Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 5 2003

- L'università di Porta Portese
- C.A.L.L.: una moda, un lusso o una strategia educativa?
- L'uso di Internet nella didattica della lingua tedesca
- Il talk show per sviluppare le competenze interculturali e comunicative
- Proposta di lavoro sul tema "Giovani"
- Convegno internazionale ANILS

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 5, maggio 2003

GARZANTI SCUOLA

SEZIONI ANILS

PR	SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	TELEFONO	E-MAIL
AG	Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	0922 472200	pnbtc@tin.it
AL	Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	0131/52240	anncrimi@libero.it
	Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
AR	Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	0575 21995	
AT	Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE		elenabaloi@libero.it
BA	Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI		
	Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	080 3752730	g.minardi@libero.it
VI	Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	0424 37337	mp.primon@libero.it
BN	Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	0824 311517	
	Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	0824 28801	
BG	Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	0363 419531	
	Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO		
BO	Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	051 359891	kiwibr@tin.it
BS	Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	030 3750188	
	Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
CA	Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	070 650716	
	Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
NA	Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	081 8321737	
CL	Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
CB	Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
	Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	0874 61700	
NA	Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI, 104	80053	CASTELLAMMARE S	081 8703159	
	Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	081 8087745	
CZ	Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	0961 919197	lmacri@abramo.it
CS	Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	0984 851274	carfrag@libero.it
CN	Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	0171 492695	
	Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	0171 85225	
FE	Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	0532 827408	timdann@libero.it
	Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	051 6841855	pdm2k@libero.it
FI	Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	055/357370	makrru@tin.it
	Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	055 4220282	makrru@tin.it
FG	Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	0881 632874	
FR	Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE		tiemel@libero.it
GE	Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	010 543173	silvana@lugetti.it
	Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	010 3760923	dc.plc@tin.it
TE	Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	085 8004806	tina6@caltanet.it
IS	Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	0865 412282	
SP	La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA		
	La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI, 1	19100	LA SPEZIA		annalisatac@yahoo.it
LT	Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 - 178	04010	BORGO GRAPPA		cmr@bmnet.it
	Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA		
VI	Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
TP	Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
	Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA		

segue in terza di copertina →

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2 comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XLI N. 5 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
ANTONIO GIANNANDREA
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
GIANFRANCO PORCELLI
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel./fax 02-48951916

REFERENTE DIDATTICO E SCIENTIFICO:
PAOLO E. BALBONI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

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

AMMINISTRAZIONE:
Via Veneto, 84 – 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874-497447
Fax 0874-484035
info@anils.it

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.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato: LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Sommario

EDITORIALE

▶ **L'università di Porta Portese** 2
Gianfranco Porcelli

TECNOLOGIA E LINGUE

▶ **C.A.L.L.: una moda, un lusso o una strategia educativa?** 4
Attilio Galimberti

▶ **L'uso di Internet nella didattica della lingua tedesca** 8
Annalisa Latela

▶ **Il *talk show* per sviluppare le competenze interculturali e comunicative** 14
Sylvia Fischer

▶ **E se unissimo il satellite al laboratorio linguistico?** 21
Paolo Badiali

PROPOSTE DIDATTICHE

▶ **Proposta di lavoro sul tema "Giovani"** 24
Anna Biguzzi

STRUMENTI

▶ **Letteratura in Internet: schede** 28
Linda Rossi Holden

CONVEGNO INTERNAZIONALE ANILS (Roma 6/8 novembre 2003) 30

IN QUESTO NUMERO

Il numero è quasi interamente dedicato al contributo che l'educazione linguistica (intesa nell'accezione più vasta e profonda) può ricevere dalle tecnologie didattiche. Da anni l'ANILS cerca di diffondere un'idea della tecnologia come ausilio (non sostituto!) didattico flessibile, non meramente esercitatorio ma anche in grado di far crescere cognitivamente e umanamente gli studenti. Questo numero prosegue in questa linea, continuando anche a offrire le preziose schede di letteratura/Internet, altro esempio di uso della rete per scopi letterari.
La proposta didattica di questo numero riguarda un modo di trattare la letteratura provocatoriamente sul tema dei giovani e per i giovani. Troppo spesso la trattiamo, infatti, pensando al mondo della critica e dell'accademia letteraria anziché pensare ai nostri utenti diretti: è un peccato d'origine della formazione da cui veniamo tutti...

EDITORIALE

L'università di Porta Portese

Gianfranco Porcelli

In un incontro sull'Unione Europea e i rapporti tra Est e Ovest (Rimini, 27 agosto 2003) l'ambasciatore Umberto Vattani ha fatto cenno alle difficoltà derivanti dall'aumento delle lingue nelle assemblee europee come conseguenza dell'allargamento dell'Unione a nuovi stati membri.
Nella successiva conferenza stampa gli ho chiesto se questo fosse un preannuncio di una diversa politica della UE nella tutela delle lingue meno parlate. La risposta è stata che nelle assise politiche si continueranno a usare tutte le lingue, anche perché i rappresentanti del popolo non sono necessariamente eletti tra coloro che conoscono le lingue comunitarie (qui verrebbe voglia di aprire una digressione su come scegliamo i nostri parlamentari europei, soprattutto sotto il profilo linguistico, ma stendiamo un velo pietoso).
Diversa è la situazione dei comitati tecnici e dei gruppi di lavoro, costituiti da diplomatici che conoscono le lingue principali. Qui la tendenza è di fare a meno delle 20 cabine degli interpreti e di sfruttare, piuttosto, la capacità che molti hanno di capire lingue che non sanno parlare o che comunque preferiscono non usare in pubblico. Per molti di loro l'italiano è essenzialmente la lingua delle vacanze nello Stivale, ma è comunque una delle lingue che sono in grado di comprendere.
Di conseguenza è stato indicato, anche da altri relatori e dal giornalista che moderava la conferenza stampa, che un compito dell'educazione linguistica nell'Europa del XXI secolo sarà quello di sviluppare una pluralità di competenze ricettive a fronte di una adeguata competenza produttiva in almeno due lingue oltre alla propria.
Inoltre, chi è intervenuto per rispondere alla mia domanda non ha parlato solo delle differenze tra competenze ricettive e produttive (che loro, non "addetti ai lavori", hanno chiamato "conoscenza passiva e attiva" delle lingue) ma ha anche fatto cenno alle differenze di ruolo tra lingua orale e lingua scritta. Tra chi usa le lingue "sul campo" vi è la precisa nozione per cui di alcune lingue è bene avere una competenza sufficiente per leggerle (ed eventualmente scriverle) e per altre è più utile saperle comprendere ascoltando ed eventualmente parlarle. E la decisione su quali competenze in quali lingue è legata primariamente alla professione svolta.

► La nostra formazione di base

Non dovrebbero esistere più casi come quello di un'università dove mi è capitato di lavorare e dove ci si poteva laureare in Lingue (al plurale) conoscendo una sola lingua, quella quadriennale, perché anche la lingua triennale poteva essere sostituita da tre esami – di solito Filosofia del Linguaggio, Psicolinguistica e Didattica delle Lingue Moderne. Ma se non ci sono più corsi così, di sicuro esistono ancora laureate di allora che adesso operano nella scuola avendo alla base questo tipo di preparazione.
Ma anche dove le due o tre lingue erano la norma inderogabile, il sistema delle abilitazioni e dei concorsi (nonché, per inciso, l'attuale organizzazione delle SSIS) ha sempre favorito l'approfondimento di una sola lingua, relegando le altre a un ruolo decisamente subalterno. Non sono molte le persone che si sentono all'altezza di insegnare più di una lingua.
Inoltre le Facoltà di Lingue e Letterature Straniere raramente hanno imposto una scelta che per decenni è stata obbligata per gli studenti di Economia e Commercio e di Scienze Politiche: e cioè che una delle due lingue doveva appartenere al ceppo germanico e l'altra al ceppo neolatino. Si trattava di un'imposizione non priva di controindicazioni (e infatti poi è stata abbandonata) ma andava pro-

prio nella direzione di familiarizzare con aree linguistiche diverse in modo da ampliare il proprio orizzonte. Nella prospettiva futura, in cui "Europa" non vuol più dire "Europa occidentale", la familiarità con una lingua del ceppo slavo completerebbe opportunamente il quadro.

► Le attese sulla nostra professionalità

Credo che sia difficile per chi fa il nostro mestiere accettare l'idea che il voler sviluppare armoniosamente tutte le abilità linguistiche relative alla lingua che insegniamo può, paradossalmente, essere una stortura rispetto agli effettivi bisogni futuri dei nostri allievi. Bisogni che nella scuola di base sono ancora generici e indifferenziati, ma che già dalla secondaria superiore vanno (ri)definiti in base alle prospettive professionali, ove esistono – il caso dei licei, classico e scientifico, è ancora diverso.

Durante un recente viaggio in Russia, mia moglie ha chiesto a un venditore ambulante (uno di quelli che si guadagnano da vivere offrendo libri, cartoline e oggetti vari ai turisti) dove avesse imparato così bene l'italiano; la risposta "all'università di Porta Portese" è da incorniciare non solo perché rivela anche una certa conoscenza della nostra civiltà – con un precisissimo riferimento a una delle istituzioni romane più significative – ma perché ci ricorda che la scuola non è il solo canale di apprendimento. Nel futuro prevedibile, le fonti alternative ("virtuali" e non) saranno sempre più penetranti ed efficaci. Una scuola che si ritirasse sdegnosamente sul proprio Aventino mancherebbe a un suo preciso dovere di integrazione e di sinergia con tutte le "scuole parallele", nessuna esclusa.

È facile ipotizzare che l'anonimo venditore moscovita non conosca l'italiano scritto e forse nemmeno l'alfabeto latino, se non per quanto gli basta per offrire il volume *MOSCA* ai turisti italiani, *MOSCOW* agli americani, ecc. In quanto all'"occhio clinico" che permette di capire immediatamente da dove viene un gruppo di turisti, anche questo lo si acquisisce solo nei corsi dell'università di Porta Portese – probabilmente l'università più internazionale e interculturale che esista.

Accostare l'ambasciatore permanente della Repubblica Italiana presso l'Unione Europea a un venditore ambulante extra-comunitario (per ora!) può apparire una forzatura gratuita. Può darsi che un po' di forzatura ci sia, anche se sono convinto del contrario, ma se vogliamo allargare a 360 gradi la visuale sull'orizzonte dei bisogni linguistici reali non possiamo trascurare nessuna delle possibili fonti di informazione e di riflessione.

La riflessione, a sua volta, ci porta a vagliare il tutto e a trattenere solo ciò che vale. Questo sarà sempre il ruolo educativo della scuola; ma, per citare un esempio concreto, il fatto che alcuni editori – *in primis*, Garzanti Scuola – abbiano prodotto testi di Grammatica italiana con appendici sulle altre principali lingue comunitarie ci segnala che nella scuola cominciano già a circolare strumenti innovativi di educazione linguistica, di cui gli insegnanti di lingue straniere faranno bene a tenere il massimo conto. Come amo dire e ripetere *ad nauseam*, non esiste "la mia materia" che io insegnante sviluppo secondo le linee che mi sembrano opportune, ma solo "i nostri studenti" ai quali come consiglio di classe dobbiamo offrire una formazione coordinata e coerente affinché sia efficace.

La situazione tradizionale è quella in cui ognuno di noi, entrando in una classe, "apre il cassetto" della propria materia, ne preleva quel che occorre per procedere nel programma, vi aggiunge ciò che costituisce l'oggetto della lezione e quando suona la campanella del cambio dell'ora "chiude il cassetto" e se ne va. Nel caso limite di un biennio di liceo linguistico, nel giro di una mattinata potrebbero aprirsi e chiudersi i cassetti di italiano, di latino e di tre lingue moderne. Immaginare che il quattordicenne o quindicenne sia capace di condurre a sintesi questi *input* disarticolati è pura follia: si insegnano cinque lingue senza fare educazione linguistica. I casi eccezionali, quelli che Don Milani ha rappresentato ne "il Pierino del dottore", non possono fare testo né giustificare la mancanza di coordinamento.

Certo, un buon coordinamento richiede tempo, fatica e sforzi organizzativi che iniziano già al momento della scelta dei libri di testo e degli altri materiali didattici. E a proposito di questi ultimi vale la pena di ricordare che l'adozione di strumenti multimediali non costituisce di per sé un passo in avanti nella direzione che abbiamo indicato.

Come responsabile ed editorialista di *Scuola e Lingue Moderne* continuo a chiedermi come posso essere più utile ai lettori perché queste considerazioni si traducano in proposte e esperienze, da aggiungere a quelle presenti negli articoli di questo numero. Chi ha qualche risposta trova i miei indirizzi a pagina 1.

C.A.L.L.: una moda, un lusso o una strategia educativa?

Attilio Galimberti

Sull'*insegnamento linguistico supportato dal computer* (C.A.L.L.) i Docenti di lingue straniere dispongono ormai da tempo di una vastissima bibliografia e sitografia, reperibili rispettivamente sulle riviste specialistiche e sul web.
Per i "neofiti" un ottimo punto di partenza (teorico e pratico) può essere il progetto ICT4LT (Information and Communications Technology for Language Teachers), realizzato congiuntamente dalla Thames Valley University (UK), dall'Università Ca' Foscari di Venezia, dall'Università di Jyväskylä (Finlandia), dall'Università di Hull e dal CILT. Tale progetto può essere visionato e scaricato dal sito www.ict4lt.org; esso è suddiviso in moduli, grazie ai quali è possibile acquisire conoscenze teorico-pratiche, riflettere su preziosi spunti didattici utili per sperimentare le nuove tecnologie nell'attività scolastica quotidiana e usufruire di moltissimi link per approfondimenti vari.
Scopo di questo articolo vuole semplicemente essere uno stimolo in più (se ancora ce ne fosse bisogno) a favore di una concreta adozione delle tecniche di C.A.L.L. nella prassi didattica, *soprattutto in quelle situazioni in cui il processo di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere risulta difficoltoso*.
Insegnare lingue straniere in ordini di scuole in cui la disciplina non fa parte delle "core subjects" (mi riferisco, in particolar modo, ad alcuni indirizzi di Istituti Tecnici e Professionali), porta con sé tutta una serie di problematiche, tra cui:

- la scarsa motivazione allo studio delle discipline linguistico-umanistiche;
- la difficoltà nella gestione organizzativo-disciplinare della classe;
- la presenza di alunni "disagiati".

