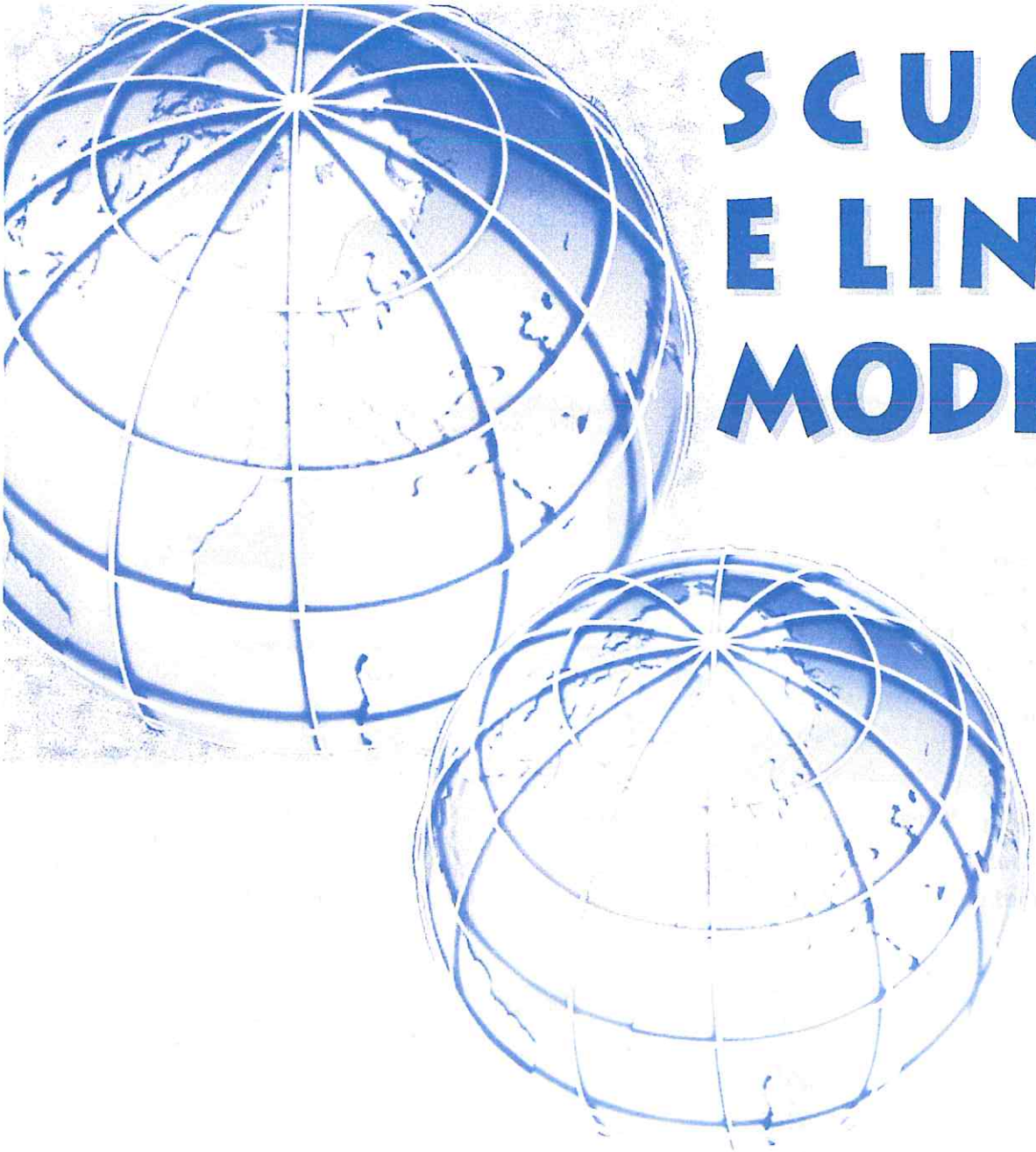


SCUOLA E LINGUE MODERNE

- Le interiezioni
- Aspetti di dinamica di gruppo
- L'introduzione sperimentale della seconda lingua straniera
- Le CC.MM. n. 304, 345 e 477/1998

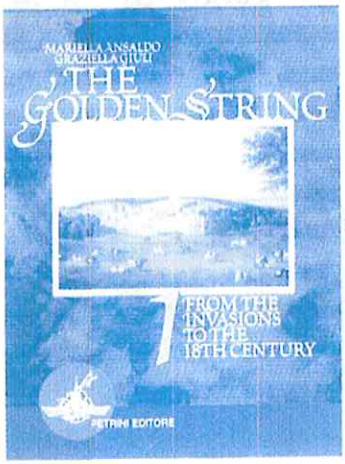
ANNO XXXVII
2
1999

GARZANTI SCUOLA

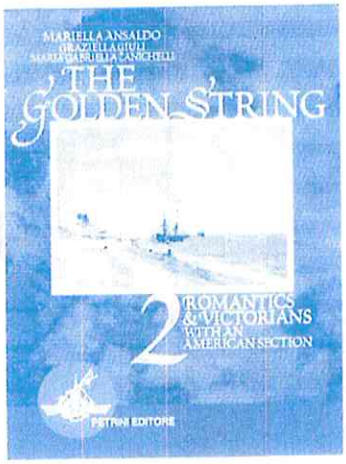
THE GOLDEN STRING SERIES

Tre volumi di storia e antologia della letteratura in lingua inglese

- ***1 From the Invasions to the 18th Century***
- ***2 Romantics and Victorians. With an American Section***
- ***3 Writers from the English-Speaking World. The 20th Century***
- **Tre Audiocassette per la classe**
- **Una Videocassetta**
- **Un *Visual Book***
- **La *Guida per l'insegnante***



Volume 1 • pp. 448 • L. 28.000
Contiene quattro **Dossier** sui **generi letterari** (*Poetry, Drama, the Novel, the Gothic Novel*).

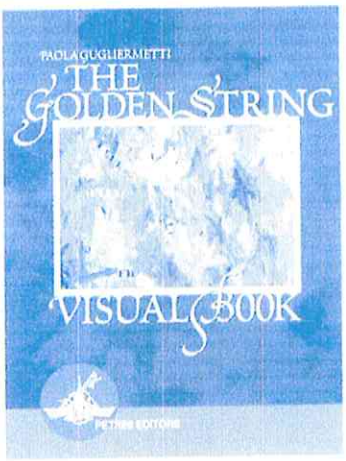


Volume 2 • pp. 480 • L. 29.500
Contiene un capitolo sulla letteratura americana dell'Ottocento.

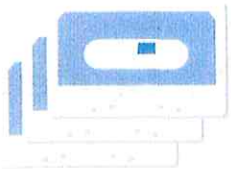
Volume 3 • pp. 448 • L. 29.500
Contiene una **Guida** per la preparazione all'**esame di maturità**.

La letteratura è un filo d'oro che ci guida fino alle porte del cielo, aprendoci gli stati della bellezza, dell'emozione, della conoscenza. Come far accedere i nostri studenti alla meraviglia e allo stupore che i testi letterari suscitano? Come far sì che il loro studio non sia solo un esercizio mnemonico, ma diventi una chiave per un modo più intenso, più meditato di stare al mondo? Quest'opera vuole dare una risposta a tali interrogativi, in ideale sulle motivazioni dei nostri studenti all'incontro con la letteratura.

