia materia". Essa va evitata in quanto indica che diamo più rilievo al nostro contributo di quanto noi ne diamo alle esigenze degli allievi, a cui occorre che tutte le *loro* materie si coordinino nel migliore dei modi.

QUALI PROSPETTIVE

Se teniamo presenti le premesse psicopedagogiche e glottodidattiche sviluppate sinora, ritengo legittimo sottolineare che una prospettiva interdisciplinare deve porsi mete educative a medio-lungo termine e non limitarsi a iniziative col fiato corto. Questo non esclude interventi di durata non particolarmente lunga, ma in tal caso sarà opportuno inquadrarli in un progetto di più ampio respiro. Sotto il profilo tecnico, l'apporto primario del docente di lingue è in veste di "esperto della testualità", dall'individuazione dei generi testuali all'analisi di elementi microtestuali. Un esempio ci viene dato dall'inglese della chimica industriale. Esso "vive" primariamente in due tipi di testi:

- i cataloghi che illustrano i vantaggi e le caratteristiche dei prodotti, e in particolare delle novità;
- i manuali con le istruzioni per l'uso, il trasporto e la conservazione dei prodotti; in particolare vengono descritti gli interventi da compiere in caso di contatti accidentali o di dispersione nell'ambiente. Questi ultimi testi offrono un'ottima occasione per approfondire la "modalità deontica" ossia per analizzare le espressioni usate *in quei contesti* per formulare obblighi, permessi e divieti.

Tutto ciò si inquadra nel paradigma della *didassi collaborativa* che vede l'insegnante di lingua straniera come **esperta di testualità** e l'insegnante disciplinare e gli allievi come **esperti dei contenuti**.

In un recente incontro sul CLIL mi è stata obiettata la difficoltà di un insegnamento integrato di lingua e contenuti con studenti ancora non sufficientemente padroni della lingua.

Questa obiezione mi ha sorpreso e mi è dispiaciuta, perché contraddice proprio la premessa generale del discorso.

Se aspettiamo che i nostri allievi abbiano una competenza linguistica adeguata non prenderemo mai iniziative di CLIL, nemmeno all'università (se si eccettua la facoltà di Lingue dove è normale che ci siano lezioni in lingua straniera). Il punto è invece che proprio le esperienze di CLIL possono condurre a quella padronanza della lingua straniera che non si acquisirà mai finché la si studia come tale e basta. ■

Il carattere moderno della glottodidattica

di Federica Ricci Garotti
Università di Trento

Per adeguarsi alla modernizzazione, sarebbe positivo che la glottodidattica compisse uno sforzo per ripensarsi. Un ripensamento della disciplina che non rifiuti gli aspetti inconsci e non strutturati dell'apprendimento linguistico, che consideri la possibilità di arrivare alla lingua da un'altra angolazione rispetto a quella tradizionale, coinvolgendo tutta la formazione dell'individuo. In altre parole, ricordarsi che la lingua è anche creativa, non è solo un insieme di regole grammaticale, che pure lo studente invoca come forma di sicurezza.

La teoria dell'insegnamento/apprendimento delle lingue è in grado di sopravvivere nella modernità, è adatta alle condizioni strutturali, organizzative e nondimeno biologiche dell'individuo moderno?
E se sì, in che cosa consiste la sua modernità, quali sono i punti di forza teorici e pratici che ne fanno una scienza indispensabile per le generazioni del terzo millennio? Può la globalizzazione costituire un alibi sufficiente per rendere l'apprendimento/insegnamento delle lingue un fattore generalmente riconosciuto come fondamentale per la formazione dell'uomo e della donna moderni?
È abbastanza comprensibile che la risposta a questi interrogativi costituisca un passo essenziale per il presente e il futuro della glottodidattica, per la sua capacità di collocarsi a pieno diritto nel panorama delle scienze necessarie alla formazione del nuovo millennio e non mutuabili da altre discipline (come succederebbe e/o succederà se le attuali disposizioni politiche per lo smantellamento delle SSIS e il nuovo ordinamento universitario verranno portate a termine).

Lungi dall'essere un saggio politico, il presente lavoro intende indicare alcune strade da percorrere per tutti gli insegnanti di lingue e i glottodidatti, che inevitabilmente si rifletteranno anche su una, speriamo ragionevole e onesta, politica scolastica e accademica.

Il concetto di modernità applicato alla glottodidattica

Cos'è realmente la modernità? Come si connota? Secondo Guest, moderna è l'epoca dell'interpretazione di qualcosa che è già stato interpretato, intendendo con questo la modernità soprattutto come strumento critico. Ma è Touraine che esce dall'interpretazione individuale dei tempi moderni, indicandoli come "opera della ragione e soprattutto della scienza", che fa "tabula rasa delle credenze e delle forme di organizzazione che non si basano su una dimostrazione di tipo scientifico". La modernizzazione fa sì che gli individui si sottomettano alla legge della collettività, "sostituendo la legge del padre con quella dell'interesse dei fratelli". Per Touraine gli uomini moderni rifuggono e combattono la sacralità della tradizione e optano per una rivoluzione illuminata. Ma è Bauman che aggiunge, a questa dissoluzione della sacralità, la necessità per l'uomo e la donna moderni di mettere in discussione, se lo desiderano, le regole del gioco entro cui vivono. Il discorso della modernità decostruisce costantemente i vigenti regimi di potere e verità: in questo la modernizzazione si oppone decisamente alla globalizzazione che invece tende a credere al suo sistema come all'unico possibile, imprescindibile, mascherandolo con una presunta "opzione" operata dagli individui stessi. Già negli anni Ottanta un linguista tedesco, Raasch, aveva opposto alla globalizzazione, meccanismo subìto, non voluto e incontrollabile dall'individuo, l'internazionalizzazione, frutto di un'opzione reale, controllabile e limitata dalle scelte degli uomini e delle donne.
Queste note, per quanto brevi siano, mostrano però da subito un le-

AL CONTRARIO DI ALTRE SCIENZE, LA GLOTTODIDATTICA È AL SERVIZIO DEGLI INDIVIDUI, PER DARE LORO GLI STRUMENTI DI INTERPRETAZIONE DELLA REALTÀ ATTRAVERSO IL SUO CAMPO D'AZIONE, I METODI E I MECCANISMI DI INSEGNAMENTO

Curriculo	
Aperto	**Chiuso**
Modulare Procedete per tematiche, contenuti, oggetti non linguistici, dandone priorità	**Progressivo** Dà priorità alla linearità che procede dal semplice al complesso, compiendo scelte esclusivamente linguistiche
Circolare Prevede sì un'esposizione razionale alle strutture linguistiche, ma non è organizzato in base a queste e al loro grado di difficoltà, ma piuttosto alla loro pertinenza con l'oggetto della didattica	**Ecumenico** Il suo oggetto è la lingua suddivisa per strutture; impedisce anche la semplice esposizione dei discendenti a funzioni complesse se nel piano di lavoro queste vengono posticipate
Decentralizzato Indica oggetti e progetti di massima, accettando un alto grado di imprevedibilità, comunque gestibile, nella programmazione	**Controllato** Tende a eliminare e a non ritenere pertinente ciò che non è stato programmato
Contestualizzato Organizza i contenuti non linguistici in base a un interesse che è stato osservato e richiesto ai discendenti	**Contestualizzato** Organizza i contenuti non linguistici in base a un interesse che è stato osservato e richiesto ai discendenti

fig. 1

game forte con il nostro tema e le prospettive dell'insegnamento/apprendimento linguistico. Noi glottodidatti e insegnanti di lingue, abbiamo trascorso tutto il secolo precedente nell'operazione di costruire la nostra identità e di renderla credibile in ambito scientifico. Per questo, perché solo chi conosce la propria storia ed è consapevole della propria identità in senso diacronico può inserirsi nella tradizione per decostruirla, possiamo ora re-interpretare alcuni punti della nostra epistemologia, e desacralizzare alcune regole del gioco che non si sono rivelate funzionali all'obiettivo. Quindi, come dice Touraine, non per furore ideologico, ma "nell'interesse dei fratelli", per onestà di servizio. Dunque, dato che, mi permetto di aggiungere, al contrario di altre scienze, la glottodidattica è al servizio degli individui, per dare loro gli strumenti di interpretazione della realtà, come afferma Guest, attraverso il suo campo d'azione, i metodi e i meccanismi di insegnamento/apprendimento linguistico. E lo fa in un'ottica che sempre più è quella di internazionalizzazione e non di globalizzazione, come la intende Raasch, cioè di costruzione di quel mondo dei valori che Habermas contrappone al mondo del sistema, per una reale formazione dell'individuo moderno, che è chiamato non solo a espandere i propri contatti comunicativi, ma a esprimere se stesso convivendo e confrontandosi con altri che esprimono se stessi in un'altra maniera. Dunque, recuperando l'idea forse troppo frettolosamente abbandonata di **educazione linguistica**, la glottodidattica della modernità è una scienza umana di derivazione classica, i cui metodi hanno non solo l'obiettivo di insegnare e apprendere lingue, ma anche quello di dare all'individuo gli strumenti espressivi per interpretare se stesso e la realtà. La glottodidattica quindi:

- è scienza non solo immanente ma anche esterna all'oggetto;
- è stimolo all'interpretazione di una realtà complessa;
- è la *summa* estrema di una circolarità prassi-teoria-prassi;
- rappresenta e tratta aspetti cognitivi e metacognitivi.

Conseguenze e cambiamenti

I punti che a mio parere meritano con più urgenza una ricostruzione interpretativa sono:

Riflessione metacognitiva

Un esempio di riflessione metacognitiva *in itinere* (costruzione di comprensione alla lettura.

- Di quali parole ho bisogno per comprendere tutto il testo? (fare una lista).
- Quali parole posso capire dal contesto? (fare una lista di quelle che si suppongono comprese dal contesto).
- Quali da indizi interni alla parola stessa?
- Su quali posso fare comunque delle ipotesi? (dalle mie conoscenze, da componenti visive, da esperienze).
  di interni

Descrizione della lingua e delle sue regole	Comportamento comunicativo funzionale (o agire linguistico)	Agire comunicativo	Crescita di lingua straniera	Sviluppo comunicativo-espressivo

Il paradigna dell'espressività (Ricci Garotti, 2004)

- il curricolo;
- la re-interpretazione delle competenze;
- la lavagna e gli altri strumenti didattici;
- la ricerca: per una etnografia della glottodidattica;
- il paradigma dell'espressività.

Per quanto possa sembrare sorpassato, il discorso sul **curricolo** è ben lungi dall'essere risolto. Ancora troppo spesso ci dibattiamo optando per un'idea di curricolo tutto sommato ecumenica (lineare, progressiva, strutturata) con qualche inserimento qua e là di un cammeo di nuove proposte che lo rendono poco coerente e dispersivo. In realtà bisogna fare una scelta, interpretando così l'autonomia come un'assunzione di responsabilità anziché come anarchia. La scelta deve essere coerente e consapevole del paradigma denotativo per cui un curricolo è aperto oppure chiuso, con una serie di conseguenze (vedi fig. 1).

Ripensare il curricolo significa anche ripensare le **competenze**. A mio parere occorre rivedere soprattutto l'accezione attivo/passivo applicate alle abilità. Perché mai la comprensione è un'abilità passiva, se ormai abbiamo tutti esperienza della difficoltà enorme dei discenti a comprendere anche semplici consegne in L1? La comprensione è ben lontana dall'essere una percezione sensoriale e automatica nell'individuo che ascolta e legge e non può quindi essere definita una abilità passiva; richiede piuttosto un'attivazione di strategie da parte del discente che deve essere accompagnata dal docente. Ciò significa anche cambiare completamente le attività che di solito si legano alla comprensione come se fosse un processo finito, solo da verificare o controllare: i sì/no, le domande a scelta multipla, i vero/falso. È massima la frustrazione quando ci si accorge della difficoltà con cui il discente, non abituato a costruire una comprensione, ma solo a verificarla come se fosse automatica, chiude occhi e orecchie di fronte a un *incipit* in L2 che sembra, al primo incontro, totalmente incomprensibile, pregiudicando qualsiasi altra attività seguente. Al contrario, le attività di ascolto e lettura autentiche che prevedono scambi di informazioni nel gruppo o nelle coppie di discenti, o il dialogo muto su cartelloni, la discussione plenaria, sono strategie attraverso le quali il discente non chiude solo il cerchio della comprensione nel senso elementare *ha capito/non ha capito*, ma apre un processo di comprensione. Molto più opportuno quindi è parlare di *costruzione di comprensione*, concetto che presume un coinvolgimento attivo del discente. Allo stesso modo, cosa c'è di meno attivo di un esercizio di "produzione" linguistica che si fonda sulla ripetizione, o la sostituzione, o la manipolazione di strutture linguistiche solitamente non contestualizzate, ma ridotte all'unità minima della frase? Si tratta, in realtà, di abilità ri-produttive, non certo produttive, che gettano i docenti nello sconforto più totale quando, tre mesi dopo, il discente non è più in grado di riprodurle e tanto meno di produrle. In perfetta buona fede, docente e discente hanno pensato che riprodurre fosse lo stesso che produrre, senza rendersi conto invece della diversità profonda tra le due attività. Se la riproduzione può avere una sua utilità nel momento dell'esercizio, scambiarla per produzione non può che portare a un'illusione di apprendimento, che prima o dopo si rivelerà in tutto il suo fallimento.

RIPENSARE LA GLOTTODIDATTICA SIGNIFICA ANCHE RIPENSARE GLI STRUMENTI DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO, INCLUDENDO VIDEO, MICROFONI, TRASCRIZIONI, VERBALI, QUESTIONARI E FOCUS GROUP

Ugualmente da ripensare sono gli strumenti dell'insegnamento/apprendimento linguistico. Un gioco che ho più volte ripetuto con le mie studentesse di glottodidattica e della SSIS riguarda i sussidi didattici che vengono giudicati indispensabili. In queste mini-indagini la lavagna nera risulta sempre la vincitrice assoluta. Indimenticabile, irrinunciabile, indispensabile. Al di là delle motivazioni che possono portare giovani intelligenti a questo risultato (comunque oggetto di interessanti analisi) la considerazione da farsi è la seguente: perché è così difficile che le ricerche, in particolare quelle etnografiche, entrino nella prassi strumentale della glottodidattica?

Perché le registrazioni video, i microfoni, i verbali, le trascrizioni sono viste sempre come qualcosa in più, che quindi confligge con il tempo da dedicare al programma (che non esiste più)? Perché non possono essere usate non *accanto*, ma *al posto* della lavagna?
Penso che finché queste pratiche di ricerca empirica resteranno un campo riservato all'élite accademica (qualche volta), non riusciremo a comprendere appieno come e in che contesto e misura avvengano i progressi linguistici dei discenti, a quali attività siano legati. Soprattutto non riusciremo a comprendere e focalizzare appieno i meccanismi cognitivi e metacognitivi, i quali, che noi lo sappiamo o no, che ce rendiamo conto o no, comunque avvengono nei momenti didattici, di cui però non ci si occupa abbastanza. Il questionario, la riflessione non sulla lingua - ma sul discente che sta apprendendo lingua - operata dal discente stesso i *focus group*, rappresentano ancora un "una tantum" nella prassi didattica, o peggio ancora, momenti di ricerca ufficiale operata dall'alto, in genere da qualcuno che in classe non ci sta affatto, o almeno non con noi. Riflessioni sul modo di imparare ed elaborare lessico, come quella, semplicissima, che si propone nell'allegato 1, sugli errori, sulle abilità in genere sono fattibili con tutti, anche con principianti e bambini, nelle opportune forme. Finché queste pratiche non sostituiranno la lavagna, il tanto odiato conflitto tra teoria e prassi sarà sempre più oggetto di piagnisteo, senza che ci si renda conto che la non integrazione fra prassi e teoria non è stata mai imposta, ma continua a essere scelta, coscientemente o meno, dalla maggioranza dei docenti.

La lingua senza accorgersene

L'assunto che sta dietro questi cambiamenti è molto semplice e rappresenta quello che a mio parere è il fulcro principale della glottodidattica del Duemila: insegnare/apprendere lingua attraverso *altro*. L'oggetto dell'apprendimento non è più la lingua, o meglio lo è solo in maniera indiretta. L'attenzione del discente e del docente è concentrata su altro, in modo che la motivazione, la formazione della persona, l'interesse, la curiosità, la partecipazione siano in primo piano e siano veicoli che portano a un'appropriazione sicura e duratura delle strutture linguistiche messe in funzione. Le possibilità per farlo sono molte e saranno oggetto di altri contributi: il CLIL, la glottodrammatica, il gioco, la letteratura, la simulazione, la musica, il cinema... tutte hanno in comune ciò che Larcher definisce *creatività transfrontaliera*, ossia un affondo nei meccanismi inconsci di acquisizione del discente, che è tutt'altro che casualità e anarchia. Al contrario, richiede una preparazione sistematica e puntuale del docente, che però semplicemente sposta l'accento dalla lingua al fare lingua e con la lingua, secondo la piramide di Balboni.
Mi sia concessa una citazione da un romanzo tedesco. Si tratta della *Montagna Incantata* di Thomas Mann. Il passaggio che voglio qui ricordare è quello in cui Hans Castorp, timido discendente della borghesia amburghese, osa finalmente avvicinare la bella russa da tanto tempo ammirata in lontananza. E ora succede qualcosa di strano. Hans Castorp tenta una conversazione con l'oggetto oscuro del suo desiderio e scivola sempre più dalla lingua tedesca a quella francese, nonostante la signora russa padroneggi bene anche la lingua tedesca. A un certo punto dalla conversazione galante passano al metalivello. Hans Castorp chiarisce come possa spiegarsi la scelta dell'idioma francese: "Moi, tui le remarques bien, je ne parle guère le français. Pourtant avec toi je préfère cette langue à la mienne, car pour moi, parler français c'est parler sans parler, en qualche manière, sans responsabilité, ou comme nous parlons en rêve. Tu comprends?" [1].
Questo è uno splendido esempio di quello che significa acquisire lingua *senza accorgersene*.
Naturalmente la prima - e assai ovvia - opposizione a questa concezione è che non è possibile trasferirla all'insegnamento. L'insegnamento, si dice, è per forza di cose un'entità strutturata, l'insegnamento deve dare risposte esatte, deve entrare in un contenitore vincolato come il contesto educativo, deve soprattutto rispondere alle esigenze primarie del discente che sono esigenze di sicurezza. In altre parole, così suona l'opposizione, è il discente stesso che richiede la sicurezza della struttura, della grammatica, l'aggancio alle condizioni tradizionali dell'apprendere.
Rispondo a questa opposizione con le parole che ho utilizzato nel mio ultimo volume di glottodidattica, cioè *La rivincita di Cenerentola*: "L'argomentazione è molto semplice: se la didattica deve aderire il più possibile ai meccanismi di apprendimento linguistico tipici dell'individuo, allora si dovrebbe cercare di concepire e rappresentare la lingua dell'apprendimento in modo tale da ridurre il più possibile le distanze tra la lingua che si apprende e la lingua *così com'è*. In altre parole, la glottodidattica dovrebbe difendere l'autenticità della lingua, non manipolarla. La lingua è, tra le altre co-

1. Larcher 1994, pag. 29.

Bibliografia

* P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino 2002.
* Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2005.
* G. Guest, *Wittgestein et la question du livre*, PUF, Paris 2003.
* D. Larcher, *Lingua e creatività*, in S. Bauer, S. Montali (a cura di), Lingue tra culture, Alpha Beta, Merano 1994.
* A. Raasch, *Grenzenlos durch Sprachen*, in H.J. Krumm (a cura di), Die Sprachen unserer Nachbarn - unsere Sprachen, Eviva-Verlag, Wien 1999.
* F. Ricci Garotti, *La rivincita di Cenerentola*, Uniservice, Trento 2004.
* A. Touraine, *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1997.

se, creativa. L'uso della lingua è creativo. I meccanismi di acquisizione linguistica sono creativi, avvengono attraverso lo sviluppo di facoltà che fanno della creatività uno dei primi presupposti. La creatività dunque ha un duplice volto, è creatività della cosa (das Ding) e creatività del soggetto che la apprende[2].

Perché non può essere allora anche creatività della teoria dei metodi didattici? Perché non può essere creatività anche dei metodi stessi? Una didattica non creativa, o che rifiuta la creatività, deve interrogarsi sul significato che intende attribuire al proprio contenuto disciplinare. Cos'è la lingua per una glottodidattica che rifiuta l'intervento degli aspetti non cosci, non strutturati dell'apprendimento linguistico? Un insieme di regole? Una serie di convenzioni? Una simulazione? Se la lingua fa parte dell'essere, perché limitarla solo agli aspetti consci, razionali e univoci, dal momento che l'essere non è fatto soltanto di queste parti?".

Così Larcher riassume il punto di vista per una ritrovata creatività nella glottodidattica: "L'insufficienza della didattica delle lingue in seguito alla svolta pragmatica ha portato proprio nell'ultimo decennio a una riconsiderazione della letteratura come mezzo per l'apprendimento delle lingue straniere (...). Qui si intende riflettere sul contenuto del concetto di creatività che si basa essenzialmente sulla dialettica tra lingua e pensiero, sul linguaggio conscio e inconscio, sulla univocità e ambiguità linguistica, sul sistema delle regole e sul gioco con le regole, sulla mimesi e sui segni".

SE LA LINGUA FA PARTE DELL'ESSERE, PERCHÉ LIMITARLA AGLI ASPETTI CONSCI, RAZIONALI E UNIVOCI, DAL MOMENTO CHE L'ESSERE NON È FATTO SOLTANTO DA QUESTE PARTI?

Io credo che la modernità della glottodidattica cominci da qui: da un ripensamento epistemologico che consideri i vantaggi di arrivare alla lingua da un'altra angolazione, meno diretta e più efficace, che coinvolga tutta la formazione della persona. Ripensare la glottodidattica del terzo millennio significa dunque ripensare l'educazione linguistica, nella sua accezione più completa, che consiste, a mio parere, nello sviluppo espressivo dell'individuo attraverso la lingua. ■

2. Volutamente non opero nessuna distinzione filosofica tra soggetto e oggetto, coerentemente con quella corrente di studi sul linguaggio, secondo la quale lingua e parlante sono entrambi parti dello stesso soggetto, sono entrambi soggetti. La lingua non è rappresentazione dell'oggetto inteso come realtà, bensì una possibilità che appartiene al soggetto.

SPAGNOLO
Grammatica

M. Finassi Parolo
G. Giovannetti Muñoz
NUEVA GRAMÁTICA DE ESPAÑOL PARA ITALIANOS

Volume unico, pp. 384 + **audiocassetta** e **CD-ROM**
€ 16,30
ISBN 88-494-0408-5

Un testo studiato per coinvolgere attivamente lo studente. Le regole sono introdotte da letture o da dialoghi che richiedono all'allievo di formulare ipotesi o dare delle risposte. In una apposita sezione compaiono esercizi proposti in forma autocorrettiva. Il corredo audio è arricchito da un *CD-Rom*.

A. Jiménez
J.M. Fernàndez
ELEMENTOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA

Volume unico, pp. 384 con **CD-ROM**
ISBN 88-494-0980-X

Una grammatica contrastiva, pensata come uno strumento di consultazione per gli studenti italiani. Il volume è corredato di un *CD-Rom* interattivo con esercizi grammaticali e schemi esplicativi.

PETRINI

Interculturalismo ed educazione linguistica

di Luisa Marci Corona
Vice Presidente A.N.I.L.S.

Le scuole riflettono quella che ormai è diventata una caratteristica della società odierna. la multiculturalità. Per questo occorre una figura che riesca a mediare le diversità culturali e razziali tra gli studenti valorizzando la lingua come strumento di coesione sociale.

"Se dovessi ricominciare ricomincerei dalla cultura": questa è una frase di Jean Monnet che poi si rivelò apocrifa. Ha un significato ricchissimo e le Commissioni preposte all'Educazione del cittadino europeo di oggi gli stanno dando ragione.
Se si vuole ravvisare un **obiettivo** nella politica dell'Europa educante attuale credo che concordemente possiamo affermare che l'Europa mira ad una formazione interculturale, interetnica e multilingue.
L'Europa ha una dimensione culturale di ampio respiro che affonda le sue radici in istituzioni lontane nel tempo. Basti pensare all'I.F.E. (1976), l'Istituzione della Fondazione Europea che intendeva promuovere una migliore conoscenza tra i popoli e che stava in pratica gettando le basi per quel movimento di interculturalismo che oggi dilaga dovunque.

Il ruolo del mediatore

Lavorare nella scuola oggi significa entrare in contatto con una situazione multiculturale che richiede una preparazione adeguata e un bagaglio di esperienza non indifferente. Il docente di lingue, come da me più volte sostenuto, è il mediatore per eccellenza.
Le sue capacità di comunicazione e di riflessione culturale lo portano ad una mansione di alto livello e di sicuro prestigio. Studenti misti di varie culture e di differenti tradizioni sono oggi nelle nostre classi.
Ci troviamo quindi di fronte a classi multiculturali e plurirazziali. A questo punto dobbiamo fare tanta attenzione all'uso dei vocaboli.
La classe è multiculturale: qual è la finalità ultima che i docenti debbono prefiggersi oltre ai comuni compiti educativi?
È – a mio avviso – il raggiungimento di una classe interculturale che si possa inserire in una società aperta a tutte le culture, le lingue, le etnie. In pratica stiamo creando nuovi percorsi educativi. Siamo definitivamente usciti dalle peculiarità nazionalistiche, dobbiamo creare nuovi percorsi per l'identità del cittadino europeo, senza però esporlo al rischio dello sradicamento dai suoi punti certi. La scuola deve contemporaneamente trasmettere principi sociali e interculturali in una sinergia di forze congiunte. Non vorrei sembrasse utopia la creazione di un codice interculturale le cui coordinate principali siano la conoscenza della cultura degli altri e il suo apprezzamento.

UNO DEI COMPITI PIÙ IMPORTANTI DELLA SCUOLA È DI TRASMETTERE PRINCIPI SOCIALI E INTERCULTURALI

Per creare il nuovo volto dell'educazione sociale che si sta rapidamente delineando occorrono tante figure e tante professionalità.
La società multiculturale è complessa e può essere differentemente strutturata, quindi si dovranno anche trovare metodologie e strumenti per costruire un tessuto omogeneizzante.
Detto tutto questo appare ancor più evidente quanto sia indispensabile la figura del docente di lingue che ha gli strumenti per comunicare, si serve di strumenti tecnologici avanzati e ne sfrutta le potenzialità al massimo.
Il docente di lingue può a questo punto assumere dapprima il ruolo di mediatore culturale per giungere a quello di educatore interculturale.
Sono professionalità diverse fra loro ma entrambe utili nel sistema sociale che si va delineando.
Il mediatore sa gestire la realtà multiculturale creando nuove dinamiche di sviluppo adeguate, evitando l'insorgere di conflitti ed eventualmente gestendone le conseguenze nel modo più indolore possibile.
L'educatore interculturale sa analizzare lucidamente la situazione classe che ha di fronte e sa intervenire in modo che le culture presenti possano emergere e contribuire allo sviluppo delle altre presenti in classe. Questo processo di

osmosi continuo deve avvenire in un clima di massima tranquillità e senza nessun conflitto.
Nasce la figura del **mediatore interculturale** inserita nei quadri educativi e in molti ambiti politici, nonché nelle strutture di accoglienza. Ha compiti ben precisi e si rivela di grande valore per lo sviluppo di una società adeguata ai tempi. Procederà per gradi seguendo tappe fondamentali, ne delineo alcune:
- analisi dei bisogni
- mediazione dell'ingresso a scuola
- partecipazione attenta e ragionata (consapevole)
- autovalutazione
- autobiografie attente e sincere.

Queste tecniche, unite alle strategie adottate da tutti gli insegnanti, porterebbero allo sviluppo dei processi di comunicazione e metacomunicazione che sono indispensabili alla crescita di ciascuno e soprattutto sono indispensabili all'inserimento fruttuoso in una società amalgamata e operativa dove ciascuno ha un suo ruolo e una sua posizione assimilata.
Ma quali sono esattamente le qualità professionali del **mediatore interculturale**?
Sono le stesse qualità che devono guidare il **tutor interculturale**, figura che entrerà in azione in un secondo momento:
- empatia (identificazione e successiva comunione affettiva);
- progettualità creativa;
- rispetto delle identità individuali;
- profonda preparazione culturale;
- conoscenza autentica, vera, degli strumenti della comunicazione di diversi popoli (lingue, linguaggi, gestualità, mimica, tradizioni, etnie, danza e loro significati, fiabe e cosi via);
- capacità di interazione, di scambio interculturale, di negoziazione di accordi e di accettazione della "diversità".

LE CLASSI MULTIETNICHE RAPPRESENTANO UN GRANDE PATRIMONIO E UN FORTE STIMOLO DIDATTICO

L'IMPORTANZA DELLA LINGUA

La lingua è lo strumento primo per raggiungere obiettivi interculturali. La storia dell'umanità insegna che siamo sempre stati influenzati dai costumi e dalle tradizioni di altri popoli.
Non ci deve spaventare entrare in una classe multietnica e quindi multiculturale. È soltanto da considerarsi un grande patrimonio interessantissimo e di forte stimolo didattico.
Una strategia sempre valida è quella di usare strumenti integrati: parola, scrittura, disegno, mimica, canzoni, gestualità e qualunque altra strategia comunicativa efficace.
Fornisco qui di seguito alcuni punti fondamentali per impostare moduli di lezione interculturale:
- affrontare il primo giorno di lezione con un'analisi del termine cultura preso da vari vocabolari può già favorire un tentativo di partecipazione;
- esaminare i risultati delle culture presenti in classe, attraverso il racconto fatto dagli stessi ragazzi (autobiografie);
- confrontare i diversi modelli culturali (affinità e differenze);
- analizzare comportamenti e condizionamenti derivanti dalla propria cultura;
- ricerca di proverbi e modi di dire uguali nei vari paesi di provenienza;
- la fiaba come momento espressivo della cultura di un Paese, ma anche della formazione di una persona (paure, angosce, mondo roseo, principi azzurri, magia).

In pratica **la lingua** che cosa fa? Favorisce gli apprendimenti perché aiuta a sviluppare la cultura collaborativa nei seguenti settori:
- l'insegnamento paritario (quando si lavora fra compagni nelle scuole multietnico/linguistiche);
- più avanti in classi con microlingue per gli insegnamenti trasversali (cinema, teatro, linguaggi specifici della musica, dell'aviazione, dell'informatica etc.);
- nella pedagogia in rete.

I nostri progetti educativi destinati a siffatta società devono focalizzare le identità linguistiche se si vogliono salvaguardare le identità dei popoli (profili interrazziali).
Non voglio parlare di educazione bilingue perché in realtà siamo fuori dai tempi (Maastricht ne richiede tre).
Parlerò piuttosto del ruolo che le lingue hanno effettivamente nella salvaguardia e nella diffusione della cultura dei popoli.
I **valori della lingua** sono estrinseco e intrinseco.
L'aspetto estrinseco è quello pragmatico più peculiare di una lingua e anche il più noto. Comprende:
- struttura
- lessico
- morfemi
- sintagmi
- accenti
- suoni
- intonazione
- pronuncia
- origine
- storia
- etimi.

Secondo l'aspetto intrinseco, la lingua:
- è l'insieme dei valori da trasmettere;
- è il messaggero della cultura del paese;
- è elemento di coesione sociale[1];
- crea l'amicizia e l'amore;

INTERCULTURALITÀ

Aree di dominio delle lingue

- Il percorso degli affetti dalla nascita alla morte
- Il mondo dell'istruzione nelle sue tappe fondamentali
- Il settore della comunicazione (la stampa, la TV, le chat, internet e così via
- Il mondo degli affari
- La borsa, i valori economici
- Le arti: musica, letteratura, cinema, scultura, (pittura e via di seguito

• crea il patrimonio culturale;
• orienta il multiculturalismo.
Da queste considerazioni emergono due dati precisi:
• si deve fare educazione interculturale;
• è opportuno salvare il patrimonio etnico dei singoli paesi.
Come? Le difficoltà esistono e sono tante. Il processo è in itinere, non è certo risolto, per cui si possono soltanto fare proposte e nessuno crede di avere la panacea per risolvere la situazione.
Nelle società multiculturali e pluraliste si assiste all'organizzazione di scuole sempre più attrezzate perché l'educazione coinvolga tutte le sfere sociali e dia un input di partecipazione solidale e di ampia progettualità interculturale.
I messaggi interculturali devono avere una grande forza, ma soprattutto devono avere una duplice efficacia, devono giungere ricchi di stimoli sia al cuore che al cervello determinando attività empatiche e intellettuali allo stesso tempo per giungere all'integrazione con l'altro.
Questi processi tanto simili tra loro hanno forti connotazioni culturali che vengono affrontate, tradotte, trasmesse dal **mediatore linguistico** e condurranno a una sorta di pedagogia differenziata che porterà a una pedagogia nuova: la pedagogia dell'apprendimento multilinguistico e interculturale, fortemente collegata alla interpsicologia sociale.
L'azione di questo professionista si svolgerà per la scuola, accanto alla scuola, auspicabilmente anche prima che "l'allievo" entri nella scuola per dotarlo di strumenti adeguati al nuovo tipo di educazione.
Attenzione però a un fatto importantissimo: la lingua non è soltanto un fenomeno intellettuale, ma coinvolge anche lo spirito e l'aspetto esterno (o fisico) nella sua interezza, come si cerca di evidenziare la tabella:

LA LINGUA È LO STRUMENTO PIÙ AUTENTICO DI ESPRESSIONE DELLA PROPRIA CULTURA

Quanto evidenziato risponde a verità incontestabili perché le lingue sono l'espressione culturale più autentica e in quanto tali rappresentano tutte le relazioni umane, tutti gli eventi dell'universo.
La lingua è l'elemento primo della coesione sociale, è il catalizzatore per eccellenza. L'evoluzione della lingua deriva da processi molto complessi della storia di un popolo. La lingua trasmette i valori, magari attraverso, poesie, canzoni, racconti storielle, fatti politici. Quali sono gli elementi che ancora oggi legano i popoli ai propri antenati se non i racconti della tradizione orale o scritta pervenuti in mozziconi o in parti ridotte a frammenti dallo scorrere dei millenni? In pratica parliamo di elementi linguistico/antropologici che testimoniano il nostro passato.
In buona sostanza qualunque sfera di attività dell'uomo o della natura si voglia prendere in considerazione non vi è area che non si avvalga delle lingue per esprimere, per comunicare, per trasmettere valori culturali, e di fatto:
• le lingue legano i popoli e sono legate ai popoli;
• le lingue sono indispensabili per imparare altre cose in originale;
• le lingue sono espressione di amicizia;
• le lingue sono in costante divenire;
• le lingue rivestono un ruolo di continuità;
• le lingue sono il "pedigree" dei popoli;
• le parole del mondo sono miliardi e ognuna ha un contenuto culturale immenso, ha una sua origine, un'evoluzione, tante trasformazioni, ma soprattutto esprime la storia di un popolo;
• se una lingua muore perdiamo la storia e la cultura di un popolo;
• la perdita di una lingua è una tragedia che porta con sé la fine di un patrimonio culturale;
• essere membro di una società multiculturale significa conoscerne le espressioni linguistiche e conoscere l'anima dei popoli che la compongono.