Solo chi ha prestato o presta servizio in simili tipologie di classi (a differenza di chi insegna in licei linguistici, scientifici, classici o indirizzi a sperimentazione linguistica) sa quanto sia *difficile* fare acquisire livelli di competenza comunicativa e linguistica accettabili (o comunque corrispondenti ai livelli di certificazione europea previsti per le scuole secondarie superiori).
Ecco allora che le Nuove Tecnologie Informatiche (NTI) e le tecniche di C.A.L.L. *possono rappresentare una fonte preziosa per rimotivare all'apprendimento delle lingue straniere*, soprattutto per quegli studenti che, ad esempio, nel test conoscitivo di inizio scuola superiore dichiarano di «essersi annoiati spesso negli anni precedenti durante le lezioni di lingua straniera», «trovare grosse difficoltà nella comprensione del funzionamento della lingua» o «percepire un senso di inadeguatezza allo svolgimento dei compiti richiesti in lingua».
Ciò di cui è necessario tenere conto nella programmazione iniziale di un corso-percorso di lingua straniera con questa tipologia di apprendenti, sono gli *stili di apprendimento* degli allievi, l'efficacia comunicativa docente-studenti e il tipo di intelligenza che li caratterizza.[1] Generalmente, la maggior parte degli adolescenti che scelgono (per interesse o per esclusione) un Istituto Superiore a indirizzo tecnico o professionale dimostra un'intelligenza di tipo spaziale o cinestetica; ciò significa che proporre un approccio di tipo *esclusivamente* linguistico può risultare inadeguato o difficoltoso per il raggiungimento del successo formativo.
Per quanto riguarda l'efficacia comunicativa docente-studenti, anche in questo caso è indispensabile perlomeno riconoscere che, spesso, un mancato apprendimento (o il rifiuto all'apprendimento di una disciplina) dipende dal fatto che l'adulto-docente e l'adolescente-discente utilizzano ormai linguaggi diversi, che spesso non trovano pun-

[1] Interessantissimo il progetto sulle intelligenze multiple, al sito www.ldrc.ca/projects/miinventory/miinventory.php. Si veda anche l'articolo di L. MARIANI, "Cloned by the computer? New technologies, learner profiles, old and new strategies", in web.tiscali.it/learningpaths/papers/papertechno.htm.

ti di contatto. Condivido pienamente quanto scritto da Marco Mezzadri nel suo articolo *Le nuove tecnologie ed educazione plurilingue in prospettiva europea*: «Molti problemi della didattica ancor oggi dominante risultano dall'inconciliabilità tra un modello tradizionale che gestisce la lezione attraverso lunghe esposizioni orali da parte dell'insegnante e la capacità di concentrazione e gestione dell'informazione da parte della nuova generazione di studenti.»[2]

In una scuola del passato (ma forse nemmeno troppo) in cui il discente doveva adeguarsi al programma e ai ritmi imposti dal docente, la lezione frontale poteva essere efficacissima; in una scuola attuale in cui lo studente è (o dovrebbe essere) il soggetto centrale e attivo dell'apprendimento, è necessario che sia l'adulto-docente a sforzarsi di andare incontro agli stili e ai linguaggi che facilitano il processo di apprendimento in quegli alunni bollati (e abbandonati) come "problematici".[3] Pensiamo semplicemente al modo in cui la scuola ha abituato gli attuali adulti ad imparare: solitamente attraverso la lettura e l'acquisizione di testi scritti lineari e sequenziali. Lo studente che si affaccia, invece, alla scuola superiore attuale possiede una visione della realtà che tiene conto non solo (o non tanto, in alcuni casi) del testo scritto, ma piuttosto di un approccio esplorativo della conoscenza (soprattutto attraverso il Web) rappresentato in forma ipertestuale ed espresso con un linguaggio multimediale, contrassegnato perciò non solo dalla parola scritta, ma anche e soprattutto dalla presenza di elementi sonori ed iconici.

Per evitare, quindi, quella "dissonanza cognitiva"[4] che talvolta caratterizza la comunicazione tra docenti-discenti, anche l'insegnante di lingua straniera deve sapere alternare momenti di comunicazione monomediale (la propria voce) a momenti più intensivi di comunicazione multimediale. D'altro canto, come insegnanti di lingua da tempo utilizziamo sussidi che rappresentano alcuni canali della multimedialità: le audiocassette (il suono), le flash-cards (immagini fisse), le videocassette (immagini in movimento) ecc. Con l'utilizzo dei personal computers nella didattica della lingua abbiamo anche potuto sperimentare l'uso del *word processing* come ottimo strumento per la manipolazione del testo scritto (chi ricorda il progetto R.E.T.E. degli anni '80?) e disporre di software specifico (come *Fun with Texts, The Authoring Suite, Gapkit* ecc.)[5] che hanno avuto il pregio di far "digerire" il lavoro sul testo scritto anche agli studenti più riottosi.

Da alcuni anni a questa parte, poi, l'introduzione del computer *multimediale* nelle scuole ha rappresentato per il docente di lingua straniera il "contenitore" che raccoglie in se stesso tutte le appendici "itineranti" o "stanziali" da sempre utilizzate: l'audioregistratore, il televisore, il videoregistratore, il laboratorio linguistico. Se associamo anche il PC multimediale all'uso di Internet, le prospettive aperte sono immense.

Di contro, se da un lato molto si dice, si legge e si produce sull'impiego della didattica multimediale nell'apprendimento linguistico,[6] vi è ancora da parte di alcuni docenti di lingue un atteggiamento non del tutto positivo verso l'impiego di strumenti informatici e linguaggi multimediali, per una serie di ragioni.

1. Il senso di inadeguatezza iniziale dovuto all'insicurezza nell'uso dell'hardware e del software necessario.

2. Il timore che gli studenti "ne sappiano più di noi".

3. La diffidenza verso la tecnologia in generale (soprattutto se calata in ambito linguistico).

4. La paura di essere sostituiti dal computer nel processo di insegnamento e quindi perdere quel senso di controllo e di unicità quali dispensatori di conoscenze.

Come in tutti i processi innovativi, è necessa-

[2] In *SeLM*, 8/2001, p. 13.
[3] Per un approfondimento sul tema, si veda il sito www.pbs.org/wgbh/misunderstoodminds
[4] Si veda P. MUSARRA, "Perché il computer", LEND 2/1996, p. 29.
[5] Sulla manipolazione dei testi e su questi software specifici si veda il Modulo 1.1 ICT4LT, "Perché gli insegnanti di lingua devono imparare a usare le nuove tecnologie?" e "Qual è l'efficacia effettiva delle nuove tecnologie nel facilitare l'apprendimento della lingua?", pp.2-4, dal sito www.ict4lt.org.
[6] Per un approfondimento sul laboratorio multimediale per l'apprendimento linguistico, si veda ad esempio U. CAPRA, *Vademecum Multimedia*, Burlington Books, 2000.

rio semplicemente sperimentare le proposte ed essere consapevoli del fatto che metodi e tecniche didattiche non sono sempre efficaci negli stessi modi, tempi e situazioni. Nel momento in cui si accetta di mettere piede in un laboratorio multimediale, si deve solo sapere che la funzione docente certamente si modifica: da dispensatore di conoscenze si diventa *architetto didattico*; da controllore si diventa *facilitatore*; da autore unico si diventa *coordinatore progettuale*.
Personalmente ho cominciato ad apprezzare l'efficacia delle nuove tecnologie dopo alcuni anni in cui mi diventava sempre più difficile ottenere risultati accettabili, pur utilizzando metodologie e tecniche che in altre situazioni e in altri tempi si erano sempre dimostrate validissime.
Osservare, ad esempio, come alcuni studenti tra i più "indisciplinati" mutavano atteggiamenti e comportamenti davanti a uno schermo di PC, anche solo nello svolgere un banalissimo esercizio grammaticale con l'impiego di un floppy disk o di un CD-ROM, mi ha fatto capire che forse era venuto il momento di abbandonare (anche se gradualmente e non definitivamente) la vecchia cara lavagna d'ardesia.
Oppure, verificare come la conduzione delle esercitazioni di comprensione orale fosse facilitata e resa più produttiva dall'impiego di un CD audio o da spezzoni video su CD-ROM (che permettono ad ogni alunno di agire autonomamente sul numero di ascolti necessari e di verificarne, ove previsto, la comprensione mediante esercizi che forniscono un *feedback* immediato), mi ha fatto mettere da parte l'uso dell'audioregistratore in quell'aula di quella scuola (sprovvista di adeguato laboratorio linguistico) che dava su un Pronto Soccorso ospedaliero, il cui suono delle autoambulanze in transito attraeva molto di più l'orecchio di alcuni studenti piuttosto che il dialogo recitato con perfetto accento British...
Ancora: scoprire come la motivazione aumentava nel far produrre testi scritti quando si "chattava" con un college della costa orientale statunitense (solo sei ore di fuso non impediscono lo svolgimento di tale attività), utilizzando sia la lingua inglese (straniera per i miei studenti) sia la lingua italiana (straniera per gli americani)[7] o quando si producevano e inviavano messaggi di posta elettronica a singoli o a classe di ogni parte del mondo,[8] mi aveva convinto dell'inutilità e dell'artificiosità di far scrivere lettere che avrei letto (e corretto) solo io o dialoghi che non erano solo che monologhi, mancando i reali interlocutori stranieri.
Per la mia esperienza, l'introduzione a pieno titolo delle tecniche di C.A.L.L. nell'insegnamento della lingua straniera è scaturito quindi da una necessità concreta, da metodologie e pratiche che oggi potrebbero rientrare perfettamente in un progetto di *ricerca-azione* (modalità ancora quasi sconosciuta quando anni fa si iniziava ad utilizzare le nuove tecnologie informatiche in ambito linguistico).
Adottare strumenti tecnologici, linguaggi, tecniche e didattiche multimediali nell'insegnamento delle lingue straniere, può allora rappresentare una valida strategia educativa, che permette di

- favorire un *vero e concreto* apprendimento individualizzato, centrato sull'alunno;
- disporre di un unico strumento multifunzionale (il PC multimediale) che aiuta ad organizzare le attività didattiche per lo sviluppo delle abilità linguistiche integrate;
- far produrre materiali didattici riutilizzabili e condivisibili (anche in rete), in tempi e luoghi diversi, utili anche per i centri di autoapprendimento e i Centri di Risorse Territoriali;
- delegare (almeno parzialmente) allo strumento informatico i compiti di controllore e di valutatore, con la possibilità di *contenere* o *ridurre* situazioni individuali di eccessivo disturbo o distrazione.

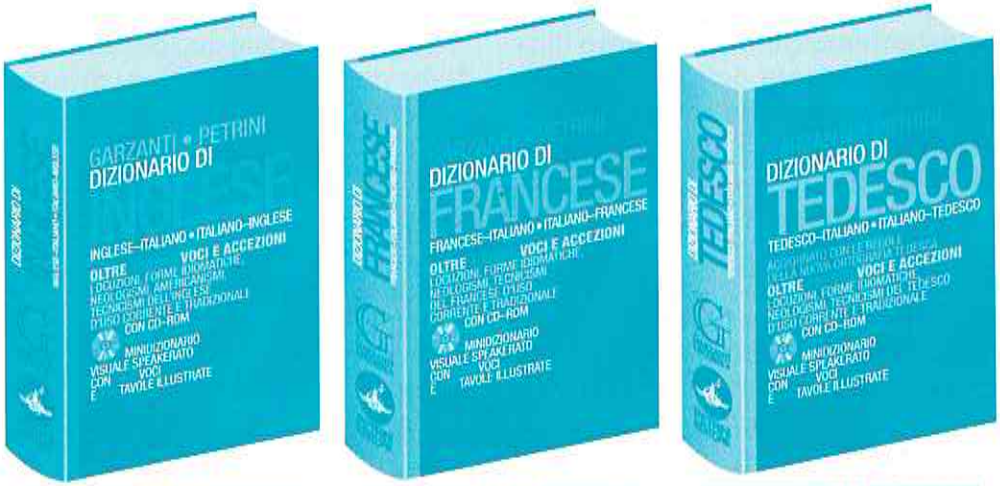
Proprio quest'ultimo punto ha una valenza pedagogica elevata. Le attività di "laboratorio" nell'area linguistica, infatti, oltre a catalizzare la motivazione, favorire una didattica centrata sull'apprendente, rispettare tempi e stili di apprendimento diversi, avviare all'autonomia operativa, alla didat-

[7] Per progetti di scambio linguistico con singoli o con classi, si vedano i siti: www.slf.ruhr-uni-bochum.de, www.cyberitalian.com, www.teaching.com.
[8] Un ottimo sito per attività didattiche del genere è www.epals.com

tica collaborativa, alla progettualità e a modalità di lavoro basate sul *problem solving* e sul *case study*, aiutano il Docente nella gestione di classi o gruppi che presentano problemi di attenzione e di relazione al loro interno.
Se messo davanti al computer, l'allievo con problemi di apprendimento, ad esempio, non si sente esposto al costante giudizio collettivo dei compagni e il non dover rispondere "in pubblico" (spesso in modo inadeguato) alle sollecitazioni e alle richieste del Docente contribuisce a una diminuzione dell'ansia e a un lento ma importantissimo processo di recupero o costruzione di quell'autostima che funziona da elemento principe per il successo formativo.
Sicuramente le NTI e il C.A.L.L. non sono una panacea per tutti i mali, ma possono rappresentare un modo concreto per risolvere o migliorare situazioni di *disagio del Docente* in classi cosiddette "difficili". Contribuiscono, inoltre, al miglioramento della motivazione (e dei conseguenti risultati) in categorie di studenti spesso erroneamente definiti "poco portati" all'apprendimento delle lingue straniere.

I Dizionari
Garzanti • Petrini

I dizionari delle lingue d'Europa
qualità • rigore • ricchezza espressiva



€ 29,90
codice 88-480-0517-9

€ 29,90
codice 88-480-0518-7

€ 29,90
codice 88-480-0519-5

PETRINI EDITORE

L'uso di Internet nella didattica della lingua tedesca

Annalisa Latela

Negli anni Sessanta gli scienziati americani che inventarono la rete Arpanet per scopi militari forse non immaginavano di poter essere annoverati in futuro come i fautori di una rivoluzione senza limiti, destinata a mettere in discussione i confini delle nazioni; certo è che ormai il fenomeno *Internet* dilaga a dismisura, sottraendo l'informazione e la comunicazione ai mezzi tradizionali di trasmissione, per correre lungo canali in cui tempi e spazi tendono a ridursi sempre di più. Grazie ad Internet si può parlare oggi di teledidattica, di apprendimento a distanza e del mondo come villaggio globale, in quanto arrivano notizie e immagini in tempo reale anche nel più sperduto angolo della Terra.