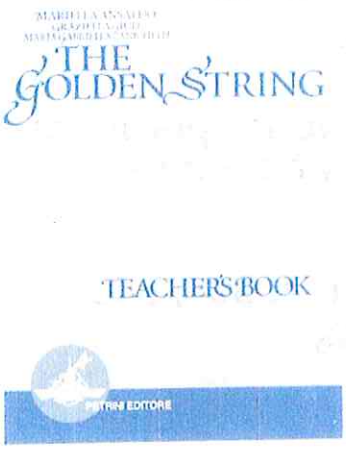
Video per la classe disponibile anche per lo studente
45 minuti • L. 22.000
45 minuti di filmati e documenti su **storia, costume e mentalità** in Gran Bretagna e Stati Uniti.
Per incominciare lo studio di un periodo con la visione di materiali autentici.



Visual Book • pp. 64
Uno strumento per l'**uso didattico della Videocassetta** con un'ampia sezione dedicata alle **arti visive**.



Audiocassette
Contengono la registrazione dei brani poetici e teatrali effettuata da **attori professionisti**.



Teacher's Book • pp. 192
Contiene tests per la valutazione e materiale supplementare di "extension".

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 XXXVII N. 2 1999

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

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

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

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

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 69641/2
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 - bair0001@bdp.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.
La pubblicità non supera il 50%.

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

Sommario

Editoriale 2

SAGGI

▶ **Le interiezioni. Un aspetto glottodidattico trascurato** 4
Patrizia Mazzotta

▶ **Aspetti di dinamica di gruppo nel rapporto educativo** 12
Ivana Fratter e Nadia Fratter

STRUMENTI

▶ **L'introduzione sperimentale della seconda lingua straniera** 18

▶ **Lingue straniere e scuola dell'obbligo: siamo a una svolta?** 20
Giovanni Minardi

▶ **La CC.MM. n. 304, 345 e 477/1998** 22

VITA DELL'ANILS

▶ **Lettere e convegni** 28

ANILS ON LINE

▶ **Che cos'è l'ANILS? Risposta breve per chi non la conosce** 32

IN QUESTO NUMERO

Nel primo numero abbiamo cominciato ad affrontare il tema della scuola che cambia. Uno dei principali cambiamenti riguarda la presenza di studenti stranieri nelle nostre classi. Chi deve insegnare loro l'italiano? L'Editoriale avanza una proposta che farà discutere ma che ha un solido fondamento scientifico.
Presentiamo poi due saggi, secondo il taglio usuale: uno di carattere linguistico (si tratta di un aspetto trascurato nei libri di lingue: le interiezioni, le espressioni "spontanee" di gioia, noia, irritazione, ecc.,) e l'altro didattico, riguardante la dinamica di gruppo nelle classi.
La terza sezione, quella degli strumenti, affronta un problema sul quale l'ANILS si è battuta per decenni: l'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola media e, in prospettiva, nel biennio obbligatorio. I docenti della scuola media sono informati, ma il resto dell'universo-docenti di lingue no: crediamo quindi utile riportare lo stato della situazione, con alcuni commenti.

NEL PROSSIMO NUMERO

Nel numero 3/99 affronteremo un altro problema fondamentale: la formazione dei docenti di lingue. Se avete commenti, suggerimenti, proposte fateli pervenire alla redazione al più presto.

L'insegnante di lingue straniere

Quasi il 2% degli studenti della scuola dell'obbligo sono di madrelingua straniera.
In alcune regioni (Friuli, Veneto, Puglia) la cifra è molto più alta.
La realtà è questa. L'azione del Ministero della Pubblica Istruzione non è ancora adeguata, malgrado lo sforzo del Direttore ministeriale Mario Dutto, della Commissione interministeriale per l'inserimento dei non comunitari, malgrado lo sforzo di molte persone all'interno dell'Amministrazione.
Sentiamo dunque come dovere dell'ANILS offrire una riflessione ai soci, alle forze politiche, all'Amministrazione, soprattutto in assenza di un'azione specifica del MPI.

▶ L'insegnante di italiano come insegnante di lingua straniera?

Se si pone questa domanda a molti Direttori Didattici, Presidi, Consigli di Circolo e di Istituto, la risposta che pare ovvia è: "l'insegnante di lettere", oppure in casi migliori "un insegnante di lettere particolarmente aggiornato".
È una risposta ovvia ma, come tutte le ovvietà, rappresenta un abbaglio – allo stesso modo in cui chi osserva l'ovvietà del cielo giura che il sole gira intorno alla terra.
È un errore: l'insegnante di italiano, come qualunque insegnante di latino, matematica, musica o educazione tecnica, conosce la lingua italiana ma non la didattica delle lingue straniere, che è *sostanzialmente* differente da quella della lingua materna.
La lingua materna è nota agli studenti, che devono perfezionarla ed analizzarla; la lingua straniera è ignota agli studenti che devono acquisirla.
Sono due prospettive totalmente differenti.

▶ L'insegnante di lingue straniere come specialista dell'insegnamento delle lingue straniere

Il titoletto sembra una tautologia – ma non lo è.
La prima volta che compare "lingue straniere" si può sostituire con "inglese", "francese", "tedesco", ecc.: questa è la realtà delle scuole, e letto con questa variante il titolo non è tautologico.
Se sostituiamo "italiano come lingua straniera" alla seconda occorrenza di "lingue straniere" nel titolo abbiamo la risposta al problema: "l'insegnante di inglese (o francese, tedesco, ecc.) come insegnante di italiano come lingua straniera".
Perché? Perché sa insegnare le lingue a chi non le conosce. Conosce la metodologia didattica delle lingue straniere; sa cosa significa un errore nell'apprendimento delle lingue straniere; sa come verificare la conoscenza di una lingua straniera. Un insegnante di lettere queste cose non le sa. Né deve saperle per fare il suo mestiere in maniera egregia.

▶ Formare nuovo personale o usare quello che si ha già in abbondanza?

Anche questa domanda pare banale: ma è ciò che si rischia di fare se si iniziano corsi di formazione glottodidattica per docenti di lettere, quando si hanno già, e spesso in soprannumero, insegnanti di lingue, soprattutto di francese, lingua latina come l'italiano, che hanno perso ore di cattedra.
Un insegnante di lingua straniera è madrelingua italiano, sa quindi l'italiano; e sa insegnare le lingue straniere; gli manca una componente: la riflessione esplicita sull'italiano, la conoscenza di quella "grammatica pedagogica" che serve per graduare i contenuti per stranieri.
È sufficiente dunque questo tipo di intervento: corsi brevi, essenziali, finalizzati a persone che sanno già cosa vuol dire insegnare una lingua.
Non è un'idea peregrina, ma l'ipotesi di un progetto europeo giunto ormai al quinto anno di lavoro.

come insegnante di italiano a stranieri

▶ Il progetto europeo per fare dei docenti di lingue stranieri docenti della propria lingua a stranieri

Nei prossimi numeri illustreremo in modo più ampio il Progetto Arianna, finanziato dall'Unione Europea per trasformare insegnanti di francese, spagnolo, portoghese e italiano (all'estero) come lingua straniera in insegnanti della propria madrelingua a stranieri. Se consideriamo che l'Unione Europea è finanziata anche dall'Italia e che i progetti europei finanziano il 50% delle spese di ricerca, ci rendiamo conto che l'Italia ha finanziato questo progetto di ricerca, che ha prodotto teorie e materiali, e ora rischia di impostare la soluzione del problema in maniera diversa da quella che ha contribuito a definire...