QUALI LINGUE?

A questo punto scaturisce ovviamente una domanda: **quali lingue**? La risposta è **tutte** e questo non soltanto perché nel libro Bianco di

[1] In realtà che cosa colpisce le masse quando si passa da un paese all'altro dell'Europa? È l'uso di una lingua diversa: il senso di differenza è evidenziato dalla lingua, almeno in fase iniziale.

Bibliografia

* P.E. BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale.*, Marsilio, Venezia 1999.
* D. CRYSTAL, *Language Death*, Ed. Cambridge University Press, Cambridge 2000.
* L. MARCI CORONA, *Le lingue europee e il loro messaggio interculturale*, in L. Marci Corona (a cura di), *Lingue-Civiltà//Sardegna-Europa*, CUEC, Cagliari 2001, pp. 124-126.
* L. MARCI CORONA, *Lingua?cultura?lingua*, in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XL n. 9, pp. 4-6, 2002.
* A. PERUCCA, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce 1998.
* E. PICCARDO, *La dimensione interculturale*, in "Scuola e Lingue Moderne", a. XLI n. 9, pp. 30-32, 2003.

M.me Creçon si parla delle tre lingue obbligatorie perché necessarie al cittadino dell'Europa del terzo millennio, ma perché tutte sono uno strumento culturale indispensabile e insostituibile.
Ciascuna lingua dell'Unione Europea, sia essa prioritaria o minoritaria, racchiude un immenso patrimonio che non può lasciarsi disperdere e che pertanto deve essere coltivato e conservato religiosamente in quanto rappresenta l'anima, la cultura e la civiltà del suo popolo. L'Europa è grande perché formata da popoli con culture note e grandi, antiche e diverse. Partiamo dalla nostra lingua che in Europa non è studiata. È una lingua il cui uso è circoscritto al territorio in cui viene ufficialmente riconosciuta.
Abbiamo molto da fare in questo senso. Che cosa si può fare e come? Cominciamo con i nostri ospiti stranieri: comunichiamo loro il nostro patrimonio culturale, le nostre tradizioni, le nostre abitudini, comunichiamone l'origine. Insisto sulla necessità di comunicare la cultura, perché non basta fermarsi alle strutture morfologiche e lessicali.
Esistono anche tante altre grammatiche da insegnare. La lingua è soltanto uno strumento, certamente il più complesso ed efficace per aiutare l'individuo a superare i propri "ismi" e inserirsi in una dimensione interculturale. ■

Non solo su carta

www.idirittidellascuola.it

- Esperienze didattiche dalla viva voce dei protagonisti
- Riflessioni, materiali didattici da utilizzare in classe, rassegne e molto altro ancora

L'approccio interculturale nell'insegnamento linguistico on-line

di Iris Jammernegg
Università di Udine

Internet appare il mezzo ideale per facilitare l'apprendimento interculturale grazie alle sue capacità di reperire fonti multimediali della cultura d'arrivo.

Il presente contributo intende mettere in luce in che modo l'insegnamento basato su internet può favorire l'apprendimento interculturale, che nell'ottica del lifelong learning (essenziale per partecipare alla società dell'informazione), mira a mettere l'individuo nelle condizioni di coltivare la competenza interculturale anche una volta terminato il contatto didattico. Secondo la definizione di Thomas[1] tale competenza si costruisce per gradi, iniziando da un sapere orientativo circa una cultura diversa, passando poi per la comprensione dei differenti sistemi orientativi (norme, atteggiamenti, valori) e la capacità di agire con successo sia nella propria cultura che in quella estranea. Il livello più alto si raggiunge infine quando si riesce a interagire presto e con profitto con qualsiasi altra cultura.

Caratteristiche del campus virtuale

Di seguito analizzeremo le peculiarità che accomunano l'ambiente didattico virtuale e l'apprendimento interculturale. Innanzitutto entrambi vertono sull'acquisizione di competenze, non sul mero accumulo di conoscenze. Un secondo tratto è l'impostazione costruttivista la quale implica che il soggetto si appropria della realtà costruendone autonomamente il senso in base alle sue preconoscenze, esperienze ed esigenze. Il discente cerca, dialogando con il docente, agendo e interagendo con interlocutori e materiali, una risposta a un dato problema[2]. Vi si accompagna l'importanza delle conoscenze procedurali ovvero saper sviluppare strategie per il reperimento autonomo di contenuti e la loro rielaborazione come sottolineano, per la didattica interculturale della civiltà[3]. L'utilizzo costruttivista del mezzo virtuale da parte dell'utente-discente si evince già dal fatto che è proprio costui a costruire il senso di uno dei suoi elementi più caratterizzanti, l'ipertesto spesso multimodale, e a costituirlo infine come testo, semplicemente scegliendo di seguirlo in alcune delle sue ramificazioni e approfondimenti, ossia di utilizzare certi link proposti e ignorandone altri.

Un'altra caratteristica comune è la necessità di saper reggere esigenze e aspettative contrastanti. In termini interculturali si percepisce l'estraneo non come un elemento che fa paura ma come un fatto normale. Nell'ambiente virtuale significa che l'utente deve sopportare l'eventualità che la sua scelta di seguire un determinato percorso per ottenere l'informazione ambìta non lo porti alla meta o si riveli molto più impegnativo del previsto oppure lo metta di fronte a nuovi quesiti. Affinché questa tolleranza venga esercitata nella conoscenza interculturale, si possono far scoprire tramite webquests guidate dei testi paralleli che contengono norme e prospettive culturali, come richiesto da Juliane House (citata in Zeuner), concentrandosi su esperienze e osservazioni che mettano in evidenza dei contrasti culturali[4]. In queste ricerche tematiche on-line[5] il docente indica i siti da visitare e le attività che i discenti devono svolgere dopo aver individuato i testi e i link suggeriti.

Il campus virtuale corrisponde appieno alla richiesta formulata da Zeuner per l'insegnamento interculturale della civiltà di predisporre ambienti didattici favorevoli all'apprendimento basato su esperienze, negoziazione del senso e comportamento esplorativo. Per entrambi si sottolinea l'importanza dell'approccio investigativo per appropriarsi di strategie e metodi per avvicinarsi al proprio oggetto d'indagine e alla riflessione su come si svolgono i processi cognitivi. Il mezzo virtuale facilita il reperimento di casi concreti che danno uno spunto critico alla riflessione interculturale come richiesto da Zeuner, mostrando individui dell'altra cultura in una situazione reale che esige una presa di posizione e/o una soluzione.

Mentre alcune delle esercitazioni

proposte per approfondire criticamente la cultura estranea quali relazione circa escursioni, osservazione, sondaggi, interviste (citati in Zeuner) sono difficilmente realizzabili nei corsi in presenza tranne nel caso di soggiorni di studio nella relativa area linguistica, esse sono invece on-line all'immediata portata di docente e discenti. Il mezzo virtuale offre infatti buone possibilità di creare contatti diretti con interlocutori dell'altra cultura o di osservarli. Per sondaggi incentrati su determinate tematiche si può per esempio inserire la relativa parola chiave in vari motori di ricerca, raggruppare i siti ottenuti secondo la loro appartenenza ad aziende, enti pubblici, privati cittadini e inviare agli indirizzi di riferimento il questionario preparato oppure la richiesta di disponibilità per un'intervista da effettuare via e-mail, in chat o per telefono. Posizioni e atteggiamenti relativi a un particolare tema possono essere raccolti e commentati partecipando in qualità di osservatore a chat e forum dedicati. Si presta anche la modalità dell'e-tandem come viene per esempio proposto dal progetto *eTandem Europa*, creato nel 2001 e finanziato dalla Commissione europea con la finalità di favorire l'apprendimento di almeno una lingua straniera e avvicinare i cittadini dell'UE (ma anche di altri stati) alle rispettive culture. Questa modalità di collaborazione (estesa a contatti telefonici) è particolarmente indicata per supportare insegnamenti impartiti prevalentemente on-line, quando condizioni oggettive rendono difficile il ricorso a (numerose) fasi in presenza utili a una corretta alfabetizzazione linguistica dei livelli iniziali. Essendo una caratteristica del programma proprio il fatto che ogni partecipante persegue i suoi scopi – che possono concernere l'apprendimento della lingua quotidiana ma anche settoriale oppure essere spiccatamente culturali/interculturali – nel rispetto del proprio livello di conoscenza e competenza, anche in presenza di due partner dai livelli diversi, l'uso consigliato della madrelingua per il 50% dell'interazione permette comunque di imparare dall'interlocutore meno preparato nella lingua straniera. L'utilizzo della lingua materna comporta anche una più profonda riflessione su aspetti interculturali, come auspicato da Neuner. Inoltre si esercita una competenza essenziale per l'apprendimento interculturale, negoziando con il proprio partner i singoli obiettivi e quale apporto l'uno possa dare all'altro e secondo quali modalità.

ACCORGIMENTI PER IL MASSIMO RICH LEARNING ENVIRONMENT

Sinora abbiamo messo in evidenza che internet appare certamente una fonte ideale cui attingere poiché l'apprendimento interculturale implica che il discente possa accedere a molteplici dati autentici di diversa natura rilevabili in un'ampia gamma di testi multimodali e multimediali. Occorre tuttavia tenere presenti due fattori decisivi per l'efficacia di tale *rich learning environment*. Da un lato l'apprendimento interculturale non avviene automaticamente grazie alla sola esposizione a un ambiente estraneo ma richiede l'intervento del docente che porta alla riflessione sulla propria identità in confronto con l'elemento estraneo[6]. D'altro canto il discente deve essere preparato adeguatamente per poter valutare in modo corretto la qualità e credibilità di informazioni reperite nella rete.

LE CARATTERISTICHE DELL'INSEGNAMENTO *WEBBASED* PERMETTONO, RISPETTO ALLA MODALITÀ IN PRESENZA, UN ACCESSO PIÙ AGEVOLE E IMMEDIATO A FONTI MULTIMODALI DELLA CULTURA D'ARRIVO

Soffermiamoci sul primo punto: in sintonia con l'impostazione didattica costruttivista, l'insegnante riveste il ruolo del facilitatore che nella definizione di Rolf Werning (citato in Donath) tenta di sollecitare dei complessi sistemi affettivo-cognitivi a interagire con il mondo circostante. Per svolgere al meglio il suo compito, il docente trasmetterà ai discenti la capacità di negoziare il senso ovvero di sviluppare strategie per monitorare continuamente lo stato della comprensione propria e dell'interlocutore. E anche di elaborare strategie per chiedere e dare feedback sul senso inteso e recepito, per correggere le proprie affermazioni e posizioni, per captare richieste dell'altro in questo senso, per procrastinare l'interpretazione dell'interazione comunicativa, considerandola provvisoria e rivedibile in qualsiasi momento (secondo Juliane House, citata in Zeuner). Se né nella letteratura specifica né nelle *best practices* si scorgono discordanze circa la funzione del docente si dovrebbe invece discutere il grado della sua presenza: Donath, riferendosi alla corrispondenza per e-mail tra alunni tedeschi e inglesi, raccomanda un docente molto presente, che controlli i testi prodotti nella lingua d'arrivo prima che gli studenti li inviino ai propri partner, al fine di evitare malintesi che possono scioccare l'interlocutore e di eliminare

gli errori linguistici più grossolani. Una posizione diversa denota Gilly Salmon (2000) nel suo modello di didattica on-line ideato per un pubblico adulto che presuppone cinque livelli corrispondenti a una crescente competenza. Mentre il docente-moderatore sarà molto presente nei primi *step* da percorrere, si ritirerà gradualmente fino a eclissarsi una volta raggiunto l'ultimo livello. A questo punto il discente organizza autonomamente le proprie attività finalizzate all'acquisizione di ulteriori competenze. In questa fase il docente si attiva soltanto per supportare la riflessione del discente sul suo processo di apprendimento e per rispondere a quesiti. Esercitando questa supervisione discreta (auspicabile a mio avviso anche per l'insegnamento nelle scuole secondarie superiori), supervisione effettuata senza visionare i testi elaborati di volta in volta, l'insegnante si limiterà a sensibilizzare i discenti per eventuali contenuti o formulazioni che potrebbero sembrare sconvenienti all'interlocutore, offrendo qualche esempio e sviluppando strategie che li portano a interrogarsi circa il possibile impatto di un dato enunciato sul destinatario proveniente da un determinato contesto culturale. Li aiuterà a stabilire contatti con interlocutori appartenenti alla cultura d'arrivo al fine di far nascere delle collaborazioni linguistiche e culturali. Li metterà inoltre in grado di concordare con il proprio partner del tandem entità e modalità delle reciproche correzioni linguistiche. Anche *faux pas* culturali possono essere indicati e chiariti dai partner ricorrendo a segnali preventivamente convenuti. Il docente controllerà a scadenze fissate assieme ai discenti alcuni testi prodotti, per verificare i progressi avvenuti. Confronterà le sue osservazioni con quelle dei discenti, che saranno invitati ad autovalutare costantemente il proprio processo di apprendimento. Affinché il discente possa orientarsi e scegliere con profitto nella vastità dell'offerta informativa on-line, bisogna trasmettergli il concetto che siti e portali si rivelano fonti affidabili se la loro homepage non abbonda di notizie sensazionalistiche bensì offre link interni con testi di approfondimento che forniscono le conoscenze (tecniche) sui retroscena di un dato fenomeno, stabilendo delle relazioni logiche di causa-effetto, presentando la tematica sotto diversi punti di vista, indicando sempre le fonti cui attingono. Anche raccolte di link tematici esterni sono indice di una certa cura nell'affrontare l'argomento, soprattutto se portano anche a siti che lo trattano da posizioni contrarie. Tra gli altri indicatori si annoverano: la rinuncia a complessi effetti speciali che distolgono l'attenzione critica dai contenuti; un autentico interesse per l'opinione degli utenti, la qual cosa implica che i proposti indirizzi di contatto funzionino veramente, recapitando un riscontro entro 24 ore; e infine testi concepiti secondo corretti criteri comunicativi. Una guida di riferimento può essere costituita dai criteri rilevanti per le relazioni pubbliche attente al contesto sociale nel quale operano[7]. In base a questi criteri il mittente deve ricorrere a una struttura dialogata sia per la comunicazione orale che scritta e palesare sin dal primo contatto le sue intenzioni, soprattutto se sono di natura persuasiva, affinché il destinatario possa cogliere la situazione comunicativa, chiarire eventuali dubbi ed elaborare al meglio le informazioni ricevute. Ne consegue anche che il registro stilistico e il modo di rivolgersi all'altro non devono essere modificati per tutta l'interazione, evitando di inserire enunciati manipolatori in un discorso prevalentemente oggettivo-informativo. Concludendo possiamo riassumere che le caratteristiche dell'insegnamento *web-based* permettono, rispetto alla modalità in presenza, un accesso più agevole e immediato a fonti multimodali della cultura d'arrivo e concorrono a un'impostazione affine allo sviluppo della competenza interculturale. È quindi consigliabile integrare moduli basati sull'interazione nella rete anche in corsi in presenza, sfruttando la possibilità di interagire con esponenti dell'altra area linguistica. ■

[1] A. Thomas, Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, in Thomas A. (a cura di), *Kulturvergleichende Psychologie, Hogrefe Verlag für Psychologie*, Göttingen 1993, pag. 382.

[2] R. Donath, *Englischunterricht in der Informationsgesellschaft*, (**http://www.englisch.schule.de**), 1997-2004. Vedi anche: G. Salmon, e-tivities – *Der Schlüssel zu aktivem Online-Lerner* (**http://www.e-moderating.net**), 2000.

[3] G. Neuner, *Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, in G. Neuner (a cura di), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht – Eine Tagungsdokumentation, Universität Gesamthochschule Kassel*, pp. 14-39. Vedi anche: U. Zeuner, *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung* (**http://www.tudresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm**), 1997.

[4] Come suggerito da Krumm. Vedi: H-J. Krumm, *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde, in Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 6 (Landeskunde), München 1992, pp. 16-20.

[5] Cfr. M. Lermen, U. Wieckenberg, *WebQuests in der Erwachsenenbildung – Zu Methode und didaktischem Mehrwert gezielten Internet-Einsatzes, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Juli 2003* (**http://www.diezeitschrift.de/32003/lermen03_01.htm**).

[6] Cfr. Donath, cit.

[7] J. Petersen, *Sprache in der gesellschaftsorientierten Öffentlichkeitsarbeit*, Peter Lang, Frankfurt am Main 1986, pp. 193-201.

Quelle culture enseigner dans nos classes?

di Anna Maria Crimi
ITC Leonardo da Vinci di Alessandria

Nei corsi in cui si insegnano le lingue straniere è importante che gli studenti apprendano nozioni riguardanti il paese il cui si parla la lingua di studio. In questo articolo sono presentati alcuni esempi riferiti alla lingua francese su come approfondire gli aspetti culturali legati alla Francia e ai paesi francofoni.

Différents types de culture

Ce qu'aujourd'hui nous appelons culture il y a peu d'années s'appelait civilisation et il est vrai qu'il s'agit d'une composante essentielle de nos cours de langues.
Il existe différents types de culture:
- celle qu'on transmet avec la langue (Ex. Bonjour madame je voudrais une baguette et non pas un kilogramme de pain);
- la culture de la France, dans notre cas, celle dont les élèves auront besoin s'ils veulent aller y travailler (connaître le fonctionnement de la vie institutionnelle française, le découpage en régions, provinces,...);
- la culture dont les élèves auront besoin pour leur Bac (pensons au colloque Interdisciplinaire à l'oral).

Ces cultures font partie, comme l'ont dit Galisson et Puren, de la culture savante/culture vision, littéraire ou artistique scientifique et technique et de la culture courante/culture action, celle qui est apprise dans la rue, dans la famille.
Mais pour nos élèves laquelle privilégier?
Aujourd'hui le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pose aussi que la compétence à communiquer dans une langue étrangère n'est pas un ensemble indissociable, mais qu'elle est constituée d'éléments distincts, parmi lesquels trois composantes englobantes sont retenues: une composante linguistique (étendue et qualité des connaissances en langue: distinction phonétiques, mémorisation...), une composante sociolinguistique (régulations sociales d'utilisation de la langue: politesse verbale etc.) et une composante pragmatique (connaissance des scénarios d'échanges interactionnels ...). Cette typologie de compétences met en place les programmes de langues qu'on propose aux élèves dans nos classes.
Pour faire acquérir ces compétences on utilise l'approche actionnelle qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières mais qui dépendent aussi de l'environnement. Selon l'approche actionnelle les actes de parole s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social et la culture du pays dont on étudie la langue est donc importante.

QUALE TIPO DI CULTURA È PREFERIBILE INSEGNARE AGLI STUDENTI DI UNA LINGUA STRANIERA?

L'approche actionnelle prend en compte:
- les savoirs antérieurs du sujet qui façonnement sa capacité à traiter la nouveauté;
- le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet;
- la défense d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Tout professeur de langue met en œuvre diverses activités en classes de FLE à savoir:
- les activités de réception (autrement dit la compréhension orale et écrite, ainsi que la réception audiovisuelle);
- les activités de production (la production orale et écrite);
- les activités d'interaction (orale et écrite);
- les activités de médiation, orale et écrite.

Dans cette optique plusieurs manières de concevoir les cours sont alors envisageables: on peut articuler des activités de réception, de production, d'interaction ou de médiation selon les besoins individuels des apprenants; ou bien, on peut envisager une formule mixte comme c'est le cas tous les jours dans nos classes, et ainsi la perspective culturelle est mise au service de la perspective actionnelle et viceversa.
Dans cette perspective il est important de présenter aux élèves des documents authentiques qui suscitent leur curiosité mais aussi des documents qui les aideront au bac ou dans la vie professionnelle

future en Italie ou en France. Dans l'optique de la présentation d'une culture savante on peut aborder «La littérature créole».

La littérature créole s'est vue parquée pendant longtemps par la critique métropolitaine dans une impasse où il n'était pas question pour elle d'être assimilée à la littérature française. Si les écrivains haïtiens après l'intervention américaine en 1915 et l'occupation de l'île jusqu'en 1930 ont été reconnus par le grand poète africain, chef d'État, Senghor et ont accédé ainsi à un statut et une identité, les écrivains de territoires français comme la Guadeloupe ou la Martinique sont eux restés méconnus ou du moins toisés par la critique française peu encline à les assimiler a la grande littérature. Peu a peu, surgit cependant une identité antillaise littéraire propre, en face d'une négritude – terme inventé par l'écrivain antillais Césaire et récupéré par le poète africain Senghor – où elle ne se reconnaît pas et d'une métropole qui l'a boudée. Cette identité est proclamée sous le drapeau de la créolité et sous la forme d'une oeuvre collective *Éloge de la créolité* où les écrivains de ces îles proclament toujours plus leur antillanité contre une négritude où décidément ils ne trouvent pas leur espace.
Les martiniquais Patrick Chamoiseau et Raphael Constant et la guadeloupéenne Maryse Condé sont les champions de cette identité qui s'est affirmée et ouverte vers la France.

Comme nous l'avons dit, il faut présenter des pages représentatives de la culture savante qui pourront être utilisé dans le colloque interdisciplinaire du Bac et pour ce faire on peut proposer un travail de comparaison entre les

TR 14

Écoutez cette interview imaginaire

À Paris, le matin du 14 juillet, sur les Champs-Élysées, les armées rutilantes défilent devant le Président de la République. Le soir sur les places, dans les villages et les villes de France, la population en liesse danse. On danse toute la nuit. À Paris, les Parisiens et les touristes peuvent admirer les bouquets multicolores des somptueux feux d'artifice.
Imaginez que vous interviewiez un vieux pompier de Paris qui ne se fait pas prier pour raconter.

Il vous interroge

Après avoir écouté l'enregistrement une première fois, lisez les affirmations et choisissez la bonne réponse. Vérifiez après la deuxième écoute.

1 Le pompier parle
- ☐ d'un défilé militaire
- ☐ d'un défilé de mode
- ☐ d'un défilé de fanfares

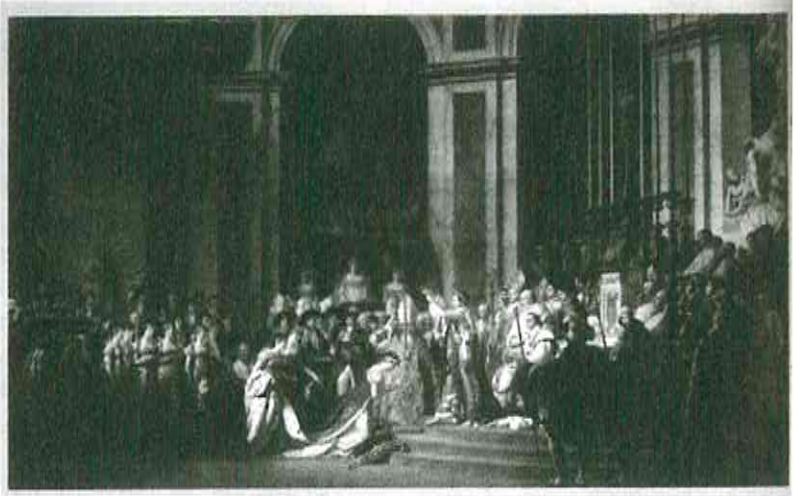
2 La Bastille a été prise
- ☐ le 14 juillet 1790
- ☐ le 14 juillet 1880
- ☐ le 14 juillet 1789

3 Les gardes nationaux venaient
- ☐ de l'étranger
- ☐ de la province
- ☐ de Paris

4 Le 14 juillet on célèbre
- ☐ la chute de Napoléon
- ☐ l'armistice
- ☐ la fête nationale

■ Les pompiers en province sont des bénévoles.

Observez ce tableau



■ Jacques-Louis David, *Le Sacre de Napoléon Ier et le Couronnement de l'Impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris*, Musée du Louvre, Paris.

Il vous interroge

1 Quel événement historique ce tableau a-t-il immortalisé?

2 Quel est le personnage principal de ce tableau? Quelles impressions la place qu'il occupe, son attitude et ses gestes produisent-ils?

3 Quels groupes sociaux reconnaissez-vous?

4 La date du 2 décembre 1804 marque une étape importante pour la France? Laquelle?

5 Trouvez des adjectifs qui peuvent caractériser le mieux cette cérémonie et expliquez quelle image de l'événement Jacques-Louis David a-t-il voulu donner.

6 Imaginez ce que Napoléon dit à sa femme, la future impératrice, pendant le sacre. (Max 150 mots)

institutions en France et en Italie et faire écouter l'interview d'un vieux pompier ou faire observer les tableaux de Jacques-Louis David *Le serment du Jeu de Paume* et *Le sacre Napoléon Ier*.
de. Pag. 99 e 96 pag. 24

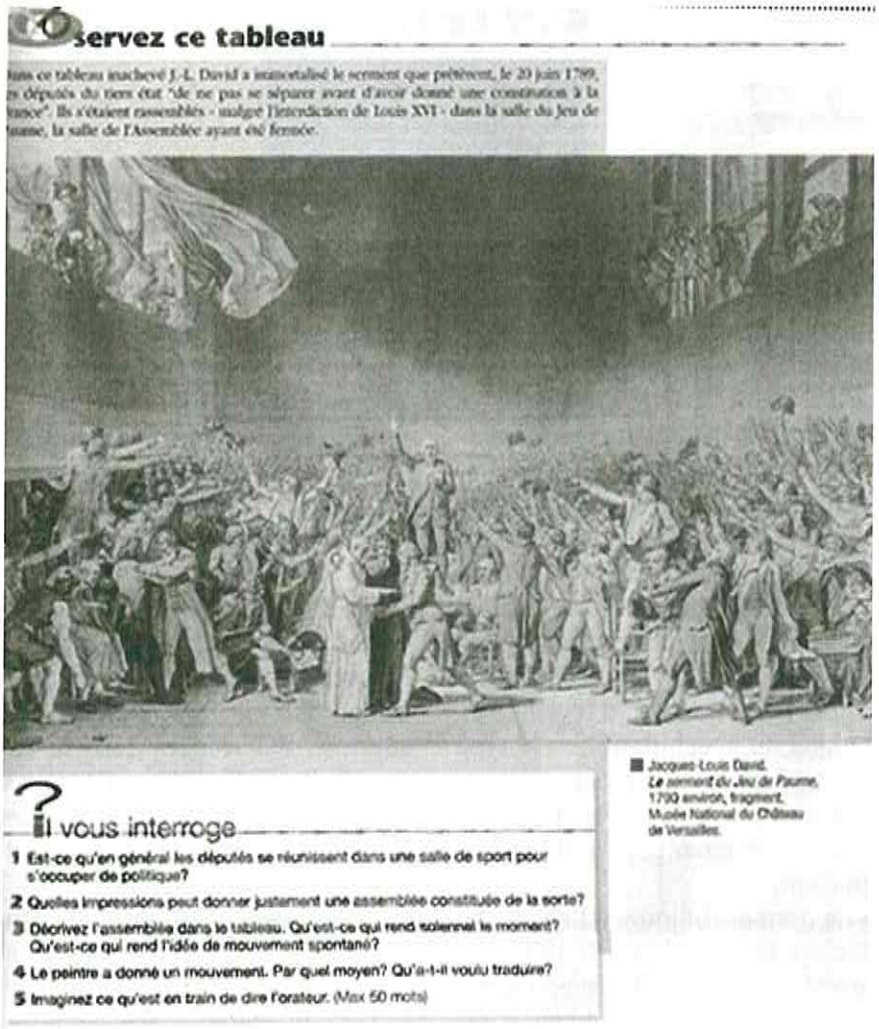
L'EFFICACITÉ DE L'AUDIOVISUEL

Les activités qu'on propose aux élèves s'inscrivent dans une perspective actionnelle (avec des activités de réception orale et de compréhension écrite) et culturelle (culture savante).
Mais nous avons parlé aussi de tâches à accomplir et aussi de réception audiovisuelle et dans ce but on peut proposer la vidéo.
Il faut choisir des vidéos avec des acteurs qui ne sont pas des professionnels mais des Français dans l'exercice de leur métier et qui parlent selon leur âge, leur niveau social et culturel, la langue qui leur est propre. Il faut en effet préserver l'authenticité du langage en respectant les différents registres sans suivre le caractère linéaire et académique d'une langue artificielle. Les directives du Cadre commun européen de référence et les épreuves DELF exigent en effet cette authenticité et du reste pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère il faut faire en sorte que l'élève soit en contact avec un idiome non filtré et qu'il parle comme les gens qu'il est appelé à rencontrer tous les jours dans les occasions les plus variées. L'utilisation en classe de FLE de la vidéo va permettre un enseignement et un apprentissage vivant, moderne, varié permettant de couvrir les différents niveaux et styles et à favoriser l'intégration de la «culture courante» française dans la réalité quotidienne de la classe.

Il existe plusieurs types d'écoute:
- *l'écoute de veille* que l'on a de façon inconsciente et dont le but n'est pas strictement la compréhension;
- *l'écoute globale* grâce à laquelle on découvre le contenu global d'un texte;
- *l'écoute sélective* qui est celle de l'auditeur qui cherche, saisit, sélectionne les informations qui lui sont utiles;
- *l'écoute détaillée* qui consiste à reconstruire mot après mot le document en entier.

Dans les classes de FLE la compréhension orale est "seulement" un point de départ pour travailler sur d'autres compétences.
L'enseignant peut proposer plusieurs écoutes et plusieurs visionnements pour faciliter la compréhension. Nous conseillons:
une phase de préécoute afin de faire formuler des hypothèses et découvrir la séquence;
une écoute qui peut prévoir différents visionnements pour la compréhension de la séquence;
une après-écoute pour les activités de consolidation et d'élargissement proposées grâce à des documents écrits authentiques. On sait qu'apprendre ne veut pas simple-

L'UTILIZZO DI MATERIALE AUDIOVISIVO FAVORISCE L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA VIVA E MODERNA



ET SÉVERINE

LA DOCUMENTALISTE ET SÉVERINE

Découverte
1re visionnement sans l'image

À partir de la voix grave de la documentaliste, dites si c'est vrai ou faux. Vérifiez après le 2e visionnement.

	VRAI	FAUX
La documentaliste est grande.	☐	☐
La documentaliste est maigre.	☐	☐
La documentaliste a un chignon.	☐	☐
La documentaliste a de grosses lunettes.	☐	☐

Compréhension
2e visionnement avec image et son

Répondez aux questions.
a De quoi parle la documentaliste avec Séverine?
b Quel est le résultat du sondage parmi les élèves?
c Selon la documentaliste quelle est la vraie question par rapport au sondage?

Activités communicatives
3e visionnement

Votre professeur divise la classe en deux groupes. Le thème est le refus de croire que l'on est dépendant quand on fume de l'herbe.
Dans chaque groupe, un élève prend des notes qui seront élaborées et lues à la classe. Un débat peut alors être organisé.

Suggestions d'élargissement sur le thème

Édgar Degas, *L'absinthe*, 1876, Musée d'Orsay, Paris.
L'absinthe était un alcool très fort, verdâtre, fait avec la plante du même nom. D'un goût légèrement anisé, elle était, au XIXe siècle, consommée par toutes les couches de la société. La fabrication et la vente en sont aujourd'hui interdites en France.

1 Répondez aux questions.
a Quel est le sujet de ce tableau?
b Selon vous quel est le personnage qui boit de l'absinthe et pourquoi?

2 Décrivez le tableau en quelques lignes: les personnages, leurs attitudes et expressions.

ment dire mémoriser mais que cela signifie aussi acquérir de nouvelles attitudes interculturelles et la présence de documents authentiques garantit précisément cela. L'enseignant devra faire comprendre à l'élève qu'écouter signifie comprendre aussi le but de l'écoute, découvrir les caractéristiques de celui qui parle (la voix, l'intonation...), les caractéristiques du message (les registres de langue, le vocabulaire...), le type de support (une personne, un enregistrement...) le milieu (les bruits par exemple)... Il est important:

- de donner toujours à l'élève une tâche à faire, de l'insérer dans une stratégie actionnelle, avec un devoir précis à mener à bien, avant qu'il ne soit soumis à la vision de la séquence pour rechercher des informations;
- que l'élève se rend compte qu'on n'écoute pas une conversation téléphonique, un entretien, un exposé ou un journal télévisé de la même façon, et c'est dans cette optique qu'il faut choisir différentes typologies de séquences;
- d'accompagner l'activité de compréhension par des documents de support, des images dans le cas qui nous concerne, de manière à rassurer l'élève, le visionnement pouvant l'aider en cas de difficulté. Il faut encore chercher à varier les exercices et les activités afin que l'élève soit placé en situation active, et que les propositions irradient du champ le plus connu au moins connu en faisant appel aussi à des connaissances qu'il possède dans d'autres matières. Après une première vision avec ou sans son, on demandera à l'élève de formuler des hypothèses, de commenter les images, de faire des comparaisons... à vérifier à la deuxième vision. Il s'agit là de la phase de *Découverte*. (La documentaliste et Séverine);

Une compréhension globale de la séquence et dans le détail va permettre d'affronter facilement les activités successives: *Compréhension* Au stade suivant, l'élève devra, à partir des éléments offerts par le matériel vidéo, utiliser les fonctions communicatives connues pour mettre sur pied des simulations et des dramatisations, des exposés...: *Activité communicative* Mais le thème central de chaque séquence doit aussi servir de point de départ à d'autres activités ou à d'autres thèmes. Ainsi des extraits littéraires, des analyses de tableaux, des sondages et des articles de revues sont utiles pour développer et amplifier le travail de recherche et de discussion, de réflexion personnelle et de production écrite ou orale: *Suggestions d'élargissement sur le thème* (Edgar Degas *L'absinthe*, 1876) ■

Bibliographie

* R. GALISSON, C. PUREN, *La Formation en questions*, CLE International, Paris 1999.
* M.C. CHASTANT, A.M. CRIMI., *Terminus France*, Ghisetti e Corvi Editori, Milano 2004.
* M.C. CHASTANT, A.M. CRIMI., *RDV en France, Activités pour la vidéo*, Ghisetti e Corvi Editori, Milano 2004.