Tale fenomeno ha ripercussioni non solo da un punto di vista sociale, ma anche educativo, poiché la scuola, in quanto istituzione deputata alla formazione delle nuove generazioni, non può restare insensibile a siffatti cambiamenti. In quest'ottica, negli ultimi anni, il Ministero della Pubblica Istruzione ha costantemente incoraggiato l'introduzione nella scuola delle tecnologie multimediali, ritenute sussidi essenziali per migliorare l'efficacia dell'insegnamento e strumenti privilegiati per approfondire lo studio delle varie materie, varando il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000* (PSTD). L'importanza di «avvalersi delle risorse tecnologiche e di software multimediali adeguati all'età di riferimento» e «la centralità dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione» (C.M. 197/99) sono ulteriormente sottolineate nel *Progetto Lingue 2000*, presentato dal M.P.I. nel 1998 e volto a promuovere l'introduzione di una seconda lingua straniera nella scuola elementare.

La rete cambia l'idea di scuola

La diffusione di Internet nelle istituzioni tradizionalmente incaricate della formazione (scuole e università) è destinata a sollecitare importanti innovazioni teoriche, metodologiche ed organizzative nella didattica di tutte le discipline e in particolare nell'insegnamento delle lingue straniere. Sempre più spesso negli ultimi tempi si parla di tre implicazioni fondamentali della didattica delle lingue che si avvale della rete: apprendimento a distanza, autoapprendimento e mutamento dei ruoli dell'insegnante e dello studente. Questi tre aspetti sono strettamente connessi, in quanto l'uno deriva specularmente dall'altro; non è sbagliato infatti affermare che l'evento didattico che ha luogo attraverso la rete può essere definito come "autoapprendimento guidato a distanza" (Spina 1997: 26), in cui vi è assenza della classe in senso fisico, mutamento del luogo e della situazione di apprendimento e interazione tra i docenti, gli apprendenti e i terminali connessi in rete.

Selbstlernen e *Lernautonomie* (Donath 2000: 27), come tendenze principali, si coniugano con l'uso di supporti multimediali flessibili e didatticamente efficaci, che integrino e facilitino il lavoro dell'insegnante e incoraggino gli studenti ad assumere un ruolo più attivo nel processo di apprendimento. L'alunno, quindi, non è inteso come il destinatario passivo delle proposte didattiche dell'insegnante, ma diventa, tramite Internet, una presenza attiva che interagisce con il docente e con gli strumenti stessi della didattica e che coopera per scegliere l'approccio più adeguato alle proprie esigenze, costruendo in tal modo il proprio apprendimento in collaborazione con i docenti.

Il nuovo insegnante

Tuttavia, uno dei limiti innegabili delle tecnologie multimediali è che, da sole, non aumentano la motivazione e non aiutano gli studenti ad apprendere le lingue straniere, per cui i compiti e il ruolo dell'insegnante che decide di utilizzarle sono particolarmente delicati. L'insegnante di lingue deve essere in grado di valutare l'efficacia delle strategie didattiche che attiva e programma e soprattutto deve saper orientare gli studenti verso un uso consapevole, responsabile e critico delle tecnologie informati-

che. Deve, inoltre, saper gestire le attività di gruppo, utilizzando, oltre alle abituali *class management skills* (Santini: *on line*), anche tecniche specifiche per il *cooperative learning*, organizzando in modo efficace i tempi e i materiali e garantendo agli alunni il coinvolgimento affettivo e la possibilità di interagire. È indispensabile, pertanto, dare istruzioni chiare, brevi ed efficaci e ricordarsi costantemente che gli studenti imparano meglio se il contenuto di ciò che utilizzano, ricercano, manipolano e creano è collegato alla loro esperienza scolastica ed extrascolastica e ai domini di loro interesse (Gardner 1985).
La figura del docente, se è centrale nella selezione, preparazione e organizzazione delle fasi del *task*, diventa meno visibile durante lo svolgimento delle attività e durante il controllo e la gestione degli strumenti condivisi con gli alunni; in questi momenti, infatti, l'insegnante si comporta da membro esperto del gruppo, da facilitatore (cfr. Coppola 2000), che incoraggia gli allievi ad arrischiare ipotesi e soluzioni, stimolando la ricerca, l'esplorazione e la produzione di materiali linguistici. Appare evidente, d'altronde, che, con l'estensione "elettronica" delle pareti dell'aula, i ruoli tradizionali di docente e studente cambiano inevitabilmente e l'insegnante di LS diventa un *"motivator, mediator and designer of tasks"* piuttosto che un *"transmitter of information"* (Lixl-Purcell 1995: 123).

La nuova classe

Non possono più esistere, quindi, ruoli prestabiliti, ma solo soggetti che collaborano tra loro, con l'obiettivo, da parte degli studenti, di costruirsi un proprio percorso di apprendimento e, da parte dei docenti, di guidare l'autoapprendimento degli allievi, mediante la selezione dei materiali più appropriati e la predisposizione di strumenti di consultazione facilmente utilizzabili.
La caratteristica principale di questo nuovo modello di classe, che sovverte il precedente in modo radicale, consiste, dunque, nella condivisione delle risorse: il docente non è più il depositario unico delle conoscenze, ma si stabilisce uno scambio continuo di idee, materiali, spunti e strumenti di lavoro a disposizione di tutti. Il principio della condivisione, fondato su una didattica collaborativa imperniata sul dialogo, sul confronto e sulla comunicazione delle esperienze, riguarda tanto gli alunni quanto gli insegnanti; entrambi, infatti, potendo accedere con maggiore facilità, attraverso Internet, a documenti e materiali non sempre di immediato reperimento, arricchiscono la propria esperienza, conoscono altre realtà linguistiche, culturali ed educative e stabiliscono contatti con studenti e colleghi geograficamente molto lontani. Internet funge perciò non solo da *"virtual connector to foreign cultures"*, ma crea anche i presupposti per *"instant inter-cultural connections"* (Lixl-Purcell 1995: 125).
In questa prospettiva interculturale si collocano anche molti progetti del Consiglio d'Europa, fra cui merita di essere menzionato *e Tandem Europa*, coordinato dall'Università della Ruhr di Bochum (Germania), in cooperazione con la rete internazionale *Tandem* (*International Tandem Network*).
Il progetto, promosso e finanziato dalla Commissione Europea in occasione del 2001, indicato come *anno europeo delle lingue*, consiste in un servizio *tandem* via posta elettronica, che permette a persone di diversa madrelingua di lavorare in coppia, con lo scopo di imparare la lingua del partner, di conoscerne la cultura e di scambiare conoscenze e informazioni su vari argomenti. Il progetto si configura a tutti gli effetti come un'esperienza di collaborazione internazionale per l'utilizzo di Internet come mezzo di comunicazione e canale informativo per l'apprendimento a distanza delle lingue straniere (l'apprendimento avviene infatti per lettera, e-mail o telefono). Con *e Tandem* si dà ad ogni studente la possibilità di approfondire ciò che impara nel corso di LS e di mettere in pratica in una situazione reale ciò che ha appena appreso; in tal modo, oltre a migliorare le capacità di comprensione e di espressione degli alunni, grazie all'autenticità della corrispondenza e della conversazione con parlanti di madrelingua, se ne aumenta la motivazione, con riflessi positivi sul rendimento scolastico.

Internet, un mezzo complesso

Internet, tuttavia, è un mezzo di comunicazione piuttosto complesso, che integra diversi strumenti, la cui natura e le cui finalità

differiscono di molto tra loro; d'altro canto però, «Con servizi quali e-mail, liste di discussione, newsgroups e chatgroups si aprono diverse possibilità di comunicazione diretta e autentica tra l'apprendente di lingua straniera e il parlante di questa lingua, di velocità e indipendenza da coordinate spaziali, tutte cose che con la lezione tradizionale finora non era stato possibile raggiungere».

Il *World Wide Web* è senza dubbio l'ambiente più articolato, più utilizzato e più ricco di prospettive comunicative. Ciò che affascina maggiormente è l'accesso immediato ad informazioni sempre attuali e che altrimenti risulterebbe difficile, se non impossibile, reperire; basta semplicemente *cliccare* sui diversi *links* per addentrarsi in pagine web colorate, coinvolgenti e ricche di notizie e curiosità. Utilizzare Internet vuol dire "navigare" in una dimensione virtuale e interattiva, in cui è possibile partecipare a giochi di ruolo *on line*, compilare moduli per fare acquisti o per abbonarsi a riviste telematiche, rintracciare dati, testi e materiali in formati e linguaggi diversi.

Per le opportunità di comunicazione sincrona e asincrona (rese possibili dai diversi software e media), Internet è senz'altro la risorsa tecnologica che più di ogni altra offre buone opportunità d'apprendimento, ma la difficoltà è di reperire nel *mare magnum* della rete i siti col maggior numero di servizi e più adeguati sotto il profilo didattico. Non v'è dubbio, infatti, che la *Rete* può promuovere il pensiero critico, a condizione però che si guidino gli studenti nella navigazione e nella ricerca e si forniscano loro gli strumenti cognitivi indispensabili per selezionare e valutare autonomamente le informazioni, perché «schedare le conoscenze è necessario, soprattutto in un mondo caratterizzato da un eccesso di informazione come il nostro» (Balboni: *on line*).

Proprio nell'ottica dello sviluppo della capacità di apprendimento autonomo delle lingue si è passati, negli ultimi trent'anni, dalla visione del computer come "*tutor*" (Taylor 1973: 24), ossia come diretto sostituto del docente nella gestione del processo di apprendimento, a quella più recente di una tecnologia "*user friendly*" (Porcelli 1988: 12), che svolge la funzione di "*paedagogus*", offrendo ai discenti la possibilità, «man mano che questi crescono e maturano, [...] di scegliere in modo (semi) autonomo il software appropriato» (Porcelli, Dolci 1999: 27).

G. Chiavola

ECDL

GUIDA TEORICO-PRATICA AI SETTE MODULI DELLA PATENTE EUROPEA DEL COMPUTER

Modulo 1 – Concetti di base della Tecnologia dell'Informazione, pp. 112, € 8,00
Codice N. 88-494-0883-8

Modulo 2 – Uso del computer e gestione dei file, pp. 96, € 8,00
Codice N. 88-494-0884-6

Modulo 3 – Elaborazione testi, pp. 96, € 8,00
Codice N. 88-494-0885-4

Modulo 4 – Foglio elettronico, pp. 128, € 8,00
Codice N. 88-494-0886-2

Modulo 5 – Basi di dati, pp. 128, € 8,00
Codice N. 88-494-0887-0

Modulo 6 – Strumenti di presentazione, pp. 128, € 8,00
Codice N. 88-494-0888-9

Modulo 7 – Reti informatiche, pp. 96, € 8,00
Codice N. 88-494-08889-7

Esercitazioni per l'esame ECDL

CD-ROM, € 5,00
Codice N. 88-494-0891-9

Internet per il tedesco

Nel campo specifico della didattica della lingua tedesca, Internet ospita un numero costantemente in crescita di siti ad essa interamente dedicati, nei quali è possibile trovare *on line* attività estremamente motivanti e divertenti per allievi di ogni età e livello di competenza comunicativa.

Oltre al ben noto sito del Goethe Institut (www.goethe.de), vale la pena citarne almeno altri quattro, di cui tre italiani e uno organizzato dalla BBC.

Fra quelli italiani, il sito www.guide.supereva.it/lingua_e_cultura_tedesca si presenta ricco ed articolato sia riguardo alla lingua, con l'offerta di una grammatica, di corsi differenziati e di esercizi *on line*, che alla cultura e letteratura tedesche, con proposte come "*Conoscete la cultura tedesca? Scopritelo con i quiz!*", "*L'agenda della Germania e la geografia del paese*", "*Per un confronto Italia-Germania*". I siti www.criad.unibo.it/galarico/lingue/tedesco e www.humnet.unipi.it/lingue/tedesco, curati dalle università di Bologna e di Pisa, presentano video, registrazioni, argomenti di letteratura e le opzioni *Texthaus on line* e *Kaleidoskop-Alltag in Deutschland* e *Klassenpartnerschaften* per reperire indirizzi tramite cui organizzare scambi tra scuole.

Il sito sull'educazione linguistica, www.bbc.co.uk/education/languages/german, curato dalla BBC, presenta un'ampia parte dedicata all'apprendimento delle lingue straniere, compreso il tedesco. Alcune delle opzioni a cui è possibile accedere sono il glossario, le *cultural notes*, la pronuncia; tutti gli argomenti e i contenuti linguistici sono organizzati per ambiti/domini e presentati sotto forma di situazioni tipiche, come famiglia e amici, prendere l'autobus o il taxi, prenotare un albergo ecc.

È possibile inoltre reperire in tutti i siti informazioni sulla lingua e cultura tedesca, sulla Germania e i Paesi di lingua tedesca, articoli di giornale, testi letterari, informazioni storiche e così via, per la realizzazione di progetti di ricerca specifici.