▶ Una realtà in crescita, senza coordinamento alcuno

Non c'è ancora una forte tradizione in questo senso nella scuola italiana intesa come sistema, ma esiste una ricchezza di soluzioni, più o meno corrette sul piano metodologico, ma tutte egualmente generose ed entusiastiche su quello dell'impegno, che nessuno conosce. Da mesi l'ANILS è bersagliata di richieste di intervento da singoli circoli, da scuole medie, da assessorati ai problemi sociali, spesso senza che lo sappia l'assessorato all'istruzione, per cui la settimana dopo lo stesso comune avanza una richiesta parallela a quella precedente...

Manca un coordinamento.

Manca una documentazione e una divulgazione delle iniziative. C'è un'esperienza diffusa sul territorio, a macchia di leopardo, senza che però si riesca a sapere quello che è stato fatto dai colleghi della scuola accanto.

L'ANILS può iniziare questa nuova azione a servizio della scuola italiana.

Invitiamo dunque i soci a far capo alla responsabile per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, Cecilia Luise (cecirub@iol.it), informandola delle iniziative in corso nelle loro scuole o nelle scuole di altri soci o colleghi, in modo da costituire una prima banca dati delle esperienze e delle competenze diffuse nel territorio.

▶ Discutetene

Le sezioni spesso mancano di argomenti di discussione, oltre alla difesa delle lingue "sacrificate". Crediamo che quello che abbiamo proposto in questo editoriale sia un argomento che meriti un approfondito dibattito, le cui conclusioni vorremmo ricevere per sentire se l'ipotesi di base, cioè che ad insegnare l'italiano a stranieri debbano essere docenti di lingua straniera a italiani, è condivisa da tutti.

PREMIATA L'ANILS

Durante la manifestazione del World Educational Market tenutasi a Sanremo il 26-28 marzo l'ANILS è stata premiata con l'*educationa l award* per il 1999.

La motivazione richiama il fatto che l'ANILS è la più antica delle associazioni che si occupano di promuovere lo studio e l'insegnamento delle lingue straniere in Italia e che ha sempre precorso i tempi, iniziando in piena solitudine campagne di sensibilizzazione che poi hanno portato all'introduzione della lingua nella scuola elementare, al proseguimento fino alla quinta superiore, al raddoppio della lingua nella scuola media e, in prospettiva, nel biennio.

Nella motivazione per il premio si è citato anche il mezzo secolo dedicato alla formazione degli insegnanti, sia in termini di campagne affinché venissero scelti laureati in lingue e non in altre discipline, sia per ottenere forme di abilitazione più consone ad una visione professionale dell'insegnamento linguistico.

Le interiezioni: un aspetto glottodidattico trascurato

Patrizia Mazzotta

Ritenute dall'opinione comune (e non solo) manifestazioni spontanee di stati affettivi, assimilabili al grido, alla risata, al singhiozzo ed ad altri suoni inarticolati più che alla parola, le interiezioni, dopo l'interesse manifestato dal Bally nel *Traité de stilistique française* (1921[2]), sono state spesso trascurate dai linguisti, benché siano di uso frequentissimo e universalmente diffuso nel linguaggio parlato. Esiliate fuori dai confini della lingua (Jespersen, 1922) o considerate "special 'expressive' forms" con funzione emotiva (*emotive function*), appartenenti ad un sottocodice espressivo, che ammette tratti distintivi spesso non omologati nella fonologia e nella grammatica della lingua (Stankiewicz, 1960, p. 96-7), sono state esaminate sotto una nuova luce e finalmente reintegrate a pieno titolo nel sistema linguistico ad opera di alcuni studiosi di linguistica testuale (cfr. Dressler, 1974); più di recente, una prospettiva interessante d'impronta cognitivista è offerta dai lavori sull'argomento della Poggi (1981, 1987, 1995), ai quali non si mancherà di fare riferimento.

A provocare gli iniziali dubbi e perplessità sulla configurazione linguistica delle interiezioni hanno contribuito ragioni di ordine sia fonologico e morfo-sintattico sia semantico, che in certa misura si sono reciprocamente supportate. Prima di analizzare quale uso i parlanti fanno delle interiezioni, a quali scopi comunicativi le destinano e, dunque, quali differenze anche culturali devono fronteggiare gli apprendenti di un'altra lingua, è opportuno, perciò, esaminare rapidamente la categoria grammaticale dell'interiezione.

Sono state definite "interiezioni vere e proprie" o "primarie" (Hofmann, 1985, p. 105; Poggi, 1995) quelle brevi sequenze di suoni (*ah, oh, mah, eeh, puah,* ecc.), di natura spesso onomatopeica (*uff, uffa, ahi, brr*) – da Goffman (1987, p. 117 e ss.) classificate come "gridi di reazione" – la cui origine non è rintracciabile in "voci del lessico del linguaggio articolato" (Poggi, 1995, p. 412); tale origine è invece rintracciabile nelle interiezioni "improprie" o "secondarie" (Hofmann, *cit.*) o "derivate" (Poggi, *cit.*), ottenute da altre voci lessicali per fusione di parole (*macché, vivaddio*, lett. e aul.: *accorruomo*), apocope (*ebbé*), eufemismo (*cribbio*), prestito (*stop, pardon*) o in forma di locuzione (*va là, alla salute*).

Caratteristica di molte interiezioni secondarie o derivate è la plurivocità ossia la possibilità di essere usate anche in maniera non interiettiva, come voci del lessico articolato (es.: *calma, coraggio, allegria, già*, ecc.); fra le interiezioni plurivoche molte si sono "cristallizzate", per cui presentano un significato diverso da quello che hanno nel lessico articolato (es.: *bis, permesso*, ecc.); sono, invece, "univoche", perché hanno un significato solo come interiezioni, sia quelle primarie sia alcune derivate usate come locuzioni idiomatiche: *per bacco, meno male*, ecc. (Poggi, 1995, p. 412-13).

A prima vista, le interiezioni possono non sembrare completamente integrate nel sistema linguistico, sia a causa della loro apparente arbitrarietà di posizione sintattica – possono trovarsi in mezzo, all'inizio, alla fine della frase o persino a dividere i costituenti del sintagma – sia perché alcune di esse (quelle primarie) presentano come tratti distintivi anche dei fonemi che non compaiono o sono allofoni nel repertorio fonologico della lingua (Poggi, 1983). Per qualche tempo, anche a causa di queste caratteristiche, si è fatta strada l'opinione che le interiezioni (specialmente le primarie) fossero manifestazioni sonore di pura espressività emotiva, non dotate di un significato proprio codificato nella lingua e perciò, sul piano semantico, assolutamente condizionate dal contesto della loro emissione.

L'ipotesi che la precisazione semantica derivasse esclusivamente da fattori extralinguistici e contestuali appare

sostenuta da Hofmann (*cit.*, p. 106), secondo il quale

"Poiché le interiezioni non contengono elementi intellettuali di nessun tipo, per ciò che riguarda la determinazione del loro significato, dipendono (contrariamente a quanto capita con le parole a contenuto concettuale) dall'intero contesto, dalla situazione, dall'intonazione, dai gesti e dalla mimica. Di conseguenza esse, in rapporto alla base di partenza, raggiungono una maggiore o minore ampiezza di oscillazione nell'esprimere i più diversi sentimenti. Il fatto che nei termini di tipo affettivo s'infiltrino elementi semantici mutevoli provenienti da un contesto non sempre facilmente determinabile [...] rende spesso difficile fissare con precisione il loro significato in ogni singolo caso".