GUIDE LINGUISTICHE GARZANTI

Verbi

Manuali essenziali, completi e di facile consultazione per conoscere e approfondire la formazione, la coniugazione e l'uso dei verbi

Verbi

Indispensabili per chi studia e utili per risolvere i dubbi e le incertezze quotidiane

GARZANTI
LINGUISTICA

Educazione letteraria e didattica della letteratura

di Paolo E. Balboni
Università di Venezia

La difficoltà che presenta l'insegnamento della letteratura è costituito dal fatto che essa è vissuta dagli studenti come un'imposizione anziché un bisogna o un piacere. Sarebbe invece fondamentale far capire ai discenti che la letteratura è una forma di piacere intellettualmente alto nonché un bisogno perché nei testi letterari i giovani trovano gli stessi concetti su cui essi si interrogano quotidianamente: amore e amicizia, guerra e pace, potere e violenza, morte e senso della vita, giustizia e religione, sensualità e sessualità.

Il numero 9 del 2003 fu dedicato interamente all'educazione letteraria, a cura di F. Caon; in quella sede abbiamo pubblicato un lungo saggio, che poi è stato alla base del volume che abbiamo curato nel 2004[1] e che abbiamo ripreso come introduzione ai lavori della sessione dedicata alla letteratura nel convegno di Montegrotto. Ne riproponiamo qui le linee essenziali, rimandando ai due studi citati sopra per approfondimenti.

L'EDUCAZIONE LETTERARIA

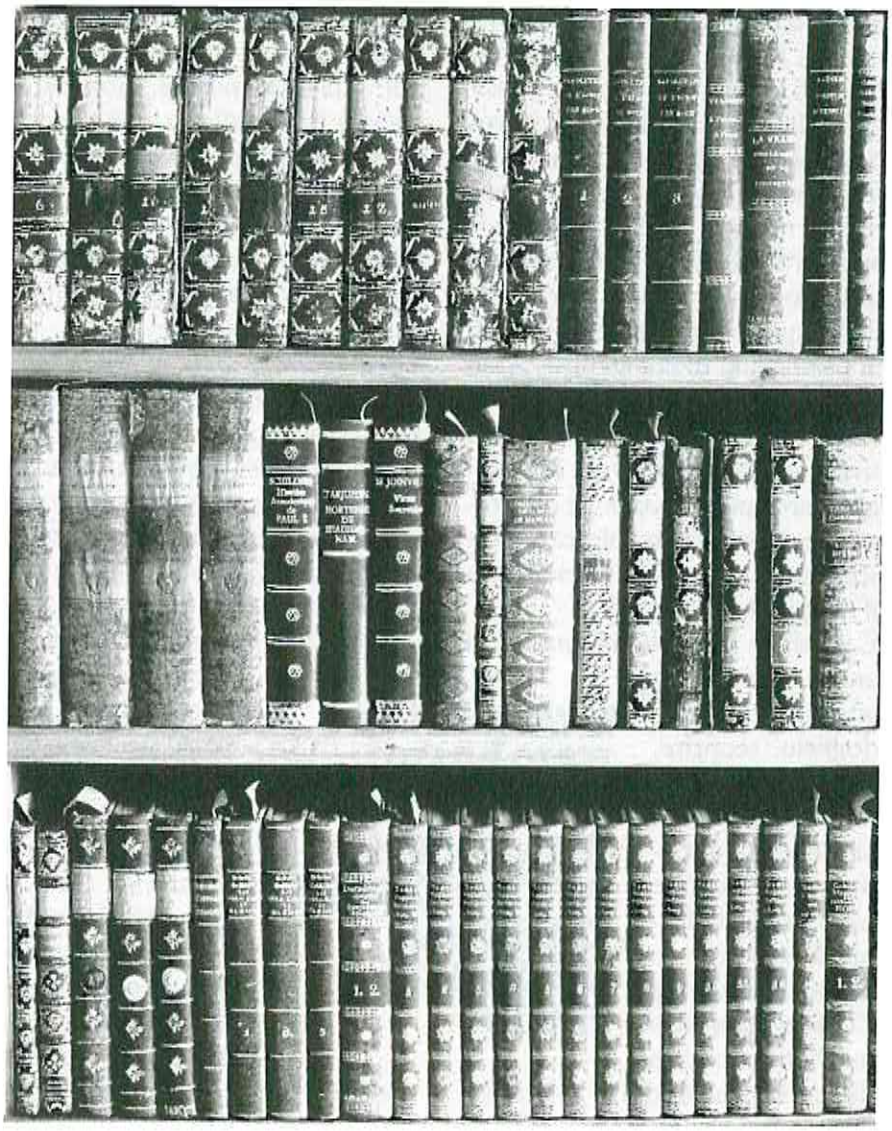
Una definizione efficace di "educazione letteraria", presente in molti studi sul tema, è: "iniziazione alla letteratura".
"Iniziazione" è la parola chiave: lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc. Solo quest'ultima componente, l'uso particolare della lingua, riguarda l'educazione *linguistica*. Le altre componenti riguardano certo lo stesso insegnante (quello di lettere, di lingue, di latino e greco) ma non in quanto docente di lingua italiana, straniera, classica, bensì come "letterato-educatore".

È IMPORTANTE PORTARE LO STUDENTE A SCOPRIRE LA BELLEZZA DELLA LETTERATURA, IL SUO VALORE DI TESTIMONIANZA STORICO-CULTURALE E DI ESPRESSIONE ESTETICA, OTTENUTA CON UN USO PECULIARE DELLA LINGUA

Nella nostra tradizione abbiamo una forte componente crociana: *Educazione letteraria come educazione alla intuizione lirica, al Sublime.* Per Platone l'uomo ha valori innati che si sviluppano indipendentemente dalla pressione dell'ambiente (o malgrado l'ambiente corruttore, dirà Rousseau): tra questi, il senso della "poesia". In Italia, Gentile e, soprattutto, Croce riprendono questa linea di pensiero e "educazione letteraria" significa far fiorire l'innata facoltà di "intuizione lirica", di "immaginazione poetica".
Questa focalizzazione sull'espressione pone il "poeta", il creatore che produce estasi nel lettore, al centro dell'attenzione, mentre il ruolo del contesto socio-culturale risulta minimo, e si viene a creare una divisione tra ciò che è esteticamente alto, la "poesia", intangibile, non-interpretabile (da presentare *per se* agli studenti nella convinzione che il semplice contatto con la poesia faccia maturare la loro innata nobiltà d'animo) e il resto dell'attività letteraria.
Il Sessantotto spezzò il dominio crociano; negli anni Sessanta-Settanta esplose la temperie della critica marxista e sociologica, apparve il primo trattato italiano di semiotica, opera di U. Eco, furono tradotti Tomaševski, Todorov, Genette; nel 1977 Bice Mortara Garavelli scrisse *Letteratura e Linguistica*, binomio che troveremo spesso in quegli anni in opere fondamentali.

1. P.E. Balboni, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino 2004.

Che cosa era successo in campo specificamente didattico?
Dalla Francia erano arrivati i testi di Bénamou, di Doubrovsky e Todorov, di Mansuy, ma il principale testo di riferimento veniva dalla Gran Bretagna ed era opera di Widdowson. Nel 1977 la neonata associazione di insegnanti *Lingua e Nuova Didattica* aveva organizzato a Bologna un convegno sulla didattica della letteratura di lingua straniera, mentre Acutis aveva raccolto saggi di vari critici, pedagogisti e scrittori sulla didattica della letteratura italiana; ma è negli esami di lingua straniera che per la prima volta cade il diaframma tra il tradizionale "parlare di letteratura" e il "leggere testi letterari", espressione con cui sintetizziamo l'innovazione portata dai volumi citati in queste righe: nel 1981 gli studenti dei nuovi licei linguistici statali ebbero la possibilità di scegliere tra due prove scritte di lingua straniera: da un lato la tradizionale composizione a carattere socio-culturale o letterario, dall'altro l'analisi testuale di un testo letterario (opzione che per l'esame di italiano sarà generalizzata con la riforma dell'Esame di Stato nel 1999).
Negli anni Ottanta il lavoro di ricerca glottodidattica nel settore



letterario è impressionante – e in definitiva oggi non ci siamo allontanati, come impianto globale, dall'elaborazione di quegli anni, se non per alcune leggere variazioni che vengono, soprattutto, dalle sempre maggiori "contaminazioni" della letteratura con il cinema e la musica e dall'impatto delle nuove tecnologie didattiche.
Torniamo al concetto di "educazione" letteraria. Cosa significa, se lo guardiamo dal punto di vista dello studente?
Esistono vari modelli della motivazione umana – e la motivazione, è bene ricordarlo, è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento. Il problema è semplice e chiaro: per quale motivo un bambino, un ragazzo, un giovane possono decidere di partecipare (non di "subire") un processo di educazione letteraria?
La chiave per una risposta sta nel considerare che i motivi dello studente, come quelli di tutte le azioni compiute dagli esseri umani, possono essere ascritte al *dovere*, al *bisogno* o al *piacere*.
Sul piano acquisizionale, il dovere non mette in moto i meccanismi di acquisizione profonda, stabile, ma solo quelli di apprendimento temporaneo, collocato nella memoria a medio termine. L'educazione letteraria percepita come "dovere" dagli studenti italiani spiega perché secondo l'OCSE nel Paese che più

OCHE L'ITALIA SIA IL PAESE DELL'OCSE COL MINORE NUMERO DI LETTORI È SPIEGABILE COL FATTO CHE L'EDUCAZIONE LETTERARIA È PERCEPITA COME "DOVERE" DAGLI STUDENTI ITALIANI: CIÒ LI DEMOTIVA E LI ALLONTANA DALLA LETTERATURA

dedica tempo-scuola allo studio letterario, l'Italia, ci sia il minor numero di lettori. Il "dovere" innesca naturalmente un filtro affettivo: nessuno ama ubbidire ciecamente, faticare per ragioni che non comprende ma solo perché "si deve farlo". Per far sì che il cervello metta in moto i meccanismi biochimici dell'acquisizione è necessario che la personalità di chi acquisisce sia coinvolta sul piano decisionale, razionale, e su quello intuitivo, emotivo. Non che "debba" ma che "voglia" fare una data cosa. Le due forze che possono coinvolgere la personalità e spingerla a "volere" sono il *bisogno* ed il *piacere*.

È possibile non solo *affermare* ma anche *convincere* gli studenti, facendoglielo scoprire, toccare con mano, che l'accostamento alla letteratura soddisfa dei bisogni e offre variegate forme di piacere?

Si attribuisce a Confucio la massima "Dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo; fammi fare, e io imparo": finora nella scuola italiana l'importanza e la bellezza della letteratura sono state "dette" agli studenti; negli ultimi venti, trent'anni si è invece cercato di "far fare": lo scopo di questo volume è studiare il contributo delle tecnologie educative a un *hands on approach* alla letteratura per far scoprire agli studenti che hanno *bisogno* di letteratura e che la letteratura può dar loro *piaceri* straordinari.

IL VALORE DI UN TESTO È DATO ANCHE DAL SUO TEMA, DAL SUO CONTENUTO, DALLE IDEE E DALLE EMOZIONI CHE VEICOLA

• Bisogno

Gli adolescenti passano ore della loro vita a interrogarsi, in diari o poesie o canzoni, sul "senso della vita" – e ne discutono con gli amici, seduti sul motorino spento nelle lunghe conversazioni fino a notte fonda: discutono per ore di amicizia e amore, sensualità e sessualità; giustizia, potere, violenza e guerra; trascendenza, senso della morte, religione... In altre parole, discutono dei temi di cui da sempre tratta la letteratura.

Educazione letteraria come risposta a un bisogno significa quindi, in questa prospettiva:

- *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio;
- *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere testi letterari* (nel senso più vasto del termine "leggere": dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film...) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori, se vogliono vedere il bene e il male con gli occhi di Achille o Ahab, se vogliono conoscere l'amore eterno di Paolo e Francesca e quello impossibile di Didone per Enea – se vogliono capire che non sono i primi su questa terra a interrogarsi sull'amore o sul bene e il male;
- *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi* perché la vita è troppo breve per concentrarla sulle canzonette filosofiche di Jovanotti o sui film western americani che evitano la fatica di decidere chi è buono e chi cattivo perché il bene ha il cappello del cowboy e il male ha un'acconciatura di piume;
- *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da* hic et nunc *all'intero corpus della letteratura*, avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta.

Si tratta di finalità che non sono perseguibili in termini glottodidattici, ma in termini filosofici, storici, culturali: l'insegnante di italiano, di lingua straniera, di latino e greco operano in questo contesto come umanisti che "iniziano" gli studenti alla letteratura.

• Piacere

Trovare soddisfazione ai propri bisogni è di per sé una forma di piacere; saper giudicare un testo "dire non solo 'so quel che mi piace' ma anche 'so perché mi piace, perché so come funziona'" è una forma di piacere intellettuale alto.

Far maturare il giovane portandolo dal piacere della canzone, dal racconto di Stephen King, dal fumetto, per assaporare il piacere di testi più complessi sul piano strutturale e linguistico (al di là del discorso esistenziale, che abbiamo collocato tra i "bisogni") è una fondamentale funzione *glottodidattica* dell'insegnante di italiano, di lingue straniere, di latino e di greco in quanto incaricati dell'educazione linguistica – o, meglio, della componente linguistica dell'educazione letteraria. Il *plaisir du texte* infatti si colloca sull'asse della testualità, della scelta morfosintattica e sociolinguistica, dell'accuratezza e della creatività lessicale, del gioco fonetico che dà colore e vitalità a tutto il resto, della scelta grafica per cui gli "interminati / spazi" ed i "sovrumani / silenzi" sono più interminati e più sovrumani grazie all'*enjambement*, alla scelta di andare a capo spezzando graficamente i sintagmi.

■ La didattica della letteratura

Come far scoprire il bisogno e il piacere del testo letterario? Non si

può farlo limitandosi mettere i giovani in contatto con i grandi testi del passato e con le nobili personalità dei grandi autori. "Educare" significa sia individuare finalità (come abbiamo fatto sopra) sia "fare didattica": stabilire obiettivi, programmare percorsi, scegliere modelli operativi per condurre le attività, selezionare testi in base a criteri didattici e non solo di altezza estetica o filosofica, definire i ruoli dell'insegnante, del gruppo di studenti, del singolo studente, progettare attività per la classe, per il lavoro domestico, per la valutazione, per il recupero, ipotizzare l'uso delle tecnologie disponibili per sostenere queste possibilità.

Il primo obiettivo è insegnare a leggere testi letterari, a scoprire i meccanismi linguistici della letterarietà:

- *scelte testuali*: la prima scelta dell'autore (ma spesso anche del lettore quando entra in libreria) riguarda il *genere letterario*, sia a livello macro (poesia, prosa, dramma), sia all'interno di ciascuno di essi (un testo in prosa può essere un romanzo, una novella, una biografia, un aforisma ecc.). A livello testuale ci sono anche scelte di altro tipo, dalla struttura narratologica (diverse modalità di relazione tra fabula e intreccio, diversi tipi di narratore, pluralità di possibili punti di vista ecc.) alla scelta tra l'uso esclusivo della lingua o la commistione tra lingua e altri linguaggi, tra un testo pensato per la carta o per il palcoscenico o per internet; c'è la decisione di impostare un'opera chiusa e conclusa in sé oppure aperta all'interpretazione del lettore, di offrire al lettore più conclusioni possibili o addirittura si chiede ai lettori di proseguire, in internet, la storia; e così via;
- *scelte relative al lessico e alle figure retoriche*: quelle generali riguardano l'aspetto sociolinguistico (Manzoni che lava i panni in Arno, Pasolini che opta per il dialetto delle borgate romane, Camilleri che inventa un italo-siculo letterario), ma anche il rapporto tra denotazione e connotazione (Hemingway, Carver, Simenon a un estremo, D'Annunzio, James, Proust all'altro), tra chiarezza e ambiguità ecc.

Ci sono, d'altra parte, anche delle scelte lessicali che riguardano sezioni specifiche del testo, non il testo nel suo complesso: dalla scelta del singolo aggettivo, di un verbo anziché di un altro, fino all'uso del patrimonio di figure retoriche definito in 25 secoli di tradizione – scelte che possono letteralmente sconvolgere il significato originario delle parole o dei loro possibili accostamenti: "Vergine madre, figlia del tuo figlio" è l'apoteosi dell'ossimoro, la figura retorica che più evidentemente stravolge la logica semantica, ma anche la sinestesia e certe metonimie producono significato con combinazioni che nella lingua quotidiana, scientifica, giuridica ecc. non sarebbero accettabili;

- *scelte morfosintattiche*: rispetto al testo quotidiano ci sono, in quello letterario, devianze, scarti che vanno dalla scelta paratattica estrema di scrittori come Steinbeck, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni o James, fino al superamento della morfosintassi dello scritto come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questo ambito anche scelte di natura sociolinguistica.
- *scelte fonologiche e grafiche*: frequenti sono poi gli scarti fonologici, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni — caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa.

Ci sono poi degli *scarti di ordine grafico*, propri dei testi scritti in versi (ma si pensi anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva ecc.).

scelte pragmatiche: ci sono infine anche delle scelte relative alla fedeltà o alla devianza rispetto alla *pragmatica* quotidiana: un testo di Beckett o di Ionesco o di Pinter non rispetta certo le regole della pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura 'realistica', in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici estremamente artefatti, che non hanno nulla da vedere con i tratti tipici del parlato.

PER GLI ALLIEVI È PIÙ MOTIVANTE PRENDERE LE MOSSE DA TIPI DI TESTI CUI SONO INTERESSATI: IN ALTRE PAROLE È CONSIGLIABILE PARTIRE DA FILM, FUMETTI E CANZONI NARRATIVE (TESTI NOTI AGLI ALLIEVI) E DA ESSI MUOVERE A TESTI LETTERARI QUALI LA NOVELLA E IL ROMANZO

Insegnare "letteratura" significa insegnare a "leggere" queste deviazioni, che rendono "letterario" un testo – anche se il fatto che ci siano le caratteristiche formali non è sufficiente a fare un *buon* testo, che valga la pena di leggere. Il *valore* di un testo è dato anche

dal suo tema, dal suo contenuto, dalle idee o dalle emozioni che veicola: Schopenauer, Leopardi e uno scaricatore di porto deluso possono esprimere pensieri simili sulla vanità della speranza umana, ma solo *A Silvia* è un testo letterario.

La dimensione metodologica

Dopo che sono stati individuati finalità e contenuti, l'insegnamento presuppone l'organizzazione del curricolo e la scelta dei modelli operativi.
Tradizionalmente l'articolazione in Italia era di tipo storico (Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo, e così via), al suo interno suddiviso in monografie sui singoli autori.
Nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'impatto della rivoluzione degli anni Ottanta-Novanta è stato generalizzato, al percorso cronologico si sono affiancate e spesso sostituite altre logiche organizzative, che in questi anni stanno riverberandosi anche nell'insegnamento della letteratura italiana e latina: si tratta di *moduli* articolati in una serie di *unità didattiche* che a loro volta possono articolarsi in una serie di *unità d'apprendimento*.
Definire un "modulo" nella formazione scientifico-professionale è facile, così come lo è nella formazione di tipo diacronico, quindi anche nella storia della letteratura.
Più arduo è definire il modulo in nozioni complesse come "insegnare a leggere testi letterari", basata sulla progressione per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento. Tecnicamente, un modulo può essere definito come una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus di un curricolo; una sezione *autosufficiente, conclusa in se stessa*, in modo da *poter essere accreditata* nel portfolio dello studente; pur nella sua autonomia, un "modulo" deve essere *raccordabile con altri moduli*. La tradizione ci ha tramandato due tipi di moduli (tali almeno *in nuce*): moduli basati su un *gruppo, movimento, periodo*: il Trecento, l'Umanesimo, il Rinascimento ecc., e moduli basati su un *autore* di grande spessore: Dante, Petrarca, Boccaccio ecc.; ma in questi ultimi vent'anni sia la prassi delle scuole sia i materiali didattici hanno diffuso almeno due altri tipi di moduli, che guadagnano via via il favore degli insegnanti e degli studenti: moduli basati su un *tema* psicologicamente rilevante per dei (pre)adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, la natura ecc., e moduli basati sui diversi *generi letterari*: questo tipo non è motivante a meno che non si pendano le mosse da tipi di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti; in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo converrà prendere le mosse da film, fumetti e canzoni narrative (testi noti agli allievi) e da essi muovere a testi letterari quali la novella e il romanzo.
Il grande problema della strutturazione in moduli è lo *scaffolding*, l'intelaiatura, il quadro globale di riferimento, al quale i moduli si agganciano come foglie a un tronco; in alcuni casi l'intelaiatura può essere fornita dall'esterno, come per esempio l'impianto cronologico dato dal docente di storia, su cui vanno a innestarsi i moduli di storia letteraria, filosofica, artistica ecc.; ma nei percorsi tematici e in quelli centrati su un genere, non sono i moduli stessi ad "appendersi" al tronco storico, ma sono i singoli testi, che vanno contestualizzati, non possono essere presentati avulsi dal contesto che li ha generati.
Qualunque sia la natura del modulo, esso si articola in una serie di unità d'apprendimento, cioè di esplorazione, analisi, contestualizzaizone di singoli testi. Il percorso è sempre quello "naturale", quello cioè che si realizza nella vita quotidiana.
Ciascuno di noi prende le mosse dal contatto con un testo (un libro, un disco, un film, un racconto su una rivista); se il testo è buono nasce un interesse per l'autore, quanto meno per potersene procurare altri libri; se l'autore ci cattura, se ne osserva l'evoluzione: "i primi libri (dischi, film...) erano splendidi; poi è divenuto ripetitivo, commerciale; ma ha avuto, in questi ultimi anni, un sussulto di orgoglio, ha ricominciato a lavorare bene... ".
Fin qui il lettore (ascoltatore, spettatore) comune; per il lettore avvertito, criticamente maturo, la vicenda artistica e biografica di un autore (o cantante, regista, pittore, musicista, architetto ecc.) viene collocata nel contesto ("è uno dei minimalisti americani degli anni Ottanta che amo tanto. Cercherò qualche libro di altri minimalisti") e poi nella storia culturale di un popolo.
In altre parole, il percorso naturale della nostra vita quotidiana si attua secondo la sequenza *testo/testi > autore > contesto (> ipertesto culturale)* e non su quello *movimento > autore (vita, pensiero, opere, fortuna critica) > testi* che caratterizza la nostra tradizione didattica. ■

Parole, immagini e significati nell'apprendimento letterario

di Hermann Grosser

L'ampio uso dei media visivi in tutti i campi pone il problema della funzione delle immagini nell'apprendimento della letteratura. Tenendo conto dei diversi livelli di relazione delle figure rispetto al testo scritto ci si chiede se favoriscano o inibiscano la capacità di concettualizzazione e di immaginazione. Non dimenticando il sapore e la suggestione del linguaggio verbale.

• Passato e presente nell'uso dei media visivi

Pare che oggi sia indispensabile affiancare le immagini a quasi qualsiasi forma di apprendimento linguistico e letterario. Questa non è una novità assoluta. Anzi è una condizione tipica dell'apprendimento nella prima infanzia e dei momenti di analfabetismo diffuso. Senonché oggi questa strategia sempre più spesso è rivolta anche a un pubblico adulto e alfabetizzato. In passato l'accostamento o la sostituzione delle immagini alla parola scritta erano limitati, sia per la povertà dei mezzi tecnologici, sia per ragioni di ordine culturale (ad es.: il primato della comunicazione orale-aurale). Oggi la potenza e la versatilità dei mezzi tecnologici rende il processo più massiccio. Il paragone con le età di analfabetismo diffuso dice già qualcosa della situazione critica entro cui – secondo alcuni – ci troviamo oggi ad operare e che forse presto potrebbe diventare un'emergenza conclamata. Il quesito è se l'uso massiccio dei media visivi favorisca o invece inibisca le competenze linguistiche, le capacità di concettualizzazione e di astrazione (se TV, cinema, Internet, cd-rom multimediali favoriscano il ritorno al libro e alla lettura o meno).

L'iconografia nelle chiese, nei chiostri medievali e, in parte, nei codici miniati assolveva una funzione essenzialmente pedagogica e didascalica (sostitutiva del testo scritto e rievocativa di discorsi orali) per gli illetterati, anche emotiva e in qualche misura estetica per i letterati. Immagini sintetiche della storia sacra, *exempla* storici e morali, terrificanti rappresentazioni di demoni erano il promemoria visivo che rimandava alle pubbliche letture, alle prediche che i fedeli avevano ascoltato. Ancora più esplicita nella sua funzione didascalica era la prassi, attestata nei celebri Rotoli degli Exultet, di affiancare sequenze di immagini rivolte al pubblico dei fedeli, coordinate al discorso orale del predicatore (una sorta di *Power point* del Medievo).

• Immagini nella storia dell'editoria

Esaminando la storia del libro illustrato si individua una bipartizione fondamentale fra l'editoria rivolta al pubblico popolare di modesta o incerta alfabetizzazione e quella rivolta alla ristretta *élite* del pubblico colto. Nel caso del libro illustrato popolare le immagini spesso assolvono la funzione di *supporto per l'apprendimento* o la comprensione del messaggio; in secondo luogo le immagini assolvono una *funzione emotiva* di accompagnamento del testo; e solo in terzo luogo le immagini, non sempre di pregio, hanno uno *scopo estetico*. Il libro illustrato ottocentesco fornisce esempi della funzione *didascalico-promozionale* (nel duplice senso di promozione culturale e commerciale) assolta dalle illustrazioni. L'ed. dei *Promessi sposi* illustrata dal Gonin, soprattutto per ragioni commerciali, è un caso assai particolare in quanto il contenuto e la collocazione delle illustrazioni sono puntigliosamente determinate dal Manzoni stesso.

Viceversa nel caso del libro illustrato destinato alle élites sociali e intellettuali la funzione prevalente delle illustrazioni è quella estetica. Ho addotto esempi dalla *Hypnerotomachia Poliphili* e da Èluard, un caso non infrequente di testi poetici accompagnati da litografie d'autore che non illustrano didascalicamente il testo, ma semplicemente fanno interagire due messaggi solo in parte analoghi. Quest'ultimo esempio rimanda alla collaborazione fra artisti e letterati la cui storia è lunghissima (*Iconologia* del Ripa, Parini soggettista per i teloni della Scala...). Un caso recente, per alcuni aspetti assimilabile a quello del Manzoni, è il romanzo *La misteriosa fiamma della regina Loana* di Eco che presenta delle immagini documentarie (illustrazioni d'epoca),

ma scelte dall'autore anche per interagire esteticamente col testo stesso e dunque capaci di ammiccare tanto a un pubblico relativamente popolare quanto a quello colto (lettore modello è forse un pubblico che ha letto Proust ma non disdegna neppure Linus e Corto Maltese). Sarà questa la nuova via che percorrerà il romanzo per sopravvivere in una prossima età di dominio assoluto della comunicazione multimediale e di generalizzato impoverimento culturale?

• Opere letterarie corredate di illustrazioni

Una categoria di immagini che si legano al testo in un modo intrinsecamente diverso dagli esempi sopra proposti, in quanto cooperano con il linguaggio verbale per dargli un supporto là dove esso è debole o troppo analitico, sono le illustrazioni come sussidio tecnico tipiche di testi non letterari (ad es. le illustrazioni in un libro di storia dell'arte). A questa tipologia vanno ricondotte però molte delle immagini che corredano le edizioni ipertestuali anche di testi letterari. Va notato che il supporto offerto da questo tipo di immagini al testo letterario è quasi sempre strumentale e puramente informativo come una nota testuale, a meno che non configuri una forma di interazione interdisciplinare (espressioni artistiche coeve al testo, di cui comunque andrebbe caso per caso valutata la funzione assolta per la fruizione del testo letterario a cui sono associate). Credo che tutti concorderemo nel riconoscere che quando ci accostiamo a un'opera letteraria lo facciamo con l'animo di chi vuole compiere un'esperienza, a diverso grado e livello, estetica. Ebbene, quasi in nessun caso questi supporti ci avviano direttamente alla funzione estetica, ci immettono nel cuore del testo letterario.

• Potenza e suggestione del linguaggio letterario

Tuttavia il rapporto tra testo verbale e immagini è fortissimo. Ma in alcuni casi è un rapporto marginale (collaborazione fra pittori e letterati, letteratura allegorica, emblematica), negli altri è un rapporto tra discorso verbale e *immagini mentali*. Interessante da un punto di vista retorico è il tema delle immagini descritte (*descriptio*): dallo scudo di Achille ai palazzi istoriati dell'*Orlando furioso*. A tal proposito, bisogna forse riconoscere che ciò che era efficace in un'epoca di povertà di immagini finte e di assenza totale della riproducibilità tecnica, oggi appare perlopiù noioso. Ma la tensione del linguaggio verbale a suggerire immagini mentali è comunque fortissima e talora assai sofisticata. Non sempre la strada però è quella analitica della lunga programmatica descrizione: se il romanzo di primo Ottocento ci ha abituato, all'ingresso in scena di un personaggio, alla sua topica descrizione analitica, prima e dopo di esso sono state sperimentate e potenziate altre tecniche (ad es. la disseminazione di informazioni descrittive nel corso del testo o la *descriptio* parziale del personaggio affidata a uno o più punti di vista di personaggi interni al racconto), o ci si è affidati *in toto* all'immaginazione del lettore (ellissi suggestiva). E non è detto che il risultato sia meno efficace, anzi. Qui piuttosto si sperimenta la potenza del linguaggio verbale e letterario, che sa fare anche del non detto un elemento significativo.
Chi penserebbe di poter eguagliare ad esempio con parole espresse o con immagini la suggestione che deriva dall'estrema sintesi di Flaubert in un enunciato del tipo: "Egli viaggiò. Conobbe la malinconia dei piroscafi, i freddi risvegli sotto la tenda, lo stordimento dei paesaggi e delle rovine, l'amarezza delle amicizie interrotte. Ritornò"? Vertiginosa ellissi temporale, ma anche descrittiva e psicologica, questo enunciato-limite addita la potenza suggestiva del linguaggio verbale, anche nei suoi silenzi. Come non immaginare un lettore appassionato che a questo punto chiude il libro e si abbandona alla fantasticheria? Come colmare con parole e immagini questo vuoto di parole così pieno di immagini e di sentimenti? E dunque perché privare gli apprendisti lettori di questi spazi e immagini mentali? Quale immagine reale potrebbe suggerire un effetto analogo? Quale film potrebbe raggiungere la stessa sintesi e la stessa densità di significato? Non nego che potrebbero produrre altri lodevolissimi effetti, ma comunque effetti non comparabili, non equivalenti.

IL LINGUAGGIO VERBALE E LETTERARIO SI AFFIDA ALL'IMMAGINAZIONE DEL LETTORE

• Poesia visiva: il testo si fa immagine

In alcune fondamentali esperienze letterarie diffuse lungo tutto l'arco della letteratura occidentale, ma note al largo pubblico soprattutto nelle loro estreme occorrenze novecentesche, il linguaggio verbale entra in gara con le immagini anche in altre forme, aspirando a farsi esso stesso immagine. Forme suggestive certamente, ma pur sempre meno potenti di quelle normalmente esperite dagli scrittori classici, almeno dai grandi scrittori classici. E perlopiù si tratta di esperienze letterarie marginali. A questa tipologia di rapporto fra parola e immagine appartiene la simbolizzazione dello spazio bianco nella poesia moder-

na (simbolisti francesi e Ungaretti). Ma mi riferisco in particolare ai calligrammi che nel Novecento hanno trovato forse il più noto esponente in Apollinaire, ma sono stati esperiti anche dai futuristi italiani, da Ungaretti e da un'infinita schiera di poeti visivi di avanguardie, neoavanguardie e postavanguardie: qui non solo lo spazio iconico bianco del testo si carica di significato, ma anche la torsione, la deformazione, la disposizione dei caratteri tipografici nel testo diventa (in relazione con lo spazio bianco) simbolo e icona. Le ragioni di questa forzatura dei limiti propri del linguaggio verbale estenuato sino a farsi esso stesso immagine sono di natura estetica e talora ideologica, che sarebbe interessante approfondire (rivoluzione permanente delle forme, abbattimento dei limiti di genere, ecc.). Questo è anche un caso in cui l'immagine, la riproduzione della stampa originale (ad esempio in un'edizione scolastica) ha un senso particolarmente forte anche per il linguaggio letterario. La riproduzione dell'originale restituisce qualcosa che la sequenza lineare e la concentrazione tipografica sottraggono. Perché se il testo verbale si fa immagine, l'immagine del testo verbale che ne restituisca la sua configurazione iconica diventa uno strumento assolutamente pertinente di interazione fra i due campi.