Un ruolo complementare e di supporto dell'attività di apprendimento è svolto dalla posta elettronica. L'*e-mail* è forse lo strumento per eccellenza che consente di utilizzare la LS come veicolo di comunicazione in tempi reali, collegando con un filo diretto e ininterrotto docenti e studenti. Si tratta di un mezzo molto semplice e versatile, perché consente non solo di inviare messaggi testuali, ma anche immagini, suoni, interi

files di testo e di esercitare in tal modo le abilità di produzione scritta, di lettura e di produzione orale.
La velocità e la possibilità di instaurare un contatto continuo, la facilità nel trovare scuole *partner*, l'uso di un registro linguistico molto simile a quello parlato, insieme ai bassi costi di gestione e all'opportunità di realizzare, senza eccessivi intoppi burocratici, scambi di informazioni e progetti didattici in collaborazione con scuole straniere sono i vantaggi principali che caratterizzano la posta elettronica rispetto alla corrispondenza cartacea tradizionale. Le attività didattiche che si possono realizzare con l'ausilio della e-mail, inoltre, sono innumerevoli: per la scuola elementare e media, la creazione di una storia infinita, i racconti a più mani, le «storie di fantasmi, l'album dei calciatori [...], le favolette strampalate, il giornalino» (Vitali 1993: 134); per la scuola superiore, i percorsi interculturali e letterari e la progettazione di ipertesti. Altre attività possono essere realizzate con il *computer monomodale*, «usato per lavorare sulla lingua scritta *con word processor*, di solito utilizzato per fare composizioni, riassunti, parafrasi, ecc.» (Balboni 1999: 101).
Il concetto di *navigation* ipertestuale ha, inoltre, delle implicazioni rilevanti non solo sotto il profilo glottodidattico, ma anche sotto l'aspetto cognitivo più generale, perché «lo studente scopre che l'ipertesto gli consente di riprodurre un immagazzinamento di informazioni di tipo non sequenziale e di conseguenza la possibilità di penetrare il testo, passando dalla superficie alla profondità di tutte le possibili connessioni» (Bertacchini 2000: 110). Se si tiene presente che il nostro «modo di organizzare le conoscenze, di memorizzarle e richiamarle [...] non è mai lineare, ma connessionista, poiché la nostra mente procede per connessioni a rete» (Tonfoni 1991: 77), ci si rende conto che la non sequenzialità dei percorsi informativi e formativi su *web* è più congeniale alle modalità cognitive e d'apprendimento dell'essere umano rispetto alla disposizione lineare dei contenuti, tipica di molti manuali e testi scolastici.
Un altro strumento di comunicazione fruibile attraverso la rete è *Internet Relay Chat* (IRC), che tramite un apposito *software* collega tra loro un gruppo di utenti (solo studenti oppure studenti e uno o più docenti), che possono comunicare in tempo reale scambiandosi messaggi scritti. L'interazione tra studenti può essere del tipo uno a uno (studente-studente), uno a molti (uno studente dà l'avvio alla conversazione o discussione e tutti partecipano) e molti a molti (più studenti intervengono simultaneamente rivolgendosi a tutti i partecipanti); il vantaggio è dato dal fatto che il tema e le situazioni nel corso degli scambi conversazionali sono sempre reali. Paradossalmente, infatti, nella comunicazione *on line*, tutto è reale anche se avviene in una dimensione virtuale, perché si possono stabilire relazioni comunicative autentiche con parlanti nativi, anziché far ricorso alle tecniche di simulazione abitualmente utilizzate nelle classi, come *roleplay, role-making, role-taking, information gap activities* ecc. (Balboni 1998), nelle quali la comunicazione è *realistica*, cioè simile alla realtà, ma percepita dagli alunni come non reale.
L'ambito di applicazione delle varie forme di realtà virtuale è oggi particolarmente interessante, perché gli elaboratori di ultima generazione sono in grado "di calcolare la forma e il movimento di un oggetto, le caratteristiche tridimensionali e di generare quasi istantaneamente le rappresentazioni grafiche e sonore di tali fenomeni" (Mazzocchi: *on line*). Si possono pertanto sintetizzare mondi virtuali e insiemi di situazioni diverse, in cui l'utente, mediante un proprio rappresentante virtuale, si muove, compie azioni, interagisce con interlocutori virtuali e percepisce sensazioni. La virtualità, d'altronde, è la caratteristica principale dei videogiochi, la cui forza di attrazione sulle giovani generazioni dipende proprio dalla «compresenza di codici e stimoli che si avvicina molto a quella della realtà e che nessuna attività scolastica riesce a riprodurre adeguatamente» (Mazzotta 1999: 10).
Affinché le nuove tecnologie divengano uno strumento didattico efficace e potente, non è sufficiente *averle a disposizione* nella scuola, ma occorre integrarle nel contesto curricolare, in modo tale che il loro uso si basi su solidi principi metodologici e

sia finalizzato al raggiungimento di obiettivi significativi e misurabili. Le modalità di apprendimento che possono trarre maggiore vantaggio dall'utilizzo delle tecnologie multimediali sono il *task based learning*, il *project work* e il *problem based learning*, che si basano sul *problem solving*, sulla formulazione e convalida delle ipotesi e soprattutto sull'*experential learning*, ovvero il processo di apprendimento basato sulla scoperta in prima persona di fonti e risorse. Attraverso l'esplorazione e l'esperienza, infatti, l'alunno non solo impara, ma riflette sulle procedure che gli permettono di apprendere e sulla validità o i limiti di ciò che ha prodotto.

L'uso glottodidattico delle tecnologie multimediali, tuttavia, risulta motivante solo se il docente riesce a favorire la riscoperta della dimensione ludica del sapere, cioè il piacere di imparare divertendosi (cfr. Mazzotta 2001, 2002), e a coinvolgere gli studenti in attività didattiche nelle quali la lingua straniera è adoperata per scopi concreti e con obiettivi precisi. In quest'ottica, Internet si offre come «accattivante ed onnicomprensiva scuola parallela» (Tenuta 1998: 166), che allarga i confini dell'ambiente fisico in cui gli studenti vivono e dalla quale essi possono attingere informazioni, immagini di vita e di cultura, testi originali, esempi di uso parlato anche per una lingua come il tedesco, per la quale, a differenza dell'inglese, il reperimento di fonti orali e scritte autentiche non è facile. Di fronte alle risorse messe a disposizione da Internet e alle nuove opportunità didattiche e di comunicazione aperte dalla telematica e dalle tecnologie multimediali è auspicabile che la scuola non si comporti con indifferenza, perché altrimenti potrebbe correre il rischio di ritrovarsi relegata, nei fatti, in un ruolo educativo e di orientamento marginale rispetto ad altre agenzie con offerte formative più "accattivanti".

Bibliografia

BALBONI P.E. (1998)
- *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.
- 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- *Tecnologia e Letteratura: un matrimonio possibile*, on line: www.educational.rai.it

BERTACCHINI C. (2000)
Didattica e nuove tecnologie. Il laboratorio linguistico multimediale nell'insegnamento delle lingue straniere, Modena, C.P.E.

DONATH R. (2000)
Deutsch als Fremdsprache-Projekte im Internet, Stuttgart, Klett-Verlag.

GARDNER R.C. (1985)
Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation, London, Arnold.

LIXL-PURCELL A.
Internet Presentation. Foreign Language Acquisition and Technology, consultabile on line: www.uncg.edu/~lixlpurc/german.html

MAZZOCCHI S.
La rivoluzione informatica e telematica, on line: www.docenti.org

MAZZOTTA P. (1999)
- "Videogames e sviluppo delle capacità di apprendimento autonomo", in *Scuola e Lingue moderne*, 9, pp. 8-11.
- 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Milano, Guerini.
- (a c. di), 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.

M.P.I.
Progetto Lingue 2000, 2000, Gruppo Lingue Straniere, M.P.I., Roma.

PORCELLI G. (1988)
Computer e glottodidattica, Padova, Liviana.

PORCELLI G., DOLCI R. (1999)
Multimedialità e insegnamenti linguistici, Torino, UTET Libreria.

RICHTER R.
Interkulturelles Lernen via Internet? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, on line: www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.htm

SANTINI C.
Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica della lingua inglese, consultabile on line: www.oup.it/tecnologie.pdf

SPINA S. (1997)
Parole in rete. Guida ai siti Internet sul linguaggio, Firenze, La Nuova Italia.

TAYLOR G. (1973)
Tecnologia dell'educazione, Teramo, Eit.

TENUTA U. (1998)
"Le prospettive della multimedialità", in *Individualizzazione*, Brescia, La Scuola.

TONFONI G. (1992)
"Processo di autoriflessione cognitiva e apprendimento: laboratorio di multimedialità attiva e tecniche di visualizzazione dei percorsi di produzione dei testi" in Rossini Favretti R. (a cura di), *Il computer nell'apprendimento e nell'auto-apprendimento linguistico*, Bologna, Monduzzi.

VITALI L. (1993)
Il videogioco della scrittura. I diritti d'autore del bambino, Roma, Anicia.

Il *talk show* per sviluppare le competenze interculturali e comunicative

*Sylvia Fischer**

La situazione e il progetto

La capacità di comunicare è una delle competenze chiave della società contemporanea. Nondimeno vengono segnalati numerosi deficit nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere e, in Italia in modo particolare, questi deficit emergono per quanto concerne il parlato (cfr. Ricci Garotti 1999, 19).
La somministrazione, all'inizio dell'anno accademico, tra gli studenti di tedesco (terzo anno) del corso "Lingue e culture Europee,"[1] del test di autovalutazione delle capacità linguistiche *European Language Portfolio*[2] ha contribuito a far emergere due questioni interessanti:
1. l'80% degli studenti dichiara di ritrovarsi a un livello inferiore nella capacità del parlato rispetto alle altre competenze;
2. gli studenti dichiarano di non disporre della capacità di "partecipare ad una discussione" (Livello B2) e "di associare con abilità gli interventi con quelli degli altri interlocutori" (Livello C1).

Si riscontra quindi una duplice mancanza, per quanto riguarda la competenza comunicativa nella lingua straniera, che si manifesta, in particolare, nella incapacità di comunicare con gli altri interagendo in modo appropriato. Questo ordine di problemi non viene affrontato in modo soddisfacente nell'insegnamento linguistico attuale per almeno due ragioni:
- durante le lezioni gli studenti non hanno occasioni di provare la cooperazione tra diversi interlocutori; il carattere interattivo della comunicazione orale non è dunque considerato a sufficienza.
- I partecipanti ad un corso di lingua non hanno l'occasione di imparare come costruire delle conversazioni orientate verso il partner, di considerare il rapporto con i partner comunicativi e di evitare *face threatening acts* (cfr. Goffman).

Il mio progetto didattico prevede l'elaborazione di un modello di formazione linguistica in grado di fornire agli studenti gli strumenti per colmare le lacune nell'"esprimersi e nel comunicare nella lingua straniera". Questo modello dovrà inoltre sensibilizzare gli studenti di madrelingua italiana alle differenze nell'uso della lingua nei diversi ambiti culturali e linguistici, quali il tedesco e l'inglese.
L'analisi del discorso è la disciplina che si occupa (tra l'altro) di aspetti legati all'interazione, comprensione ed elaborazione di aspetti della lingua parlata e che studia le differenze culturali che interferiscono nella comunicazione interculturale: «Partecipanti ad un discorso usano metodi tipici, culturalmente (più o meno) diffusi, vale a dire riconoscibili per altri, con i quali costruiscono e interpretano i loro contributi ...» (Deppermann 2001, 8).[3]
Se consideriamo "il turno di parola",[4] cioè come i partecipanti di una conversazione prendono la parola, è facile riscontrare delle differenze culturali; per esempio in Italia l'interrompere gli altri è visto come un metodo relativamente neutrale, mentre in altri ambiti culturali può essere considerato aggressivo (cfr. Balboni 1999). Per gli svizzeri tedeschi è considerato cortese lasciare una breve pausa dopo ogni intervento, di conseguenza i parlanti della repubblica federale tedesca possono risultare "*unpolite*". È evidente che ognuno parte con la sua cono-

* Fisher@unimo.it
[1] Corso di studio previsto dalla Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Modena (cfr. anche Hornung 2002).
[2] Sito web: http://culture.coe.int/lang 2000 Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.
[3] Trad. dell'autrice.
[4] Alcuni altri elementi di analisi sono: il turno di parola o *turntaking*, il ruolo del parlante e l'attività di *feedback*, il comportamento non verbale, le aperture e chiusure del discorso. Altri concetti collegati che riflettono le differenze a analogie culturali sono: la cortesia, l'uso dell'umorismo e dell'ironia, i taboo, ecc.

scenza e la sua "normalità" che non è normalità nell'altro mondo culturale.
Il modello didattico che propongo si basa su un'alternanza tra *immersione* (Ricci Garotti 1999) e *awareness*. Gli studenti si "immergono in un bagno linguistico" nel quale raggiungono "isole" che facilitano la riflessione sulla lingua. Intendo dire che dopo un contatto con l'altra lingua ci sono dei momenti per elaborare ulteriormente le ipotesi, fissando quelle giuste e respingendo quelle sbagliate attraverso la discussione con il *peer* e successivamente con l'insegnante.
Analogamente al processo di apprendimento della prima lingua, non si è coscienti delle regole grammaticali, ma si impara imitando ed elaborando l'input linguistico. Nell'apprendimento della lingua straniera si può far riferimento a questa esperienza vissuta con la madrelingua, poiché «la capacità dell'apprendimento linguistico dell'essere umano non si limita al monolinguismo ma è concepita per il plurilinguismo ...» (Wode 1995, 34).[5] Infatti non si può non considerare che gli studenti spesso hanno studiato o stanno studiando varie lingue come il francese, l'inglese, il tedesco, lo spagnolo ecc. e che questo influisce sul loro apprendimento.[6]

Realizzazione didattica

Un possibile modello didattico può rifarsi a una esperienza che ho elaborato nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera e che ha dato risultati positivi. Sarà ancora da accertare se e come le difficoltà di apprendimento variano da una lingua all'altra; dopo di che sarà da verificare se il deficit nella capacità comunicativa è più accentuato per il tedesco (come suppongo) come lingua straniera.
Nella prima fase della ricerca si osservano fenomeni come "il turno di parola", "l'attività di *feedback*" ecc., attraverso l'uso di audiovisivi di lingua tedesca, inglese e italiana. Questo servirà per trovare ed esplicitare analogie e differenze tra le tre lingue in oggetto. In questa fase si possono elaborare delle trascrizioni di discorsi in lingua che permettono di approfondire lo studio dei vari fenomeni. Gli studenti sono esposti ad una quantità di input che sarà la loro fonte per "interiorizzare" e apprendere delle strutture che successivamente useranno in esercitazioni pratiche come giochi di ruolo, esercizi comunicativi, simulazioni, tecnica dello "scenario" ecc.
Da questionari somministrati agli studenti ho notato come essi tendono a dichiarare che i giochi di ruolo e le simulazioni di contesti comunicativi siano i metodi che li aiutano ad essere più sciolti nel comunicare con gli altri. Nel gioco linguistico viene superata la passività che è a volte tipica nella relazione studente/insegnante. Non vedono l'insegnante come un continuo strumento di controllo, dato che anch'egli è coinvolto nel gioco. In particolare si supera la ricerca della correttezza (con le inibizioni che comporta in fase di produzione linguistica) in ragione di una maggiore produzione (*fluency*).
Nelle simulazioni viene stimolata una partecipazione emotiva dato che i partecipanti non ricostruiscono razionalmente ma sono coinvolti in prima persona. Gli studenti vivono direttamente attraverso la reazione dei loro interlocutori le conseguenze prodotte dalle loro azioni. I partecipanti si identificano con il loro ruolo, si contraddicono, interrompono ecc. La volontà di parlare è così forte che dimenticano la paura e l'inibizione che di solito è dominante. Gli studenti non sono più tenuti a rispondere a una domanda dell'insegnante ma sono attivati per esprimersi con tutto ciò che sanno sulla comunicazione e le strategie comunicative sia verbalmente che non verbalmente.

Riflessione

La fase successiva prevede la riflessione sul proprio comportamento comunicativo per accrescere la coscienza di se stessi. Solo dopo che una persona si è resa conto di come si comporta interagendo può eventualmente decidere di cambiare il suo modo di comunicare. La tecnica dell'acquario, il team di os-

[5] trad. dell'autrice.
[6] Tutti gli studenti del corso "LeCE" che studiano il tedesco studiano anche l'inglese ed eventualmente una terza lingua come per esempio il francese o lo spagnolo.

servatori, i protocolli di apprendimento sono strumenti utili per fissare e elaborare questa *self-awareness*. La ripresa degli studenti e la successiva trascrizione dei loro interventi può essere un altro metodo per interpretare, commentare e discutere il loro comportamento comunicativo nelle varie lingue. Del resto si evidenziano dei "tranelli" interculturali, vale a dire, dei comportamenti che potrebbero essere fonte di malinteso, dato che variano da un ambito linguistico all'altro.