Anche secondo Fries (1952), le interiezioni avrebbero significato solo nel senso che, ad un uditore occasionale, danno un'idea del genere di situazione a cui un individuo sta reagendo (sta chiamando o sta inveendo contro qualcuno, ha messo il piede in una pozzanghera, si è fatto male, ecc.); parrebbero, insomma, un tracimare spontaneo e incontrollato di stati affettivi dell'emittente, lontane dall'intenzionalità d'azione che caratterizza la comunicazione.
Questa prospettiva desemantizzante, tuttavia, non ha mancato di suscitare perplessità. Il fatto che una stessa interiezione possa essere parafrasabile in maniera diversa a seconda dei contesti di occorrenza sembrerebbe far pensare ad una scarsa autonomia semantica, ma testimonierebbe anche la sua capacità di valere come un'intera comunicazione (Nencioni, 1977). D'altronde, per avere *"sentence-valence"* (Pinkster, 1972, p. 38, 141 e ss.) ossia un valore olofrastico – da più parti riconosciuto come la loro peculiarità fondamentale (cfr. Tesnière, 1969; Poggi, 1981, 1987) – le interiezioni devono essere immediatamente riconoscibili come unità semantiche a sé stanti, così come accade per i proverbi. Al pari di questi, quindi, devono far parte di un repertorio finito, comune agli interlocutori, nel quale è codificato il loro significato; su questo significato cristallizzato si innesta la possibilità di un'interpretazione che vada al di là della lettera (Mazzotta, 1998).
I parlanti italiani, per esempio, sono in grado di riconoscere il significato letterale di *toh!* come espressione di sorpresa; devono invece capire dal contesto a cui si riferisce la reazione se l'interiezione ha valore puramente denotativo oppure se è connotata in modo ironico (nel caso di informazione banale o già nota). L'interiezione inglese *oh* indica il venire a conoscenza di qualcosa e, in parte come l'*ah* italiano, non presenta una specifica carica emotiva (James, 1978), pur potendola acquistare grazie all'intonazione, come in "*Ah!* te ne vai", che significa che il fatto appena appreso non fa piacere.
Poiché sotto il profilo morfologico le interiezioni sono voci olofrastiche, la parafrasi ne costituisce la decifrazione. Di conseguenza, è in base al verbo presente nella parafrasi che diventano classificabili sia sul piano semantico – come informative (sullo stato delle conoscenze, degli scopi o delle emozioni del parlante), richiestive, comportative (Poggi, 1995, p. 415-16) – sia sul piano pragmatico, come enunciati constativi (che informano, descrivono): per esempio, *boh, ah, mah, ehm, caspita, però*, ecc., performativi (che ordinano, richiedono, vietano, ecc.): *ehi, eh?, no, pista, bis*, ecc. o ottativi (di invocazione e augurio): *buongiorno, auguri, salute, oddio, misericordia*, ecc.
Con la parafrasi si può, quindi, determinare il significato lessicale codificato e la forza illocutoria convenzionale (cfr. Austin, 1987) di ciascuna interiezione o gruppo di interiezioni; questo ovviamente non impedisce che, nell'atto di enunciazione, le interiezioni, come qualunque altro enunciato, possano assumere valore perlocutorio, mirando a "conseguire effetti estrinseci all'enunciazione, e non dichiarati" (Mortara Garavelli, 1974, p. 112) o possano acquistare, a livello implicito, una forza pragmatica diversa o aggiuntiva rispetto a quella che hanno per convenzione.
Per esempio, sul piano semantico, *ahi* informa su uno stato di dolore del parlante, ma, detta ad un parrucchiere che ci tira i capelli pettinandoci in maniera malde-

stra, ha soprattutto il valore di richiesta di fare con maggiore delicatezza. Molti avranno colto il senso implicito di disapprovazione e insieme avvertimento della forma reiterata "*Ahiahiahi*" spesso pronunciata da Mike Bongiorno, nei suoi giochi televisivi, quando il concorrente commette un errore o mostra una lacuna nella preparazione che potrebbe costargli il titolo di campione. In reazione ad un conto salato dell'idraulico possiamo dire *accipicchia*! oppure *bum!* non tanto per manifestare la nostra meraviglia o per comunicargli la nostra incredulità, quanto per indurlo a più miti pretese.

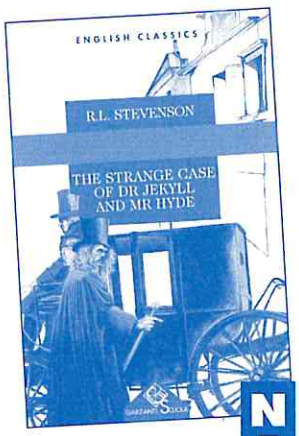
Nel corso dell'evento comunicativo, la forza illocutoria ascritta all'interiezione non è frutto di "decisione unilaterale ma è oggetto di negoziati, di solito impliciti, fra parlante e interlocutore" (Beccaria, 1994, s. v.); richiede, quindi, sempre un ragionamento inferenziale, che conduca alla formulazione di una congettura (Mazzotta, 1996) su ciò che il parlante intendeva dire "indipendentemente da quanto ha detto in maniera esplicita" (Schank, 1992, p. 15). Dal significato convenzionale condiviso prende le mosse l'attività interpretativa dell'interiezione in quanto *speech act* (cfr. Austin, *cit.*; Searle, 1975), cioè come prodotto di un'azione comunicativa finalizzata ad uno scopo e gli interlocutori negoziano la forza pragmatica dell'enunciato interiettivo, avvalendosi di tutti gli indicatori sintagmatici, prosodici co-testuali e contestuali normalmente utilizzati nel processo di comprensione.

Un'interiezione come *peccato*, indicante dispiacere, può così acquistare valore contrario, di soddisfazione ai danni di un altro, se viene pronunciata con intonazione ironica; *che cosa?*, detto dal genitore al figlio minorenne che gli ha appena riferito di volersene andare in vacanza all'estero da solo, in apparenza è una richiesta di spiegazione (o di ripetizione), ma in pratica è un rifiuto frammisto ad un avvertimento minaccioso.

Le stesse proprietà hanno anche le interiezioni primarie, alle quali si può attribuire un senso implicito diverso o aggiuntivo rispetto al significato codificato: per esempio, in un certo contesto e con un certo interlocutore, l'interiezione *mah*,

ENGLISH CLASSICS +

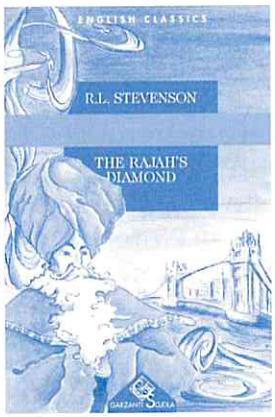
A collection of Literary Novels with notes and activities



NEW

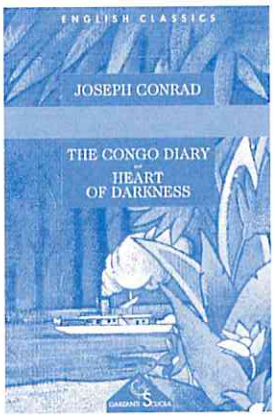
INTERMEDIATE/ ADVANCED

Robert Louis Stevenson
The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde
cod. 88-696-4021-3
Book + Audiocassette
Pagine 160 - Lire 16.000



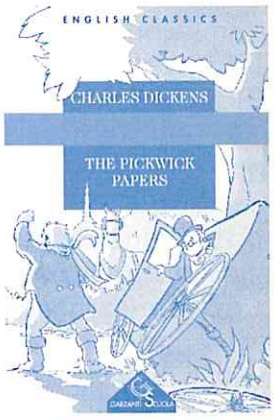
INTERMEDIATE

Robert Louis Stevenson
The Rajah's Diamond
cod. 88-11-05011-1
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 176 - Lire 15.000