• Efficacia e limiti dell'uso didattico delle immagini

La conclusione 'didattica' di questo discorso è, in estrema sintesi, che dell'immagine come supporto all'apprendimento letterario si possono prevedere vari usi, che sono *grosso modo* quelli pedagogico-didascalico, emotivo, promozionale, estetico di cui sopra. Il fatto che l'immagine sia uno strumento in ampio senso retorico assai efficace, non è insomma in discussione. È o può essere utile come supporto informativo, nei casi che abbiamo visto, quando funziona meglio di una nota al testo; è o può essere utile come stimolo emotivo, in qualche caso direi anche come elemento promozionale del testo letterario. È in discussione, caso mai, il limite a cui spingere questa procedura, senza incorrere nel rischio, per potenziare l'apprendimento, di depotenziare essenzialmente le capacità per un verso di concettualizzazione astratta e per altro verso di immaginazione/fantasia. Quasi mai l'immagine ci conduce nel cuore, anzi perlopiù ci lascia al di fuori della comprensione essenziale dell'oggetto letterario in quanto oggetto verbale ed estetico. Non può, men che meno, essere sostitutiva della parola scritta: è il caso del film, oggetto sostitutivo improprio, se il nostro scopo è quello di avviare all'apprendimento letterario. Nell'uso delle immagini si dovrà tenere quindi conto dei diversi gradi di pertinenza delle immagini rispetto al testo scritto che si è qui tentato di delineare per sommi capi (certamente pertinenti sono i casi di riproduzione delle edizioni originali quando lo spazio bianco assume valore simbolico, quando la parola si fa icona, quando esiste una strategia autoriale di connessione tra parola e immagine, quando ci si riferisce alla storia del libro illustrato, quando infine si mette in atto una strategia di raffronto interdisciplinare, anche nel caso del film).

• Conclusioni

Ciò che in definitiva dobbiamo chiederci è questo: è possibile favorire la formazione di immagini mentali attraverso la proposta di immagini reali? Ma non funziona meglio il metodo tradizionale di permanenza sul testo verbale, per assaporarne linguaggio, sonorità, ritmi, immagini (mentali) e senso; un metodo sostenuto magari da una lettura orale significativa? E più in generale: andiamo verso una progressiva sostituzione della parola scritta con le immagini? dell'apprendimento concettuale/astratto con quello multimediatico prevalentemente visivo-auditivo? Se sì, questo significa un progresso o un regresso? È un ritorno a modalità di apprendimento da tempi di crisi culturale o l'aprirsi di una nuova era luminosa? Un baratro insomma o le «magnifiche sorti e progressive»? Che il bisogno di immagini sia segno di crisi culturale *tout court* è forse eccessivo (da apocalittici), ma l'ipotesi che sia almeno il segno della crisi della cultura quale l'abbiamo conosciuta sin qui non è del tutto inverosimile. Si tratta di far proprio un progetto culturale o un altro. Non dimenticando però quello che nel romanzo *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* di Mark Haddon, l'insegnante dice a Christopher, il ragazzo autistico che sta scrivendo un libro: "Siobhan una volta mi disse che quando si scrive un libro bisogna includere anche qualche descrizione. Le risposi che avrei potuto prendere delle fotografie e inserirle nel libro.

IL BISOGNO DI IMMAGINI È UN SEGNO DI CRISI CULTURALE O UNA NUOVA MODALITÀ DI APPRENDIMENTO MULTIMEDIATICO?

Ma lei mi spiegò che l'idea che sta alla base di un libro è quella di descrivere le cose usando le parole, in modo che altri possano leggerle e costruirsi un'immagine nella propria testa". ■

How to make literature meaningful to secondary students

di Barbara Cauzzo De Luca
SSIS Padova

e di Nella Maccarrone
Liceo Classico "Leopardi-Majorana"

Spesso lo scarso apprendimento da parte degli studenti è dovuto a una mancanza di motivazioni e di coinvolgimento. Un esperimento svolto in un liceo classico di Pordenone dimostra che è possibile stimolare i ragazzi allo studio della letteratura grazie a uno strumento che tutti gli adolescenti ben conoscono e che fa parte della loro vita quotidiana: la musica.

The following paper refers to a real experience in class carried out in a Liceo Classico in Pordenone
The question the title poses, though in this case it is restricted to literature, is the basic question of all teaching. As Wilga Rivers pointed out as far as the seventies, there is nothing one can teach unless there are pupils willing to learn. In other words, if students are not motivated, that is involved through a real interest in the teaching/learning process, no actual learning takes place. I quoted Wilga Rivers on purpose to highlight how the problem of motivation in order to make learning effective is an open question which has to be tackled whenever planning any kind of unit, project or course; that is "how can we make the subject and related activities meaningful to the students so that actual learning takes place?"
Though there is plenty of literature about motivation and theories of learning, and coursebooks which offer stimulating material, the mediation the teacher has to operate in the class is always something unique, an alchemy of various factors interacting in a specific context and not always a successful one. The failure to involve the class in a teaching project is something all teachers have experienced and a very frustrating and demotivating one indeed!
That is the reason why I (Barbara Cauzzo De Luca) decided to share an experiment in teaching literature involving the students through music, which is part of their everyday experience, monitoring in particular students' motivation and involvement, and objectives achieved in terms of knowledge of subject matter and language improvement with an assessment of the effectiveness of the teaching/learning process in the light of institutional restrictions, time employed and objectives achieved.

L'INSEGNAMENTO SI BASA SULL'INTERAZIONE DI DUE ELEMENTI: L'ESPERIENZA DELL'INSEGNANTE E L'ENTUSIASMO DEGLI ALLIEVI

Before illustrating the project I will briefly outline its origin and theoretical background.
After the 'revolution' of the eighties in the teaching of literature from a mnemonic repetition of information about literature to the 'reading' of literary texts, linking up to the reading activities of the language course, there have been various contributions to the improvement of the teaching of literature in Italian schools both as regards the subject matter (e.g. relevance of themes, contemporary authors, post-colonial literatures etc.) and techniques; but lately, in connection with the changing institutional context there seems to be a restriction of the time allotted for literature often due to the various school projects teachers find themselves involved in and as a consequence a return to more traditional and less demanding syllabuses. While the reaction is understandable, it is at the same time risky, if all the positive aspects of the past achievements are ignored.
A way out, given this context, may actually be the adoption of a very basic chronological course, but used as a framework of reference to allow the development of specific in-depth projects, which might originate either from the POF or the Consiglio di Classe or the specific needs of the teacher

and students or from the involvement in CLIL projects. As a teacher of SSIS in Udine, I had the opportunity to work with Maria Bortoluzzi, a very dedicated *supervisore di tirocinio* whose didactic and academic experience provided very stimulating insights for my work and who put me in contact with prof. Nella Maccarrone an *insegnante accogliente* for SSIS trainees and a very active promoter of cultural projects.

I asked her if she could test some of the material connecting literature and music in one of her classes. The experiment was carried out in the first and second year (VE ginnasio) of the Liceo Classico Leopardi-Majorana (http://www.struinfo.it/liceo_leopardi/) in Pordenone, which has an experimental course 'ad indirizzo musicale', with the collaboration of the English teacher, Nella Maccarrone, and the music teacher, Marina Ennas. A music expert, Marco Toller, took part in the preliminary session and in the interdisciplinary laboratories with the music teacher.

The experience was feasible because the teachers involved firmly believe in team teaching and are willing to share didactic aims and competence in order to develop in the students a deeper knowledge of both discipline and language. Moreover they firmly believe in the interactive quality of the teaching role, where teachers are also learners. Teaching is not the mere passing on of information and techniques: it is the synergy and not the contraposition of students' enthusiasm and teachers' experience that favours cultural growth and dynamic knowledge.

The workshop was based on the following teaching principles:

- text based approach to literature
- content and task based experiential learning
- development of content
- development of different modes of learning and of individual strategies
- interactive lessons
- role of teacher as mediator and learner
- team teaching, team learning
- acquisition of transferable knowledge and competence

THE EXPERIMENT

Here is the description of the workshop by Nella Maccarrone. All the exempificatory material quoted can be found in HYPERLINK "http://www.5e-leomajor.it" www.5e-leomajor.it.

The wonderful chance of combining poetry, English and music in a project meant to test a forthcoming book by a well-known author was seized with enthusiasm by all of us, students and teachers. It was the end of school year 2003/2004 and the linguistic competence of IVE ginnasio had barely reached level B1.

That's why I chose the poem *Visits to St. Elizabeth's* for the project, considering it was linguistically simpler than the other given options. Moreover, the text was challenging from the structural and thematic view points and in fact the class responded very well during the lessons devoted to text analysis (see synopsis of activities). The rhythmical aspect was explored in a subsequent phase, with the assistance of the music teacher and the music expert, Marco Taller, who also introduced some basic technical notions in English (see worksheets).

At the end of this part the students had to discuss which genre would be more appropriate for a musical interpretation of the poem and the most popular answer was 'rap'. There was no explicit comment from us to this patently naïve choice because at that point the real objective was approaching the version made by the American musician Ned Rorem. The class listened earnestly to it but could not conceal their astonishment and dislike in front of a post-modern, sophisticated arrangement that was so far from their musical taste. It later came out that they had secretly nicknamed it 'horrorem'!.

In a final evaluation session the students declared they had loved all the activities in the module except for the music. Such feedback was reported to Mrs. De Luca who, at the end of the summer, came up with the ultimate challenge: making our own musical version of the poem!

At first the idea sounded too daring, as the students had no competences in composition, but then we decided to give it a try, with the support of Marco Taller and Mrs. Ennas.

Very soon the class realized that rap music was totally unfit to convey the thematic, phonetic and rhythmical quality of the poem. Besides, the more we were digging into forms and meanings the less confident the class became that they would make it.

When we reached a dead-end, we decided that each student would consult their music library, find a song able to convey the atmosphere of the poem and present it to the class, giving reasons for the

LA COMBINAZIONE DI POESIA, LINGUA INGLESE E MUSICA HA PERMESSO AGLI STUDENTI DI ESPRIMERE IL LORO POTENZIALE ESPRESSIVO E INTERPRETATIVO

choice. That proved to be a very useful exercise, for both practicing English and ruling out certain options.
At the end of the presentations (see grid) we had reached the conclusion that a lullaby with dissonances and an obsessive rhythmical part would be our interpretative solutions. At that point a fatal coincidence happened: before the first afternoon workshop with the music teacher, one of the students started practicing the theme from the film 'The Piano' in a corner of the room. There was a sudden silence and then a unanimous burst of joy because that was exactly what everybody had been looking for. The lullaby was replaced by the new tune and the rehearsals went on until we reached a satisfactory result.
Another critical point was when we realized that the student giving the reading voice was in trouble about the intonation to choose. So a special session was devoted to discussing the possible points of view for reading the text.
After giving the finishing touches with Marco's advice, we felt the need to record our achievement and so the video and sound team of the school was contacted to produce a DVD.
As a final activity, in order to assess the new knowledge and competence acquired by the students through the workshop, I asked the class to listen to their musical version of the poem and justify their choices for the composition (see worksheet). After this activity the class listened again to the original musical version by Rorem and the students were invited to compare it to their version and say to what exent their responses to it had changed.
Eventually, as evidence of the fact that enthusiasm generates positive synergies, also the maths teacher Mr. Frisina joined the project, by assisting the class in the creation of their own website, where now all our work can be seen. The address is "www.5e-leomajor.it"
The assessment of the results revealed an improvement in literary appreciation, willingness and freedom to express personal opinions, an increase of awareness in the expressive potential of instruments and voice, awareness of the subjectivity of personal response and interpretation. Motivation was increased enormously by the sense of achievement due to the production of a tangible product of their work. Affective setbacks, such as the frustration of having marginal roles in the final production, were overcome through a discussion of the different contributions that each student provided at different stages of the production according to different competencies and by the awareness that the final achievement was due to the cooperation of all.
I consider myself lucky for having been given this chance and for having received the support of so many nice colleagues, but I would like to conclude by saying that I am firmly convinced this experience could be done in many of our classes.
Music is an interest all teenagers share and a number of them can usually sing or play an instrument. Sometimes we are simply not aware of such potential and of how much we can learn from our students. An experience like the one I have now shared would enable us to find out that potential and to work in a context of mutual enrichment. ■

UTET LIBRERIA

Le Lingue di Babele

UN'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DI DUE DISCIPLINE FONDAMENTALI NELLA COMUNICAZIONE

Matteo Santipolo, Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, pp. 272, € 18,00

La sociolinguistica è quella particolare disciplina che studia le relazioni tra una lingua e la società in cui è parlata, il suo scopo è quello di sviluppare modelli, teorie e metodologie che diano modo di comprendere a fondo le differenti società ponendo l'accento su quell'insieme di convenzioni che costituisce il "fenomeno lingua".
In questo libro Santipolo coniuga felicemente l'impostazione teorica della sociolinguistica con la prassi glottodidattica.

Quando la tecnologia aiuta la didattica

di Piera Buono
MAE di Buenos Aires

Si illustrano di seguito le caratteristiche e gli scopi del progetto Percorsi guidati alla produzione scritta, pensata in funzione degli studenti stranieri di lingua italiana. Grazie all'ausilio di programmi come PowerPoint e Word, questo progetto si pone l'obiettivo di insegnare a costruire passo passo un testo, vincendo la ben nota sindrome da foglio bianco.

Il progetto Percorsi guidati alla produzione scritta

Il progetto *Percorsi guidati alla produzione scritta* è nato dal lavoro quotidiano come insegnante d'italiano all'estero a studenti di scuola media, prevalentemente a ispanofoni. Esso ha voluto essere una risposta a precise esigenze manifestate dagli alunni di una seconda media di una scuola italiana all'estero, nella quale è stato realizzato. Attraverso l'esperienza continua con questo tipo di alunni, ai quali sono stati somministrati questionari specifici che riguardano differenti aspetti come il contesto familiare, il contatto con la lingua e cultura italiana[1], si è notato, infatti, che, mentre a livello di produzione orale non si evidenziano difficoltà particolari, al di là delle normali interferenze, l'ostacolo maggiore è rappresentato, invece, per molti alunni anche di buon livello, dalla produzione scritta: la famosa "paura del foglio bianco". Vincere il panico che molti allievi provano di fronte a un foglio bianco da dover riempire di parole ha costituito lo stimolo del lavoro che vi viene presentato, cioè individuare nuove strategie allo scopo di rendere più agevole la produzione scritta degli allievi, soprattutto in un contesto particolare quale quello della scuola italiana all'estero. Se anche i destinatari privilegiati e iniziali sono alunni di scuola media di origine straniera, tale progetto, però, potrebbe essere facilmente adattato ad allievi italofoni.

LO STUDENTE, SENZA RENDERSENE CONTO, SI APPROPRIA DI STRATEGIA DI COMUNICAZIONE ATTRAVERSO L'ATTIVITÀ PRATICA

Le principali tipologie testuali che si evidenziano in questo lavoro sono, appunto, quelle sulle quali vengono fatti esercitare nella prassi quotidiana gli alunni delle scuola media (descrizione, lettera, diario, cronaca, testo storico, riassunto, parafrasi, tema argomentativo). È per questo che per ognuna di esse si deve progettare un percorso con l'obiettivo di superare le difficoltà servendosi di una tecnologia appropriata e alla portata di tutti come l'uso del computer e di programmi specifici quali PowerPoint e Word. Ciascuno dei testi proposti viene suddiviso nelle parti che lo compongono e per ognuna di esse si propongono all'allievo varie opzioni tra cui scegliere, accompagnate da definizioni lessicali e spiegazioni testuali. Attraverso la scelta e la composizione delle frasi, l'allievo costruisce passo passo un testo, aggirando in tal modo la "paura" che lo potrebbe bloccare e, senza rendersene conto, si appropria di strategie di comunicazione attraverso l'attività pratica. Per tali motivi una parte considerevole del progetto *Percorsi guidati alla produzione scritta* è costituito dall'animazione dei testi e dalla possibilità per lo studente di interagire con essi. Di qui la necessità di utilizzare un programma che rispondesse a determinate condizioni:

- facilità di accesso e uso sia per il docente che per gli alunni;
- possibilità di rinnovare e rielaborare facilmente gli elementi presenti nei vari testi, allo scopo di adattarli al diverso livello degli alunni e alle loro capacità;
- costi limitati;
- possibilità ma non obbligo di interagire con altri programmi, archivi e di creare collegamenti ipertestuali all'interno del documento o link con internet;
- possibilità di creare animazioni semplici, combinando movimenti e suoni.

La maggior parte dei software presenti sul mercato per l'elaborazione di lavori multimediali comporta costi elevati e l'impossibilità, una volta che

[1] articolo "Gli alunni delle scuole italiane all'estero: una proposta operativa per conoscere meglio questa realtà".

siano stati determinati e inseriti i dati, di effettuare variazioni (come Authorware). Il prodotto che si ottiene è, quindi, limitato e rigido. Nel caso di lavori complessi, inoltre, il costo di programmi multimediali raggiunge livelli molto elevati, inaccessibili ai singoli utenti, oltre a richiedere, dal punto di vista tecnico, hardware con hard disk molto capienti, processori di dati molto veloci e schede video sofisticate.

L'obiettivo è stato, quindi, quello di trovare un sistema che non richiedesse eccessive conoscenze nel campo della programmazione, che permettesse agli allievi di costruire un testo guidato e di effettuarne l'autocorrezione, che fosse applicabile a tutti i computer e che fosse flessibile, cioè permettesse di elaborare differenti proposte di lavoro.

Per raggiungere tale scopo si sono combinate le potenzialità di PowerPoint, programma ampiamente utilizzato nella realizzazione di presentazioni multimediali, con i vantaggi offerti da Word, così da poterlo utilizzare per creare attività didattiche personalizzate. Il lavoro impostato ed elaborato in questo modo ha come caratteristica precipua la possibilità di essere continuamente modificato e adattato, anche con la partecipazione degli allievi, al gruppo con cui si lavora. Queste variazioni permettono un continuo aggiornamento da parte del docente senza il bisogno di investire enormi cifre nell'acquisto di pacchetti multimediali praticamente rigidi. In tal senso può costituire un supporto e una base di lavoro per gli insegnanti che lo vorranno utilizzare.

L'OBIETTIVO, CENTRATO DAL PROGETTO, ERA QUELLO DI TROVARE UN SISTEMA CHE PERMETTESSE AGLI ALLIEVI DI COSTRUIRE UN TESTO GUIDATO E DI EFFETTUARNE L'AUTOCORREZIONE

PERCHÉ POWERPOINT?

PowerPoint XP è un'applicazione di Microsoft Office che permette di creare presentazioni e di completarle con l'aggiunta di elementi grafici, immagini, testi in differenti formati, trame, stili, suoni, animazioni, i quali rendono tale programma particolarmente utile per esposizioni e conferenze.

Esso permette di elaborare facilmente e rapidamente presentazioni dall'aspetto versatile e dinamico, costituite da una serie di diapositive.

Poiché uno degli elementi più usati nelle diapositive sono gli oggetti grafici, il programma permette di inserire differenti tipi di forme e di figure a due o tre dimensioni, e di combinare diversi stili, trame e colori, immagini, testi, grafici, organigrammi ecc., con la possibilità di modificarne le caratteristiche (formato, colore, trama, grandezza) in base alle esigenze di ogni presentazione.

PowerPoint, però, non si limita solo all'inserimento delle immagini, ma offre la possibilità di aggiungere effetti audiovisivi, come suoni, video, immagini, animazione di oggetti e transizione di diapositiva, che rendono la presentazione elettronica più dinamica e accattivante.

Ultima e non meno importante è la possibilità di creare legami ipertestuali con altri archivi, programmi, link e pagine web di internet, e di trasformare la presentazione stessa in modo che possa essere visibile in internet o intranet.

CARATTERISTICHE DEI TESTI SELEZIONATI

I testi sono stati scelti in base alle indicazioni fornite dai ragazzi circa le attività da loro considerate più difficili e tenendo conto di

fig. 1

quanto previsto dai programmi ministeriali per la scuola media. Essi sono:
- riassunto;
- descrizione soggettiva e oggettiva;
- lettera informale e formale;
- parafrasi;
- diario personale;
- cronaca;
- tema storico;
- tema argomentativo.

• Obiettivi

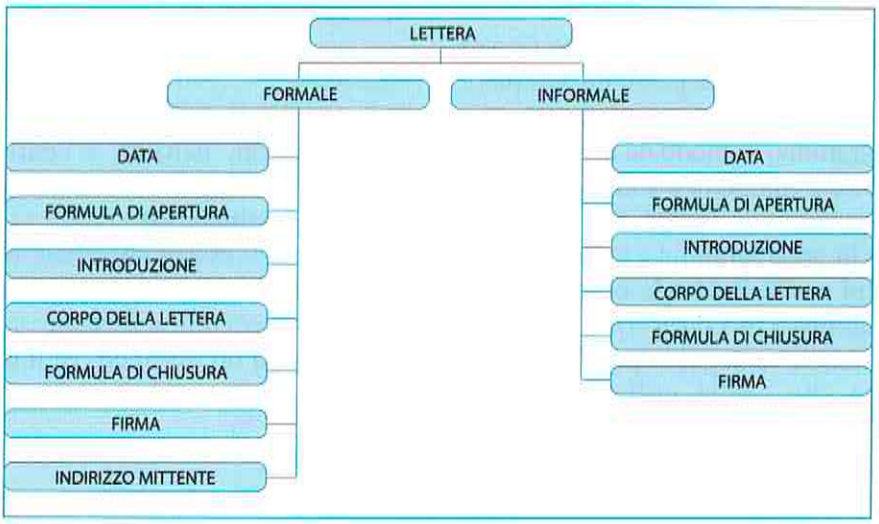
Gli obiettivi che il progetto si pone sono:
- presentare un'attività normalmente considerata "difficile"o noiosa"in modo da renderla piacevole e divertente;
- vincere la "paura del foglio bianco";
- migliorare l'autostima;
- fornire esempi semplici di testi scritti con cui lo studente possa familiarizzare;
- facilitare il processo di scrittura, fornendo una struttura da completare in base alle istruzioni;
- guidare l'allievo a costruire un testo, rispettandone la tipologia, lo scopo, il destinatario;
- permettere all'allievo di operare delle scelte personali;
- arricchire il lessico di base e utilizzarlo in modo adeguato

• Modalità di lavoro

Allo studente viene presentata la prima immagine nella quale sono indicate le seguenti tracce di produzione scritta (figura 1):
- sintetizza la favola *Giacomo di cristallo*;
- come mi vedo e come vorrei essere;
- oggi scrivo a...;
- analisi di *Lavandare* (G. Pascoli);
- una giornata difficile;
- un incidente stradale;
- l'Illuminismo;
- ragazzi e ragazze: uguali o diversi?

L'alunno ha l'opportunità di scegliere la traccia sulla quale produrre il lavoro scritto con un semplice clic. In base alla traccia, dovrà poi individuare la tipologia testuale corrispondente tra quelle che gli vengono indicate (lettera, diario ecc.).

fig. 2



A partire da questo momento lo studente verrà guidato passo dopo passo alla composizione scritta attraverso immagini, frasi da scegliere e suoni, che dovrà salvare in una pagina di Word (collegata alla presentazione in PowerPoint). In ogni momento potrà ricorrere all'ausilio di un dizionario.

Al termine del lavoro potrà stampare il testo prodotto e consegnarlo all'insegnante. In ognuna delle fasi l'allievo ha la possibilità di tornare indietro e correggere eventuali errori o effettuare cambiamenti.

L'insegnante ha la possibilità di calibrare gli aiuti forniti al ragazzo in base alle sue capacità e ai suoi bisogni, per esempio eliminando alcune delle scelte guidate e trasformandole in testi aperti, così da rendere il lavoro via via più "libero" e facilitare il cammino verso l'autonomia dello studente.

fig. 3

• Come preparare un'unità didattica animata

Per poter realizzare questo tipo di lavoro il primo passo da compiere è la realizzazione di un organigramma, in modo da avere una visione completa e sintetica dell'argomento da svolgere.
Gli organigrammi e i relativi schemi costituiscono la base del testo animato in PowerPoint e rappresentano una guida per l'insegnante che voglia utilizzare il programma stesso. Alcuni testi presentano più possibilità di svolgimento, come la descrizione (soggettiva e oggettiva) e la lettera (informale e formale). Nel caso, poi, del testo storico e della poesia (parafrasi/commento) sono stati previsti due livelli di difficoltà, a seconda dei prerequisiti degli allievi.

• Organigramma della lettera formale e informale

Presentiamo a titolo di esempio l'organigramma della lettera, un tipo di testo molto usato nella scuola media. Essa presenta due varianti, a seconda che si voglia far esercitare l'allievo sull'uso del registro formale o informale (figura 2).
Sulla base di questo organigramma verrà sviluppata ogni parte dell'argomento proposto con i rispettivi testi e animazioni che saranno presentate agli alunni.
Se l'allievo opera la scelta corretta, potrà proseguire, altrimenti gli verrà indicato che ha sbagliato e spiegato il perché. In ogni momento potrà tornare indietro e correggersi.
Procediamo, evidenziando il tipo di testo che l'allievo vedrà sullo schermo, ovvero la definizione della lettera e la spiegazione delle funzioni che essa svolge. Il testo scritto è sempre accompagnato dalla relativa animazione. Per motivi di spazio vengono qui proposte solo alcune delle diapositive realizzate.

• Lettera

La lettera è un modo per comunicare messaggi, pensieri e sentimenti da un soggetto (mittente) a un altro (destinatario).
La lettera può essere informale se ci si rivolge a un amico o a una persona conosciuta e formale, se ci si rivolge a un estraneo o a una ditta (figura 3).

• Funzione

informativa (dare notizie);
regolativa (se richiede una risposta);
espressiva (serve per esprimere sentimenti o raccontare una esperienza).
Ipotizziamo che l'alunno abbia deciso di sviluppare la lettera formale. A questo punto riceverà ulteriori informazioni.

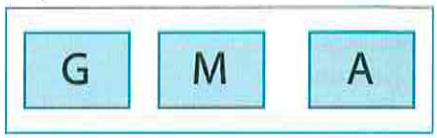
• Formale

Serve per esporre un'opinione, chiedere informazioni, segnalare un problema, esporre un reclamo, rivolgendosi a un ente, una ditta o una persona con cui non si è in confidenza o che non si conosce. Il registro è più controllato, preciso e puntuale. Si dà del Lei o del Voi (se si tratta di una ditta).

• Traccia

E siamo alla traccia vera e propria, che in pratica l'allievo stesso ha scelto, diventando soggetto attivo del lavoro. Ecco un esempio di traccia:
scrivi al sindaco della tua città, invitandolo a risolvere un problema nel tuo quartiere (il traffico rumoroso, la mancanza di un semaforo ecc).
Nella nuova schermata l'alunno potrà cliccare su ognuna delle parti della lettera (divenute ora "parole calde") per sapere in che cosa consiste ognuna di esse.

fig. 4



• Parti

La lettera è costituita dalle seguenti parti:
- data;
- destinatario;
- oggetto della lettera;
- formula di apertura;
- introduzione;
- corpo;
- formula di chiusura;
- firma.

Per esempio, cliccando su data, all'allievo appare una nuova diapositiva, con le indicazioni che seguono.

• Data

Indica luogo, giorno, mese, anno in cui è stata scritta la lettera e si colloca in alto a destra (figura 4).
Solo a questo punto il nostro ipotetico alunno potrà cominciare a produrre il testo, infatti gli verrà chiesto di cliccare sulla parola calda data e accederà a una pagina di Word, in cui troverà uno schema da completare (figura 5).
Allo stesso modo procederà per le altre parti. Riceverà un ulteriore aiuto, che l'insegnante potrà cali-

fig. 5

brare in base alle capacità ed esigenze dei singoli allievi: infatti gli verranno proposte frasi tra le quali scegliere quella a suo parere più adatta al testo da sviluppare.
Continuiamo col nostro esempio, illustrando le rimanenti parti della lettera.

• Destinatario

Comprende il nome del destinatario, l'indirizzo e la qualifica. Di solito si mette in basso a sinistra. L'alunno può scegliere tra varie opzioni che gli vengono proposte
- Egregio Dottor ..... (nome persona), indirizzo completo;
- Egregio Sig. Sindaco ..... (nome persona), nome della città;
- All'ill.mo Sig. Preside ..... (nome persona), nome della scuola;
- Chiarissimo Professore ..... (nome persona), indirizzo completo;
- Spett.le Ditta ..... (nome della ditta), indirizzo completo.

• Oggetto della lettera

Si utilizza soprattutto se ci si rivolge a un ente (Comune) o a una ditta. Indica il motivo per cui viene scritta la lettera stessa, si colloca a sinistra, sotto il nome del destinatario:
- domanda di lavoro;
- reclamo;
- richiesta informazioni.

Formula di apertura
È la formula con cui ci si rivolge al destinatario, si può omettere il nome:
- Egregio Dottore;
- Egregio Sindaco;
- Ill.mo Preside;
- Chiarissimo Professore;
- Spett.le (nome della ditta).

• Introduzione

Inizia con la lettera minuscola e comprende alcune frasi in cui si spiega brevemente lo scopo della lettera. Per esempio:

LO STUDENTE VERRÀ GUIDATO PASSO DOPO PASSO ALLA COMPOSIZIONE SCRITTA ATTRAVERSO IMMAGINI, FRASI DA SCEGLIERE, SUONI

- Siamo i ragazzi della ..... (nome della scuola) della Sua città.
- Le scrivo a nome dei miei compagni della classe ....., per esporLe un problema.
- Con questa lettera, noi, i ragazzi della scuola ..... (nome della scuola), vorremmo presentarLe un problema che ci sta a cuore.
- Ritengo mio dovere di cittadino segnalarLe il seguente inconveniente, che si verifica nel quartiere in cui abito.
- Con la presente, vorrei richiamare la Sua attenzione su un problema che riguarda noi tutti.

Corpo della lettera
È la parte centrale in cui viene svolto l'argomento. Per esempio, il discente può scegliere la frase più adatta tra le seguenti:
- Ci siamo resi conto che il traffico diventa sempre più fonte di pericolo per noi ragazzi.
- Ogni giorno, io e i miei compagni, per arrivare a scuola siamo costretti ad attraversare una zona priva di strisce pedonali e semafori.
- Nel quartiere in cui vivo aumenta costantemente la presenza di cani randagi, che creano una situazione di degrado e pericolo.
- Nella zona in cui abitiamo diventa sempre più frequente la presenza di barboni e senzatetto.

E quindi collegare tale frase con una delle seguenti:
- A parere mio e dei miei compagni, sarebbe opportuno intervenire con l'istallazione di un semaforo.
- Riteniamo che il problema potrebbe essere risolto, prevedendo l'adozione o affido di tali cani ai ragazzi che lo vogliano.
- Sarebbe necessario un Suo intervento per offrire loro un riparo e (continua tu) .....

• Formula di chiusura

Comprende le formule di saluto ed eventuali auguri o ringraziamenti. Tra le opzioni:
- Distinti saluti.
- In attesa di una Sua (Vostra) comunicazione, invio distinti saluti.
- RingraziandoLa (Vi) anticipatamente per l'attenzione, porgo distinti saluti.
- Con osservanza.
- La prego di gradire i miei (nostri) più cordiali saluti.
- Distintamente.
- In fede.

• Firma

È il nome del mittente, cioè di chi scrive la lettera, si colloca in fondo a destra. Nelle lettere formali è necessario scrivere anche il cognome.

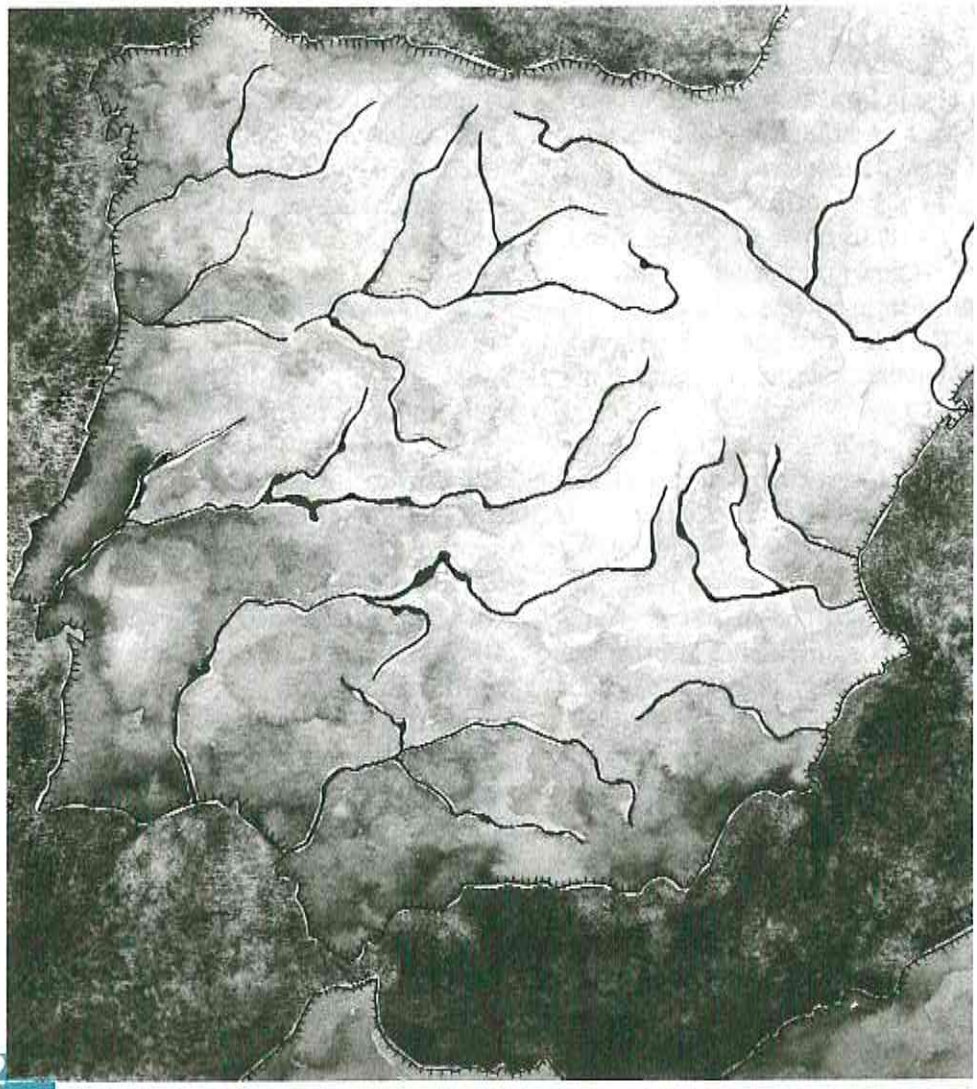
• Indirizzo completo del mittente

Si colloca in fondo a sinistra (o anche in alto a destra sopra la data). È opportuno indicare anche un indirizzo alternativo per eventuali comunicazioni, completo di numero telefonico (ovviamente preceduto dal prefisso).
Anche in questo caso l'allievo si dovrà collegare alla pagina di Word e completare
il testo della busta. L'unità è completata da un vocabolario contenente il lessico specifico, cui l'allievo potrà accedere cliccando sul relativo simbolo.
Al termine del lavoro, l'allievo potrà stampare il testo prodotto e consegnarlo all'insegnante. E nella lezione successiva potrà esercitarsi su una nuova tipologia testuale. ■

El sistema fonético-fonológico en la didáctica del español para extranjeros

di María Begoña Arbulu Barturen
Università di Padova

Spesso sottovalutato, l'insegnamento degli aspetti orali di una lingua straniera (pronuncia, accento, intonazione) andrebbe invece curato con attenzione. Aiutare i nostri alunni a migliorare la pronuncia implica però una buona preparazione e una conoscenza approfondita del sistema fonetico-fonologico della lingua straniera da parte dei discenti. Di seguito si presenta lo "stato dell'arte" per quanto riguarda la lingua spagnola per gli stranieri



Introducción

A pesar de la importancia que ha tomado en las últimas décadas la enseñanza de los aspectos orales de las lenguas extranjeras, son pocos los estudios sobre la adquisición y la enseñanza del sistema fonético-fonológico del español (pronunciación, acento y entonación). Y son pocos, por tanto, los manuales que ofrecen una guía teórica y de ejercicios.