Risultati attesi

I deficit nell'ambito dell'espressione orale lamentati dagli studenti di lingua sono emblematici per la formazione linguistica istituzionalizzata: abbiamo degli studenti bravi nella lettura e nello scritto che spesso non dispongono di strumenti per affrontare le varie situazioni comunicative. Il metodo descritto, favorendo l'interattività, crea dunque continuamente scambi in cui gli studenti sono costretti a mettersi alla prova in situazioni comunicative. L'apprendimento linguistico è contestualizzato attraverso la somministrazione di audiovisivi: gli studenti imparano in quale contesto si usano certe espressioni, quali sono i parametri culturali nei quali un comportamento comunicativo si manifesta. Il confronto tra l'inglese, il tedesco e la madrelingua italiana è estremamente utile per aumentare la sicurezza nell'usare gli elementi appresi in situazioni di comunicazione sempre nuove. In futuro si potrebbe ampliare il progetto anche a gruppi di studenti di madrelingua inglese o tedesco per mettere a confronto le esperienze da punti di vista diversi.

Esempio di moduli didattici

[I moduli didattici presentati si limitano per adesso al confronto tra italiano (madrelingua) e tedesco (lingua straniera).]

Discussione e riflessione introduttiva sull'argomento comunicazione

Il corso si occupa di comunicazione e ha l'obiettivo di ampliare la varietà del comportamento comunicativo e di sviluppare negli studenti un atteggiamento autocritico nei confronti del proprio stile di comunicazione. Il termine *comunicazione* è ormai diventato un concetto talmente logoro che sembra quasi privo di significato, per questo osserviamo alcune definizioni di comunicazione:

a. comunicazione come comportamento naturale dell'essere umano;
b. comunicazione come capacità esteriore o tecnica;
c. comunicazione come parte ed espressione d'identità personale (Brünner et al. 1999, 19).[7]

Gli studenti leggono queste definizioni e discutono le loro opinioni a riguardo. Ogni interpretazione ha conseguenze diverse.
Se viene considerato comportamento naturale non si prevede la possibilità di cambiare il proprio comportamento, supposto come innato, nella situazione comunicativa.
Se è visto piuttosto come tecnica, risulta che si può imparare il comportamento comunicativo facendo esercizi e allenamenti.
Se invece si considera l'ultima definizione si constata che ogni cambiamento della propria comunicazione è legata a processi complessi e spesso lunghi nel tempo.[8]

Riscaldarsi con il talk show "Nachtcafe"

Per avvicinarsi all'argomento l'insegnante scrive il titolo del talk show alla lavagna: "Zwischen Exzess und Askese. Der Traum vom erfüllten Leben."[9]
Il compito per gli studenti, che si sono suddivisi in gruppi, prevede un brainstorming sull'argomento del talk show. Quest'esercizio cerca di connettere il mondo degli

[7] Trad. dell'autrice.
[8] La discussione presenta l'occasione per una prima riflessione che aiuta gli studenti ad avere più chiarezza sulla loro attitudine. È evidente che colui che non accetta dentro di sé che un cambiamento sia possibile, dato che lei o lui non crede nella possibilità di poter imparare un agire comunicativo in un'altra lingua, non avrà tanti benefici dal corso. Dall'altra parte bisogna far capire che delle aspettative molto alte non saranno soddisfatte dal momento che il comportamento comunicativo non può essere modificato o manipolato a piacere. L'obiettivo è piuttosto di diventare più coscienti verso i processi e meccanismi che si verificano quando comunichiamo e di venire a contatto con delle alternative.
[9] "Tra ascetismo ed eccessi: Il sogno di una vita felice."

studenti con il contenuto dello show: dovrebbero "immaginarsi" qualcosa, farsi un'idea. Non è importante indovinare cosa ci sarà, ma mettersi, col maggior numero d'associazioni possibili, nell'ottica di quello che potrebbe avvenire. In seguito, i vari gruppi presentano le loro idee sull'argomento: bodybuilding e corpo, buddismo e new age, droghe e alcool, meditazione, cibo biologico, ecc. Successivamente si procede alla visione della trasmissione che inizia con un'inchiesta sulla strada *"Cosa è per Lei una vita felice? Cosa ne pensa degli eccessi e dell'ascetismo?"* Il video si accende e tutti vedono e sentono le interviste che sono veloci e durano solo alcuni secondi. Dopo gli studenti hanno occasione di scambiarsi con il/la partner, gli elementi verbali e non verbali che hanno visto o capito o interpretato. L'insegnante intanto non interferisce. La visione si ripete per altre tre, quattro o cinque volte a seconda del livello del gruppo.
Solo alla fine si chiarisce quanto detto e gli studenti correggono le loro ipotesi. Nella prossima fase gli studenti diventano gli intervistatori o gli intervistati dato che si fanno le stesse domande del video a vicenda. Possono rispondere sul livello personale e imitare, negare e variare il modello del video che è la fonte della loro espressione orale.
L' esercizio seguente prevede di elaborare in gruppi una lista d'invitati per il talkshow: per esempio un monaco tibetano... Il video si accende un'altra volta e il talk show vero e proprio inizia. Il moderatore presenta gli invitati e gli studenti hanno il compito di verificare quanto le loro idee fossero giuste. Confrontano quindi le loro ipotesi e le correggono. Alla fine gli studenti avranno una lista dei nomi e delle professioni degli invitati. Il compito (da svolgere a casa) è di cercare tramite un motore di ricerca, come per esempio *google.de*, le persone ospiti dello show e di presentare le informazioni riscontrate.

Dalla teoria alla pratica

1. Il turno di parola

Dopo quest'introduzione all'argomento del talkshow televisivo proposto si osservano alcuni fenomeni studiati dell'analisi del discorso per riflettere sul comportamento comunicativo degli studenti e per migliorarlo. Il primo aspetto preso in considerazione è il "turno di parola" (ing. *turn-taking*); per spiegare il fenomeno gli studenti ricevono la seguente citazione sul *turn-taking*.

> «Come riusciamo sempre (senza sapere bene come, e senza fatica o concentrazione visibile) ad avanzare in grandi folle su marciapiedi imballati, senza scontrarci continuamente con altri passanti oppure imbrigliarci nelle borse della spesa degli altri, così ci riesce normalmente anche in una conversazione 'andare avanti' in qualche modo senza urtarci verbalmente.»
> (Linke et al. 2001, 264. Trad. dell'autrice)

Nella conversazione tra più partecipanti si può osservare come sono distribuiti i turni di parola, vale a dire come si coordinano tra di loro per parlare:

- interrompono (può essere interpretato come aggressione, ma non è detto, dipende dalla cultura);
- dopo pausa o silenzio (se si crea un silenzio troppo lungo può essere sgradevole, può essere interpretato come scarso interesse);
- parlano contemporaneamente, in parallelo (succede spesso verso la fine del discorso di una persona);
- con o senza "gap" (cioè dopo breve pausa o senza pausa).

È chiaro che in un talk show, dove è presente un moderatore, il turno è fortemente controllato, dato che è funzione del moderatore distribuire i turni tra i vari invitati. Nonostante ciò, ci sono momenti di scambio libero nei quali le persone prendono la parola di propria iniziativa e/o interrompono un'altra persona.
Nella fase successiva gli studenti sono attivati ad osservare nel video come il fenomeno del *turn-taking* si manifesta. Durante la visione hanno a disposizione la tabella riportata a pagina seguente.

Turno di parola	invitato 1	invitato 2	invitato 3	invitato 4	invitato 5	invitato 6
attraverso il moderatore						
attraverso iniziativa propria, con o senza "gap"						
interrompe e ha successo						
parla parallelamente						
chiede al moderatore di parlare						
tentativo di interruzione ma senza successo						

In seguito si creano gruppi di sei persone e ogni studente ha il compito di scegliere un ospite diverso e di osservarlo attentamente annotando nella tabella quante volte ha interrotto, chiesto al moderatore di parlare, ecc.
Il prossimo passo riguarda la 'produzione' da parte degli studenti, dato che uno degli obiettivi del corso è "comunicare partecipando a delle conversazioni o discussioni". Gli studenti, che hanno chiarito in precedenza quali tipi di affermazioni e opinioni un ospite specifico esprime, ora devono entrare nella sua "parte" e interpretarla nel gioco di ruolo. Non è importante che riproducano i contenuti ma è essenziale che imitino il suo comportamento riguardo al turn-taking: Come si è comportata/o? Ha interrotto gli altri? Come? Alzando la voce? Gesticolando? Piegandosi in avanti?
Il gioco di ruolo si svolge con l'insegnante o un partecipante come moderatore che pone domande provocatorie. Le persone sono comunque scelte in modo tale da creare facilmente delle contrapposizioni. Naturalmente ognuno è invitato a partecipare attivamente al gioco e a prendere l'iniziativa a seconda del suo modello nello show vero.
Contemporaneamente al gruppo impegnato nel 'gioco di ruolo' è presente un altro gruppo di studenti-osservatori che prendono appunti. Dopo il gioco gli osservatori riferiscono quali aspetti hanno notato e se il partecipante è riuscito a prendere la parola e a interrompere, come il suo modello del talkshow. Anche i partecipanti stessi spiegano come si sono sentiti, dove ritengono di doversi migliorare e dove hanno delle difficoltà. Spesso analizzano le cause del successo mancato: per esempio "parlo troppo piano", "ho paura di offendere l'altro se interrompo", ecc.
Nell'ultima fase si riflette sulle differenze culturali che si riscontrano a seconda del fenomeno esaminato.
In un brainstorming gli studenti hanno raccolto numerosi elementi sulle differenze che hanno notato guardando il talkshow tedesco e, dato che tutti hanno presente come si svolgono i talkshow italiani, hanno detto quasi all'unanimità che nei talkshow italiani si parla molto più spesso contemporaneamente, si interrompe di più e si gesticola di più. Nei talkshow italiani non aspettare che una persona, che ha il turno di parola, abbia terminato il suo intervento, non è considerato scortese: è una pratica normale che di solito non viene considerata come grave trasgressione o aggressione.
Si potrebbe approfondire l'argomento tramite la visione di alcuni talkshow italiani. L'importante è che lo studente diventi cosciente del fatto che esistono delle diffe-

renze, e che si renda conto che in contesti culturali diversi può facilmente trovarsi in situazioni nelle quali il suo comportamento non è adatto o viene considerato scorretto. È necessario che identifichi prima le diversità e che impari come affrontare la situazione nuova.

2. L'attività di ascolto

Vorrei aggiungere un altro esempio che si occupa del *feedback*, ovvero dell'attività di ascolto. Il ruolo di chi ascolta non è passivo come si potrebbe supporre, ma dispone di attività ben precise. Queste attività si chiamano di solito *back-channel-behavior* oppure segnali di *feedback*. Le espressioni verbali e non verbali che gli studenti dovrebbero identificare durante la visione del talk show sono le seguenti:

- contatto visivo;
- postura, cioè il corpo è rivolto verso chi parla;
- gesti;
- annuire con la testa o scuotere la testa;
- mimica, ridere e sorridere;
- segnali di feedback come *mmh, si, già*;
- commenti come *davvero, appunto, esatto, dai.*

Se chi ascolta non dà questi segnali, la comunicazione può essere messa in crisi oppure addirittura interrotta. Il seguente esempio tratto da un'analisi del Maurizio Costanzo Show mostra come «(...) Maurizio Costanzo renda esplicita la propria posizione di potere: egli, infatti, si colloca sempre alle spalle degli ospiti, potendo così monitorare l'intera scena. Questa posizione mette in soggezione gli ospiti che, non potendo riconoscere le operazioni di feed-back; tendono a voltarsi continuamente indietro alla ricerca di segnali di approvazione o dissenso.» (Prete et al. 1999/2000).

Per provare queste affermazioni gli studenti fanno il seguente "test": si creano due gruppi di numero uguale e tutti membri di un gruppo ricevono, tramite biglietti, le istruzioni per comportarsi da "pessimi ascoltatori". Questo significa che non devono sorridere, guardare l'altro negli occhi, annuire ecc. L'altro gruppo deve invece comportarsi all'opposto. Successivamente si creano delle coppie secondo il principio del caso. Il compito è: *Parlate per tre minuti con il vostro partner di un argomento qualsiasi: prima parla uno e l'altro ascolta, dopo tre minuti c'è cambio!*

Successivamente tutti raccontano la loro esperienza: *"Avevo la sensazione che lei o lui (non) mi ascoltasse perché....."*. Tramite questo esercizio gli studenti si rendono conto che l'ascolto è una vera e propria attività che influisce sull'andamento della conversazione. Colui che sta parlando fa esperienza di quanto è importante il feedback con "hm" o "sì" tramite il quale colui che ascolta segnala che è attento. Il feedback dà la conferma delle conseguenze della propria affermazione e, quando manca, si suppone una difficoltà, un problema nel processo della comunicazione. Se l'altro non dà nessun segnale di feedback la conversazione viene troncata, oppure ci si chiede se la persona sta ancora ascoltando. Il ruolo attivo diventa evidente e ha un'impronta più globale tramite l'esperienza concreta dell'esercitazione.

Per concludere si osserva una sezione del talkshow e gli studenti analizzano i segnali di feedback degli ospiti del talkshow, cercando di interpretare la loro attitudine verso colui o colei che parla. Per esempio la mimica di una persona che corruga la fronte vuole spesso esprimere un dubbio o dissenso nei confronti di chi parla. Questo esercizio è utile soprattutto per studenti di lingua che osservando il comportamento non verbale possono captare il senso generale del discorso. Del resto è comunque sempre importante osservare gli altri, mentre si parla, per capire come il nostro discorso viene recepito.

Si potrebbe aggiungere di nuovo una fase di confronto tra il feedback tipico dell'area di lingua tedesca e quello usato dai parlanti di lingua italiana.

Conclusioni

Alla fine del corso nel quale sono stati trattati altri argomenti dell'analisi del discorso, come la rappresentazione di se stessi, i ruoli e lo status, la lingua e il genere ecc. tutti i partecipanti del corso compilano il questionario (a pagina seguente) con il quale si vuole verificare l'andamento dell'apprendimento degli studenti.

Questionario finale corso "Talk shows e analisi del discorso"

Da compilare individualmente e anonimamente.