ADVANCED

Joseph Conrad
The Congo Diary and Heart of Darkness
cod. 88-11-05001-4
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 192 - Lire 17.000



INTERMEDIATE/ ADVANCED

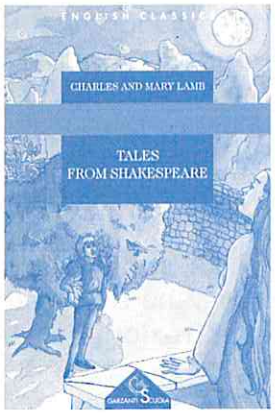
Charles Dickens
The Pickwick Papers
cod. 88-11-05002-2
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 208 - Lire 17.000

GARZANTI SCUOLA

dietro il significato esplicito di ignoranza o dubbio, può voler dire "so e ho un'opinione, ma preferisco non compromettermi esprimendola".
Nella vita quotidiana il compiere inferenze è un'attività continua, di cui si finisce col non accorgersi, basata su presupposizioni (o "implicature": Grice, 1993), cioè condizioni non espresse, ma implicate o da ciò che è detto nell'enunciato o da conoscenze note, di natura pragmatica, su cui si innestano le informazioni nuove; tali conoscenze riguardano tanto una serie di *scripts* o "situazioni stereotipate" (Ciliberti, 1994, p. 81) quanto i rituali dell'interazione strategica (Goffman, 1988), ossia gli insiemi di tattiche e di comportamenti – utilizzati in pubblico e nei luoghi di riunione per il coinvolgimento dell'altro nella comunicazione, l'apertura e la chiusura convenzionale della situazione comunicativa, ecc. (Goffman, 1971) – la cui ammissibilità non dipende dalle regole della lingua, ma da norme socio-culturali.
Le interiezioni potrebbero far parte di questi rituali, in quanto sarebbero la stilizzazione convenzionale di un comportamento impulsivo in presenza di qualcosa di inaspettato; forniscono, infatti, un "*frame* già pronto all'interno del quale [l'individuo] può definire l'incidente e un ritmo stabilito collettivamente per la sua prevista reazione" (Goffman, 1987, p. 147). Più che rivelare direttamente le emozioni, quindi, le interiezioni le recitano, ne sono l'espressione mediata, intenzionalmente realizzata dal soggetto per conseguire un effetto comunicativo sugli altri membri della comunità.
Il giocatore di calcio che, avendo sbagliato un rigore, impreca e si produce in una serie di gesti (rituali) di disperazione non sta semplicemente esternando l'emozione, ma la sta drammatizzando, inscenando un rituale di autocritica allo scopo di ottenere la commiserazione e il perdono dei tifosi. Se una signorina, assillata da uno sconosciuto ammiratore mentre cammina sola per strada, dicesse con voce udibile *uffa*, starebbe 'recitando' la sua noia per ottenere il duplice effetto di scoraggiare l'importuno e di salvaguardare, agli occhi dei passanti, la propria immagine di persona dai seri costumi.

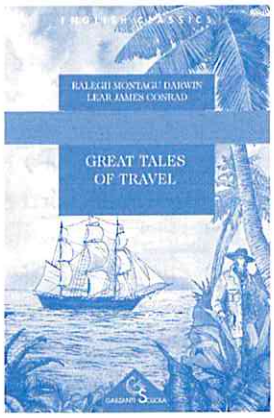
ENGLISH CLASSICS

A collection of tales, letters, anthologies with notes and activities +



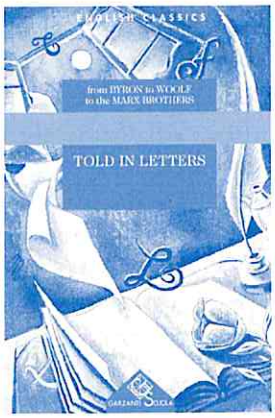
INTERMEDIATE/ ADVANCED

Charles and Mary Lamb
Tales from Shakespeare
cod. 88-11-05003-0
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 192 - Lire 17.000



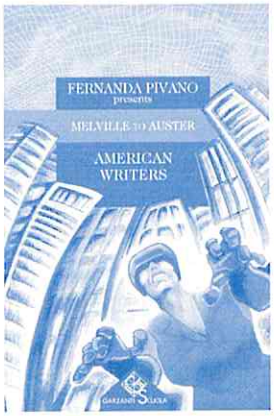
INTERMEDIATE

W. Ralegh, M.W. Montagu, C. Darwin, E. Lear, H. James, J. Conrad
Great Tales of Travel
cod. 88-11-05004-9
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 192 - Lire 17.000



INTERMEDIATE

from Byron to Woolf to the Marx Brothers
Told in Letters
cod. 88-11-05008-1
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 224 - Lire 19.000



INTERMEDIATE/ ADVANCED

Fernanda Pivano presents
American Writers
Melville to Auster
cod. 88-11-05009-X
Book + Audiocassette + Illustrated version
Pagine 288 - Lire 19.000

GARZANTI SCUOLA

Gli individui, secondo Goffman (1994, p. 29 e ss.), metterebbero sempre in scena (per restare nella metafora da lui usata) delle "rappresentazioni", durante le quali l'attore recita la sua parte secondo un copione a cui cerca di attenersi, facendo affidamento anche sulla cooperazione dello spettatore. Fuor di metafora, ognuno, soprattutto nei momenti pubblici dell'esistenza, ha la tendenza a comunicare agli altri una particolare immagine di sé e del proprio *status* sociale, come persona rispettabile, padrona di sé, mondana, beneducata, ecc.; possono tuttavia verificarsi incidenti intrinsecamente banali (si è colpiti dal guano di un piccione, si perde il tacco di una scarpa, s'inciampa malamente), ma che contraddicono o fanno sbiadire l'immagine che si sta cercando di fornire.

In tali circostanze, le interiezioni costituirebbero, insieme con altri indicatori non verbali, dei mezzi socialmente ritualizzati di espressività emotiva, che segnalano – in maniera più economica di una spiegazione per esteso, che non sempre sarebbe opportuna – la marginalità dell'evento imprevisto rispetto al resto della rappresentazione; si appellano, pertanto, alla collaborazione degli ascoltatori occasionali per essere compresi nel loro valore implicito di azioni di ripristino del contegno dell'emittente, di avvertimento della sua capacità di controllo sulla situazione (cfr. Goffman, 1987), di riparazione, di richiamo, di coinvolgimento conversazionale dell'interlocutore, ecc.

Accomodandoci distrattamente su una sedia, su cui è posata la sciarpa di un signore, possiamo usare l'invocazione *oddio*, per rafforzare il valore di riparazione della successiva richiesta di scuse; alcuni docenti talvolta urlano *beh?* per ripristinare la disciplina durante l'attività di classe; rientrando dal corridoio freddo nello scompartimento riscaldato di un treno possiamo dire *brr* per tentare, con discrezione e nel pieno rispetto della prima regola di cortesia ("Non t'imporre": Lakoff, 1983, p. 229), di sollecitare un commento e un principio di conversazione da parte degli altri passeggeri.