Las causas son varias: hay profesores que lo consideran una cuestión menor dentro del sistema de una lengua; otras veces, los profesores carecen de una buena formación en la materia; en otros casos, la falta de formación se refiere a la didáctica, la materia no se presenta al alumno de forma adecuada y los ejercicios de pronunciación se convierten en una tortura[1]; por otro lado, en el caso del español, las diferentes normas de pronunciación y de entonación dependientes de cada región o país, suelen ser una dificultad añadida para el profesor, que no sabe que norma enseñar.

El estado de la cuestión

Respecto al tratamiento del sistema fonético-fonológico en los manuales y métodos de enseñanza de

1. Son muchos los manuales que presentan como ejercicio habitual los trabalenguas: imaginemos lo difícil que resulta a un nativo su pronunciación correcta, cuánto más frustrante no lo será para una hablante no nativo.

español como LE, podemos decir que pocos tratan a fondo la cuestión: ningún método hace una descripción de los errores más frecuentes ni de sus causas; jamás se menciona la necesidad de un **diagnóstico**; y aunque se apunta a cómo deben ser las producciones correctas, no aclaran cómo se puede llegar a ellas y pocas veces se ofrece una serie de **ejercicios de corrección**. Solo en los últimos años, algunas editoriales han ido incluyendo progresivamente pequeños manuales en los que se trabaja la pronunciación, la entonación y la ortografía, en general o de manera particular atendiendo a la lengua materna de los estudiantes. Es una señal de esperanza.

Respecto al tratamiento de la didáctica del sistema fonético-fonológico en la bibliografía de los fonetistas, hemos de decir que son poquísimos los que tratan en concreto la didáctica de este aspecto para hablantes extranjeros. Entre ellos destacan José María Saussol y Dolors Poch Olivé[2], cuyas obras nos servirán de guía para las reflexiones siguientes.

La didáctica del sistema fonético-fonológico

Creemos que son cuatro las cuestiones que se deben tener en cuenta en la enseñanza del sistema fonético-fonológico del español para extranjeros:

• El funcionamiento de los sistemas fonológicos

El sistema fonológico de una lengua está formado por tres elementos: un conjunto de sonidos que se combinan formando las distintas palabras de la lengua; un tipo de marcas que permiten resaltar unos sonidos con respecto a otros y que llamamos sistema acentual; y una serie de curvas entonativas. Por

NEL CASO DELLO SPAGNOLO, LE REGOLE DI PRONUNCIA E INTONAZIONE VARIANO DA REGIONE A REGIONE E DA PAESE A PAESE E SPESSO IL DOCENTE NON SA QUALE NORMA INSEGNARE

tanto, cuando nos enfrentamos a una lengua extranjera debemos abordar una serie de dificultades relativas a la organización del sistema fonológico de esa lengua, que serán de diferente tipo o nivel dependiendo de diferentes factores, como son el grado de parentesco de la LE con la lengua materna, la motivación y la aptitud para el aprendizaje, la edad del alumno, el estilo cognitivo etc[3].

Y estas dificultades estarán relacionadas con estos tres elementos que hemos señalado: la posibilidad de encontrar sonidos que no estén en la lengua materna (el italiano, por ejemplo, no posee el sonido velar, fricativo, sordo [?] de la palabra *jefe*) y la posibilidad de que los sonidos se combinen de forma diferente (la *s* líquida inicial no existe en español, el español añadió una *e-* epentética a las palabras latinas que empezaban de este modo); dificultades derivadas del sistema acentual (el italiano tiene un mayor número de esdrújulas, mientras que el castellano tiene sobre todo una acentuación llana o grave por efecto de la *síncopa*[4]); y las dificultades con el sistema entonativo.

Desde el punto de vista de la didáctica, el primer paso fundamental es proporcionar al alumno con claridad y precisión el sistema fonético-fonológico de la lengua extranjera atendiendo a estos tres elementos: primero, partiendo del aparato fonador, explicar a los alumnos cómo funciona este y cómo se produce la realización de los sonidos que constituyen el sistema de esa lengua, atendiendo a sus rasgos distintivos, que dependerán de la acción de las cuerdas vocales, del punto de articulación y del modo de articulación; después, enseñar las características del sistema acentual; y, por último, mostrar cómo funciona la entonación en esa lengua.

Pero debemos enseñar también que los sistemas fonológicos están sometidos a variaciones que hay que tener en cuenta durante el proceso de aprendizaje: variaciones determinadas por factores intrínsecos a la cadena fónica, como el *contexto fonológico* (por ejemplo, la /n/ del español en posición implosiva se pronuncia de manera diferente según la consonante que tenga detrás: la /n/ de *once* tiene una posición más adelantada pues va seguida de un interdental, mientras que la de *tango* es más retrasada por estar seguida de una velar); y variaciones determinadas por factores extrínsecos a la cadena fónica, como puede ser la variación debida a aspectos pragmáticos dependientes del *contexto extralingüístico* o la variación debida a aspectos extralingüísticos (el origen geográfico de

2. J.M. Saussol, *Glotodidactica del español con especial atención a italófonos*, Liviana Editrice, Padova 1978; J.M. Saussol, *Fonología y fonética del español para italófonos*, Liviana Editrice, Padova 1983; D. Poch Olivé, *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Ed. Edinumen, Madrid 1999.
3. D. Poch Olivé, cit., pp. 13-16.
4. Síncopa: caída de la vocal intertónica (pretónica o postónica) latina en la evolución de algunas palabras al castellano. Por ejemplo: TAB(U)LAM > tabla.

LO SPAGNOLO, ESSENDO LA LINGUA UFFICIALE DI BEN VENTI PAESI DIVERSI E LA TERZA LINGUA PIÙ PARLATA DEL MONDO, CON 323 MILIONI DI PARLANTI, NON PUÒ OVVIAMENTE ESSERE UNIFORME

los hablantes, el sexo, la edad o el nivel cultural)[5].

• La norma de pronunciación y las variantes

El español, debido a que es lengua oficial en 20 países y la tercera lengua más hablada del mundo (323 millones de hablantes), no puede ser uniforme, sino más bien un conjunto de variedades, que presentan diferencias en el plano léxico, morfológico, sintáctico y también en el de la pronunciación de los sonidos y la entonación.

Comparto con Poch Olivé[6] la idea de que hay que enseñar a los alumnos cómo es la lengua, en su unidad y en su diversidad. Esto implica que el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes y situar su propia forma de hablar en el mosaico de variedades. Posteriormente, como en el seno de cada variante geográfica existe una norma culta, el profesor de español lengua extranjera deberá enseñar la norma culta, sea cual sea la variedad que utilice. De este modo, el alumno será capaz de reconocer y comprender todas las variantes, aunque solo se exprese en una de ellas.

• Los errores de pronunciación

Cuando se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera, se tiende a oír los sonidos y la prosodia en función de los de la lengua materna, por eso, la predicción de los errores es posible y se lleva a cabo a través del análisis contrastivo de ambas lenguas.

Los errores predecibles pueden ser de tres tipos: errores provocados por sonidos que no están en la lengua materna de los alumnos; errores provocados por sonidos que, existiendo en ambas lenguas, aparecen en posiciones distintas; y errores provocados por sonidos o distinciones que no son propios de la lengua extranjera pero sí de la lengua materna, y que sufren un proceso de trasposición a la lengua extranjera. Y lo mismo se podría decir para la prosodia.

Las dificultades que plantea el aprendizaje de la pronunciación pueden clasificarse en dos grandes categorías: errores relacionados con distinciones y sonidos propios de la LE y que no están en la L1, por tanto, el objetivo del aprendizaje será el de adquirir nuevos hábitos articulatorios[7]; y, errores que para ser eliminados, se debería abandonar una diferenciación adquirida en la lengua materna (es lo que llamamos acento extranjero y eliminarlo es el paso más complicado).

• La corrección fonética

Antes de aplicar cualquier técnica de corrección fonética, hay que llevar a cabo un diagnóstico de errores tanto en la realización de los sonidos como en la aplicación de los rasgos suprasegmentales. Dado que los errores de nuestros alumnos están determinados por sus lenguas maternas, la primera etapa del proceso de corrección fonética tiene como objetivo incidir en la percepción de la lengua extranjera y conseguir que los alumnos identifiquen los nuevos sonidos, los nuevos esquemas acentuales y las nuevas curvas entonativas.

A partir de ahí, corregir los errores que se vayan cometiendo, dedicando poco tiempo en cada sesión, dada la atención y concentración necesarias por parte de profesor y alumno, pero de manera regular.

Poch Olivé[8] propone empezar por la corrección de los elementos suprasegmentales, ya que son los que permiten acceder al sentido general; y, por tanto, se debe exigir a los alumnos que respeten los esquemas entonativos, el ritmo y la colocación de los acentos. Solo más adelante se trabajará en la corrección de los sonidos, sirviéndose de la *fonética combinatoria* o de técnicas como la *pronunciación matizada*[9].

Conclusión general

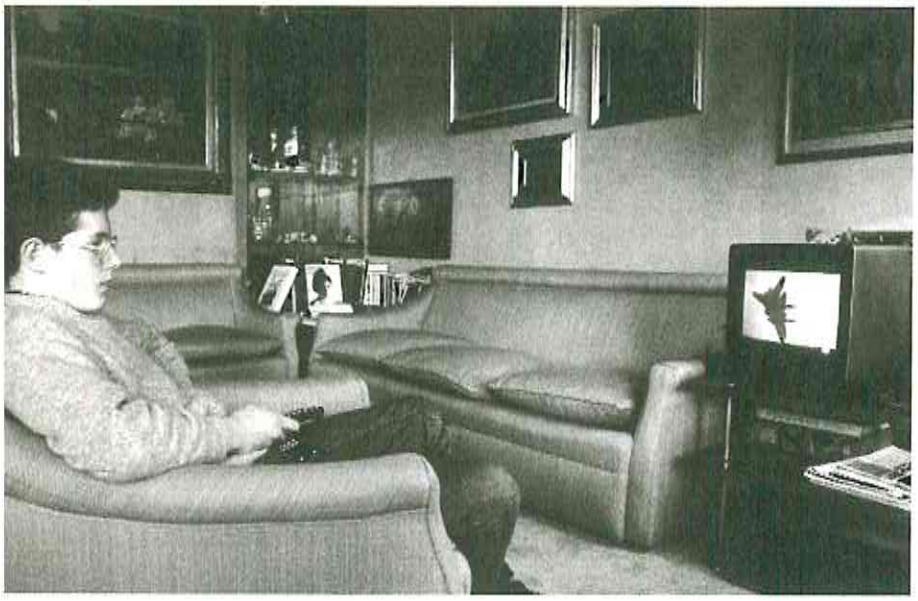
Como conclusión general querría afirmar que es posible mejorar la pronunciación de nuestros alumnos, pero para ello es fundamental una buena preparación en el conocimiento del funcionamiento del sistema fonético-fonológico de esa lengua, de su norma y de sus variedades; es preciso un diagnóstico de los errores; es indispensable aplicar de manera regular y constante técnicas de corrección eficaces; y, por último, como consejo personal, es necesaria una buena dosis de paciencia y sensibilidad por parte de profesor. ■

5. D. Poch Olivé, cit., pp. 35-36.
6. D. Poch Olivé, cit., pag. 57.
7. J..M. Saussol 1978, cit., pag. 23 y ss.
8. D. Poch Olivé, cit., pag. 93 y ss.
9. Para propuestas de técnicas de corrección cf. Saussol (1983) y Poch Olivé (1999).

Televisione, didattica e acquisizione linguistica

di Simonetta Losi
Università per Stranieri Siena

In Italia la televisione si è dimostrata uno strumento utile nel coadiuvare l'apprendimento di una L2. Basti ricordare programmi quali Passaporto inglese e TVLanguage fino al recente Io parlo italiano – corso di italiano per immigrati, senza contare l'apprendimento dell'italiano grazie alla tv italiana da parte di cittadini di altri paesi (Albania a Malta in primis)



Televisione "cattiva maestra"?

Le complesse questioni legate al ruolo della televisione nell'apprendimento di una L2 costituiscono un vastissimo campo di indagine e possono essere analizzate sotto diverse prospettive: storica, sociologica, sociolinguistica, psicologica, glottodidattica[1]. Un lungo e mai concluso dibattito ha da sempre accompagnato il mezzo televisivo. Le posizioni degli studiosi, suddivisi secondo una celebre definizione in "apocalittici" e "integrati"[2], in genere comportano un rifiuto netto della televisione, della quale si evidenziano gli effetti catastrofici sulle menti dei telespettatori, soprattutto dei bambini, che hanno strutture di pensiero non adeguate a operare una corretta distinzione tra vero e verosimile e a effettuare una selezione di modelli comportamentali non deviati[3]. Tuttavia alcune recenti scoperte nel campo della neurofisiologia[4] hanno messo in luce l'importanza, ai fini della comprensione in senso ampio e della ritenzione in memoria, della visione di immagini in movimento: queste, confermando le conoscenze già acquisite nel campo dell'utilizzo del mezzo televisivo, hanno importanti implicazioni per un uso maggiormente incisivo e mirato della televisione nella didattica.

Televisione e didattica delle lingue

Il 1954, anno di nascita della televisione italiana, segna l'avvio di

1. Nell'ambito di un Dottorato di Ricerca in Linguistica e Glottodidattica presso l'Università per Stranieri di Siena, si è svolta una ricerca, sotto la direzione scientifica della prof. Maria Catricalà (professore associato di Linguistica generale presso la Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università di Roma La Sapienza) in cui è stato possibile ricostruire le fasi del passaggio della televisione da modello di lingua italiana a specchio delle lingue nazionali, oltre alle fasi che la caratterizzano come precoce "buona maestra" per l'apprendimento delle lingue straniere. L'analisi, condotta anche attraverso sperimentazioni e raccolte di dati a campione sul parlato televisivo, tiene conto anche delle potenzialità offerte dai mezzi per la riproduzione del suono e delle immagini che hanno portato alla creazione e alla diffusione di corsi di lingua in video che possono essere raggruppati in alcuni modelli comunicativi di base.
2. U. Eco, *Apocalittici e integrati. Concezioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 1964.
3. KR. Popper, J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, Donzelli, Roma 1994.
4. G. Rizzolatti, G. Craighero, L. Fadiga, *The mirror system in humans*, in M.I. Stamenov, V. Gallese (a cura di), *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*, Benjamins, Amsterdam, 2002, pp. 37–59.

una nuova era comunicativa. Il processo di unificazione linguistica, dato dalla diffusione dell'italiano secondo uno standard ricalcato sul modello fiorentino[5], trae un consistente anche se non unico apporto dalla pervasività del mezzo televisivo. La televisione, che nasce dall'esperienza radiofonica, si propone come modello linguistico in un Paese ancora segnato da un alto tasso di analfabetismo e da una frammentazione linguistica dovuta all'uso dei dialetti[6]. Successivamente, con l'avvento delle reti televisive private, il parlato trasmesso, che possiede già una propria complessità in senso diamesico, diviene più variegato, accogliendo in maniera sempre più ampia le varietà diatopiche e diastratiche dell'italiano[7], oltre a vari livelli di formalizzazione del parlato, fino a divenire uno specchio delle lingue nazionali[8].

La Rai, nata sul modello della BBC, ha come punti cardine della propria attività "informare, divertire, educare". La spinta educativa della neonata televisione italiana si traduce, per quanto riguarda l'italiano, in programmi di alfabetizzazione – come il celebre "Non è mai troppo tardi" – e in trasmissioni che propongono importanti riflessioni storiche e metalinguistiche[9]. Per quanto attiene le lingue straniere è necessario evidenziare un corso di inglese televisivo - *Passaporto inglese* - che sorprende per la sua datazione (1954) e per interessanti intuizioni sulle tecniche didattiche, con l'utilizzo di scritte, immagini, canzoni e una riflessione sulla diversità tra il *british english* e l'*american english* condotta attraverso modelli di lingua autentici. A questo programma seguono, in anni successivi, i corsi di lingue straniere – inglese, francese, tedesco, russo – raggruppati sotto il titolo generale *Sapere – una lingua per tutti*. A un primo ventennio di forte attenzione per le possibilità offerte dal mezzo televisivo riguardo alla didattica delle lingue straniere e, più in generale, per la divulgazione della cultura letteraria e tecnico-scientifica, fa seguito un lungo periodo di silenzio per quanto riguarda la trasmissione di corsi di lingue, che trovano una loro diffusione e un loro mercato soprattutto in edicola, con i corsi in audio e videocassette: un silenzio interrotto in tempi molto recenti dall'esperimento di *TVLanguage* – che si è concluso alla metà del 2003 con il passaggio da Stream a Sky – costituito dalla creazione di un canale satellitare esclusivamente dedicato alle lingue[10]. Per rispondere alle problematiche connesse al fenomeno dell'immigrazione nel nostro Paese, Rai Educational ha messo in onda *Io parlo italiano – corso di italiano per immigrati*, curato da Massimo Vedovelli (2001), un corso di lingua che si rivolge ad immigrati ed è incentrato su contenuti idonei a questa particolare categoria di apprendenti[11]. *Io parlo italiano* utilizza un pubblico di studenti stranieri di varie nazionalità per ottenere la ricostruzione di una classe plurilingue di lingua straniera. Lo studio televisivo è allestito come un'aula, con i banchi disposti a schiera semicircolare, supporti come una normale lavagna. Un piccolo gruppo di studenti di varie nazionalità ascolta un insegnante, prende appunti, esegue gli esercizi, risponde alle domande. Il corso, che contiene anche suggerimenti per la pratica didattica rivolti ai docenti di lingua, prevede l'uso di filmati e dispone di supporti cartacei e materiali posti su un sito internet, dove sono attivi tre forum[12].

GLI SVILUPPI DELLA NEUROFISIOLOGIA CI SPINGONO A UN USO MAGGIORMENTE INCISIVO E MIRATO DELLA TV NELLA GLOTTODIDATTICA

Il ruolo della TV nell'apprendimento dell'italiano fuori d'Italia

Le frequenze delle onde televisive fanno oltrepassare alla nostra lingua i propri – peraltro angusti – confini geografici per proiettarla in un contesto più vasto che copre approssimativamente l'intero bacino del Mediterraneo. In tutti i Paesi che si affacciano su di esso

5. B. Migliorini, C. Tagliavini, P. Fiorelli, *Dizionario di ortografia e pronunzia*, Rai Eri, Roma 1969.
6. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1972.
7. A. Sobrero, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari 1993.
8. R. Simone, *Specchio delle mie lingue*, in "Italiano & Oltre", n. 2, 1987, pp. 53-59. Vedi anche: R. Simone, *La terza fase: forme di sapere che si stanno perdendo*, Laterza, Bari 2002.
9. A. Grasso, *Storia della televisione in Italia*, Garzanti, Milano 2000.
10. L'offerta linguistica di *TVL* era articolata in quattro lingue (inglese, francese, tedesco, spagnolo) con una netta prevalenza dell'inglese. Il palinsesto prevedeva la ripetizione delle trasmissioni sia nell'arco della stessa giornata che durante la settimana.
11. Un capitolo a parte meriterebbe la diffusione dei corsi di lingua italiana in videocassetta che sono stati trasmessi dalle televisioni estere o che vengono utilizzati per l'autoapprendimento dell'italiano o in contesti guidati. Anche questo aspetto è stato oggetto della nostra analisi e ha dato significativi risultati in merito a quali corsi siano diffusi, in quali Paesi e secondo quali modalità.
12. Per ulteriori informazioni, consultare il sito www.raieducational.it

Bibliografia

* P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia 1999.
* G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1987.
* I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana, *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma 2003.
* M. Catricalà, *Forme, parole e norme*, Angeli, Milano 2004.
* M. Catricalà, *Metodologie della ricerca linguistica italiana*, Eucos, Roma 2005.
* M. Morcellini, *Nuove pratiche di apprendimento e insegnamento*, Biblioteca Digitale, Napoli 1996.
* G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici: modelli informatici per la scuola*, Utet, Torino 1999.
* G. Porcelli, P.E. Balboni, *Glottodidattica e università: la formazione del professore di lingue*, Liviana, Padova 1991.
* M. Vedovelli, *L'italiano degli stranieri: storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma 2002.

si guarda regolarmente la televisione italiana. Il dato è parzialmente confermato da Raffaele Simone, che indica come Paesi in cui l'italiano si è diffuso attraverso il mezzo televisivo l'Albania, la Romania, l'Ungheria, la Tunisia e la Somalia[13]. Due importanti fenomeni relativi all'apprendimento non guidato della nostra lingua come lingua straniera e non come lingua seconda sono avvenuti in due contesti culturalmente, socialmente ed economicamente molto diversi: l'Albania e Malta. I vari aspetti del rapporto tra Rai e Albania sono trattati in maniera estesa, sotto il profilo storico e sociologico, da Polovina[14], che pur mettendo in luce l'importanza della televisione italiana nell'apprendimento della nostra lingua in Albania non fornisce dati al riguardo. Nel caso di Malta, invece, possiamo disporre di importanti studi condotti in senso diacronico da Brincat che si occupa da molti anni dell'apprendimento della lingua italiana[15] e da quello, recentissimo, di Caruana[16].

TV TRA COMUNICAZIONE, SPERIMENTAZIONE E DIDATTICA

La didattica delle lingue per televisione e le problematiche ad essa legate si inseriscono nella più generale tematica che mette in relazione l'insegnamento con la comunicazione, la specificità dei linguaggi televisivi e le esigenze della didattica, come per esempio il feedback e la ripetizione[17]. Si rende necessario, quindi, coniugare il linguaggio televisivo, al quale peraltro siamo largamente assuefatti, con i principi fondamentali della glottodidattica riguardo al testo, o ai testi, che costituiscono l'input oggetto di acquisizione. Pur essendo ampiamente riconosciuti l'importanza delle glottotecnologie nella classe di italiano L2 e il ruolo del video come catalizzatore[18] in contesti guidati, purtroppo in poche occasioni - anche guardando indietro alla televisione delle origini, animata da una forte spinta ideale che la poneva come interlocutore privilegiato dell'istituzione scolastica, se non in alcuni casi come suo sostituto - sono stati effettuati degli studi approfonditi sull'incidenza del mezzo televisivo nella didattica in generale e nella didattica delle lingue straniere in particolare[19], salvo alcune lodevoli eccezioni[20]. Un'analisi approfondita sulle caratteristiche del parlato televisivo e dei suoi rapporti con la lingua scritta da un lato[21], e uno studio sui modelli di corsi televisivi dall'altro, potrebbero contribuire a tracciare alcune linee guida per una didattica televisiva efficace – oggi integrata con le nuove tecnologie - consapevole delle questioni linguistiche legate alle varietà di repertorio, alla comunicazione e alle più recenti acquisizioni nel campo della neurofisiologia e delle scienze cognitive. ■

13. R. Simone, *Una "trama" italiana*, in "La Crusca per voi", n. 4, 1992, pp. 1-2.
14. Y. Polovina, *Rai e Albania: una grande presenza nella storia di un popolo*, Rai Eri, Roma 2002.
15. J. Brincat, *L'italiano della televisione: Lingua facile e lingua difficile*, in J. Eynaud (a cura di), Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano, Atti del X Congresso AIPI, pp. 271-284, MUP, Malta 1992. Vedi anche: J. Brincat, *A Malta l'italiano lo insegna la televisione*, in: "Italiano e Oltre", n. 13, 1998, pp. 52-58.
16. S. Caruana, *Mezzi di comunicazione e input linguistico – l'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Angeli, Milano 2003. Un capitolo a parte meriterebbe la diffusione dei corsi di lingua italiana in videocassetta che sono stati trasmessi dalle televisioni estere o che vengono utilizzati per l'autoapprendimento dell'italiano o in contesti guidati.
17. *G. Porcelli, Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1994.
18. P.E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994.
19. La scarsità di studi sul ruolo della televisione nella glottodidattica, soprattutto in situazioni non guidate, non riguarda solo l'italiano: anche in realtà come i Paesi scandinavi e i Paesi Bassi dove la televisione trasmette i programmi in diverse lingue, spesso usando sottotitoli, solo recentemente l'acquisizione di una lingua straniera – in particolare l'inglese - attraverso input televisivi è oggetto di studio. Per ulteriori approfondimenti cfr. M. Björlund, *Incidental L2 lexical acquisition among primary school children in rural and urban settings*, Convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999; L. Forsman, *EFL in the Finland-Swedish Language classroom: regional differences and challenges*, Convegno Eurosla 9, Lund, Svezia, 10-12 giugno 1999. Cfr. anche: M. Catting-Aellig, *American and British English: a conflict for the young Swiss?*, in "Tranel: Travaux neuchâtelois de linguistique", n. 24, 1996, pp. 65-78.
20. R. Titone, *L'insegnamento delle lingue per televisione*, Le Monnier, Firenze 1975.
21. G. Nencioni, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in G. Nencioni, *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna 1983, pp. 126-179.

Un itinéraire d'exploitation didactique d'un document authentique: le film Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran

di Roberta Monaco[1]
ITC "D. Romanazzi" di Bari

con la collaborazione di Michele Fascilla[1]

La visione del film Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, oltre a essere uno strumento di apprendimento della lingua francese, può stimolare gli studenti ad affrontare temi come la diversità culturale e religiosa, l'amicizia, la tolleranza, il rispetto e l'amore.

Si chez Charles Baudelaire les fleurs sont extraites du mal et de la laideur transmués en beauté, en ce qui concerne ce film, *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, c'est tout à fait le contraire.
En effet, les fleurs du Coran sont des expressions, des phrases, des concepts, des hymnes, voire des «perles» d'amitié, d'amour, d'abnégation, de solidarité, de beauté, de bonheur, de paix, de sagesse, de respect, de tolérance, de loyauté, de fidélité, et la liste pourrait bien continuer. Bien que le titre porte le mot Coran, il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'un film religieux, mais c'est un film sur l'amitié, un film sur l'être humain, sur la réciprocité. On peut bien exploiter ce film, document non didactique, comme un document didactique, qui stimule les élèves, les mène à réfléchir, à comprendre les différences entre les cultures, les religions et devenir plus conscients de l'actualité multiculturelle à laquelle il faut faire face aujourd'hui.
C'est un film qui raconte aussi le parcours de croissance de Momo, un garçon juif qui grandit vite grâce à son épicier/ami/guide/père, Ibrahim, de foi musulmane.
La motivation des élèves peut être bien stimulée à travers la vision de ce film en version originale (sans sous-titres ou bien avec les sous-titres en français), car le français est une matière que les élèves étudient déjà à l'école comme première ou deuxième langue étrangère; un film qui aborde des sujets ayant une valeur pédagogique fort considérable. En effet, l'école, en tant qu'institution éducative, a le but d'inculquer chez les élèves le sens d'appartenance à une culture, sans oublier que la réalité de nos jours est riche de cultures différentes. Etre citoyen implique aussi l'acceptation de l'autre en tant que porteur de nouvelles valeurs et de richesse.
Ce film peut bien servir à améliorer la compréhension globale audio-visuelle et la production écrite guidée et libre en F.L.E.; renforcer la compétence morpho–syntaxique et lexicale-sémantique. Cela sera fait à travers toute une série d'activités qui peuvent quand même être adaptées par rapport aux niveaux linguistiques des destinataires. Dans notre cas, ce travail a déjà été expérimenté dans une troisième classe de lycée scientifique où la langue française est étudiée comme deuxième langue étrangère.

LE PARCOURS DIDACTIQUE

Voici les différentes phases d'articulation du parcours didactique:
A) SENSIBILISATION: questions ouvertes à répondre avant la vision du film.
B) COMPREHENSION (GLOBALE ET DÉTAILLÉE):
- questions Vrai / Faux;
- questions ouvertes;
- texte lacunaire;
- activités sur les séquences du film (remise en ordre);
- activités sur des images significatives du film (titrage possible des images).

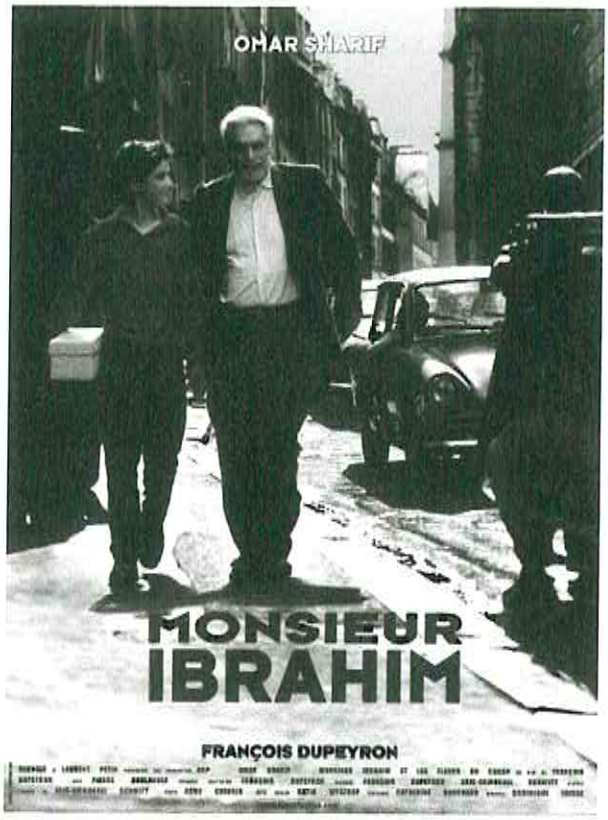
C) RÉFLEXION SUR LA LANGUE:
- association lexicale;
- activités sur les synonymes et sur les antonymes;

1. Roberta Monaco est professeur de F.L.E. auprès du Liceo Scientifico «A. Scacchi» de Bari; formatrice SSIS PUGLIA de langues étrangères; professeur à contrat de français juridique auprès de la Faculté de Sciences Juridiques de l'Université de Bari.
Contact: robertamonaco@tin.it
2. Michele Fascilla est professeur de langue et civilisation anglaises auprès de l'Istituto Tecnico Commerciale «Luigi Einaudi» de Bari. Il est aussi stagiaire SSIS – Puglia en F.L.E.
Contact: crusoe_78@libero.it

• formulation de phrases à partir d'une série de mots donnés;
• activité de médiation interlinguistique (italien / français).

D) ANALYSE:
• résumé de l'histoire du film;
• analyse guidée (questions ouvertes);
• explication de quelques mots-clés;
• commentaires de quelques «fleurs du Coran».

E) PRODUCTION LIBRE:
• rédaction d'une critique ou compte-rendu du film en suivant des modèles donnés;
• activités d'écriture créative: la suite de l'histoire du film; une page de journal intime que Momo écrit après avoir été abandonné par son père; le dialogue entre Momo et Popol au moment où ils se connaissent.



F) EXPANSION INTERDISCIPLINAIRE: recherche sur les trois grandes religions monothéistes (travail en groupe).

Ce film est à exploiter non seulement pour des raisons pédagogiques et linguistiques, mais aussi pour des raisons culturelles (liées au Paris des années 60, à la vie qu'on y vivait, aux «mythes artistiques», tels que Brigitte Bardot, etc.). A ce propos, il ne faut jamais oublier que l'enseignement d'une langue étrangère est toujours associé à l'enseignement de la civilisation du peuple qui parle officiellement cette langue. La langue et la culture constituent donc un binôme inséparable.

Mais il n'y a pas qu'une culture, la beauté du monde consiste justement dans sa variété, dans la pluralité. Ce film offre une vision de cultures entrelacées, qui co-existent sans difficulté et qui communiquent, qui se confrontent (Momo et Ibrahim sont faits l'un pour l'autre, ils sont inséparables et l'un est porteur de valeurs transmissibles pour l'autre). A travers la vision de ce film, les élèves peuvent bien prendre conscience de la coexistence possible de plusieurs cultures, quotidiennement en conflit, d'après ce que les médias font voir (ex. le cas de la Palestine).