1. In quale ambito ha imparato di più?
   a. ascoltare
   b. parlare: partecipare a una conversazione
   c. parlare in modo coerente
   d. leggere
   e. scrivere
2. Quale vorrebbe migliorare?
   a. ascoltare
   b. parlare in modo coerente
   c. leggere
   d. scrivere
   e. parlare: partecipare a una conversazione
3. Perché non è al livello desiderato?
   _____
   _____
   _____
4. Quali argomenti del corso Le hanno interessato particolarmente?
   _____
   _____
5. Quali metodi, soprattutto, L' hanno aiutata?
   a. Presentazione riguardo agli argomenti teorici del campo dell'analisi del discorso
   b. Osservazione del video "Nachtcafé" e Literarisches Quartett"
   c. Gioco di ruolo
   d. Osservazione di altri partecipanti
   e. Esercitazioni pratiche di comunicazione
   f. Discussione nel plenum
   g. Riflessione sul proprio comportamento di comunicazione
   h. Confronto con talkshow italiano
   i. Altro: _____
   _____
6. Che cosa vuole imparare nel prossimo semestre?
   _____
   _____
   _____

Dall'inchiesta risulta che circa l'ottantacinque per cento dei partecipanti vorrebbe migliorarsi ulteriormente nel parlato. L'espressione orale è per quasi tutti al primo posto ma è spesso la capacità che viene trascurata di più nell'insegnamento tradizionale del tedesco.

Bibliografia

BALBONI P.E. (1999)
Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Marsilio, Venezia.

DEPPERMANN A. (2001)
Gespräche analysieren, Leske + Budrich, Opladen

HENNE H./REHBOCK H. (1982)
Einführung in die Gesprächsanalyse, de Gruyter, Berlin

HORNUNG A. (2002)
Zur eigenen Sprache finden, Niemeyer, Tübingen

LINKE A., NUSSBAUMER M., PORTMANN P.R. (2001)
Studienbuch Linguistik, Max Niemeyer, Tübingen

PRETE E., BREGOLIN M.C., ZOVADELLI A. (1999-2000)
Il talk show televisivo, Link: www.comunicazione.lettere.unipd.it/_old/off/ursini/1234.htm

RICCI GAROTTI F. a cura di (1999)
L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva, Franco Angeli, Milano.

WODE HENNING (1995)
Lernen in der Fremdsprache, Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht, Hueber, Ismaning

Materiale video

"Nachtcafé: Zwischen Exzess und Askese. Der Traum vom erfüllten Leben" mit Moderator Wieland Backes, 2002 -SWR

E se unissimo il satellite al laboratorio linguistico?

Paolo Badiali

Con poca spesa da parte della scuola è possibile dotare il laboratorio linguistico di un apparato di ricezione satellitare costituito da parabola, cavi, switch per la distribuzione del segnale anche in altre stanze (per esempio la sala video e/o l'auditorium della scuola), decoder e telecomando (naturalmente al capitolo delle spese andranno aggiunti anche un apparecchio TV (minimo 26 pollici), possibilmente multistandard, e un videoregistratore abilitato anche alla visione di cassette di produzione americana.
Lo standard di decodifica ormai affermato è quello digitale, tuttavia anche un comune collegamento analogico può benissimo soddisfare per il momento le esigenze principali degli insegnanti di lingue straniere.
Una volta completata l'installazione dell'impianto, il tecnico dovrà provvedere anche al collegamento dello stesso alla consolle del laboratorio linguistico mediante cavo su linea esterna (in genere E1 e/o E2 ma solo evidentemente per l'audio poiché l'unica fonte video è rappresentata dal televisore in presa diretta o in replay con l'ausilio del videoregistratore).
Le possibilità di utilizzo dell'impianto satellitare, anche abbinato ad una vecchia struttura di laboratorio, sono molteplici.
Innanzitutto è possibile ricercare su una delle tante riviste in circolazione i programmi più interessanti presenti su un certo canale in mattinata e verificarne la reale adattabilità alle situazioni didattiche di propria competenza (molti programmi vengono in genere ritrasmessi anche il pomeriggio).
Tra tutte le lingue, l'inglese, come era facilmente prevedibile, beneficia della più vasta gamma di possibilità, ma anche tedesco, francese e spagnolo trovano sufficiente copertura satellitare. Limitatamente all'inglese vorrei suggerire Hard Talk in onda a metà mattinata su BBC World, intervista condotta, almeno fino a qualche tempo fa, dal giornalista inglese Tim Sebastian ad un personaggio popolare della società anglo-americana e, sempre su questo canale, gli aggiornamenti delle principali headlines /titoli di testa dei notiziari nonché le News complete ogni ora. Per chi potesse ricevere l'emittente americana CNN, sarebbe interessante poter anche confrontare le versioni americane dei programmi inglesi di cui sopra (news e Talk Show).
Ultima entry nel panorama dei canali in lingua inglese, che girano sulla semplice connessione analogica, va segnalata la rete evangelica americana Channel 7 costituita per la maggior parte da incontri, conferenze e catechesi di vari pastori evangelici a gremite platee di fedeli americani. Credo sia una novità da tenere in considerazione sia dal punto di vista linguistico che da quello culturale (a livello sociolinguistico appare curiosa e al contempo significativa, l'accattivante mimica facciale e delle dita dei pastori di Channel 7 diversissima da quella europea e diversa anche da quella dei conduttori di Talk Show americani tipo Larry King). Anche in quest'ultimo caso, il contenuto non è affatto frivolo e la lingua è piuttosto semplice, complessivamente adatta a partire da un livello preintermedio liceale: lessico non troppo esteso ed elaborato, esente da slang e spesso ripetitivo; moduli sintattici ristretti e reiterati che favoriscono le naturali abilità cognitive d'anticipazione degli studenti. Poiché l'ascolto risulta più efficace in cuffia, operare come segue:

1. mettere in collegamento le cuffie degli studenti con l'apparecchio TV digitando sul display, con l'ausilio del tastierino, la fonte esterna E1 o E2;
2. premere gli altri pulsanti della consolle necessari al collegamento, in genere Monitor e/o Convers./Call;
3. aumentare l'audio del televisore e quello della consolle;
4. mettere in muto il televisore premendo il tasto Mute sul telecomando Tv. In questo modo sia gli alunni sia l'insegnante, ricevono l'audio direttamente in cuffia senza il minimo disturbo dalla voce esterna del televisore. Resta ora da vedere come sfrutta-

re quest'abbondanza di autentico materiale televisivo. Fermo restando che è sempre bene registrare su videocassetta quanto si sta vedendo in diretta, vorrei suggerire di esporre la classe ad una sezione cospicua di trasmissione (sia che si tratti di notiziario, di Talk Show, di light entertainment, di conferenze stampa, o di prediche evangeliche, è preferibile fare tutto in diretta piuttosto che presentarsi con qualcosa di preregistrato; tuttavia, se la registrazione in diretta non dovesse fornire niente di particolarmente interessante, o dovesse apparire eccessivamente ostica, è sempre bene avere a portata di mano un brano preregistrato di riserva). Successivamente si passa alla veloce selezione della parte su cui concentrare l'azione di analisi. Un primo livello d'approfondimento consiste semplicemente nel verificare attraverso domande quanto gli studenti hanno capito del senso generale per poi passare alla verifica dei particolari.
Un ulteriore passo avanti potrebbe essere quello di far passare il brano registrato più volte ed approfondire singole tranches significative con uno o più allievi oralmente oppure per iscritto trasferendo in questo caso solo l'audio dalla videocassetta alla cassetta dei singoli studenti.[1]
A seconda del livello tale attività potrà anche essere usata come prompt per intavolare discussioni sugli argomenti visionati conducendo gli studenti ad entrare in maniera naturale e integrale nel mondo della L2. È facile comprendere che tale risorsa possa risultare ancor più utile in presenza dell'insegnante madrelingua solitamente presente sotto la veste di lettore/lettrice, poiché la spontaneità e l'autenticità dei mezzi e dei contenuti acquistano un risalto ancora maggiore quando tali contenuti vengono veicolati da un insegnante madrelingua.[2]
Il kit minimo presentato sopra composto da: antenna parabolica, cavi, decoder analogico con comando a distanza, switch e decoder per altra sala, videoregistratore, televisore 26 pollici e messa in opera, dovrebbe rientrare in una spesa compresa tra 1300 e 1800 euro a seconda della qualità della merce richiesta.

Indicazioni pratiche per un aggiornamento del vecchio laboratorio linguistico in chiave multimediale

Veniamo ai consigli pratici per rivitalizzare il vecchio laboratorio linguistico scolastico in chiave multimediale sotto forma di breve capitolato con relativa spesa di massima. Se fosse possibile disporre di una cifra tra 9000 e 13000 € potrebbe diventare fattibile una ristrutturazione piuttosto radicale del laboratorio stesso con:

1. eliminazione del pannello divisorio ogni 2 postazioni senza alcun costo: lo può fare il tecnico della scuola, il custode, l'insegnante di lingue o anche il preside poiché basta munirsi di un cacciavite;
2. una consolle docente dotata di convertitore VGA/PAL collegata al computer docente e ad altre sorgenti esterne come il videoregistratore e l'impianto satellitare (per cui occorre un capitolo di spesa a parte): costo poco più di 600 € iva inclusa;
3. postazione allievo costituita da mouse, tastiera e cavi di collegamento alla consolle. Costo per 15 postazioni circa 3500 € Iva inclusa. Attraverso mouse e tastiera gli studenti prendono parte in maniera più attiva alla lezione assumendo, a turno ben inteso, i comandi del computer e quindi potendo creare documenti, navigare in Internet, scrivere e-mail ed interagire con i programmi di lingua multimediali o con un semplice word processor come se stessero realmente al comando del computer principale;
4. personal computer docente Pentium 4 a 1200 ghz o AMD Athlon a frequenza corrispondente, memoria sdram 256, monitor

[1] Tecnicamente si tratta di un'operazione non semplicissima non tanto per gli automatismi dei comandi da eseguire quanto piuttosto per i limiti della strumentazione, appare perciò auspicabile che gli insegnanti facciano presente in sede d'installazione le loro esigenze didattiche.
[2] Supponendo infine che l'insegnante voglia attribuire all'attività una qualche valenza di verifica va fatto notare che, se è vero che le cuffie ostacolano i classici "suggerimenti bisbigliati di traverso", dall'altro non possono prevenire le sbirciate e le copiature dei compagni da lato o da tergo essendo le postazioni dei laboratori linguistici solitamente separate da un pannello trasparente.

17", scheda video di marca con almeno 32 mb di memoria tv out collegata al videoregistratore e al decoder satellitare,[3] hard disk da almeno 30 gigabyte di spazio, lettore CD/dvd[4] 20x, masterizzatore riscrivibile 24x10x40, scheda audio di qualità, sistema operativo, modem predisposto standard V90, stampante laser di tipo economico o a getto d'inchiostro di buona qualità, scanner piano usb risoluzione a 600 dpi, videocamera usb per possibili videoconferenze, adeguamento impianto telefonico, meglio se con linea ISDN per il collegamento ad Internet, antivirus e utility per la riparazione di eventuali guasti al sistema operativo(necessario a mio avviso quando il computer è destinato ad uso promiscuo e da parte di più operatori). Costo 3500 € tutto compreso;

5. retroproiettore di buona qualità (informarsi bene sulle condizioni di assistenza e garanzia) con sistema di ricezione Pal, Secam e Ntsc, minimo 40" di schermo con altoparlanti possibilmente incorporati. Costo circa 3000 € tutto compreso. In alternativa a quest'ultima modalità di visualizzazione, e con un costo decisamente inferiore, a seconda del layout dell'aula, è possibile optare per 2, 3 o 4 monitor minimo 21" posizionati in alto su staffe per permettere anche agli alunni più lontani di vedere i filmati;

6. prevedere l'installazione di un videoproiettore montato su staffe al soffitto che agisce su schermo a comparsa. In questi ultimi 2 casi potrebbe rendersi necessaria anche l'acquisizione di un selettore Audio/Video con convertitore Pal/SVGA con distributore video SVGA.

Inutile dire che le potenzialità e l'intrinseca qualità del videoproiettore superano di gran lunga le opzioni precedenti anche a fronte di una spesa superiore. Il mercato dei videoproiettori è tra i settori più complessi e mutevoli di tutto il comparto multimediale ma i prezzi sono generalmente in discesa per il continuo arrivo sul mercato di nuovi modelli (poco prima degli ultimi mondiali di calcio una nota marca pubblicizzava un modello hometheatre per 2500 €). I videoproiettori di fascia più bassa con pochi ansi lumen sono più adatti per lezioni interattive o dimostrative con applicativi quali Powerpoint[5] mentre per l'ammodernamento del laboratorio linguistico suggerirei di puntare su modelli di fascia più alta.

Certamente l'opzione con un buon videoproiettore (circa 5500 €) e schermo azionato elettricamente rischia di far lievitare i costi sensibilmente tuttavia la dirigenza e il consiglio d'istituto dovrebbero rendersi conto che in questo modo l'aula del vecchio laboratorio linguistico, spesso sottoutilizzata, diventerebbe un'aula multimediale polivalente per tutte le discipline.

[3] Accertarsi che la scheda video permetta soprattutto di acquisire bene brevi filmati e fermo immagine che risulteranno molto utili per la produzione di materiale didattico multimediale particolarmente stimolante sia dal lato studente che da quello docente.

[4] Il dvd sta affermando come strumento dalle notevoli potenzialità didattiche.

[5] Ai fini di una maggiore chiarezza espositiva degli argomenti ed una migliore interazione con la classe sarebbe auspicabile l'uso diffuso del portatile e del videoproiettore. Un'unica valigetta che manderà definitivamente in pensione la tradizionale cartella del professore.

Proposta di lavoro sul tema "Giovani"

Anna Biguzzi

La mia proposta fa riferimento a materiali in lingua per docenti di tedesco, ma ritengo che sia praticabile in ogni lingua, anche in italiano.
I giovani, il disagio giovanile, la crisi nei rapporti familiari, la difficoltà di rapportarsi con gli insegnanti e in genere con gli adulti sono temi che percorrono da sempre – come un filo rosso – la storia dell'umanità. In fondo, senza il fastidio più o meno accentuato o evidente nei confronti dei padri, dei loro atteggiamenti e dei loro principi, non ci sarebbe evoluzione. Credo che su ciò siamo tutti d'accordo, l'importante – e non solo ai fini del nostro insegnamento – è capire come e perché.