L'interiezione, inoltre, poiché nell'opinione comune è reputata uno sfogo quasi fisiologico delle emozioni o un mezzo linguistico per esternare ad altri gli stati mentali del soggetto (Poggi, 1981), riesce, proprio grazie a questa sua presunta spontaneità, ad assecondare perfettamente le esigenze di veridicità della rappresentazione che, per essere convincente, deve apparire "nient'affatto artificiale, un prodotto non intenzionale dell'individuo che reagisce automaticamente alla situazione di fatto" (Goffman, 1994, p. 82). Come si è cercato di evidenziare, però, questa apparente spontaneità non impedisce ai parlanti di usare le interiezioni per interagire con gli altri, per enfatizzare opinioni e concetti (è uno degli usi più diffusi delle parole interdette, ad esempio: "*che cazzo/diavolo fai?*") o per connotare espressivamente il parlato colloquiale (Berruto, 1987) e di percepirle, a tutti gli effetti, come atti socialmente ammessi, miranti in qualche modo all'interazione con l'altro.

Non è un caso che le interiezioni vengono molto spesso omesse in assenza di spettatori o tutt'al più pronunciate fra sé e sé come in soliloquio e che possono essere dette 'per solidarietà' su eventi concernenti altre persone, verso i quali verosimilmente non si prova un coinvolgimento emotivo tale da provocare un'urgenza espressiva. L'invocazione *mamma mia!*, per esempio, se pronunciata come commento ad un incidente, al quale un amico ci racconta di essere fortuitamente scampato, ha il valore di una testimonianza affettiva di solidarietà; l'inglese *oops!* e *whoops!* (corrispondenti più o meno all'*ooh!* italiano) possono essere usati tanto da una persona che, inciampando, rischia di cadere quanto da chi si trovi vicino o veda qualcuno che sta per cadere.

È altresì significativo che le interiezioni non siano assimilate ad altre forme di espressività, sicuramente involontarie, ma censurate in quanto infrazioni delle inibizioni sociali, come il parlare (anche sottovoce), il ridere e il singhiozzare da soli in pubblico. Un individuo che, camminando per strada da solo, fosse impegnato in un colloquio animato o bisbigliato con un interlocutore immaginario sarebbe giudicato dai passanti, con molta probabilità, ubriaco o squilibrato; non destereb-

bero stupore o sospetto, invece, l'imprecazione o l'interiezione pronunciate da chi calpestasse gli escrementi di un cane o rincorresse il cappello volato via per una folata di vento.
Il differente atteggiamento sociale nei riguardi dei comportamenti appena esemplificati può trovare la sua giustificazione solo nel fatto che il parlare da soli è avvertito davvero come uno straripamento espressivo incontrollato dell'io, che esclude gli altri dalla comunicazione e può essere letto, perciò, come sintomo di una anormalità temuta nelle società occidentali, mentre l'interiezione non è avvertita come violazione dei vincoli di contegno e di rispetto che regolano il comportamento in pubblico (Goffman, 1971). L'uso delle interiezioni, come qualunque altro uso linguistico, è condizionato in parte dal canale (scritto o orale) e dal grado di formalità o informalità del discorso, ma ancor più dal criterio dell'appropriatezza alla situazione e all'interlocutore.
Al pari di altre forme linguistiche, anche le interiezioni possono essere più o meno tipizzate a seconda del sesso, della classe sociale, della generazione: in inglese, *Eek!* e *Yipe!*, indicanti trasalimento da minaccia, sarebbero di uso femminile (Goffman, 1987); in italiano, le imprecazioni a sfondo sessuale e scatologico sono sottoposte ad un uso più controllato presso le classi medio-alte e ritenute, nel complesso, meno accettabili se usate dalle donne, sebbene questo criterio di accettabilità possa essere più elastico in alcuni gruppi sociali o a seconda dell'età.
Nell'insegnamento delle lingue straniere, le interiezioni non sono oggetto di particolare attenzione, se si eccettuano le principali formule di cortesia, di saluto, di augurio e alcune richiestive, corrispondenti alle voci italiane *permesso, silenzio, scusa, aiuto, basta, avanti*, ecc. Si tende, inoltre, se è possibile, a farle apprendere nella forma di frasi grammaticali complete più che di interiezioni (*chiedo scusa, fai silenzio per favore*) e nella modalità 'botta e risposta': *grazie/prego, permesso/avanti*, ecc.
In genere, le più trascurate sono le interiezioni primarie (ingl.: *eeuw!, hey, hum, oopsadaisy!, phew, oh wow!*, ecc.) e le invocazioni (o le locuzioni invocative): *dio!, buon dio!, per l'amor di dio!* (ingl.: *oh God!, good God!, good Lord!, for God's sake!*), *santo cielo!, santa pazienza!, santi numi!* (ingl.: *good heavens!, ye Gods!*), *perbacco!, per giove!* (ingl.: *good gracious!, by Jove!*), *misericordia!* (ingl.: *mercy me!, goodness me!*); rigorosamente bandite sono, invece, le imprecazioni, da quelle meno oltraggiose, *come acciderba!, accidenti!, cribbio!, diamine!, diavolo!*, (ingl.: *blast!, blasted, goodness!, the devil!*), a quelle decisamente triviali, *come cacchio!, cazzo!, merda!, porco demonio!, porca puttana!* (ingl.: *damn!, dash it!, shit!, bloody hell!, wretched bitch!*).
È alquanto censurato anche l'uso come intercalare di alcune interiezioni plurivoche, per esempio: *dunque, cioè, vero, certo*, perché è ritenuto un malvezzo del parlato colloquiale in madrelingua, che si vuole evitare che gli studenti ripropongano nella lingua straniera. La causa di questo atteggiamento dei docenti va forse ricercata nella tendenza, ancora non del tutto superata, a privilegiare, anche nella produzione orale, un registro semi-formale ed una accuratezza grammaticale tipici della lingua scritta.
Sembra che non ci si renda conto che nella comunicazione orale ci si avvale non di un unico registro linguistico, ma di una gamma di registri più o meno colloquiali a seconda della situazione e dell'interlocutore e, inoltre, che l'uso interiettivo di alcune parole assolve anche alla funzione fàtica, perché mantiene aperto il canale di comunicazione, riempiendo quelle pause vuote di riflessione e di organizzazione del discorso, che potrebbero inceppare la *fluency* del parlato.
Nell'apprendente di lingua straniera, specialmente se principiante, il problema della fluenza espressiva è ulteriormente aggravato dalla ridotta padronanza linguistica, che gli rende più difficile interagire con i parlanti nativi (o non nativi, ma più avanzati) e acquisire, in tal modo, una migliore competenza comunicativa.
L'insegnamento delle interiezioni plurivoche più comuni (es.: *well, sure, now, certainly*, ecc.), di alcune voci verbali che hanno valore di incisi, quando sono usate

in determinate persone e modi grammaticali, (it.: *capito-capisci, dico-diciamo, senti, guarda/vedi*; ingl.: *understand, say, listen, look*) e di un certo numero di locuzioni dal significato olofrastico cristallizzato (*just as well, good job, fingers crossed*, ecc.) fornirebbe, invece, allo studente uno strumento facile da memorizzare e d'immediata utilità, per avviare o per inserirsi più agevolmente nella conversazione.

La Wong-Fillmore (1979) ha sottolineato proprio l'uso interiettivo di una serie di parole e di formule idiomatiche, come *anyway, shut up, knock it off*, ecc., da parte di un piccolo campione di bambini messicani, di recente immigrati negli Stati Uniti, i quali se ne servivano in maniera strategica per 'far credere' che conoscevano la lingua e farsi così accettare nella conversazione dal gruppo dei coetanei americani.