On peut donc insérer ce film dans un parcours interdisciplinaire (que l'on peut appeler plus simplement module), ayant pour titre: «Différentes religions, différentes cultures, un seul ciel» comprenant:
• le F.L.E., car le film est français et l'histoire se déroule surtout à Paris (Rue Bleue et Rue du Paradis dans le quartier de Montmartre). Après le film, on pourrait passer à la lecture du roman homonyme, la source du film, écrit par Eric-Emmanuel Schmitt. On pourrait aussi suggérer la lecture analytique comparée du roman (en français et en italien, avec la collaboration du professeur d'italien);
• l'histoire, pour mieux comprendre les problèmes liés aux religions au fil des siècles (les Croisades au Moyen Age; les persécutions des juifs et l'holocauste pendant la deuxième guerre mondiale; le conflit entre les palestiniens et les israéliens, etc.) ainsi que les traditions, les coutumes relatives à chaque foi;
• la géographie anthropique, pour mieux connaître les pays où l'on professe l'islam, le judaïsme, le christianisme et pour étudier la distribution des religions dans le monde;
• les sciences naturelles, pour mieux comprendre la structure morphologique de la terre du «Croissant d'Or» (les montagnes, les déserts, l'aridité des sols, etc.);
• la religion, pour mieux comprendre les différences et les points en commun (théologiques) entre les trois grandes religions monothéistes, déjà mentionnées; cela peut être accompagné de la lecture de quelques pages significatives de la Bible et du Coran;
• la philosophie, pour mieux réfléchir sur certains concepts, tels que le bonheur, la paix, l'amour, la sagesse, la beauté intérieure, le soufisme, etc. (en prenant en considération essentiellement les «fleurs du Coran» que Ibrahim, l'épicier / philosophe arabe a transmis à Momo);
• l'économie, pour mieux réfléchir sur les différences entre les pays favorisés occidentaux (ex. la France) et les pays en voie de développement (ex. la zone du «Croissant d'Or»);
• l'histoire de l'art, pour bien distinguer les lieux religieux consacrés aux trois religions (des synagogues, des mosquées, des églises,

ACTIVITÉS D'EXPLOITATION

Le professeur peut choisir une ou plusieurs d'entre les activités proposées par rapport à sa programmation et au temps disponible.

A) Sensibilisation

1. Aimez-vous regarder des films en langue étrangère? Si non, pourquoi?

2. Avez-vous déjà vu ce film? Est-ce qu'il vous a plu? Pourquoi?

3. Avant de regarder le film, Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, essayez de donner une explication du titre. A quel(s) film(s) / ouvrage(s) littéraire(s) ce titre vous fait-il penser?

4. Avant la vision du film, imaginez quels sont les protagonistes, les rapports entre eux, les lieux où se déroule l'histoire, l'histoire elle-même. (Comme support, on peut se servir de la photo qui se trouve sur la couverture du DVD).

B) Compréhension

1. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

a. Momo est le diminutif de Mohammed.	V	F
b. Momo est chrétien.	V	F
c. Ibrahim est arabe.	V	F
d. Ibrahim est épicier.	V	F
e. Ibrahim est juif.	V	F
f. Le Croissant d'Or est une région de l'Europe de l'Est.	V	F
g. Ibrahim meurt à Paris.	V	F
h. Sylvie est le prénom de la prostituée avec laquelle Momo a sa première relation sexuelle.	V	F
i. Momo a sa première relation sexuelle à 16 ans.	V	F
j. Momo habite Rue du Paradis.	V	F
k. Momo est aimé de son père.	V	F
l. Le père de Momo disparaît sans laisser aucune trace.	V	F
m. Ibrahim meurt de vieillesse.	V	F
n. Ibrahim sait déjà bien conduire avant d'acheter une voiture.	V	F
o. Momo tombe amoureux de la fille du concierge, Myriam.	V	F

2. Répondez aux questions suivantes.

a. Définissez le rapport entre Momo et son père.

b. Pourquoi le père de Momo est-il toujours «déprimé»?

c. Qu'est-ce qu'il arrive au père de Momo?

d. Définissez le rapport entre Momo et Ibrahim.

e. Qui est-ce Popol? Qu'est-ce qu'il représente pour Momo?

3. Complétez ce texte à trous en vous servant des recharges données ci-dessous.

Momo, douze ans, vit rue Bleue à Paris, dans un appartement triste avec un père 1) _____; sa mère les a abandonnés, emmenant avec elle un 2) _____ aîné dont son père lui vante en permanence les 3) _____. Momo trouve réconfort et consolation auprès des «4) _____» de la rue de Paradis et de l' 5) _____ arabe. Après la disparition de son 6) _____, Momo est adopté par Ibrahim. Ils partent tous

deux en 7) _____ vers le «Croissant d'or». Musulman 8) _____, Ibrahim lui fait connaître les derviches tourneurs. Avant de 9) _____ d'un accident de voiture, il lègue à Momo sa 10) _____ et son Coran.

frére - voiture - sinistre - mourir - épicier - putes - père - soufi - boutique - mérites

4. Mettez en ordre les séquences du film.

a. Le pouvoir du sourire
b. La fin du voyage
c. Le dépucelage
d. Le suicide du père
e. L'arabe du coin
f. Le testament
g. L'adoption
h. Le menu de M. Ibrahim
i. Premier amour
j. En route vers la Turquie
k. Le départ du père
l. Le permis de conduire

1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ... 6. ... 7. ... 8. ... 9. ... 10. ... 11. ... 12. ...

5. Donnez un titre explicatif à chacune des images données ci-dessous.

A _____ B _____ C _____

C) Réflexion sur la langue

1. Reconstruisez la fiche technique du film. Reliez les éléments de la colonne A avec ceux de la colonne B.

A. Sortie	1. française
B. Production	2. 2002.
C. Adaptation	3. Comédie dramatique.
D. Origine	4. 1h 34 min.
E. Durée	5. Laurent Pétin, Michèle Pétin
F. Commentaire	6. François Dupeyron
G. Realisé en	7. Omar Sharif, Pierre Boulanger, Gilbert Melki, Isabelle Renauld, Lola Naymark
H. Mise en scène	8. 17 septembre 2003
I. SYNOPSIS	9. Grand public
J. Genre	10. Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, roman d'Eric-Emmanuel-Schmitt
K. Avec	11. Dans le Paris des années 60, un voyage merveilleux au-delà du temps et de l'espace. Momo, un garçon de treize ans, se retrouve livré à lui-même. Il a un seul ami, Monsieur Ibrahim, l'épicier arabe et philosophe de la rue Bleue. Celui-ci va lui faire découvrir la vie, les femmes, l'amour. Entre les deux s'instaure vite un rapport de profonde amitié et la comparaison de leurs générations, cultures et religions devient enseignement et apprentissage pour tous les deux.
L. Destination	12. Un film agréable et amusant, une histoire édifiante et limpide, Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, du français Dupeyron, conquête pour sa fraîcheur et sa grâce.

A: ... B: ... C: ... D: ... E: ... F: ... G: ... H: ... I: ... J: ... K: ... L: ...

2. Recherchez les synonymes:

a. bonheur b. triste c. putes d. argent e. vulgaire f. balade g. livre h. travail
i. chaussures j. voiture

3. Recherchez les antonymes.

a. bonheur b. triste c. vulgaire d. acheter e. aller f. riche g. lenteur h. sourire
i. beauté j. haine

4. Formulez dix phrases en employant les mots dans la bulle:

Bonheur - triste -sourire - lenteur - beauté - amour -
haine - voyage - riche - pauvre - mourir - immense - adoption -
abandon - rejondre - partir - mer - fleur -ordure -poubelle - légalisme -équilibre - déprime - pére -mère
- épicier - arabe - musulman femme -voiture

5. Traduisez le passage suivant en français.

- "Cerca qualcuno?" chiede Momo alla donna.
- "Cerco Mosè" – risponde lei.
- "Lei chi è?"
- "Sua madre. E tu chi sei?"
- "Io? Tutti mi chiamano Momo. È il diminutivo di Mohammed".
- Ah non sei Mosè?"
- "Eh no, signora, io sono Mohammed. Non confondiamo. Mosè è andato via, signora. Ne aveva abbastanza di stare qui. Non ha dei bei ricordi".

D) ANALYSE

1. Résumez l'histoire du film en quelques lignes. Employez vos mots !

2. Répondez aux questions suivantes.

a. Quels sont les thèmes du film?

b. Quel est le moment le plus significatif du film, selon vous? Racontez-le.

c. Faites un portrait de Momo et de Ibrahim en considérant les questions suivantes: Qui sont-ils? Où vivent-ils? Qu'est-ce qu'ils cherchent? Comment se connaissent-ils? Sur quoi leur amitié se fonde-t-elle?

d. Quelles sont les figures secondaires autour de Momo? Quel(s) rôle(s) jouent-elles?

e. Quelles sont les définitions que Ibrahim donne de lui-même? Quel sens ont-elles?

f. Pourquoi, selon vous, Momo ne dit pas la vérité à la femme qui se présente comme sa mère?

g. Donnez votre définition des «fleurs du Coran».

h. Quels lieux Momo et Ibrahim visitent-ils? Quel est le but de leur voyage, selon vous? A quoi s'intéressent-ils davantage?

i. Pourquoi Ibrahim meurt-il dans sa terre natale? Quels sont ses derniers mots? Quel sens ces mots ont-ils pour les deux protagonistes?

j. Donnez une définition des mots suivants d'après ce que vous avez vu dans le film:

étranger:_____
religion:_____
identité:_____
dignité:_____
spiritualité:_____
Soufisme:_____

3. Commentez:

a. «Ce que tu donnes, Momo, c'est à toi pour toujours, ce que tu gardes c'est perdu à jamais.»

_____

b. «Lorsque tu veux savoir si tu es dans un endroit riche ou pauvre, tu regardes les poubelles. Si tu vois ni ordures ni poubelles, c'est très riche. Si tu vois des poubelles et pas d'ordures, c'est riche. Si tu vois des ordures à côté des poubelles, c'est ni riche ni pauvre: c'est touristique. Si tu vois les ordures sans les poubelles, c'est pauvre. Et si les gens habitent dans les ordures, c'est très très pauvre.»

_____

c. «Le cœur de l'homme est comme un oiseau enfermé dans une cage: quand il danse, le cœur chante et puis il monte au ciel.»

_____

4. Parmi les fleurs du Coran, laquelle préférez-vous? Pourquoi?

_____

5. Voici quelques critiques du film:

a. M. Ibrahim prend donc l'enfance par la main au fond de son antique épicerie pour lui faire franchir le pas de l'amour filial. Le film n'est fait que de ce geste. On peut le trouver insuffisant ou juste assez beau pour saluer l'incarnation d'Omar Sharif et la modeste ambition de Dupeyron. (Dominique Borde, Le Figaro)

b. Un rôle en or pour un acteur qui a dépassé les frontières tout au long de sa carrière, et a retrouvé son enthousiasme avec ce film poétique et humaniste. (Olivier Pelisson, MCinéma.com)

Qu'est-ce qu'elles soulignent?

E) Production libre

1. Rédigez vous-même une critique / un compte-rendu du film d'après les modèles ci-dessus.

_____

_____

2. Imaginez la suite de l'histoire du film.

_____

_____

3. Imaginez ce que Momo pourrait écrire dans son journal intime après avoir été abandonné par son père.

_____

_____

4. Imaginez le dialogue entre Momo et Popol quand ils se connaissent.

_____

_____

F) EXPANSION INTERDISCIPLINAIRE

Le film constitue un «point de départ» pour un travail interdisciplinaire, comprenant F.L.E., histoire-géographie, religion, etc.

On peut commencer par une recherche sur les trois religions monothéistes: le christianisme, le judaïsme, l'islam. Les élèves peuvent bien travailler en groupes (chacun développant l'un des trois sujets). Quels sont les points en commun entre ces religions? Quelles sont les différences entre elles? Quelles sont les images, les lieux communs que les médias nous transmettent?

_____

_____

Clés

A) sensabilisation

1. Production libre.
2. Production libre.
3. Le nom de la rose adapté du roman homonyme de Umberto Eco; Les fleurs du mal de Charles Baudelaire; Le racisme expliqué à ma fille de Tahar Ben Jelloun.
4. Production libre.

B) comprehension

1. FAUX - FAUX - FAUX - VRAI - FAUX - FAUX - FAUX - VRAI - FAUX - FAUX - FAUX - FAUX - FAUX - FAUX - VRAI

2. Ils ne communiquent pas, sauf pour des questions matérielles (surtout d'argent) et anodines (les courses), sans aucune affectivité manifeste.
Le père de Momo est toujours déprimé à cause de sa condition de juif. Il se rappelle toujours de son passé, de la tragédie qui a frappé sa famille pendant l'holocauste.
Il se suicide sous un train pour Marseille après avoir abandonné son fils.
Ils deviennent amis, ensuite leur rapport devient plus fort, comme entre père et fils.
Popol est le frère aîné de Momo, que son père vante, parti avec sa mère. Il représente l'antithèse de Momo, que Momo déteste, sans l'avoir jamais connu.

3. sinistre – frère – mérites – putes – épicier – père – voiture – soufi – mourir – boutique

4. 1 – Le dépucelage
2 – L'arabe du coin
3 – Le menu de M. Ibrahim
4 – Le pouvoir du sourire
5 – Le départ du père
6 – Premier amour
7 – Le suicide du père
8 – L'adoption
9 – Le permis de conduire
10 – En route vers la Turquie
11 – La fin du voyage
12 – Le testament

5. A. Ibrahim dans sa voiture toute neuve.
B. Le premier baiser.
C. Momo et Ibrahim dans un café parisien.

C) Réflexion sur la langue

1. A. 8 - B. 5 - C. 10 - D. 1 - E. 4 - F. 12 - G. 2 - H. 6 - I. 11 - J. 3 - K. 7 - L. 9

2. joie - malheureux - prostituées - fric - grossière - promenade - bouquin - boulot - souliers - auto

3. malheur - heureux - raffinée - vendre - venir - pauvre - rapidité - pleurer - laideur - amour

4. Production libre.

5. «Vous cherchez?», demande Momo à la femme.
«Je cherche Moïse», dit-elle.
«Vous êtes qui?»
«Je suis sa mère. Et toi qui es-tu?»
«Moi? Moi, on m'appelle Momo. C'est un diminutif pour Mohammed.»
«Ah bon? Tu n'es pas Moïse?»
«Ah non, faut pas confondre, madame. Moi, c'est Mohammed. Il en avait marre d'être ici. Il n'a pas de bons souvenirs.»

D) ANALYSE

Production libre

2. a. L'adolescence; l'amitié; l'initiation sexuelle; la religion; le bonheur; le sourire; l'amour; la mort; la solitude; le vieil homme et l'enfant: un mentor et une filiation; la sagesse; le relativisme culturel, etc.

b. L'un des moments les plus significatifs du film pourrait bien être la fin.

c. Momo est un garçon juif de douze ans qui vit avec un père «déprimé» et qui ne prend pas beaucoup soin de lui. Lui, il vit à Paris, Rue Bleue, dans un appartement un peu sinistre. Il cherche l'amour d'un père qui ne l'aime pas et d'une mère qu'il n'a pas connue. Ils se connaissent dans l'épicerie de Ibrahim, qui se trouve aussi dans la même rue. Ibrahim est un vieil homme très sage, qui vient du «Croissant d'Or», il est turc et on le connaît comme l'épicier / philosophe arabe de la rue. Il cherche un ami et Momo se révèle un ami / fils / compagnon de voyage, qu'il adopte. Leur amitié se fonde sur la réciprocité, sur la communication, sur l'enseignement / apprentissage de valeurs fondamentales.

d. Les figures secondaires autour de Momo sont: son père (qui joue un rôle négatif, frustrant); Sylvie, la prostituée (son rôle est positif, parce qu'elle lui fait découvrir les secrets de la vie sexuelle et le fait devenir un homme); Myriam, la fille du concierge (il tombe amoureux d'elle, ils s'aiment, mais puis elle le quitte pour un autre garçon: son rôle est donc négatif, parce qu'elle déçoit Momo).

e. Ibrahim se définit: musulman, soufi; il tient à préciser qu'il n'est pas arabe, bien que tout le monde le connaisse comme l'arabe de la rue. Il met l'accent sur la religion, conçue comme religion intérieure, poétique et non apparente.

f. Il renonce à dire la vérité à la femme qui se présente comme sa mère et qui ne le reconnaît pas, parce qu'il veut faire face à la difficulté de la vie sans aucun soutien; parce qu'il veut casser tout lien avec sa famille pour construire une nouvelle existence (le fait même de repeindre sa maison et de mentir sur son prénom sont significatifs à cet égard); il se sent étranger à lui-même et veut découvrir son identité.

g. Les «fleurs du Coran» sont des expressions, des phrases, des concepts, des hymnes, des «perles» d'amitié, d'amour, d'abnégation, de solidarité, de beauté, de bonheur, de paix, de sagesse, de respect, de tolérance, de loyauté, de fidélité.

h. Momo et Ibrahim visitent ensemble des lieux sacrés (consacrés aux diverses religions monothéistes), des lieux et des terres sans frontières artificielles, géopolitiques, établies par les hommes); le but de leur voyage est la recherche de leurs identités. Bien que leurs racines soient différentes, ils sentent que leurs vies et leurs destinées se ressemblent beaucoup. Pendant leur voyage, ils s'intéressent davantage aux parfums (l'encens, le cierge, les pieds, etc.) typiques des diverses religion qu'ils comparent.
i. Ibrahim meurt dans sa terre natale: pour un émigré cela veut dire retrouver son âme et son corps. Ses derniers mots sont: «Mon voyage s'arrête là. Je suis arrivé, je savais pas (...) Toutes les rivières se jettent dans la même mer. Je n'ai pas peur, je sais ce qu'il y a dans mon Coran.». Cela veut dire que la vie est un voyage. C'est Momo qui va continuer son précieux voyage tout seul, sans le soutien spirituel de son ami / père adoptif, en pleine liberté et responsabilité.
j. Sens des mots:
- étranger: personne de n'importe quelle origine douée de dignité, qui a le droit d'être respectée en tant que telle. Momo et Ibrahim sont étrangers, l'un par rapport à l'autre et par rapport au pays, à la ville, au quartier, à la rue où ils vivent.
- religion: ce mot met l'accent sur le côté spirituel de l'homme. Chaque religion mérite d'être acceptée, les différentes religions sont la manifestation de la richesse spirituelle du monde dans lequel on vit.
- identité: C'est un mot bien fort, doué d'une connotation précise, dans le sens d'appartenance à un pays, à une culture. Ibrahim tient à préciser qu'il n'est pas arabe, mais qu'il vient du «Croissant d'Or», une région qui va de l'Anatolie jusqu'à la Perse.
- dignité: Bien qu'on soit étranger, qu'on professe une religion différente, on a le droit d'être considéré comme une personne ayant le droit de mener sa vie avec dignité. Celle-ci est liée à l'acceptation de l'autre, en tant que personne porteuse de valeurs culturelles, spirituelles, de richesse intérieure non négligeable.
- spiritualité: ce mot aussi a une valeur, un poids considérable dans ce film, car on le retrouve plusieurs fois, à travers les mots des personnages et à travers les images que l'on voit. Spiritualité dérive de l'esprit et implique cultiver son esprit. Spiritualité est associée à la religion, intérieure, loin des apparences et des traits extérieurs, loin du fanatisme.
- Soufisme: courant de pensée mystique de l'Islam, né au XVII siècle, qui s'oppose au légalisme. C'est une religion concrète qui ne sépare pas le corps de l'esprit.
3. a. Cette «fleur» souligne l'importance du sentiment de la générosité, de l'amour. Etre avide n'a aucun sens, car cela signifie perdre ce que l'on possède. Il vaut mieux de donner que de garder ce que l'on a.
b. Cette «fleur» d'une sagesse tout à fait moderne met l'accent sur les différences entre les pays pauvres et les pays riches en mettant en évidence le trait de la propreté, qui a une connotation bien précise surtout chez les musulmans (ex. le fait qu'ils ne mangent pas de viande de porc, car elle dérive d'un animal immonde; de plus, avant de partir ensemble, Ibrahim demande à Momo s'il se lave tous les matins).
c. Cette «fleur» met en évidence la valeur spirituelle de la danse (à l'occasion de la visite d'un tekké, d'un monastère musulman). Elle est conçue comme une façon pour se sentir le cœur plus léger, plus libre, plus proche au divin, comme un oiseau qui sort de son cage pour voler dans l'air.
4. Production libre.
5. Ces critiques mettent l'accent sur l'amour filial, sur la poésie et l'humanisme du film.
E) PRODUCTION LIBRE
Production libre.
F) EXPANSION INTERDISCIPLINAIRE Production libre.

etc.) du point de vue artistique.
Donc, la finalité principale de ce module est éduquer les élèves à accepter l'autre, l'un des objectifs est en effet développer la compétence interculturelle.
Le niveau des destinataires peut bien être intermédiaire (des élèves de troisième / quatrième année de lycée) et les temps de travail pourraient varier selon le lieu (en salle de classe / laboratoire multimédia ou bien à la maison) et les modalités d'exécution des activités proposées (en groupe, en couple, individuellement). Ce module peut avoir une durée variable et il peut être réalisé au début de l'année scolaire, pendant l'année scolaire ou bien faire partie d'une programmation extra-curriculaire. Enfin, ce film n'est pas qu'un simple document authentique: c'est surtout une grande occasion d'enrichissement culturel, spirituel, un exemple qui montre comment les différences ne sont pas des obstacles infranchissables et que «la vie n'est peut-être pas forcément triste ...». ■

Vedere aiuta a capire?

di Anna Biguzzi

Non è da sottovalutare il ruolo che un'immagine o un grafico può giocare in sede di presentazione di un testo o di un tema. Può infatti stimolare nei discenti curiosità, reazioni e riflessioni, nonché indurli a utilizzare un lessico appropriato. Il testo è una sintesi dell'intervento di Anna Biguzzi al convegno di Montegrotto

Il titolo dell'intervento, tenuto in lingua tedesca, vuol sottolineare la funzione che l'immagine svolge nella fase di presentazione di un testo o di introduzione e approfondimento di un tema.

L'intervento si è articolato in due momenti: 1. riflessione sul valore dell'immagine proiettata con la lavagna luminosa – oggetto facilmente reperibile in quasi tutte le scuole – capace di richiamare l'attenzione degli studenti e favorire la loro concentrazione; 2. esemplificazione con proiezione di vari lucidi. Con immagini opportunamente scelte (anche quelle offerte dalla pubblicità si prestano bene allo scopo), si possono stimolare curiosità, reazioni e riflessioni, introducendo e commentando il testo o i testi da analizzare e sui quali discutere. Il docente sollecita gli studenti con domande sempre più mirate, raccogliendo in tal modo il lessico necessario a favorire la comprensione del testo e la successiva discussione sul tema prescelto. L'immagine appare sicuramente più stimolante di un associogramma, permettendo di approfondire alcuni aspetti, come l'espressione, il gesto, la funzione del colore ecc.

Fra le immagini possiamo annoverare anche i grafici: essi sono immediatamente comprensibili e stimolano alla riflessione, soprattutto se si mettono a confronto situazioni diverse per territorio, epoca o fasce sociali. Uno degli obiettivi della lettura di un grafico, oltre alla sua interpretazione, è il coinvolgimento diretto degli studenti e di conseguenza l'avvio di una discussione e la creazione, eventualmente, di un grafico o di una tabella che ne riassumono i risultati. Un primo gruppo di lucidi con volti di bambini e adolescenti – tratti sia da dipinti sia da immagini pubblicitarie – con espressioni diverse, ha proposto il tema del disagio giovanile. Le foto del secondo gruppo presentavano una famiglia dei primi anni del Novecento, allargata a varie generazioni, un'altra famiglia della stessa epoca disposta a formare un triangolo con il padre al vertice, e infine dei ragazzini seduti per strada, qualcuno con la sigaretta, qualcun altro con una lattina di birra, con lo scopo di introdurre il tema della mutazione della struttura familiare. Una breve poesia tedesca contemporanea sull'estraneità insorgente fra marito e moglie costretti dagli orari di lavoro diversi a incontrarsi solo sulla porta di casa, quando uno esce e l'altra rientra e viceversa, era introdotta dalla foto di una giovane coppia serena, al fine di suscitare aspettative, da verificare dopo la lettura della poesia. Una foto di bambini "vestiti alla marinara" suscita riflessioni sulla vita di un bambino o di un adolescente nella società del primo Novecento e aiuta a capire la problematicità del rapporto con il proprio ambiente che caratterizza due adolescenti della letteratura tedesca: il protagonista del *Tonio Kröger* di Thomas Mann e quello di *Unterm Rad (Sotto la ruota)* di Hermann Hesse.

Un disegno di Van Gogh, raffigurante un vecchio seduto su una sedia, con il viso fra le mani introduce alla lettura del testo *Ein Tisch ist ein Tisch (Un tavolo è un tavolo)* di Peter Bichsel e in generale al tema degli anziani e della solitudine.

Infine un'immagine del percorso del muro di Berlino, alcune foto del muro, due delle quali mostrano un giovane lasciato morire dissanguato ai piedi del muro durante un tentativo di fuga e poi portato via dalla polizia della Repubblica Democratica Tedesca, introducono alla poesia di Wolf Biermann *Deutschland. Ein Wintermärche (Germania. Una fiaba d'inverno)*, in una strofa della quale un giovane corpo crivellato di colpi "si svuota come un secchio". La serie di immagini si è conclusa con alcune foto raffiguranti le prime reazioni di gioiosa incredulità alla caduta del muro – che trovano riscontro nel libro *Mein Jahrhundert (Il mio secolo)* di Günter Grass nel capitolo dedicato all'anno 1989. ■

L'arabo al liceo

di Davide Astori
Università degli Studi di Parma e liceo "M. Gioia" di Piacenza

Un interessante esperimento ha avuto inizio a partire dall'anno scolastico 2003/04 al liceo "Gioia" di Piacenza: l'insegnamento della lingua araba. Tale corso non ha ovviamente la pretesa di essere esaustivo, però fornisce competenze linguistiche di base e soprattutto ha il pregio di far entrare in contatto gli studenti italiani con una cultura radicalmente diversa.

Riflessioni in merito a un'esperienza in fieri

Nasce, per l'anno scolastico 2003/04, al liceo "Gioia" di Piacenza, un corso aggiuntivo pomeridiano di lingua araba[1]: l'esigenza di una minima conoscenza del mondo musulmano, e della lingua che principalmente veicola la sua *Weltanschauung*, è recepita all'interno di un progetto più ampio e generale legato all'approfondimento di tematiche multiculturali. Significativo è il fatto che tale esperienza ampli e arricchisca una riflessione nata in seno ai classicisti: dopo un pluriennale approfondimento sugli aspetti dell'intercultura nel mondo antico, attraverso un modello riletto – in chiave etno-antropologica – con una mostra sui Dogon, il cammino porta a rivedere il modello nella contemporaneità, con particolare attenzione all'incombente incontro/scontro con il mondo musulmano e la cultura che lo informa. L'ampliamento dell'offerta formativa in attività aggiuntive pomeridiane, scelte liberamente dallo studente tra un ventaglio di oltre venti possibilità e accreditate nel suo portfolio, ha consentito al "Gioia" l'innesto e il monitoraggio di un primo corso di avviamento alla lingua araba: due moduli per un totale di trentasei ore di lezione frontale, con finalità primaria il possesso minimo delle capacità di lettura e scrittura (essenzialmente la padronanza dell'alfabeto della lingua araba) e semplici strutture comunicative (parlare di sé e chiedere dell'altro a livello di base); il "tutto" affiancato da minimi approfondimenti delle *Kulturwörter* più significative[2] anche da un punto di vista etno-linguistico – fino all'apprendimento, *in primis* mnemonico, della sura del Corano *al-fatihah*, come spunto per un approfondimento linguistico, ma prima ancora culturale e religioso.

L'elevato numero di partecipanti (80 pre-iscritti, poi ridotti dalla scuola a 35), nonché la richiesta da parte di alcuni studenti, hanno portato l'esperienza didattica all'interno delle ore del mattino per il corrente anno scolastico 2004/05[3]. Infatti, in seguito al-

1. Per una presentazione dell'Istituto si rimanda all'annuale Piano dell'offerta formativa e al sito: www.odisseo.pc.it/scuole/Gioia
2. Fra le principali, almeno: *Islam, jihad, Qur'an, Allah, kafir, salat, rasul/nabi, zakat, Ramadan, Ummah*; ma anche lo studio dei nomi propri, etimologicamente significativi, utili per l'apprendimento lessicale e importanti all'interno del concetto semitico del "dare il nome".
3. Per quanto attiene all'insegnamento dell'arabo in Italia si rimanda al Seminario permanente per la didattica dell'arabo costituito presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia e al Centro Studi Popoli Extraeuropei "Cesare Bonacossa" con le relative giornate di approfondimento. La didattica in ambito di scuola superiore è ancora per certi versi una novità; ulteriore interessante passaggio di approfondimento sarà un indirizzo che contemperi, le esigenze di studenti italofoni e immigrati che richiedono un'alfabetizzazione e un mantenimento della propria lingua madre.

LICEO GINNASIO STATALE "M. GIOIA" – PIACENZA

PIANO OFFERTA FORMATIVA a.s. 2003/2004
SINTESI PROGETTO di ATTIVITÀ aggiuntive pomeridiane

SEZIONE DESCRITTIVA

1.1 Denominazione progetto
Intercultura: avviamento alla lingua araba

1.2 Responsabile progetto
Prof.ssa Donatella Vignola

1.3 Destinatari e obiettivi
Dest.:
- studenti del Gioia, iscritti ai diversi indirizzi (classico, linguistico, scientifico)
- docenti del Gioia ed eventualmente docenti d'italiano L2 presso altri istituti del territorio

Ob.:
- acquisizione di competenze linguistiche di base
conoscenza dell'idea del mondo veicolata da lessico e da strutture linguistiche di base
- arricchimento culturale (lingua araba come lingua delle scienze esatte, permanente nel lessico italiano, integrata nella storia del pensiero occidentale)

1.4 Durata
ottobre-dicembre 2003 (n. 24 ore: primo modulo);
febbraio 2004 (n. 12 ore: secondo modulo, a richiesta)

1.5 Risorse umane
- n. 1 docente responsabile del progetto (Vignola)
- n. 1 docente del corso (dott. Davide Astori, linguista, Università di Parma)
- n. 2 conversatori di madre lingua (proposti dal docente del corso)

1.6 Beni e servizi
Locali e strumenti come in normale pratica d'aula; fotocopie

Piacenza, 20 ottobre 2003

IL RESPONSABILE DEL PROGETTO
Prof.ssa D. Vignola

l'assunzione del *Progetto autonomia*, dal 1997 il liceo "Gioia" sperimenta nei suoi diversi indirizzi (classico, scientifico e linguistico) "un'area integrativa", l'offerta cioè di un insegnamento opzionale con cui lo studente sceglie di personalizzare o approfondire il curriculum ordinario del suo indirizzo, formalizzandolo con le consuete verifiche di valutazione anche all'esame di stato. Due ore la settimana, per tutto l'anno scolastico, le classi si smembrano e si ricompongono per ambiti disciplinari. Fra le classi terze del linguistico e dello scientifico nove ragazzi hanno scelto la lingua araba. Accanto alla presenza nel curricolo del mattino, l'esperienza pomeridiana del corso integrativo si ripropone, quest'anno con un numero di 40 studenti (di anni e indirizzi didattici diversi).

• Il corso di arabo: perché è stato istituito e quali difficoltà ha presentato

Le motivazioni della scuola fondanti tale progetto didattico sono presto sintetizzate[4]:
- far conoscere, nell'ambito dell'educazione interculturale già sperimentata al "Gioia", l'apporto dell'arabo nella cultura occidentale e i suoi lasciti lessicali nei vari settori del sapere;
- far apprendere attraverso le strutture linguistiche e il lessico, al di là cioè delle mode e delle ideologie, le strutture del pensiero e l'idea del mondo che ha il parlante arabo;
- aggregare, intorno a una valenza storico-culturale trasversale e comune, gli interessi differenziati degli alunni specializzandi nelle lingue antiche, nelle lingue moderne e nelle scienze;

anche attraverso:
- acquisizione di competenze linguistiche di base;
- conoscenza dell'idea del mondo veicolata da lessico e da strutture linguistiche di base;
- arricchimento culturale (lingua araba come lingua delle scienze esatte, permanente nel lessico italiano, integrata nella storia del pensiero occidentale).

[4] Con il permesso della responsabile del progetto, prof.ssa Donatella Vignola, che si ringrazia anche per la revisione del presente contributo nei rimandi alla realtà della scuola, in accordo con il dirigente scolastico Gianna Arvedi, si riproducono, in appendice al presente articolo, le schede-sintesi dei progetti.

LICEO GINNASIO STATALE "M. GIOIA" – PIACENZA

SINTESI PIANO OFFERTA FORMATIVA a.s. 2004/05
SINTESI PROGETTO/ATTIVITÀ

SEZIONE DESCRITTIVA

1.1 Denominazione progetto
Avviamento alla lingua araba *Primo e secondo livello*

1.2 Responsabile progetto
Donatella Vignola

1.3 Destinatari, finalità e obiettivi
Destinatari:
- Studenti dell'area dell'integrazione (classi terze dei diversi indirizzi sperimentali)
- Studenti iscritti al corso pomeridiano aggiuntivo (con precedenza agli alunni del classico non sperimentale e agli alunni già alfabetizzati a un primo livello); docenti del Gioia fino a esaurimento numero ottimale posti disponibili (circa trenta)

Finalità:
- Arricchimento culturale (l'arabo come lingua veicolare delle scienze esatte, permanente nel lessico italiano e nella storia del pensiero occidentale)

conoscenza dell'idea del mondo veicolata da lessico e da strutture linguistiche di base
Obiettivi intermedi:
- Apprendimento/consolidamento dell'alfabeto (lettura, scrittura), del lessico e delle conoscenze grammaticali di base
- Conoscenza dell'idea del mondo veicolata da lessico e da strutture linguistiche di base

1.4 Durata
- Area dell'integrazione del curricolo: 2 ore settimanali da ottobre 2003 a giugno 2005 (tot.72 ore di cui 6 con lettore di madrelingua
- Corso aggiuntivo pomeridiano: 30 ore in 15 incontri di due ore ciascuno; da novembre 2004 ad aprile 2005 (cadenza e calendario da concordare con gli utenti)

1.5 Risorse umane
- n.1 docente coordinatore del progetto (Vignola)
- n. 1 docente del corso (prof. Davide Astori, docente Università di Parma)
- n. 1 lettore madrelingua

1.6 Beni e servizi
Beni e servizi di normale pratica d'insegnamento di lingua in aula; fotocopie

Piacenza, 20 settembre 2004 IL RESPONSABILE DEL PROGETTO
Prof.ssa D. Vignola

Fra gli studenti le motivazioni più profonde e rappresentate (comuni alla partecipazione curricolare e pomeridiana) sono: prima su tutto la curiosità per qualcosa che i media presentano quotidianamente e che è percepito comunque come non chiaro e definito; poi ancora il fascino per l'altro, concetto legato anche alla sensibilizzazione delle precedenti attività legate all'intercultura.
Se è vero, come è vero, che un docente di lingua è un mediatore culturale, in una scuola che prima che su un piano di istruzione si muove su quello dell'educazione, tanto più ciò emerge nell'insegnamento di una lingua che, più di altre, incarna "culture altre".
Nel momento in cui una lingua veicola, o almeno avvicina, allo spirito di un popolo, l'educazione linguistica implica di necessità un approccio culturale più vasto. Se ciò è implicito nell'approccio e nell'impostazione didattica, la pregnanza sociale dell'insegnamento di una lingua come l'arabo ha forti ricadute nella coscienza collettiva di una città: la forte visibilità del progetto educativo del "Gioia" sui mass-media (non solo locali)[5], e il forte dibattito sull'opportunità più o meno giustificata e giustificabile dell'arabo in una scuola superiore, ha chiaramente dimostrato l'importanza e la profondità di problematiche di cui l'aspetto linguistico è solo la punta dell'iceberg.
In un approccio didattico che chia-

5. Dal primo articolo, del novembre 2003, "La Mecca al Gioia" di *Cronaca*, giornale che si è schierato duramente - forse anche in parte fraintendendo gli intenti della scuola - a tale operazione culturale, al dibattito sviluppatosi, nei mesi successivi, su *La Libertà*, sino al servizio sul *Venerdì di Repubblica* - "Il liceo che ci da una lezione. Di arabo", 30 aprile 2004, pag. 49 - e il passaggio al *Maurizio Costanzo Show*, 21 maggio 2004).

ramente non ha allora alcuna velleità di insegnare l'arabo, le ore investite all'interno di un "quadro di integrazione" utilizzano materiale linguistico per passare a una riflessione più generale sulla realtà semitica, e diventano sussidio didattico integrato con altre discipline[6].