Fase di motivazione	I giovani di ieri	I giovani di oggi
Proposta di foto di ragazzi e giovani di ieri e di oggi – riflessione sulle diversità e sul significato di queste differenze. Proposta di titoli di giornale che evidenziano il disagio dei giovani dentro e fuori casa.	Scoperta del mondo dei giovani di ieri attraverso la lettura di alcuni passi da opere letterarie del XX secolo. Confronto fra quel disagio e il disagio di oggi, analogie e differenze emergono attraverso la discussione.	Scoperta dei giovani di oggi attraverso la riflessione su dati statistici e il confronto con se stessi e le proprie esperienze. Valutazione, discussione, presa di posizione. Eventuale redazione di un breve testo di riflessione autonoma.

Lo schema operativo può essere modificato invertendo le due fasi di lavoro con i testi. Se insegniamo in un istituto tecnico dove la letteratura ha poco spazio, l'approdo a un testo letterario serve a dimostrare che la letteratura rispecchia la realtà, mentre il lavoro con materiale autentico attuale rafforza il valore autentico della testimonianza letteraria.

I destinatari sono studenti del triennio con soddisfacenti o buone conoscenze linguistiche, già abituati ad intervenire in una discussione, a lavorare in piccoli gruppi o a coppie. Non sarebbe probabilmente produttivo proporre un lavoro che richiede anche una capacità di riflessione e analisi a discenti con difficoltà espressive ancora accentuate o non abituati a confrontarsi in modo critico costruttivo. Quanto alla durata del lavoro, essa dipende dalla possibilità che ha l'insegnante di coordinarsi in un modulo multidisciplinare (colleghi di lettere, filosofia, diritto, ad esempio) o alla necessità di operare da solo. Un percorso di 6 ore è un tempo ragionevole.

Perché questo tema?

Ho sempre considerato i temi attinenti il mondo giovanile in senso ampio come particolarmente stimolanti per i nostri studenti, che non possono non riconoscervisi almeno in parte. Da un lato prendo atto che essere giovani oggi non è sempre facile, dall'altro ho la sensazione che spesso si tenda ad enfatizzare il disagio anche quando non serve (penso al tam-tam annuale sullo stress dell'esame di stato).

Fase di motivazione

Come vivevano la propria situazione adolescenti e giovani all'inizio del Novecento? Proiettiamo con la lavagna luminosa una foto di bambini di inizio secolo e lasciamo libero campo ad associazioni e commenti: cosa ci suggerisce ad esempio il loro abbigliamento? Potevano sentirsi veramente bambini e veramente liberi vestiti come

adulti in miniatura, con il collettino di pizzo e l'abito in velluto? A quale classe sociale appartenevano bambini di questa specie? Come saranno stati gli altri?
Contrapporre la foto di ragazzi di oggi, intenti magari a giocare a calcio o seduti su un gradino con aria scontenta, mette in luce due aspetti diversi dell'adolescenza di oggi. Se poi proiettiamo una classica foto di famiglia di inizio secolo, tutti in posa con il *pater familias* in cima alla piramide, il collegamento società patriarcale-autorità (e autoritarismo) non avrà certo bisogno di essere stimolato.
Le domande da porre possono essere: Come si propone oggi l'immagine della famiglia? Chi svolge il ruolo di autorità? Scherzosamente si può chiedere: Chi porta i pantaloni oggi in casa? (facendo riflettere anche sul significato di questo modo di dire!). Quale rapporto generazionale poteva esistere nella famiglia "piramidale" e quale esiste oggi? Per contrapposto si propone una vignetta che rappresenta una piramide rovesciata: un bambino piccolissimo regge sulle spalle i due genitori che a loro volta reggono ciascuno i propri genitori e così via, aprendo il discorso sugli aspetti economico-giuridici della società di oggi che possono essere trattati dall'insegnante di diritto.

I giovani di ieri: esempi letterari

Collegandoci alla famiglia possiamo aprire il discorso sul mondo della scuola, nell'ottica del rapporto bambini/adolescenti/adulti.
Gli esempi letterari a cui fare riferimento sono molteplici, ma vanno tutti nella direzione dell'evidenziazione delle difficoltà di tale rapporto: la *Lettera al padre* di Franz Kafka ne è la testimonianza più nota e drammatica. Basta leggerne il primo paragrafo: la parola "paura" (Furcht) vi compare più volte. Il padre viene temuto perché troppo sano, troppo forte, troppo sicuro delle proprie convinzioni e non disposto ad aprirsi a quelle del figlio, sognatore e perdigiorno.
Diverso ma non meno evidente è il disagio descritto nel primo capitolo del *Tonio Kröger* di Thomas Mann nei confronti sia della famiglia che della scuola. Il padre, solido commerciante, è assai critico nei confronti del figlio che a scuola non ottiene risultati brillanti e viene dileggiato e criticato da insegnanti e compagni perché scrive poesie, suona il violino e ascolta la voce della natura. Tutte cose che non producono ricchezza e prestigio sociale, quindi inutili, anzi immorali.
Anche il protagonista del romanzo giovanile di Hermann Hesse *Sotto la ruota* e il giovane Törleß di Robert Musil non trovano il loro posto nella società autoritaria e sicura di sé cui appartengono, anche se i due giovani e il loro mondo sono profondamente diversi. Non è certo un caso che tutte e tre queste opere si collochino intorno al 1905. Manca meno di un decennio allo scoppio della Prima guerra mondiale, la tragedia nella quale la follia di padri ha scagliato i figli, accusa che percorre tutto la poesia espressionista.
Famiglia – scuola – società: la triade era inscindibile allora, a che cosa ha portato? Come si presenta oggi questa triade? Se ci è possibile costruire un modulo multidisciplinare, il contributo del docente di storia a questo punto è illuminante
Altrettanto illuminante per capire le conseguenze di un'educazione autoritaria, che a sua volta sviluppa autoritarismo e ottunde il senso critico, è la lettura di almeno un capitolo del romanzo *Gioventù senza Dio* di Ödön von Horváth, uscito nel 1937 e ambientato nella Germania dei primi anni Trenta. Nel capitolo "La peste" il protagonista, un insegnante di storia poco più che trentenne, in bilico fra una coscienza che lo stimola a non tradire se stesso e la voglia di lasciar perdere per non crearsi altre grane, si chiede se egli sia troppo vecchio per capire i suoi liceali quindicenni e osserva con amarezza: «Ciò che mi pesa non è tanto il loro disprezzo per quello in cui credo, è che lo disprezzano senza nemmeno volerlo conoscere». La quasi totalità di questi adolescenti è insensibile, ottusa, a volte cinica perché segue i modelli della propaganda radiofonica e cinematografica del regime nazista, al servizio del "Plebeo capo". Il disagio è vissuto soprattutto dal giovane insegnante che per la sua età oggi sarebbe definito "un ragazzo" di trent'anni. Anche riflettere su come cambiano i parametri relativi all'età è un modo per capire la società che ci ha preceduto.
Il tragico destino dei giovani richiamati in guerra dai banchi del liceo è testimoniato per la prima guerra mondiale da *Niente di nuovo sul fronte occidentale* di Erich Maria

Remarke – vietato dal regime nazionalsocialista perché pacifista e disfattista, al pari dell'omonimo film americano – e per la seconda guerra mondiale dai racconti di Wolfgang Borchert, testi che per la semplicità della struttura linguistica e per la brevità sono fruibili anche da studenti non abituati al testo letterario, e dai racconti giovanili di Heinrich Böll, ad esempio *"Il treno era puntuale"* o *"Viandante, se vieni a Spa….."*. *(Tutte queste opere esistono in traduzione.)*
Se proponiamo un brano di questi autori non sarà difficile coglierne il valore di testimonianza tragica sull'assurdità di ogni guerra e del prezzo pagato da una generazione che aveva subito quell'autoritarismo denunciato già agli inizi del secolo.

I giovani di oggi

La seconda parte del lavoro si serve di una diversa tipologia di testi sui giovani tedeschi di oggi: conoscere i propri coetanei d'oltralpe ha senso se poi si riflette sulle proprie esperienze e sui propri modelli.
In quali valori credono i giovani oggi? Che cosa è importante per loro? Domande preliminari per entrare nel vivo del problema, a cui non è sempre facile dare una risposta sincera.
Possiamo provocare la reazione proponendo titoli di giornali, in italiano o in lingua, statistiche o tabelle: le stragi del sabato sera, i comportamenti abituali, dalla moda agli SMS, al concetto di amicizia e così via.
Una possibilità di riflessione ci viene offerta dal CENSIS relativa al bisogno di fare gruppo. Il 32% dei giovani aderisce ad un gruppo organizzato.
Ragionare su questa statistica significa in primo luogo porsi alcune domande: Cosa si intende esattamente per giovani? Quale fascia di età è rappresentata? Quali categorie sociali? È possibile che vi sia una certa percentuale di giovani che aderisce a più di un gruppo? Queste domande non vogliono affatto inficiare il valore della tabella, riprodotta da un giornale, ma cercare di imparare a leggere non solo le parole ma anche i numeri.
Gli studenti verranno sollecitati a dare a loro volta delle risposte e naturalmente se lo ritengono a integrare la statistica proposta, non solo aggiungendo o specificando i gruppi, ma formulando domande sul perché si cerca o si rifiuta l'appartenenza a un gruppo, perché se ne sceglie uno invece che un altro e così via. Dal momento che in concreto lavoriamo con una classe di cui conosciamo le varie personalità e non solo le competenze linguistiche, sarà abbastanza agevole porre le domande giuste per ottenere reazioni che ci permettano di procedere mantenendo vivi interesse e motivazione.
I problemi dell'integrazione anche per gli adolescenti è oggi estremamente attuale e può essere introdotto da un breve testo, testimonianza di una ragazza della ex Repubblica Democratica Tedesca, male accolta dai compagni di classe dell'Ovest – brano linguisticamente assai facile, di una quindicina di righe che pur riferendosi a una situazione molto specifica può essere rapportato ad esperienze della classe. Il breve racconto *Domenica* di Max Bolliger, storia di una domenica qualunque di Daniela, figlia adolescente di genitori separati, che pranza al ristorante con il padre, scambia discorsi abbastanza indifferenti con lui e, quando torna a casa, con la madre, per poi incontrare il suo ragazzo al

La scelta del gruppo
(risultati CENSIS 2002)

1. Associazione sportiva	36,1	7. Associazione tifosi	9,2
2. Associazione volontariato	29,9	8. Associazione ambientalista	8,4
3. Gruppo religioso, spirituale parrocchiale	26,0	9. Associazione ricreativa	5,8
4. Associazione culturale	18,2	10. Centri sociali	5,8
5. Associazioni studentesche	13,2	11. Associazioni scolastiche	5,2
6. Partito	9,4	12. Sindacato	4,0
		13. Altro	3,5

quale chiede: "Credi che noi ce la caveremo meglio una volta cresciuti?" – "Certo che ce la caveremo meglio", risponde il ragazzo.
Il testo è semplice e scorre via "indolore" quasi come la domenica di Daniela, ma propone una situazione sulla quale riflettere. Le battute finali sollecitano risposte e proposte e introducono alla fase successiva.

Lo Studio Shell 2002

L'intervista nella rivista *Bild der Frau* con la psicologa incaricata dello studio è inserita in un articolo dal titolo sufficientemente significativo "Prendeteci una buona volta sul serio!" Dall'intervista e dallo studio, che ha preso in esame diversi aspetti degli interessi e dei valori dei giovani, risulta che c'è una tendenza a credere nuovamente in certi valori e soprattutto – secondo la psicologa – a procedere in modo pragmatico, non ideologico. Si tratterebbe di una generazione che per metà sa cosa fare e come arrivare allo scopo, per l'altra metà invece è formata da persone che rischiano di essere perdenti, e di questa metà ci si deve preoccupare, afferma la psicologa.

Lo studio Shell si raggiunge al seguente indirizzo web:
http://www.shelljugend2002.de

Conclusioni

A conclusione del lavoro e al fine di riportare la questione sugli aspetti personali riguardanti i nostri studenti, si può proporre una tabella finale. Il settimanale *Stern* ne riportò una, due anni fa, che poneva a confronto la priorità data nel 1996 e nel 1999 a 26 temi che "saranno importanti nel futuro", dai figli alla carriera, dalle pari opportunità all'impegno religioso. È interessante osservare soprattutto gli slittamenti verso il basso (parità di diritti della donna dal 5. al 12. posto) o verso l'alto (la cultura, la formazione dall'8. al 3. posto). Capire perché e redigere un'analoga tabella – con una decina di voci più attinenti agli interessi dei nostri giovani – sarà certamente un efficace esercizio linguistico ma soprattutto un'utile presa di coscienza.
Per eventuali richieste di materiale:
annabig40@libero.it

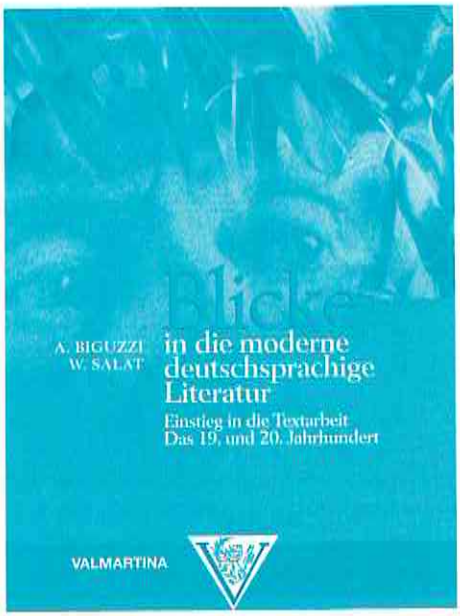
CON VIDEOCASSETTA E AUDIOCASSETTA PER LA CLASSE