Per quanto riguarda le interiezioni primarie, poi, il loro aspetto fonetico di gridi o di *segregati vocali* (Trager, 1964), come i grugniti o le esitazioni, probabilmente, provoca in molti docenti la convinzione che non siano granché caratterizzati sul piano lessicale e semantico e risultino, perciò, universalmente comprensibili. Nella comunicazione con i parlanti nativi, ci si accorge, invece, ben presto che le interiezioni primarie di lingue diverse non solo non sono identiche sul piano fonetico e del significato pragmatico, ma che, in alcuni casi, sono traducibili solo con un'interiezione derivata plurivoca (per esempio, l'*eeh*! di ammonimento dell'italiano è reso in inglese con *now now!*, al *beh* italiano corrisponde soltanto l'inglese *well*).

Se l'obiettivo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera è la competenza comunicativa, cioè, in estrema sintesi, la capacità di usare la lingua in maniera appropriata alla situazione e all'interlocutore e per conseguire un effetto nella prassi, allora la conoscenza e la capacità di usare le interiezioni sono parte integrante della competenza comunicativa e non possono essere trascurate.

Il carattere in certa misura idiomatico delle interiezioni e il loro inquadramento entro schemi sociali di utilizzazione conduce, inoltre, inevitabilmente al problema della diversità tra le culture, all'interno delle quali maturano e vengono condivisi sistemi di valori e di regole, modelli ideologici e comportamentali, atteggiamenti e stereotipi, che costituiscono l'identità dell'etnia o del gruppo.

In campo didattico diventa, quindi, indispensabile che l'apprendente prenda coscienza della relatività della propria cultura e dei propri usi linguistici, non per rinunciare ad essa, ma per rendersi disponibile verso la diversità dell'altro e trarne stimolo e occasione di arricchimento personale. Le interiezioni (e le formule idiomatiche in genere), proprio grazie alla loro apparente immediatezza espressiva, costituiscono uno dei settori del lessico nel quale, a livello sia semantico sia pragmatico sia sociolinguistico, è forse più palpabile la diversità culturale tra i popoli. Si pensi, a titolo di esempio, che fra le parole tabù (e quindi anche le imprecazioni) sono socialmente meno accettabili per gli italiani quelle blasfeme, mentre gli inglesi tendono a condannare soprattutto quelle riferite alle funzioni corporali (Goffman, 1987); non è un caso che alle numerose forme eufemistiche italiane riferite a Cristo, a Dio e al diavolo (*cribbio, diamine, perdiana*, ecc.) corrispondono spesso forme esplicite dell'inglese.

Per l'apprendimento del significato delle interiezioni e del modo in cui sono usate dai nativi nei diversi contesti comunicativi, i materiali autentici rappresentano un sussidio glottodidattico impagabile e, tutto sommato, di facile reperibilità. Film in lingua originale, *cartoons*, fumetti e persino le pubblicità e i videogiochi abbondano di interiezioni di ogni tipo e offrono un'ambientazione comunicativa realistica ed estremamente variata, che permette ai docenti di guidare gli alunni alla riflessione interculturale e alla formulazione di ipotesi sul significato e sul valore pragmatico che le interiezioni volta a volta acquistano nel linguaggio parlato. I materiali autentici, come pure, sul piano della produzione orale, le tecniche didattiche di simulazione e i giochi di ruolo (Balboni, 1998), hanno oltretutto il vantaggio di caratterizzare la didattica in senso ludico, rendendo più piacevole e motivante l'apprendimento. Non si deve,

infine, dimenticare che numerosi studenti provano grande curiosità per le parti 'interdette' della lingua straniera – tutti sappiamo che molti di loro fanno accurate ricerche sul vocabolario, o dovunque possono, per scoprire le imprecazioni più colorite – e sono, comunque, sempre molto interessati a scoprire le forme colloquiali, per cui lo studio delle interiezioni, se viene condotto dai docenti in maniera non convenzionale e stimolante, può diventare anche uno strumento di rimotivazione e di recupero degli alunni meno partecipativi.

Riferimenti bibliografici

AUSTIN, J. L., 1987
Come fare cose con le parole, Genova, Marietti (tit. orig.: *How to Do Things with Words*, 1962).

BALBONI, P. E., 1998
Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Torino, UTET Libreria.

BALLY, Ch., 1921²
Traité de stilistique française, Heidelberg, Winter, [1909].

BECCARIA, G. L. (a cura di), 1994
Dizionario di linguistica, Torino, Einaudi.

BERRUTO, G., 1987
Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

CILIBERTI, A., 1994
Manuale di glottodidattica, Firenze, La Nuova Italia.

DRESSLER, W., 1974
Introduzione alla linguistica del testo, Roma, Officina (tit. orig.: *Einführung in die Textlinguistik*, 1972).

FRIES, C. C., 1952
The Structure of English, New York, Harcourt Brace & World.

GOFFMAN, E., 1971
Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione, Torino, Einaudi.

—— 1987. *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino.

—— 1988. *L'interazione strategica*, Bologna, Il Mulino.

—— 1994. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.

GRICE, P., 1993
Logica e conversazione, Bologna, Il Mulino (tit. orig.: *Studies in the Way of Words*, 1989).

HOFMANN, J. B. 1985
La lingua d'uso latina, (a cura di L. Ricottilli), Bologna, Patron (tit. orig.: *Lateinische Umgangssprache*, 1951).

JAMES, D. M., 1978
"The use of 'oh', 'ah', 'say', and 'well' in relation to a number of grammatical phenomena", in *Papers in Linguistics*, 11, pp. 517-35.

JESPERSEN, O., 1922
Language. Its Nature, Development and Origin, London, Allen & Unwin.

LAKOFF, R., 1983
"La logica della cortesia; ovvero, bada a come parli", in Sbisà, M. (a cura di). *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli.

MAZZOTTA, P., 1996
Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Bari, Adriatica.

—— 1998. "Matrici culturali comuni nei proverbi di aree geografiche diverse", in Dotoli, G. (a cura di), *Studi in onore di Vito Carofiglio*, Annali della facoltà di lingue e letterature straniere dell'università di Bari, terza serie, XII, Fasano (BR), Schena.

MORTARA GARAVELLI, B., 1974
Aspetti e problemi della linguistica testuale, Torino, Giappichelli.

NENCIONI, G., 1977
"L'interiezione nel dialogo teatrale di Pirandello", in *Atti del Seminario sull'italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca.

PINKSTER, H., 1972
On Latin Adverbs, Amsterdam, North Holland.

POGGI, I., 1981
Le interiezioni: studio del linguaggio e analisi della mente, Torino, Boringhieri,.

—— 1983. "Le analogie fra gesti e interiezioni: alcune osservazioni preliminari", in Orletti, F. (a cura di). *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.

—— (a cura di), 1987. *Le parole nella testa. Guida a un'educazione linguistica cognitivista*, Bologna, Il Mulino.

—— 1995. "Le interiezioni", in Renzi, L.; Salvi, G.; Cardinaletti, A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole, Bologna, Il Mulino.

SCHANK, R., 1992
Il lettore che capisce, Firenze, La Nuova Italia (tit. orig.: Reading and Understanding, 1982).

SEARLE, J. R., 1975
Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio, Torino, Boringhieri (tit. orig.: *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, 1969).

STANKIEWICZ, E., 1960
"Linguistics and the Study of Poetic Language", in Sebeok, Th. A., (ed.). *Style in Language*, New York – London (trad. it. in: Eco, U. e Volli, U. (a cura di), *Paralinguistica e cinesica*, Milano, Bompiani, 1970).

TESNIÈRE, L., 1969
Éléments de syntaxe structurale, Paris, Klincksieck.

WONG-FILLMORE, L., 1979
"Individual Differences in Second Language Acquisition", in Fillmore, C. J.; Kempler, D.; Wang, W-S. Y. (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, New York, Academic Press.