Da un punto di vista glottodidattico emerge più di una difficoltà. Innanzitutto quale arabo insegnare, e con quali finalità. Sessantasei ore curricolari non permettono se non un primo avvicinamento. La scelta dell'arabo classico (con tendenza allo standard) pone degli interrogativi: primariamente il fatto di dover giustificare agli studenti l'importanza di una lingua letteraria prima ancora che d'uso[7], la seconda il taglio linguistico-culturale prima che comunicativo delle lezioni.

Carentissimo è il materiale didattico: non considerando testi in lingue straniere, la produzione italiana è per lo più o di carattere meramente scientifico o, nelle ricadute didattiche, si rivolge a un settore di studenti di livello superiore o avanzato. Altro aspetto da non sottovalutare è il modo e i materiali su cui operare una verifica delle competenze raggiunte[8]. Si affianca al reperimento dei materiali didattici l'elaborazione di una metodologia adatta. Il taglio didattico utilizzabile da un lato in università, dall'altro all'interno di corsi privati con finalità diverse (dal corso *crash* per imprenditori a quello serale per "curiosi") non soddisfa le esigenze di uno studente di terza superiore.

Didatticamente il primo scoglio è l'apprendimento dell'alfabeto, lavoro lungo e noioso, se non intervallato da una ricerca di parole via via possibili in uno studio delle lettere diviso in *tranche*: scelta di un lessico che, essendo di necessità minimo, impone criteri impegnativi di delimitazione.

L'ambito fonologico imporrebbe pure un madrelingua (ciò che a causa dei costi non sempre è possibile). L'apprendimento, poi, di strutture morfo-sintattiche che presentano una forte interferenza negativa con la L1 dello studente richiede di veicolare, nell'atto glottodidattico, anche competenze più attinenti alla linguistica generale: sempre nel modo più adatto – ciò che non è facile determinare, vista la carenza di studi in proposito – riflessioni di carattere più teorico sembrerebbero essere, a medio termine, di vantaggio per l'apprendente.

In particolare la struttura di una lingua semitica invita alla riflessione sul sistema fonologico[9], sulla struttura tipologica[10], sulla teoria dei casi[11], su approfondimenti semantici[12], sul concetto di schema[13]. Il problema "lessico" si lega a doppio filo poi all'uso del dizionario e, più in generale, all'adozione di una sorta di approccio "etimologico"[14]. La fortuna di un piccolo gruppo permette poi esercizi strutturali in classe e forme di apprendimento anche solo per ripetizione, soprattutto di forme grammaticali più complesse cui non può essere data da subito una spiegazione. L'incitamento all'esercizio della memoria (dall'apprendimento di sure[15] a frasi fatte) dà, se motivato, ottimi risultati nell'assimilazione del lessico. Il gioco con la lingua (dall'indovinello alla vignetta, alla breve storia comica - tutto da imparare rigorosamente a memoria) va nella stessa direzione.

Dall'esperienza con gli adulti, in questo caso assai simile a quella con i giovani, emerge chiara la necessità di un affiancamento didattico che, nella prima fase dello studio, aiuti a superare la soglia dell'abbandono, e che si ponga come finalità primaria il fornire minimi strumenti sufficienti a proseguire da soli. Come dovrebbe poi avvenire in ogni disciplina, anche nel caso dell'arabo il primo insegnamento mira all'acquisizione di un livello di base che permetta un successivo auto-apprendimento (riprendendo e riadattando il *crescit eundo* che ha portato il Regio Liceo del 1860 a "scuola nel XXI secolo"). ■

6. Accanto ai più scontati rimandi all'ambito storico e geografico, e ancora di storia delle religioni, due sono gli ambiti più produttivi: il primo è il rapporto lingua-cultura; l'altro è l'apprendimento linguistico in sé: la riflessione linguistica sull'arabo diventa strumento di sempre maggiore consapevolezza delle altre lingue straniere, e della propria lingua materna.
7. Problematica che implica il dover affrontare in classe un discorso, anche se rudimentale, di carattere socio-linguistico.
8. Difficile trovare esercizi ad hoc, che esulino dall'aspetto traduttivo, mentre sempre più fondamentale risulta la diversificazione della verifica e, non secondariamente, l'esercizio come ulteriore via di apprendimento (sullo stile "deduci la regola").
9. Cos'è realmente una vocale? Nell'italiano standard sono davvero solo cinque?
10. Una lingua VSO "si comporta" diversamente dalle più vicine lingue europee.
11. Non confonde il ragazzo, anzi gli giova, avvicinarlo - con le dovute mediazioni - alla visione chomskiana della grammatica generativa.
12. Quanti tipi di verbo "essere" esistono anche nell'italiano? Quanti tipi di "possesso"?
13. Più tipico delle lingue semitiche, lo schema di formazione morfologica è il classico esempio di esercizio o verifica da cui dedurre la regola.
14. Approccio che parte già con la presentazione della storia del segno grafico, e con la sensibilizzazione alla nascita e all'evoluzione della scrittura.
15. Ottime quelle dell'ultimo trentesimo, per brevità e struttura, e pure per il fatto che sono più spesso usate dal musulmano per la preghiera (rivestono dunque un valore aggiunto culturale).

Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht

di Silvia Serena
Università Bocconi di Milano

L'intervento che segue presenta un curriculum-quadro elaborato da un gruppo di docenti universitari polacchi, cechi e slovacchi[1] e finalizzato allo sviluppo – attraverso la lingua straniera (che nel caso specifico è il tedesco, ma che può essere anche qualsiasi altra lingua) – di competenze e abilità utili ai laureati per inserirsi nel mondo del lavoro. Il curriculum si riferisce ai laureati di tutte le facoltà tranne quelle di lingue, cioè a tutti i corsi di studio dove la lingua sia intesa come strumento che accompagni lo svolgimento di una professione (dalla facoltà di agraria a quella di ingegneria, da quella di scienze e tecnologie a quella di filosofia), anche se l'evoluzione del mercato e la mobilità occupazionale consiglierebbe una formazione analoga anche per i laureati in lingue.

La particolarità di questo curriculum è la visione olistica della formazione professionale come interrelazione di una trilogia di competenze, dallo sviluppo delle quali dipendono il modo di porsi, l'orientamento e i valori assunti dalla persona vista nella sua globalità: si tratta di un sapere e un saper fare riferito a:

- una *competenza di interrelazione sociale* (capacità di gestire rapporti ad es. di collaborazione a progetti, di assumere compiti e responsabilità nel lavoro in gruppo o in team - il che include anche capacità decisionali e competenze interculturali);
- una *competenza di tipo metodologico* (ad es. capacità di programmare, pianificare in modo flessibile, organizzare in modo autonomo, ricercare e gestire dati);
- una *competenza professionale tecnico-specialistica*, relativa al settore di attività (il che implica conoscenze settoriali e specialistiche e capacità di utilizzarle in modo adeguato alle circostanze, ad es. conoscenza di sigle e abbreviazioni e capacità di impiegarle, conoscenza di tipologie testuali e capacità di realizzare le intenzioni comunicative in modo adeguato al testo e alla circostanza).

Queste competenze trasversali trascendono i limiti delle competenze più strettamente linguistiche e investono l'interagire e il "fare mediante la lingua" nel senso più ampio del termine: tale agire avviene già durante le lezioni - preludio dell'uso della lingua che il laureato si troverà a fare dopo la conclusione degli studi.

Dallo sviluppo delle tre competenze citate il curriculum fa discendere l'enunciazione dei principi-base dell'insegnamento della lingua straniera, come pure la descrizione dettagliata delle competenze-chiave, i suggerimenti di tipo metodologico, le indicazioni per l'articolazione dei contenuti, per la valutazione e per il controllo – il tutto in un'ottica di uso competente della lingua in ambito professionale.

Il curriculum offre dunque un supporto per la programmazione dell'insegnamento/apprendimento e per lo sviluppo di materiali ad hoc. Già è stato fatto un tentativo in questo senso applicando i principî del curriculum nella produzione di un libro di testo[2]: sia esso che il curriculum però possono essere utilizzati anche alla Scuola Media Superiore, in quanto non necessariamente limitati all'insegnamento universitario. È questa quindi la ragione per la quale ambedue sono stati presentati in un convegno rivolto a insegnanti di lingue che operano in prevalenza nella scuola.

Pur essendo di interesse per docenti di tutte le lingue, l'intervento è stato svolto nella sezione di tedesco: si è optato perciò per una presentazione in tedesco anche in queste pagine, e si resta a disposizione dei lettori per qualsiasi informazione o commento.

(silvia.serena@unibocconi.it; serena@working.it)

1. Der Titel

Die gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit verlangt heute von den Lernenden, dass sie aus ihrer

1. In un secondo tempo nel gruppo di lavoro si sono aggiunti docenti provenienti dalla Francia.
2. Dorothea Lévy-Hillerich und Renata Krajewska-Markiewicz (Hg): *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Fraus, Plze?, 2004.

Ausbildungszeit – sei es Schule oder Universität – ein Können in der Fremdsprache mitbringen, das weit darüber hinausgeht, was üblicherweise mit „Schulkenntnissen" bezeichnet wird: Es handelt sich darum, in der Fremdsprache eine *berufliche Handlungskompetenz* zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen.

Aus der Reflexion darüber, wie das Angebot der institutionellen Ausbildung auf die oben erwähnten Anforderungen der Gesellschaft aussehen sollte, ist aus der Zusammenarbeit einer Gruppe von Dozenten aus vier europäischen Ländern ein Rahmencurriculum entstanden, das sich zwar auf den Deutschunterricht bezieht – weil die Autoren Deutsch unterrichten – doch auf jegliche andere Fremdsprache übertragbar ist.

Es nennt sich deswegen *„Rahmencurriculum"*, weil es die Absicht hat, nur einen „Rahmen" – also eine Hilfe und/oder einen Vorschlag – für die Planung des Lehr- und Lernprozesses zu bieten, und somit Rahmenbedingungen zu formulieren, ohne in die Autonomie der ausbildenden Institutionen einzugreifen: Je nach deren internen Anforderungen sind deshalb seit Beginn des Projekts 1996[3] nicht nur eine, sondern mehrere Fassungen[4] entstanden.

Wenn man bedenkt, dass in diesen Institutionen – also in Berufs- und Fachschulen, Fachober- oder Fachhochschulen und allen Fachrichtungen der Universitäten[5] – eine ganze Generation auf ihren Beruf im Bereich Wirtschaft, Medien, Politik, Wissenschaft und Kultur vorbereitet werden soll, wird deutlich, weshalb der Fremdsprachenunterricht u.a. als *„fach- und berufsorientiert"* bezeichnet wird. Das heißt nicht, dass im Deutschunterricht z.B. zukünftige Ingenieure oder Chemiker Europäische Wirtschafts- oder Hotelmanager oder Journalisten ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden *Schlüsselqualifikationen in den Erwerb der Sprache integriert* wird. Es handelt sich also nicht im engeren Sinn um einen Fachsprachen-Unterricht, sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden und somit den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen.

Aus diesem Grund wird dieser Fremdsprachenunterricht auch als *„studienbegleitend"* bezeichnet: er „begleitet" das Studium im dem Sinne, dass das Augenmerk nicht – wie im üblichen schulischen Studium oder in der Germanistik – ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist, sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz – und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre.

2. Was bedeutet „Handlungskompetenz"?

Das kompetente Handeln-Können ergibt sich aus einem Zusammenwirken verschiedener Kompetenzen, das die gesamte Orientierung des Handelns bestimmt, sowie die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt, sich den Aufgaben stellt, und bereit ist, sie auf sich zu nehmen, kurz: Es betrifft einerseits die Haltung des Handelnden gegenüber all dem, was im Leben – beruflich und privat – auf ihn zukommt, andererseits sein – um es mit dem Pestalozzi-Spruch auszudrücken – ganzheitliches Handeln mit „Kopf, Herz und Hand".

Dieser holistische Ansatz trägt das gesamte Rahmencurriculum zum berufs- und fachorientierten Unterricht: Das Handeln innerhalb des Unterrichts versteht sich gleichzeitig als ganzheitliches Handeln hier und jetzt und als Vorbereitung auf das Handeln außerhalb des Unterrichts.

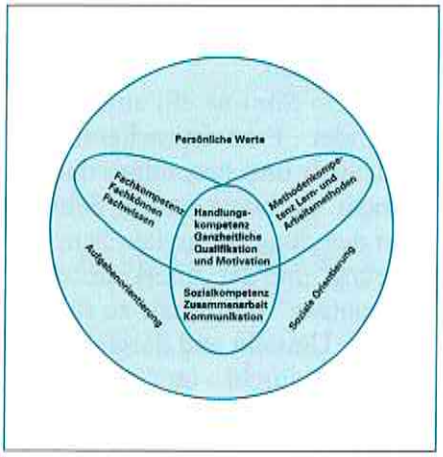
Das hier folgende Modell[6] veranschaulicht diesen Ansatz:

3. Mit dem Ziel einer Vereinheitlichung der Ziele und einer Absicherung der vorauszusetzenden und zu erreichenden Sprachniveaus, hat sich 1996 mit der Unterstützung des Goethe-Instituts Warschau eine Gruppe von Dozentinnen und Dozenten aus Polen, Tschechien und der Slowakei – und ab 1999 auch aus Frankreich – der Entwicklung einer curricularen Grundlage für Unterrichtsmaterialien gewidmet; das Curriculum wird z.Z. überarbeitet und wird voraussichtlich im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung in Graz im August 2005 in einer neuen Fassung vorgestellt, in der die Berufs- und Fachorientierung noch deutlicher als bisher zum Vorschein kommen. Auf dem Hintergrund des Rahmencurriculums sind auch Lehrwerke entstanden: das im Jahr 2004 zur Erreichung des Niveaus B2 des Europäischen Referenzrahmens im Fraus Verlag erschienene *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* und die ebenfalls bei Fraus erscheinende Lehrwerkreihe *Kommunikation im Beruf* (s. www.fraus.com). In Anlehnung an das Curriculum ist auch ein weiteres Lehrwerk zum Niveau A2-B1 im Entstehen. Das gesamte Projekt wurde von den Goethe-Instituten Bratislava, Nancy, Prag, Krakau (Projektleitung seit 1.7.2002) und von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt.

4. Von dem „Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts" gibt es folgende Fassungen: Deutsch/Tschechisch (www.goethe.de/ms/pra/deindex.htm), Deutsch/Slowakisch brl/deindex.htm), Polnisch und Deutsch (www.goethe.de/ms/kra/ deindex.htm).

5. Eigentlich sollten auch die rein linguistischen – also nicht direkt berufsorientierenden – Fakultäten mit eingeschlossen sein, da heutzutage Absolventen eines jegliches Hochschulstudiums die hier angesprochenen Kompetenzen mitbringen müssten.

6. Aus: Dorothea Lévy-Hillerich: *Kommunikation im Tourismus.* Fraus, Plze?, 2004, S.11.



Dabei bedeutet z.B.

- *Fachkompetenz* fundiertes Fachwissen und die Fähigkeit, fachliche Zusammenhänge zu erkennen („Kopf")
- *Sozialkompetenz* das aktive Zuhören- Können, die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren, die Fähig-keit argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können („Herz")
- *Methodenkompetenz* die Fähigkeit, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbständig planen und durchführen zu können, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten („Hand").

Die Entwicklung der Fähigkeit, ganzheitlich zu handeln, erfordert ein ganzheitliches Lehren und Lernen, in dem *inhaltlich-fachliches, sozial-emotionales* und *methodisch-strategisches* Lehren, Lernen und Handeln ineinander greifen und nach Möglichkeit gleichzeitig gefördert werden.

Dieses Lehren, Lernen und Handeln bedeutet, dass im Unterricht Fähigkeiten entwickelt werden wie.

Im Bereich der *„Fachkompetenz"*, die Fähigkeit, sich Fachwissen und Fachkönnen anzueignen wie z.B.

- Abkürzungen und Sicherheitsbestimmungen zu verstehen (*Bereich Wissen*) und benutzen zu können (*Bereich Können*)
- Textsorten der Fach- und Berufssprache zu unterscheiden (*Bereich Wissen*) und die entsprechenden Mitteilungsabsichten realisieren zu können, wie definieren, beschreiben, vergleichen oder berichten (*Bereich Können*)
- Arbeitsabläufe in einem Betrieb benennen zu können, über kommunikative Abläufe z.B. in einer Marketingabteilung oder bei Praktika Bescheid zu wissen (*Bereich Wissen*) und dieses Wissen im Verhalten in der Praxis entsprechend anzuwenden und danach zu handeln (*Bereich Können*: dazu gehört auch z.B. ein Produkt zu erklären, zu beschreiben oder einem Kunden zu empfehlen)
- über Umgangsformen, interkulturelle Gewohnheiten beim Telefonieren und/oder beim Briefe schreiben Bescheid zu wissen, wissen *wie* Memos und Telefonnotizen zu verfassen sind (Bereich Wissen) und alle diese Kenntnisse situationsadäquat anwenden zu können (Bereich Können: z.B. betriebsinterne Mitteilungsformen beherrschen, Textbausteine für die Korrespondenz benutzen);

Im Bereich der *„Sozialkompetenz"* die Fähigkeit, z.B.

- in der Gruppe, als Partner, aber auch allein zu arbeiten
- vor einem Publikum aufzutreten
- fragen, begründen, zuhören, kooperieren, argumentieren zu können
- Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Sicherheit, aber auch Toleranz, Kritikfähigkeit und Engagement zu entwickeln;

Im Bereich der *„Methodenkompetenz"* die Fähigkeit, z.B.

- sich für den Wortschatzerwerb selbst Kategorien zu schaffen;
- Zeitplanung und Arbeit zu organisieren,
- nachschlagen und nachfragen zu können,
- Anordnungstechniken zu beherrschen (mit Farben arbeiten, unterstreichen, ausschneiden, Karteien anlegen),
- Erkundungen, Beobachtungen, Umfragen, Interviews usw. durchführen und dokumentieren zu können, Ergebnisse zu visualisieren und zu präsentieren
- die Strategien des Lesens, Hörens, Schreibens und Sprechens der Textsorte entsprechend anzuwenden.

Aus dem Zusammenwirken dieser Kompetenzbereiche ergeben sich die ganzheitlichen Schlüsselqualifikationen[7], die der Lernende am Ende des Studiums erworben haben sollte, wie z.B. die Fähigkeit,

- Aufgaben zu erkennen, zu analysieren, selbst zu lösen
- sich entscheiden zu können, die Entscheidung begründen, verteidigen, aber auch zurücknehmen zu können
- selbständig zu arbeiten und Initiativen zu ergreifen und dergleichen mehr.

Dies alles hat Auswirkungen auf die Bestimmung der Ziele, auf die Wahl der Inhalte, auf den Einsatz von Verfahren (Aufgaben, Fallstudien), auf die Messung und Bewertung von Leistungen - kurz: auf die unterrichtsleitenden Prinzipien.

3. Die Prinzipien eines studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts

Ein aus den oben genannten Anforderungen sich ergebender studienbegleitender Fremdsprachenunterricht ist:

7. Das sind die sogenannten „soft skills" (s. http://www.abimagazin.de oder http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm) im Gegensatz zu den sogenannten „hard skills", die die eigentliche Fachkompetenz ausmachen. Der Begriff Schlüsselqualifikation wurde zum ersten Mal 1974 von Dieter Mertens verwendet.

• handlungs- und kommunikationsorientiert
• lernerorientiert und autonomiefördernd
• fach- und berufsorientierend, sowie interdisziplinär und fachübergreifend.

Diese das Rahmencurriculum leitenden Prinzipien sollen im Folgenden kurz erklärt werden.

• 3.1. Was bedeutet „handlungs- und kommunikationsorientiert"?

Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem
• kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse miteinander verzahnt sind,
• möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden
• soziale Lernprozesse die individuellen Lernaktivitäten ergänzen
• die Aufgaben mehrere Wissensbereiche berühren.

Ziel des Unterrichts ist die Ausübung einer Zielaktivität, die im beruflichen Leben nach Abschluss des Studiums gebraucht wird, wobei die Vermittlung der notwendigen sprachlichen Erscheinungen diesem sprachlichen Handeln untergeordnet ist.

• 3.2. Was bedeutet „lernerorientiert" und „autonomiefördernd"?

Dass bei einem *lernerorientierten* Unterricht nicht der Lehrer als Wissensvermittler und Tätigkeitsplaner im Mittelpunkt steht, sondern der fragende, neugierige, mündige, selbstbewusste Lerner, und dass Unterricht auch ein Miteinander-Aushandeln und gemeinsames Suchen und Fragen bedeutet, ist heutzutage in der Didaktik ein Allgemeinplatz, doch ist genau die tagtägliche Praxis die große Herausforderung für die Lehrkraft: sie liefert Impulse und Materialien, hilft, berät, und lässt zu, dass der Unterricht sich so entwickelt, dass der Lerner in jedem Augenblick weiß, *wozu* er *was wie* macht, und somit (auch im Hinblick auf das heutzutage so oft angesprochene „lebenslange Lernen") die Verantwortung für seinen Lernweg übernehmen kann.

Die angebotenen Materialien und Aufgaben:
• tragen den verschiedenen Begabungen und Interessen der Lerner Rechnung (Berücksichtigung der Lernertypen)
• gehen über das Lernen von sprachlichen Strukturen hinaus
• ermöglichen einen Erfahrungsaustausch, sowie ein Mit- und Voneinander-Lernen (Addition der in der Klasse/Gruppe vorhandenen unterschiedlichen Kompetenzen)
• erlauben den Lernern,
• selbständig an Probleme heranzugehen und Lösungen zu suchen
• sich Lerntechniken und Strategien anzueignen, darüber zu reflektieren und zu diskutieren („Lernen lernen", Kompetenz des Weiterlernens)
• diese Lerntechniken und Strategien auf andere Bereiche zu übertragen (Entwicklung von Flexibilität im Hinblick auf mögliche Berufswechsel)
• regen die Lerner an
• zum Zuhören
• zum Hinterfragen eigener Perspektiven, Klischees oder Vorurteile
• zur kognitiver, affektiver und kreativer Auseinandersetzung mit dem Fremden.

In diesem Sinn ist ein studienbegleitender Fremdsprachenunterricht auch und besonders darauf bedacht, das heute gängige Schlagwort der „interkulturellen Sensibilisierung" und der „interkulturellen Kompetenz" mit Inhalt zu füllen, und zur Umsicht und Sorgfalt – sogar zur Ehrfurcht – im Umgang mit dem Fremden[8] zu erziehen.

• 3.3. Was bedeutet „fach- und berufsorientierend, sowie interdisziplinär und fachübergreifend" in der Unterrichtspraxis?

Eine Anforderung im Beruf kann z.B. die Aneignung von neuem fachgebundenem Wortschatz sein: Ein studienbegleitender Fremdsprachenunterricht muss daher gezielt darauf vorbereiten, indem er z.B. Strategien zum Erschließen, Lernen, und Behalten von neuem Wortschatz vermittelt. Zu den Aufgaben des Berufs gehört z.B. ebenso etwas in Teamarbeit zu planen, durchzuführen und zu präsentieren: auch das muss also im Studium durch kleine Vorträge oder Referate mit Diskussion der Visualisierungstechniken geübt werden. Die Kernkompetenzen, die dabei erworben werden, gehen über die Grenzen des Sprachunterrichts sowie über die der einzelnen Disziplin weit hinaus, und sind auf andere Berufe übertragbar.

■ 4. AUSBLICK

Das hier vorgestellte Rahmencurriculum liefert Hilfen
• für die Festlegung von Zielen im Bereich von Wissen und Können, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen,
• für die Wahl der Textsorten (der Themenkanon und die Vernetzung der Themen hängt von den Ziel-

[8] Hans Hunfeld spricht vom „deutlichen Gegenüber" und der „Normalität des Fremden"; auf der Grundlage seines skeptischen hermeneutischen Ansatzes sind die „Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen" entstanden sind. Sie sind zu finden unter: http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm. Siehe auch: Hans Hunfeld: *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. ALPHA BETA Verlag, Meran, 2004.

Bibliographie

* DOROTHEA LÉVY-HILLERICH, RENATA KRAJEWSKA-MARKIEWICZ (HG), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Fraus, Plzeň 2004.
* DOROTHEA LÉVY-HILLERICH, *Kommunikation im Tourismus*, Fraus, Plzeň 2004.
* HANS HUNFELD, *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*, ALPHA BETA Verlag, Meran 2004.
* DIETER MERTENS, *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.*, in „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung", Nr.7, 1974, S.36-43

gruppen bzw. dem Fach ab und der daraus sich ableitenden Absprache zwischen Lehrenden und Lernenden)

• für die Wahl der Unterrichts- und Bewertungsverfahren (unterrichtsmethodische Grundsätze, berufs- und fachorientierte Arbeitstechniken, Hilfen für die zeitliche Organisation von Unterricht, für die Gestaltung von Aufgaben und die Bewertung von Leistungen).

Obwohl das Curriculum für die Hochschule entstanden ist, kann es auch als Grundlage für Unterrichtsplanung und Materialentwicklung in der Oberschule sowie für den Unterricht auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus (B2 oder B1) dienen: in der italienischen Situation wäre nicht nur eine Anwendung im Bereich des Deutschunterrichts denkbar und wünschenswert, sondern auch eine Übertragung auf andere Fremdsprachen und weitere nicht-sprachliche Unterrichtsfächer. Die Tatsache, dass das Rahmencurriculum in Rumänien und in den Balkanländern, in der Ukraine und in Litauen auf so großes Echo stößt und zu der Entwicklung eigener Curricula führt, zeigt, wie sehr es dem in unserer globalisierten Welt so akuten Verlangen nach einem Hintergrund entspricht, auf dem man den berufsorientierenden Unterricht aufbauen kann, um Lernende mit den Grundlagen auszurüsten, die ihnen erlauben, Aufgaben als mündige und verantwortungsvolle Menschen wahrzunehmen und sich im Leben als solche zu verhalten und handeln. ■

Linkographie

* *www.goethe.de/ms/pra/deindex.htm brl/deindex.htm*
* *www.goethe.de/ms/kra/ deindex.htm*
* *http://www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik*
* *http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm*
* *http://www.abimagazin.de*
* *http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm*

Dizionari Garzanti

Italiano • Inglese • Francese

Ora consultabili anche on-line, insieme a contenuti e servizi che si propongono come aiuto importante per migliorare le proprie competenze linguistiche.

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

Training in Creative Writing: planning a session for in-service teachers

di Pietro Pacini
Liceo Scientifico Statale "A. Vallisneri"

Questo articolo spiega agli insegnanti lo svolgimento di una sessione a loro dedicata su come utilizzare la scrittura creativa, in particolare di poesie, quale strumento per motivare gli allievi allo studio della letteratura inglese.

Pre-session input

Before starting the session, trainees are expected to fill in a form in which they have indicated also their email addresses, so that the trainer has had the opportunity to exchange messages in order to negotiate the content of the session.
Trainer and trainees have agreed that the exploitation of activities linked to creative writing could be motivating for students in the third year of Scuola Secondaria di I grado and in the third year of those Scuole Secondarie di II grado where English literature is taught at a basic level.
Trainer has insisted that trainees should find and bring an interesting small object into the class.

CONDIVIDERE ESPERIENZE SENZA ESSERE GIUDICATI CONTRIBUISCE A CREARE IL GIUSTO CLIMA PRIMA DI INIZIARE LA SESSIONE

Aims of the session

This session could come at the end of a course on the development of writing skills.
The session is centred on the use of creative writing in EFL classroom, with a focus on writing poems.
The main aims of the activities presented in the session are:
- to motivate the trainees to implement creative writing as a stress-free approach to teaching poetry to young learners;
- to reflect on some of the potentialities offered by creative writing activities in the approach to literature, including the benefits onto the language practice;
- to experience directly how the emotional state of a learner is at least as important as the intellectual-cognitive side.

Session

Time: one session of three hours.
Pre-activity: trainer introduces himself and puts the names to the faces.

• 1. Brainstorm

Trainees are U-shape seated facing towards the white board.
Materials: felt-pen of two different colours.
Preparation time: not necessary.
Time: approximately five to ten minutes. Follow-up time may vary.
Procedure: trainer writes on the board:

WHEN I NEED RELAXING,
I READ.....

Trainees call out spontaneously and rapidly ideas/words connected to the central theme. Trainer accepts all the prompts, without judging and write them in a ran-

picture 1

Anecdote

The trainer, who has always been extremely sceptical about creative writing and reading poetry, has taken part on a poetry competition. He had to write a haiku and send it to a board of experts. If they had judged it the best, the trainer would have won a collection of poems by W. Wordsworth. The trainer was triggered by this idea, so he wrote his haiku and posted it to the secretary of the competition. He won the book and he shows it to the trainees.

1. I am indebted for this idea to Tim Philips, Writing the object, MET, Vol 5, no. 1, 1996, with some variations.
2. From V. L. Holmes, M. R. Moulton, Writing Simple Poems, CUP, 2001 with some variations.
3. From G. Vasconcelos, Trainee feedback, in The Teacher Trainer, vol. 8, Summer 1994 with some variations.

Questions

1. What colour are you?
2. What are you made of?
3. How old are you?
4. Where do you live?
5. What is your earliest memory?
6. What do you think of your owner?
7. What do you think about your life?
8. What is your purpose in life?
9. What do you fear most?
10. What is your idea of perfect happiness?
11. What will become of you?

picture 2

dom way on the white board.
Expected ideas: novels, magazines, short stories, autobiographies, etc. Probably not many of them will suggest "collections of poems". If nobody calls them out, trainer will add them on the board with a question mark next to it.
Trainer circles "collections of poems" in red and asks a direct question:

- Why are/aren't "collections of poems" your favourite form of reading for pleasure?

Trainees express their ideas freely and trainer writes them synthetically all around the circled "collections of poems".
Expected ideas: they are not easy to interpret, the reading and the fruition is not so immediate as in a novel, when I was a student I hated poems, especially long ones, etc. On the contrary, those who read poems could contribute saying that "poetry touches the right chords of emotions".
Reasons: this phase is crucial. Being not judged will create a relaxed atmosphere in adult learners.
Hearing and seeing people work spontaneously stimulates those trainees who are somehow reluctant. This initial activity should be carried out with greatest attention in order to establish the right input to the session.
To "cross over the bridge" between the 1st and 2nd step, trainer could ask the following questions:

HAVE YOU EVER WRITTEN A POEM?

Expected ideas: absolutely not, yes, when I was a primary schoolboy/girl, in my secret diary I have one poem, after reading a poet's collection, I have jotted down some lines.
Reasons: through the sharing of their experiences, there is group recall.

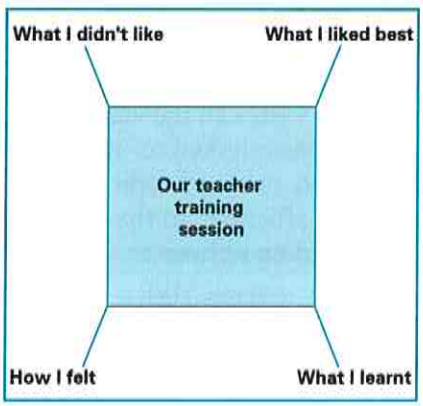
• 2. Writing a poem (a guided activity)

L'IMMEDESIMAZIONE IN UN SEMPLICE OGGETTO È IL PRIMO PASSO VERSO LA SCRITTURA DI UNA BREVE POESIA

Materials: sheets of paper, pens, a selection of small objects (those they have brought into class or stones, shells, bottle tops, keys, etc.), one for each member of the class, a colourful cardboard box.
Time: approximately thirty minutes.
Before starting this following phase, trainer tells an anecdote related to the theme of the activity (picture 1).
Then he shows the book and read a short poem, a well-known one.
Reason: this is a chance for trainees to learn something about the trainer: he is not a poet, he is a person who has found the "right" springboard to write a short but intense poem.
Trainer tells trainees that at the end of the phase they will have written a poem and while working they are expected to reflect on the procedure.
Procedure[1]:

- Trainer invites trainees to relax and be silent for a short time, for example by using breathing exercises.
- Trainer offers an object to those who have not got theirs.
- He tells trainees that they are going to imagine that they are this object. Trainer proposes them also to close their eyes, to touch the object trying to 'feel' it (he stimulates a sort of knowledge of it: is it cold or warm? Is it round? Is it smooth? etc.). Trainer allows them a few minutes to do this.
- Trainer asks trainees to take out a clean sheet of paper and tells them that he is going to ask them some questions concerning the object. They are expected to write down only the answers (not the questions) as if they were their object, using the pronoun "I" and simple structures.
- He asks the questions (picture 2), one at a time, in a clear, loud voice, slowly repeating them, allowing trainees plenty of time to consider their replies.
- Trainer tells the trainees that they have now written a short poem about themselves as their object. Give them time to read it through and look at what others have done around them, making

picture 3



comments if they want to. Then he invites trainees to read out their work to the class (trainer should not be too pushy in this moment).