ANNA BIGUZZI
WALTRAUD SALAT

Blicke

in die moderne deutschsprachige Literatur

Filmrundschau
BEPPE VALPERGA



VALMARTINA

Letteratura in Internet: schede

Linda Rossi Holden

Jane Austen

Jane Austen **(1) (2)** nacque nel 1775 a Steventon, nella contea dello Hampshire **(3)**, dove il padre era rettore ecclesiastico. Crebbe in un ambiente quieto maturando grande sensibilità per la letteratura, stimolata dalle letture, riflessioni e recite che si tenevano in famiglia.
Nel 1807 raggiunse la famiglia del fratello Francis a Southampton, nel 1809 andò a vivere a Chawton nel Kent presso il fratello Edward rimasto vedovo, di cui accudì i figli con cura materna.
I romanzi di Jane Austen sono spesso frutto di numerose riscritture, il che rende difficile stilare una precisa cronologia.
Nel 1795 iniziò a scrivere il romanzo *"Ellionore e Marianne"*, che venne pubblicato nel 1811 col titolo di *"Sense and Sensibility"* (*"Ragione e Sentimento"*) **(4)**, incentrato sulla vicenda di due sorelle dalla personalità opposta e con diverse esperienze sul modo di vivere l'amore: cadute in disgrazia in seguito alla morte del padre, le sorelle troveranno nel matrimonio la serenità e la stabilità. Tema fondante del romanzo, che ha ispirato il bel film **(5)** di Ang Lee con Emma Thompson **(6)**, è l'importanza del denaro nella scala dei valori sociali.
Nel 1813 venne pubblicato *"Pride and prejudice"* (*"Orgoglio e pregiudizio"*) **(7)**, edizione definitiva di una prima stesura del 1797 (*"First Impressions"*). Nel noto libro, scritto in un clima di grandi rivolgimenti politici, l'autrice dipinge atmosfere serene, le stesse che accompagnarono il suo vissuto, con impareggiabili eleganza, ironia e precisione nei dettagli, aprendo una nuova era per la letteratura. Il risultato è uno testo di grande pregio narrativo, immagine della quotidianità della media e dell'alta borghesia inglesi, dalla notevole introspezione psicologica, ma allo stesso tempo leggero e brillante.
Da ricordare l'importante trasposizione cinematografica con attori protagonisti Lawrence Olivier e Greer Garson **(8)**.
Del 1814, *"Mansfield Park"* **(9)** è un'ulteriore lucida raffigurazione delle convenzioni e delle contraddizioni dell'epoca valida per l'analisi della realtà contemporanea. La ricca famiglia Bertram si era incaricata di sostenere la piccola Fanny, figlia di parenti poveri, cui garantisce poco affetto e attenzioni, fatta eccezione per Edmund. Come nello stile di Jane Austen, il fine sarà lieto, non senza i "però" che tengono viva la critica e la riflessione.
L'anno successivo vide la luce *"Emma"***(10)**, il cui personaggio centrale matura progressivamente attraverso gli insuccessi nel tentativo di manipolare le persone, da cui trae una grande crescita in termini di valori "umani". I risvolti inconsci dell'agire di Emma vengono espressi con maestria dalla scrittrice inglese.
"Persuasion" (*"Persuasione"*) **(11) (12)** venne redatto tra il 1815 e il 1816, quando la scrittrice versava in gravi condizioni di salute. Rispetto ai romanzi precedenti, è presente un divario minore nei ruoli assegnati ai generi maschile e femminile e i dialoghi hanno minor risalto, preponderante la comunicazione gestuale e subliminale.
"Northanger Abbey" (*"L'abbazia di Northanger"*) **(13)** fu pubblicato dopo la morte dell'autrice, avvenuta nel 1817. Si tratta di una brillante satira dei due generi letterari più in voga all'epoca, quello "sentimentale" e il "gotico", in cui si fa uso della narrazione "diretta", in bilico tra realtà e illusione.

(1) www.pemberley.com/janeinfo/janeinfo.html
(2) www.jamesdawe.com/austen.html
(3) www.hants.gov.uk/austen/index.html
(4) www.jasna.org/pol01/shubinsky.html
(5) www.hants.gov.uk/austen/sands.html
(6) http://mrshowbiz.go.com/reviews/moviereviews/movies/SenseandSensibility_1995.html
(7) www.wordsworth-education.com/prideandprejudice/
(8) www.geocities.com/Hollywood/Set/2484/pap40.htm
(9) www.sparknotes.com/lit/mansfieldpark/summary.html
(10) www.beaconlc.org/ctech/stuwork/EMMA.HTM
(11) http://orangekat.tripod.com/write/persuasion.html
(12) www.gvsu.edu/websterm/Austen.htm
(13) www.jasna.org/pol01/rogers.html

Un ricco sito italiano con riassunti e critiche è all'indirizzo www.web3king.com/janeausten/main.htm, una bella pagina con riferimenti alle trasposizioni cinematografiche e televisive a http://www2.hunterlink.net.au/~ddibd/jane/jane.html (vedi anche www.geocities.com/Hollywood/Set/2484/), un *"forum"* di discussione a www.pemberley.com/ (sito da tenere in considerazione) e il sito della "Jane Austen Society" a www.janeaustensoci.freeuk.com/.
Tantissimi links sono alla pagina www.geocities.com/Hollywood/Set/2484/jalinks.htm.

Mary Shelley

Mary Godwin **(1) (2)** nacque a Londra nel 1797, unica figlia di Mary Wollstonecraft **(3)** (tra le prime attiviste del movimento femminista) e William Godwin (famoso scrittore e filosofo) **(3) (4)**, figure simboliche dell'onda rivoluzionaria e della sensibilità romantica dell'epoca.
Nel 1816 divenne moglie di Percy Bysshe Shelley **(3) (5) (6)**, grande poeta proveniente da famiglia aristocratica di idee conservatrici ma presto divenuto allievo dello stesso Godwin.
Durante l'estate Mary si trovava presso il lago di Ginevra ospite di Lord Byron **(7)**. Durante una sera tempestosa Byron, il medico Polidori, Percy e Mary si dedicarono alla lettura di *Fantasmagoriana*, una raccolta di novelle gotiche tedesche, una delle quali narra di una vicenda soprannaturale occorsa a un gruppo di viaggiatori. Dalla lettura nacque la sfida alla scrittura di una *ghost-story*: Polidori concepì *The Vampire* **(8)**, pietra miliare della letteratura fantastica sui vampiri.
Alcuni giorni dopo Mary trovò nel sogno l'ispirazione per quello che sarebbe divenuto uno dei capolavori della letteratura gotica **(9)**, *Frankenstein* **(10)**.
Nella novella l'uomo (Victor) da creatura diviene creatore, novello Prometeo, il quale rubò il fuoco agli dei, e si muove, oltre che lungo il confine tra umano e divino, lungo la soglia tra maschile e femminile, tra creato e creatore. Parallelamente l'autrice accede alla sfera della creazione artistica, appannaggio del sesso maschile **(11)**.
Le influenze nell'opera della Shelley attengono oltre che al suo *milieu* alle esperienze letterarie **(12)** di Milton **(13)** (*Paradise lost*) **(14)**, Goethe **(15)** (*I dolori del giovane Werther*) **(16)**, Plutarco **(17)** (*Le vite*).
Dopo la morte del marito pubblicò nel 1823 *Valperga* **(18)**, dal contenuto polemico in cui si confrontano il paradigma maschile e quello femminile.
Nel 1826 venne pubblicato *The Last Man* **(19)**, in cui il narratore è una proiezione della Shelley stessa unica superstite della sua famiglia e del suo *milieu*. Con *The Fortune Of Perkin Warbeck* **(20)** la Shelley si cimentò col romanzo storico segnando una svolta decisiva nel taglio della sua produzione.
Il romanzo *Lodore* del 1835 **(21)**, che marca un ritorno alla *fiction*, narra della sua fuga con Shelley, seguiranno dei lavori frutto delle esperienze di viaggio. Muore a Londra nel 1851.

(1) http://www.desert-fairy.com/life.shtml
(2) http://www.english.udel.edu/swilson/mws/chrono.html
(3) http://home-1.worldonline.nl/~hamberg/
(4) http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRgodwin.htm
(5) http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRshelley.htm
(6) http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/8916/shelley.html
(7) http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/PRbyron.htm
(8) http://www.sff.net/people/DoyleMacdonald/l_vampyr.htm
(9) http://members.aol.com/iamudolpho/basic.html
(10) http://www.nlm.nih.gov/hmd/frankenstein/frank_modern_1.html
(11) http://www.desert-fairy.com/bushi.shtml
(12) http://www.desert-fairy.com/knowledge.shtml
(13) http://www.richmond.edu/~creamer/milton/
(14) http://www.wwnorton.com/nael/NTO/17thC/paradise/paradisetopfrm.htm
(15) http://turn.to/goethe/
(16) http://www.fortunecity.de/lindenpark/goethe/1/werthere.htm
(17) http://www.e-classics.com/plutarch.htm
(18) http://users.ox.ac.uk/~scat0385/valperga.html
(19) http://users.ox.ac.uk/~scat0385/lastman.html
(20) http://users.ox.ac.uk/~scat0385/warbeck.html
(21) http://users.ox.ac.uk/~scat0385/mwsfiction.html

Una selezionata bibliografia è reperibile a: http://www.english.udel.edu/swilson/mws/mwsbib.html
I documenti relativi a Mary Shelley, versione italiana, sono disponibili al sito: http://www.bdp.it/~boir0001/frankie/shelley.html

NUOVI METODI PER INSEGNARE ED APPRENDERE LE LINGUE IN EUROPA

Con il patrocinio del
Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

in collaborazione con F I P L V
Fédération des Professeurs de Langues Vivantes

6/8 novembre 2003

Palazzo Marini
Sala convegni della Camera dei Deputati
Via del Pozzetto, 158 - Roma

Esonero dal servizio: autorizzazione Ministeriale **n. 2885 del 1 settembre 2003** trasmessa a tutte le Amministrazioni scolastiche regionali, provinciali ed ai dirigenti scolastici di ogni ordine e grado.

Per gli aggiornamenti on-line sul programma: www.anils.it
http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/anils_031.htm

INFORMAZIONI: convegnoanils@yahoo.it
fax, messaggi vocali: 1782219452

Ai partecipanti verrà rilasciato ATTESTATO DI PARTECIPAZIONE

Organizzazione a cura di Nunzia Latini e Amelia Caselli
A.N.I.L.S. - Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere
- Sezione di Roma

Convegno internazionale - Roma 6/8 novembre 2003

NUOVI METODI PER INSEGNARE ED APPRENDERE LE LINGUE IN EUROPA

PROGRAMMA

Palazzo Marini - Sala convegni della Camera dei deputati - Via del Pozzetto, 158
6 novembre 2003 - Mattino (ore 9.00 - 13.00)

La sperimentazione della riforma scolastica per le lingue straniere

Saluti:
- Sindaco di Roma
- MIUR
- Presidente della Commissione Cultura della Camera
- Presidente ANILS Roma

Chairman: Gianfranco Porcelli - Università di Pavia

Interventi di rappresentanti:
- *Ministero Istruzione, Università e Ricerca*
- *Commissione Cultura della Camera*
- *Associazioni disciplinari*
- *Esperti di politica scolastica*

Sala convegni Palazzo Marini
6 novembre 2003 - Pomeriggio (ore 14.30 - 18.00)

Le lingue in Europa

Chairman: Paolo Balboni - Università Ca' Foscari di Venezia

Interventi di:
- *esperti europei nel campo della glottodidattica*
- *rappresentanti delle agenzie culturali straniere*
- *rappresentanti della Commissione Europea*
- *rappresentanti della Federazione Internazionale Professori Lingue Moderne*

Sala convegni Palazzo Marini
7 novembre 2003 - Mattino (ore 9.00 - 13.00)

Innovazioni nell'insegnamento linguistico: riflessioni sui nuovi metodi per insegnare le lingue

Chairman: Antonio Giannandrea - Presidente Nazionale ANILS

Interventi di:
- *esperti europei nel campo della glottodidattica*
- *esperti europei nel campo delle glottotecnologie*
- *esperti nuovi metodi di apprendimento per le LL.SS.*
- *collegamenti da Bruxelles in videoconferenza*

John Cabot University - Via della Lungara, 233
7 novembre 2003 - Pomeriggio (ore 14.30 - 18.00)
8 novembre 2003 - Mattino (ore 9.00 - 13.00)

Interventi di esperti di diverse nazionalità su:
Nuovi metodi per insegnare ed apprendere le lingue in Europa

Sessioni workshop

sessione **a** in lingua inglese
sessione **b** in lingua francese
sessione **c** in lingua tedesca
sessione **d** in lingua spagnola
sessione **e** in lingua italiana L2
sessione **f** tecnologia (TIC)
sessione **g** didattica ludica
sessione **h** suggestopedia
sessione **i** motivazione
sessione **l** metodo Tomatis
sessione **m** lingua veicolare (CLIL)
sessione **n** ricerca azione
sessione **o** lingue settoriali

Michael Downie / Janet Harmer / Loretta Mura

Your Turn Next

Italian edition

- ✔ È un corso per il biennio che si basa su un consolidato metodo di insegnamento della lingua attraverso materiali innovativi e autentici che incoraggiano la comunicazione e l'interazione tra gli allievi, con riferimento sia al mondo esterno alla scuola (amicizie, musica, sport ecc.) sia al contesto scolastico (favorendo l'uso veicolare della lingua per parlare di geografia, informatica, storia).
- ✔ È un corso pratico e funzionale scandito in percorsi modulari di apprendimento (**File**) e fornito di un solido impianto grammaticale.
- ✔ In ogni **File** l'allievo, protagonista del processo di apprendimento, viene coinvolto in un metodo di lavoro che lo stimola a riflettere sui progressi e sulle carenze in modo da sviluppare appieno la sua capacità di **autovalutazione**.
- ✔ I **File** iniziali (A-F) di **Student's 1** e **Workbook 1** propongono le strutture essenziali della lingua inglese e possono essere percorsi a velocità diversa da chi deve acquisirne le basi o da chi deve svolgere un rapido ripasso.
- ✔ La sezione **This Way to Exam Practice** in Student's Book 2 e Workbook 2 propone un percorso guidato alla preparazione graduata degli esami **PET** e **Trinity**.
- ✔ I **Workbook** hanno una struttura speculare rispetto agli Student's Book, presentano attività di consolidamento e propongono specifiche pagine di revisione grammaticale.
  Le pagine finali di **Extra Grammar Reference and Practice** contengono quadri riassuntivi di sintassi normativa e consentono ulteriori esercizi di recupero e rinforzo.

per lo studente

Student's Book 1 pp. 144
Workbook 1 pp. 160
+ AudioCD cod. 88-6964-153-8

Student's Book 2 pp. 144
Workbook 2 pp. 160
+ AudioCD cod. 88-6964-154-6

per l'insegnante

Teacher's Book pp. 260 + AudioCD
+ Tests & Worksheets (pp. 64, in fascicolo, fotocopiabili)

- Per ogni pagina di **Student's Book** e **Workbook** suggerimenti didattici, chiavi degli esercizi e trascrizione dei materiali audio
- La rubrica **Net Work** segnala, per ogni File, i contenuti dei siti Internet visitabili per approfondire le tematiche e gli aspetti linguistici.
- Fascicolo per la preparazione alla certificazione KET (pp. 48)

per la classe

3 AudioCD

Your Turn Next VIDEO

1 Global friends
2 Music crazy
3 Success story
4 Someone's watching you
5 Challenges
6 You are what you eat
7 Friends, who needs them?
8 Getting into films
9 Appearances

GARZANTI SCUOLA
Richmond PUBLISHING