- Two or three trainees are welcomed to read their 'piece of art'. If more would like to read, the trainer accepts as many 'orators' as possible, but still respecting the scheduled time.
- (Re-editing phase) Trainer tells them that they should now look critically at what they have written and try to improve it by eliminating repetition, developing ideas. Trainer invites them to develop the piece of writing in the form of a poem using more expressive language, embellishing the text with figures of speech or sound.
- Trainer tells them to put their poems into the box. A trainer will extract one poem and read it aloud.
- Trainer may accept comments on content, style, text organisation and the expressiveness of the vocabulary. In addition, it is the right moment to reflect also on the benefits the activity can have onto learners in the 'EFlanguage' class.

Expected ideas: listening/writing/speaking skills are involved, reediting, Wh- questions, simple sentences, personifing objects, describing.

Reflection:

Time: approximately from five to ten minutes.

Material: white board, felt-pens

Trainer elicits prompts with questions such as: Is creative writing possible in the EFL class? How did you feel while doing things? Then he writes all the ideas on the white board, linked to the central topic and two sub-topics, cognitive and affective. In the centre of the board he writes:

AFFECTIVE

CREATIVE WRITING IN EFL

COGNITIVE

Reasons: trainees learn by doing. While working they are expected to operate metacognitive inferences and the trainer assembles them. Learning is more effective when it exploits relevant existing experience (both cognitive and affective) which learners possess. Teaching is a practical activity, and trainees should be able to perceive training as being directly relevant to classroom practice.

Break

Trainer allows a ten minutes' break.

• 3. Haiku[2] (less guided activity)

Materials: sheets of paper, pens, pictures (natural spots).

Time: approximately forty minutes.

Procedure: trainer informs the trainees that haiku is a kind of Japanese poetry that paints a picture of nature. It has a very controlled pattern of three lines containing seventeen syllables.

- Trainer makes sure trainees have familiarity with teaching syllabication to learners (for example he recalls the fact that our chins drops each time a new syllable in the poem or song is pronounced and invites them to tap on their desks or clap their hands as each syllable is pronounced).
- Trainer shows trainees an enlarged picture of rain falling on flowers. Trainer might lead them to think of words and phrases such as *raindrops are like needles of water; tears on red flowers*, etc. Trainer invites trainees to find new associations of words. Each trainee individually jots down the words/phrases he finds most interesting, eye-catching and 'never-before-collocated'.
- Trainer explains that it is necessary to create a single image and, therefore, they will have to choose the one they prefer. At this stage, it is not important to count the right number of the syllables in each line. What is crucial is to find an effective, very communicative image. The trainer allows them a few minutes to elaborate their images.
- Now they can organise their texts in three lines with the right number of syllables. During this phase they put reediting skills into practice.
- It will probably take five/ten minutes to organise their poems.
- Once their poems are ready, trainer allows them to share their texts in pairs, in order to accept personal responses from the partner.
- Trainer recalls the importance of reading poems aloud, better to a public, as it actually happened at a very first stage of the genre of poetry, so he stimulates trainees to read their poems aloud. He invites most of them.

Possibly he can read also his own text.

Reasons: everyone gets feedback on what it is possible to teach even with young learners who have got a basic command of English, trainees have worked as active learners, the activity is stress-free and fun, they have manipulated easy language in new, more creative contexts.

Possible further ideas: trainer invites trainees to plan further activities they could motivate their students to write more creative texts.

It will take about five minutes.

Trainer will write the ideas on the white board as a list and will suggest also his own ideas.

LA SCRITTURA DI UN HAIKU STIMOLA LA CREAZIONE DI IMMAGINI PIÙ EFFICACI E COMUNICATIVE

Bibliography

* T. WOODWARD, *Ways of training*, Longman, 1992
* E. JENSEN, *The Learning Brain*, Turning Point Publishing, 1994
* *The Teacher Trainer*, vol. 8, Summer 1994

Modern English Teacher, Vol 5, no. 1, 1996

* J. BELL, P. MAGRS, *The Creative Writing Coursebook*, MacMillan, 2001
* V.L. HOLMES, M.R. MOULTON, *Writing Simple Poems*, CUP, 2001
* P. JAMES, *Teachers in action*, CUP, 2001

Expected ideas: to plan an anthology with poems and drawings the students have produced, to plan a Web site about 'Creative writing in our school', to book a page in the school periodical magazine where students publish their texts, to organise a competition with 'useful' prizes for all the 'poets', they could hang an 'haiku board' in the classroom and stick other haikus they spontaneously write by themselves.

Reasons: it is important for students to see and publish their own poems, it empowers their self-awareness, they feel more self-confident, they get the impression that they have not wasted their time with useless activities.

Feedback

Materials: photocopies, pens, OHP, transparencies.

Time: ten minutes.

Procedure

• Trainer hands out the photocopies (picture 3) and invites trainees to complete the maps. They should feel free to write exactly what they think or feel.

• They now work as a group and openly share ideas/feelings as a group.

Further feedback ideas

It would be advisable not to loose contact with trainees immediately after the session. There is a tendency for trainees to forget the course quickly, especially if the course is held during the school year. Trainer invites trainees to keep in touch by email. They can write whatever they wish concerning creative writing or ideas about the session or poems their students have written. Finally, trainer may show haikus written by his students on the OHP. ■

BIBLIOGRAFIA

La ricerca glottodidattica italiana nel 2004: una mappa delle pubblicazioni dei docenti

di Elisabetta Pavan
ANILS di Padova

Presentiamo una ricognizione dettagliata e completa degli studi pubblicati nel 2004 nell'ambito della ricerca glottodidattica.

Anche per il 2004 si è arrivati a completare la schedatura delle pubblicazioni di glottodidattica, terza cronologicamente parlando, dopo la prima, relativa alle pubblicazioni del 2001 e 2002, pubblicata nel 2003 in Scuola e Lingue Moderne, I, edita da Garzanti, In.It 1/2003 e nella Rivista ITALS I/1, edite da Guerra Edizioni; la seconda relativa alle pubblicazioni del 2003 apparsa nella Rivista ITALS II/4.

Abbiamo proseguito nella linea che amplia l'orizzonte delle pubblicazioni, abbandonando il limite del "settore disciplinare" così come inteso dal MIUR e dando spazio a docenti che si sono ritirati dalla vita accademica attiva, a docenti afferenti ad altri settori, a dottorandi, a docenti, ricercatori ed esperti che lavorano presso gli IRRE, enti pubblici e privati, centri di accoglienza, associazioni professionali ecc. Nel 2004 ha preso vita anche la Biblioteca Italiana di Glottodidattica, consultabile online nel sito www.unive.it, agile strumento che oltre a consentire una rapida ricerca per autore e parola chiave, offre l'enorme vantaggio di un aggiornamento quasi in tempo reale. In questa rassegna si è mantenuta la presentazione aggregando le pubblicazioni per tematiche, manifestiamo sin da ora che la relativa arbitrarietà con cui si è provveduto a

BIBLIOGRAFIA

compiere tale aggregazione potrebbe essere suscettibile di critiche e per questo ci scusiamo per eventuali scelte che non incontrassero l'approvazione dei singoli autori.
Il panorama della ricerca glottodidattica italiana continua a manifestarsi composito e prolifico, tutte le aree della disciplina sono presenti, con una forte predominanza della didattica dell'italiano a stranieri, della didattica della cultura e della letteratura e della formazione dei docenti. Numerose anche le pubblicazioni relative ad atti di convegni tenutisi in Italia, segnale questo del grande interesse che le tematiche e le problematiche afferenti al nostro campo di ricerca suscitino anche nel grande pubblico e non solo tra gli addetti ai lavori.
Le voci sono indicate in ordine alfabetico. Alcune voci compaiono più volte, in quanto rientrano in più tematiche. Quando viene schedata un'opera collettiva, di norma i saggi in essa contenuta non vengono indicati partitamene.

Aspetti neuro-psicolinguistici e acquisizionali

M.C. Luise, G. Serragiotto, *Andragogia e didattica per bambini* (modulo online), Master ITALS, indirizzo per formatori di docenti di italiano. Università Ca' Foscari, Venezia 2004 (www.itals.it)

P. Mazzotta, *Aprendiendo a aprender. Estrategias de aprendizajes de segundas lenguas y autonomìa del estudiante*, Sevilla, Mergablum 2004.

Cultura e civiltà

vedi Letteratura, cultura, civiltà

Educazione bi- o plurilingue

A. Carli (a cura di), *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, Angeli, Milano 2004.

A. Carli, *Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea*, in "Revue Française de Linguistique Appliquée", vol. IX-2, dicembre 2004, pp. 59-79.

C. Marello, M. Squartini, *Plurilinguisme et didactique des langues: quelques applications de l'Aspect Hypothesis*, in "Revue Française de Linguistique Appliquée", vol. IX-2, dicembre 2004, pp. 95-104.

Formazione dei docenti

C. Bosisio, 2004, "La formazione dell'insegnante di italiano L2". In R. Dameri (a cura di), *Comunic@ted*, Milano, Edistudio.

E. Bonvino, *I Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione* (modulo online), Consorzio ICoN, Italian Culture on the Net, 2004 (http://www.italicon.it)

M. De Carlo (a cura di), *Ricerca e Formazione in Didattica delle Lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*, Servizi Editoriali di Ateneo, Cassino 2004.

F. Mastrogiacomi, *Il ruolo dei futuri docenti di lingue straniere*, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

F. Mastrogiacomi, *Instructor Training and Support in an ICT Course for TFL at SSIS*, in *Proceedings of EDMEDIA 2004 - World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Lugano 2004.

P. Mazzotta, *L'e-learning nella didattica delle lingue e nella formazione dei docenti*, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

M. Mezzadri, *Il passaporto professionale dell'insegnante*, "In.it", n. 12, 2004.

M. Mezzadri, *Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza*, "In.it", n. 13, 2004.

E. Nardon-Schmid, *Un'esperienza di stage nella formazione*, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

G. Serragiotto (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet, Torino 2004.

Glottodidattica generale

B. Cambiagli, *Approcci, Metodi, Tecniche, Laboratori didattici*, in S. Cigada, E. Galazzi (a cura di), *L'insegnamento del francese nell'Università italiana*, La Scuola, Brescia 2004.

B. Cambiagli, La glottodidattica tra scuola e università, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

B. Cambiagli, *La grammatica pedagogica tra norma e uso della lingua*, in C. Milani, R.B. Finazzi (a cura di), *Per una storia della grammatica in Europa*, ISU, Milano 2004.

F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia 2004.

M. Cardona, *I presupposti teorici della glottodidattica*, in G. Serragiotto (a cura di), *CEDILS - Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 2004.

M. Cardona, *Il Lexical Approach: riconsiderare il lessico e la grammatica*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 4-6, 2004.

M. Cardona, *Le mappe concettuali favoriscono la memoria?*, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

M. Cardona, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari 2004.

D. Coppola, *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue-culture*, ETS, Pisa 2004.

R. Dameri (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano 2004.

B. Di Sabato, F. Matte Bon, *Chi ha paura delle lingue straniere?*, in Atti del Convegno ELiCA (Educazione Linguistica e Competenze per l'Accesso), Università degli Studi, Salerno 2004.

P. Giunchi, *Suddenly the windowpane broke. La didattica di un tema grammaticale della lingua inglese*, in "Perspectives", n. 1, 2004.

P. Leone, *Capire, parlare e interagire: contesti e opportunità di apprendimento linguistico*, in "Lend", giugno 2004.

P. Margotti, *Comunicare in una lingua straniera. Fra teoria e pratica*, Carocci, Roma 2004.

A. Marra, *A lezione di grammatica non-standard*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 2, 2004.

P. Mazzotta, *Modelli grammaticali e teorie linguistiche nella prassi didattica*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 4-6, 2004.

P. Mazzotta, *Aprendiendo a aprender. Estrategias de aprendizajes de segundas lenguas y autonomìa del estudiante*, Sevilla, Mergablum, 2004.

E. Pavan, *La ricerca glottodidattica italiana nel 2003: una mappa*, in "ITALS didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera", n. 4, 2004.

G. Porcelli, *I processi del definire in prospettiva glottodidattica*, in S. Bruti (a cura di), *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*, numero monografico,RILA, n. 1, 2004.

G. Porcelli, *Preface*, in E. Di Martino, *Teaching and Learning (English) in the Age of the Global Village. A Teacher's Journey into Qualitative Research*, ESI, Napoli 2004.

L. Salmon, *La traduzione nella didattica della L2: riflessioni preliminari*, in E. Klett, M. Lucas, M. Vidal (a cura di), *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*, Araucaria, Buenos Aires 2004.

G. Serragiotto (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet, Torino 2004.

A. Villarini, *Le motivazioni allo studio delle lingue straniere da parte di apprendenti italiani over 55: i risultati di una indagine*, in AA.VV., Lingue e territori, Atti del XXXVIII congresso della Società di linguistica italiana, Bulzoni, Roma 2004.

A. Villarini, *Per un sistema di gestione della qualità totale all'interno dei processi di formazione in lingua straniera*, in "Perspectives", Spring 2004.

Insegnamento precoce delle lingue

F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia 2004.

M.C. Luise, G. Serragiotto, *Andragogia e didattica per bambini* (modulo online), Master ITALS, indirizzo per formatori di docenti di italiano. Università Ca' Foscari, Venezia 2004 (www.itals.it)

M.C. Luise, *L'insegnamento precoce: un quadro di riferimento*, in R. Dameri (a cura di), Comunic@ted, Edistudio, Milano 2004.

G. Porcelli, M. Pintarelli, A. Rosas, *Educare alla pluralità linguistica. L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Provincia Autonoma, Trento 2004.

G. Porcelli, *Summary and final thoughts*, in *ESL/EFL Standards for Younger Learners*, TESOL, Alexandria (Va) 2004.

Italiano a stranieri

S. Ambroso, *Guidare l'apprendimento dell'italiano come L2. Un decalogo dalla ricerca e dal Quadro di Riferimento Europeo (elaborato dopo un processo non sommario)*, in M.R. Blommaert, T. Capece (a cura di), *La competenza linguistica in italiano: non solo parole*, Vrije Universiteit, Brussel 2004.

C. Bagna, M. Barni, R. Siebetcheu, *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia 2004.

C. Bagna, *Le preposizioni in apprendenti quasi-bilingui/quasi-nativi di italiano L2. Usi e funzioni di un sistema in evoluzione*, Angeli, Milano 2004.

P.E. Balboni, *La comunicazione interculturale nella classe con immigrati*, in M. Fiorucci (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.
P.E. Balboni, *L'insegnamento delle lingue romanze: dalla guerra all'alleanza*, in Union Latine (a cura di), *La latinité en question*, Institut des Hautes Etudes A.L et U.L, Paris 2004.
E. Bonvino, *I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione* (modulo online), Consorzio ICoN, Italian Culture on the Net, 2004 (http://www.italicon.it).
E. Bonvino, *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico* (modulo online), Consorzio ICoN, Italian Culture on the Net, 2004 (http://www.italicon.it).
F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia 2004.
F. Della Puppa, *Leggere, scrivere e far di conto. Il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri*, in C. Grezzi, F. Guerini, P. Mulinelli (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia 2004.
P. Giuliano, *La descrizione spaziale statica in italiano lingua seconda: relazioni spaziali e problemi di organizzazione testuale nelle interlingue di apprendenti americani*, in "Linguistica e filologia", n. 19, 2004.
M.G. Lo Duca, *Il sillabo di italiano per studenti stranieri al CLA: prime riflessioni e proposte*, in C. Taylor Torsello, A. Pasinato, N. Whitteridge (a cura di), *Centro Linguistico di Ateneo di Padova: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, CLEUP, Padova 2004.
M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma 2004.
L. Maddii (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene 2004.
C. Marello, M. Barbera, *VALICO (varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): una presentazione*, in "ITALS didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera", n° 4, 2004.
C. Marello, A. Corda, *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia 2004.
E. Morlicchio, M. Pfister, **bek- ...*, in "LEI - Lessico Etimologico Italiano", n. 75, Reichert, Wiesbaden 2004.
G. Pallotti, F. Ledda, *Lo sviluppo dell'italiano seconda lingua: l'interlingua*, in L. Maddii (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua Atene 2004.
A. Patat, *L'italiano in Argentina. Collana dell'Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*, Guerra, Perugia 2004.
E. Pavan, *I Centri Risorse per insegnanti di italiano all'estero*, "In.It", n. 13, 2004.
M.E. Piemontese, *La semplificazione del linguaggio amministrativo: ieri, oggi, domani*, in A. Baiocchi, M. Valentini, M. Porcellini, F. Faccioli (a cura di), *Roma. Laboratorio Comune. Esperienze di comunicazione in una metropoli*, LabItalia, Milano 2004.
R. Pugliese, *Italiano L2: testi per studiare*, in "Lend", n. 3, 2004.
G. Serragiotto, *Scheda di analisi per i manuali di lingua italiana*, "In.it", n. 13, 2004.
M. Vedovelli, M. Barni, *Da "Italiano 2000" all'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano Diffuso fra Stranieri e delle Lingue Immigrate in Italia*, in N. Ceramella, G. Massara (a cura di), *Merica – Forme della cultura italoamericana*, Iannone, Isernia 2004.
M. Vedovelli, *Prefazione* a V. Gazerro, *Insegnare lingua italiana. Plurilinguismo in contesti multiculturali: il caso Svizzera*, in "Quaderni della Valtiberina Toscana", n. 12, 2004.
M. Vedovelli (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci 2004.
M. Vedovelli, O. Orsolini, *L.I.S.A. 2*, in "Lingua Italiana per Stranieri: Arte. Sistema multimediale interattivo per l'apprendimento della lingua italiana dell'arte. Quaderni di Libri e Riviste d'Italia", n. 51, 2004.
D. Zorzi, *Testi e attività: la dimensione pragmatica*, in C. Zadra, L. Di Gennaro (a cura di), *Spazio Lingua: Moduli di italiano lingua seconda – Guida per l'insegnante*, Tappainer-Athesia, Bolzano 2004.

Lessico e semantica

M. Cardona, *Due tecniche per apprendere il lessico*, "In.It.", n. 10, 2004.
M. Cardona, *Il Lexical Approach: riconsiderare il lessico e la grammatica*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 4-6, 2004.
M. Cardona, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari 2004.
C. Marello, A. Corda, *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia 2004.
C. Marello, *Lexicography in Italy: Specific Themes and Trends*, in "International Journal of Lexicography", n. 4, 2004.
C. Montella, *The "calculus" of meaning from the translation theory 's point of view, in "the 5th Fedorov Readings"*, University Translation Studies, Philological Faculty of St. Petersburg State University 2004.
E. Morlicchio, M. Pfister, **bek- ...*, "LEI - Lessico Etimologico Italiano", n. 75, Reichert, Wiesbaden 2004.
M.E. Piemontese, *La semplificazione del linguaggio amministrativo: ieri, oggi, domani*, in A. Baiocchi, M. Valentini, M. Porcellini, F. Faccioli (a cura di), *Roma. Laboratorio Comune. Esperienze di comunicazione in una metropoli*, Milano, LabItalia. 2004.
G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Utet, Torino 2004.
M. Santipolo, *Contatto linguistico e fenomeni di anglicizzazione lessicale: l'italiese e altri ibridi*, in "Italian Studies in Southern Africa", n. 2, 2004.
G. Tessuto, *Legal Concepts in a Terminological Perspective*, in "Linguistica e Filologia", 2004.

Letteratura, cultura, civiltà

P.E. Balboni (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino 2004.
P. Begotti, F. Caon, *La didattica della letteratura, del cinema, della storia dell'arte e della musica* modulo online, Università di Venezia. Master ITALS, indirizzo per formatori di docenti di italiano, 2004 (www.itals.it).
Celentin P. – Cognigni E., 2004, *Bibliografia ragionata per chi opera con allievi dell'Europa orientale*, (modulo online) progetto ALIAS dell'Università Ca' Foscari, (http://helios.unive.it/progettoalias/moduli.html).
P. Celentin, E. Cognigni, *L'allievo dell'Europa orientale* (modulo online), progetto ALIAS dell'Università Ca' Foscari, 2004 (http://helios.unive.it/progettoalias/moduli.html).
E. Pavan, Cinema e comunicazione interculturale, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 7-8, 2004.
E. Pavan, *La comunicazione mediatica*, modulo online, Università di Venezia. Master ITALS, indirizzo per formatori di docenti di italiano, 2004 (www.itals.it).
R. Pugliese, *Comunicazione interculturale e contesti educativi*, in G. Favaro, L.Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Angeli, Milano 2004.
R. Pugliese, *La prospettiva interculturale tra ricerca linguistica e didattica*, in "DAF Werkstatt, Rivista Semestrale del Laboratorio di Didattica del Tedesco", n° 2, 2004.
G. Tessuto, *Comunicazione Interculturale e Traduzione*, in S. Sorrentino (a cura di), *Diversità e rapporto tra culture*, Angeli, Milano 2004.
R. Triolo, *Vedere gli immigrati attraverso il cinema*, Guerra, Perugia 2004.

Lingua veicolare (CLIL) e microlingue

B. Baldi, E. Borello, *Settore che vai, linguaggio che trovi*, Il Libraccio, Genova 2004.
R. Calabrese, *L'apprendimento dell'inglese come lingua veicolare*, Loffredo, Napoli 2004.
B. Di Sabato, G. Porcelli, *L'inglese della New Economy. Analisi e didattica*, ESI, Napoli-Roma, 2004.
B. Di Sabato, *The Internet and ESP learning and teaching: new challenges, new opportunities*, in J. Vincent, G. Porcelli (a cura di), *English and Technology, AION Anglistica - new series*, numero monografico, 2004.
C. Lavinio, *I linguaggi specialistici tra formule, terminologia e testualità* e *I linguaggi specialistici tra formule, terminologia e testualità*, in P. Riani, M.V. Massidda (a cura di), *Saperi e sapori della chimica*, STAR, Pisa 2004.
C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma 2004.
M.C. Luise, *La progettazione CLIL. I materiali didattici: scelta, adattamento, integrazione*, modulo online, Corso CLIL in e-learning integrato, Università Ca' Foscari, 2004 (www.unive.it/labclil).
M. Mezzadri, *Per una didattica integrata della lingua comune e della microlingua*, in "ITALS didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera", n. 4, 2004.
E. Pavan, *La dimensione culturale nel CLIL*, modulo online, Corso CLIL in e-learning integrato, Università Ca' Foscari, 2004 (www.unive.it/labclil).
G. Serragiotto, *Insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera*, in M.C. Nicolas, S. Staton, *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, F.U.P., Firenze 2004 (http://epress.unifi.it/nicolas.htm).
G.Tessuto, *Language and Meaning in European Discourse of Human Rights*, in C. Candlin, M. Gotti (a cura di), *Textus, "Intercultural Discourse in Domain Specific English", ESP / English Studies in Italy*, 17/1, Tilgher, Genova 2004.
M. Vedovelli, O. Orsolini, *L.I.S.A. 2*, in "Lingua Italiana per Stranieri: Arte. Sistema multimediale interattivo per l'apprendimento della lingua italiana dell'arte. Quaderni di Libri e Riviste d'Italia", n° 51, 2004.

Linguistica teorica ed applicata

C. Bagna, *Le preposizioni in apprendenti quasi-bilingui/quasi-nativi di italiano L2. Usi e funzioni di un sistema in evoluzione*, Angeli, Milano 2004.
C. Barbera, *Schede bmanuel.org, Gruppo di lavoro COFIN italiano antico, Gruppo di lavoro FIRB e Gruppo di lavoro Teleinsegnamento*, in A. di Carlo, A. Paoloni (a cura di), *Forum TAL. Libro bianco sul trattamento automatico della lingua*, Fondazione Bordoni, Roma 2004.
A. Benucci, C. Genna, *Il parlato nel cinema italiano: tradizione e inno-*

BIBLIOGRAFIA

vazione nelle varietà impiegate a fini umoristici, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di), Il parlato italiano, D'Auria, Napoli 2004.
R. Calabrese, *La linguistica dei corpora e l'inglese come lingua straniera*, Massa, Napoli 2004.
A. Di Sparti, *Un computer non più calcolatore. Linguistica e Informatica*, Sellerio, Palermo 2004.
P. Giuliano, H. Hendriks, M. Watorek, *L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2*, in "Langage", n. 155, 2004.
P. Giuliano, *La descrizione spaziale statica in italiano lingua seconda: relazioni spaziali e problemi di organizzazione testuale nelle interlingue di apprendenti americani*, in "Linguistica e filologia", n. 19, 2004.
P. Giuliano, *La négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère. Un débat conclu ?*, Peter Lang, Bern 2004.
P. Giunchi, *Verbi intransitivi in una prospettiva di apprendimento*, in "Studi di Linguistica Teorica e Applicata", n. 1, 2004.
C. Lavinio, *Presentazione*, in S. Pinna, *Tre corsi di linguistica leggera*, CUEC, Cagliari 2004.
C. Lavinio, *Lineamenti di linguistica del testo. Il testo e i testi*, modulo online, progetto MIUR – Università: Italdue, 2004.
C. Marello, M. Squartini, *Plurilinguisme et didactique des langues: quelques applications de l'Aspect Hypothesis*, in "Revue Française de Linguistique Appliquée", n. 2, dicembre 2004, pp. 95-104.
C. Marello, *Lexicography in Italy: Specific Themes and Trends*, in "International Journal of Lexicography", n. 4, 2004.
A. Marra, *Alcune riflessioni sul sistema verbale di una lingua minoritaria*, in F. Chiocchetti, V. Dell'Aquila, G. Iannàccaro (a cura di), *Alpes Europa. Nuove ricerche sociolinguistiche in Europa*, Regione Autonoma / Istitut Cultural Ladin Majon di Fasceng / Centre d'Etudes Linguistique pour l'Europe, Trento 2004.
C. Montella, *The "calculus" of meaning from the translation theory 's point of view, in "the 5th Fedorov Readings*, University Translation Studies, Philological Faculty of St. Petersburg State University, 2004.
E. Morlicchio, M. Pfister, **bek-* ..., in "LEI - Lessico Etimologico Italiano", n. 75, Reichert, Wiesbaden 2004.
G. Pallotti, H. Bowles, *Conversation analysis of opening sequences of telephone calls to bookstores in English and Italian*, in "Textus", n. 17, 2004.
G. Pallotti, F. Bercelli, C. Varcasia, *La telefonata dell'ascoltatore*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di), *Il parlato italiano*, D'Auria, Napoli 2004.
R. Pugliese, *"Constructing the other" :discursive processes in academic and social labelling*, in W. Herrlitz, R. Maier (a cura di), *Dialogues in and around multicultural schools*, Niemeyer, Tubingen 2004.
M.E. Piemontese, *Misurazioni quantitative degli stili personali e indici di leggibilità*, in T. De Mauro, I. Chiari (a cura di), *Parole e numeri*, Aracne, Roma 2004.
L. Salmon, *Riflessioni sugli aspetti cognitivi della riformulazione: il caso del testo umoristico*, in S. Bruti (a cura di), *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*, in "RILA", n. 1, 2004.
L. Salmon, *O podsoznatel'nom v processe perevoda*, Atti delle Pjatye Fedorovskie Etenija (23-25 ottobre 2003), S. Pietroburgo, SPbGU, 2004.
L. Salmon, *Umorismo, comicità e traduzione: un approccio cognitivo*, in G. Garzone, A. Cardinaletti (a cura di), Lingua, mediazione linguistica e interferenza, Angeli, Milano 2004.
L. Salmon, *Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di "lingua e traduzione"*, Studi Slavistici, I/2004, pp. 235-251 (http://e-prints.unifi.it /archivi /00000658 /01 /17_salmon.pdf).
G. Tessuto, *Ambiguity and Vagueness in Human Rights Discourse*, in V. Bhatia, J. Engberg, M. Gotti, D. Heller (a cura di), *Vagueness in Normative Texts*, Peter Lang, Bern 2004.
G. Tessuto, *Discourse System in English Arbitration Award*, in V. Bhatia, C. Candlin, J. Engberg (a cura di), *Legal Discourse across Cultures and Systems*, Benjamins, Amsterdam 2004.
G. Tessuto, *Translation in an Interdisciplinary Perspective*, in S. Albertazzi, M. Bondi, G. Buonanno, N. Maxwell, C. Pellicani, M. Silver (a cura di), *Cross-Cultural Encounters: New Languages, New Sciences, New Literatures*, Officina, Roma 2004.
D. Zorzi, C. Monzoni, *Le chiamate al 118: pattern ricorrenti nella negoziazione delle informazioni*, in G. Bernini, G. Ferrari e M. Pavesi (a cura di), *Atti del 3° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AitLA)*, Guerra, Perugia 2004.
D. Zorzi, *Studi conversazionali e interpretazione*, in G. Bersani Berselli, G. Mack, D. Zorzi (a cura di), *Strumenti linguistici per l'interpretazione*, CLUEB, Bologna 2004.

Politica linguistica, Riforma della scuola

P.E. Balboni, *Being Many and Being One. The Language Policy of the European Union*, in "Mosaic", n. 3, 2004.
P.E. Balboni, *Transition to Babel: The Language Policy of the European Union*, in "Transition Studies Review", n. 3, 2004.
P.E. Balboni, *La Riforma Moratti risponde alla politica linguistica dell'UE? Una controproposta per la primaria*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 1-4, 2004.
A. Carli (a cura di), *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, Angeli, Milano 2004.
A. Carli, *Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea*, in "Revue Française de Linguistique Appliquée", n. 2, 2004, pp. 59-79.
P. Desideri, *Osservazioni glottodidattiche a margine della riforma della scuola primaria: la lingua inglese*, in R. Dameri (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano 2004.

Sociolinguistica e glottodidattica

A. Benucci, C. Genna, *Il parlato nel cinema italiano: tradizione e innovazione nelle varietà impiegate a fini umoristici*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di), *Il parlato italiano*, D'Auria, Napoli 2004.
M. Santipolo, M. Tosini, S. Tucciarone, *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Cafoscarina, Venezia 2004.
M. Santipolo, S. Tucciarone, *Semi-dialettofonia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti*, in F.A Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy (a cura di), *Il parlato italiano*, D'Auria, Napoli 2004.
M. Santipolo, *Quando l'italiano non basta: gli immigrati e il dialetto*, in "In.It", n. 13, 2004.

Tecnologie e didattica

P.E. Balboni (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino 2004.
C. Barbera, *Schede bmanuel.org, Gruppo di lavoro COFIN italiano antico, Gruppo di lavoro FIRB e Gruppo di lavoro Teleinsegnamento*, in A. di Carlo, A. Paoloni (a cura di), *Forum TAL. Libro bianco sul trattamento automatico della lingua*, Fondazione Bordoni, Roma 2004.
B. Di Sabato, *The Internet and ESP learning and teaching: new challenges, new opportunities*, in J. Vincent, G. Porcelli (a cura di), *English and Technology, AION Anglistica - new series*, numero monografico, 2004.
A. Di Sparti, *Un computer non più calcolatore. Linguistica e Informatica*, Sellerio, Palermo 2004
F. Mastrogiacomi, *Instructor Training and Support in an ICT Course for TFL at SSIS*, in *Proceedings of EDMEDIA 2004 - World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Lugano 2004.
E. Pavan, *Cinema e comunicazione interculturale*, in "Scuola e Lingue Moderne", n. 7-8, 2004.
F. Sisti, *Un portfolio elettronico delle lingue per la scuola dell'infanzia: il caso di LIReMar*, in P. Frignani, L. Galliani, M. Pedroni, G. Poletti, *Atti del Convegno Expo e-learning Primo salone italiano della formazione in rete e dello studente on-line*, Università di Ferrara, 2004.
P. Torresan, *Il video in classe*, nel bollettino "Didattica & Classe Plurilingue", 2004 (http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_genapr04/somm.htm).
P. Torresan, *Motivating and Challenging Students with Four Video Activities*, in "Humanising Language Teaching Journal", n. 6, 2004.
R. Triolo, *Vedere gli immigrati attraverso il cinema*, Guerra, Perugia 2004.
M. Vedovelli, O. Orsolini, *L.I.S.A. 2*, in "Lingua Italiana per Stranieri: Arte. Sistema multimediale interattivo per l'apprendimento della lingua italiana dell'arte. Quaderni di Libri e Riviste d'Italia", n. 51, 2004.

Valutazione, certificazione

S. Ambroso, C. Taylor, *The CERCLU project for certifying language competence in Italian University Language Centres*, in R. Satchell, N. Chenik (a cura di), *University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future*, Cercles Université Paris Dauphine, Paris 2004.
E. Bonvino, *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*, modulo online, Consorzio ICoN, Italian Culture on the Net, 2004 (http://www.italicon.it).
G. Serragiotto (a cura di), *Cedils. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Roma 2004.
M. Vedovelli (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma 2004.
A. Villarini, *Per un sistema di gestione della qualità totale all'interno dei processi di formazione in lingua straniera*, in "Perspectives", Spring 2004.

Varie

P. Giuliano, *Abilità narrative ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli 2004.
M. Vedovelli (a cura di), *Lingua in giallo. Analfabeti, criminali, sordomuti, certificazioni di lingua straniera*, Guerra, Perugia 2004.
M. Vedovelli, *Non si vive un'economia, si vive una lingua*, in P.L. Ciocca, G. Toniolo (a cura di), *Storia economica d'Italia. Vol. 3. Industrie, mercati, istituzioni. Tomo 2, I vincoli e le opportunità*, Banca Intesa, Milano-Roma-Bari 2004.