Aspetti di dinamica di gruppo nel rapporto educativo

Ivana Fratter e
*Nadia Fratter**

1. La formazione e la gestione del gruppo classe

Nel rapporto insegnamento/apprendimento molteplici sono gli elementi che entrano in gioco, elementi quali il gruppo classe, la funzione e lo stile dell'insegnante, le relazioni interpersonali. Tutti questi sono aspetti di cui un insegnante dovrebbe tener conto durante la prassi didattica, poiché i buoni risultati di un corso dipendono certamente dalle competenze specifiche dell'educatore, ma dipendono molto anche dalle sue competenze relazionali. Pertanto conoscere le dinamiche di gruppo, sapere cioè come si formano i gruppi, conoscere i fenomeni e le leggi che li regolano, rappresenta per ogni insegnante una grande risorsa rispetto alla gestione degli stessi, proprio perché uno degli elementi che permette di distinguere il gruppo classe, così come qualsiasi altro gruppo primario, dai gruppi secondari (o grandi gruppi) è la presenza di interazioni faccia a faccia, dirette senza alcun intermediario, in cui i membri di un gruppo primario entrano direttamente in relazione tra loro.

Il ruolo dell'insegnante è determinante soprattutto all'inizio della vita di un qualsiasi gruppo classe in quanto verranno poste le basi per un buon funzionamento. Normalmente quando prende vita un gruppo le interazioni tra i membri sono scarse, limitate e le linee d'interazione si rivolgono soprattutto alla figura dell'insegnante; si pensi, riferendosi a qualsiasi situazione d'apprendimento, al primo giorno di lezione in cui gli studenti non si conoscono e sono portati a rivolgere la propria attenzione all'insegnante che, per loro, assumerà la funzione di guida. Sarà così specialmente nei corsi di principianti, dove la lingua rappresenta un ostacolo alla conoscenza reciproca. In questa fase l'insegnante avrà una funzione strutturante e dunque un ruolo attivo, successivamente, con il passare del tempo, lascerà maggior spazio agli studenti. Pertanto è importante che sin dalla prima ora di lezione si cerchi di favorire le interazioni tra gli studenti, prestando attenzione alle cosiddette 'linee d'interazione' evitando il più possibile il tipo di interazione unidirezionale (figura a) e favorendo invece il tipo di interazione circolare (figura b).

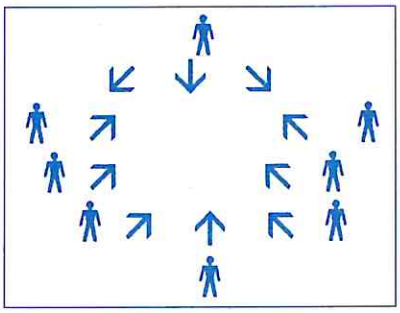


Figura a.
Interazione unidirezionale.

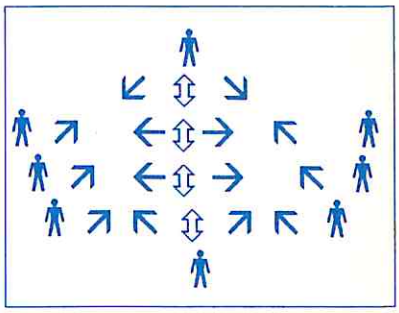


Figura b.
Interazione circolare.

Si parla di circolarità nella comunicazione quando esiste un passaggio continuo di informazioni dall'insegnante agli studenti e tra gli studenti, dove l'iniziativa dell'uno o dell'altro si ripropone continuamente in modo spontaneo o perché stimolata. La comunicazione circolare si oppone a quella unidirezionale (lezione frontale) ed è più complessa di quest'ultima in quanto deve tener conto di molteplici indici (indice di attenzione, comprensione, consenso, desiderio di intervento ecc.).

Un gruppo viene definito coeso quando tutti i membri si sentono accettati e parte integrante del gruppo, cioè sentono di appartenere ad esso, ed è perciò la **coesione** a determinare la funzionalità del gruppo. Nel momento della formazione del gruppo classe l'insegnante deve cercare di promuovere la coesione fa-

* La prima parte "La formazione e la gestione del gruppo classe" è di Ivana Fratter; la seconda parte "La comunicazione nel rapporto educativo" è di Nadia Fratter.

vorendo frequenti interazioni tra gli studenti, proponendo dunque attività a coppie, di gruppo che mirino (oltre all'obiettivo didattico) sia alla conoscenza tra i membri, sia a creare fiducia negli altri e sia all'assimilazione personale degli scopi del gruppo. A tal fine l'insegnante ha a disposizione numerosi giochi psicologici atti a favorire i diversi aspetti della coesione. Ed è proprio per questo che già dalle prime ore di lezione, nel momento della presentazione della classe, l'insegnante non si limiterà al solito giro di nomi, ma chiederà agli studenti di lavorare a coppie con lo scopo di scambiarsi informazioni personali; successivamente ciascuno presenterà al resto della classe il compagno con il quale ha lavorato: facendo così tutti gli studenti parteciperanno attivamente, senza essere sottoposti alla paura di parlare di fronte ad un pubblico di persone non ancora conosciute. Inoltre verranno preferite attività che favoriscono la cooperazione piuttosto che la competizione.

Come sostengono numerosi studiosi (Krashen, Lozanov, Franta), perché vi sia un apprendimento è necessario che l'atmosfera sia rilassata, perché un gruppo possa lavorare serenamente ed in maniera efficiente è necessario che il **clima** di classe sia positivo. Per clima si intendono, da un lato gli elementi fisici come la disposizione logistica della classe, cioè la disposizione dei banchi[1], la luminosità della stanza ecc.; dall'altro il clima comprende gli aspetti emotivi, cioè come si sentono i membri all'interno del gruppo. Sappiamo bene come il comportamento di una persona possa variare a seconda del luogo dove si trova e delle persone con cui entra in relazione (cfr. "la dimensione emotiva").

Affinché un gruppo lavori bene è necessario anche che vi siano delle **norme** che regolano il comportamento di ciascuno dei membri all'interno del gruppo classe, nel rispetto reciproco di ciascun partecipante. Ciò sarà particolarmente rilevante nel caso in cui il gruppo sia formato da persone provenienti da diversi paesi e portatrici dunque di diverse culture. Le norme potranno riguardare la comunicazione, intesa ad esempio come la presa di parola, il rispetto dei tempi, oppure l'autorità (nel senso di accettazione di colui che svolge il ruolo di leader nel gruppo), i compiti o anche il rispetto delle norme socioculturali. Può accadere infatti ad insegnanti che lavorano con classi multiculturali di scontrarsi con norme di tipo socioculturale, come ad esempio lo studente che, per cultura, non trova nulla di male nel togliersi le scarpe in classe senza accorgersi che facendo ciò crea disagio agli altri studenti, oppure lo studente che arriva costantemente in ritardo interrompendo o disturbando la lezione: ecco quindi l'importanza di esplicitare le norme soprattutto in presenza di studenti provenienti da diversi Paesi, in quanto non è ovvio che i comportamenti degli uni derivanti dalla loro cultura di provenienza saranno accettati dagli altri membri della classe.

Le norme potranno essere sia implicite[2] che esplicite[3]: la necessità di esplicitare le norme si rende essenziale nel caso in cui si lavori con gruppi di adolescenti, dai quali le norme dovranno essere condivise, discusse, e ci dovrà essere la possibilità di modificare una norma se questa viene sentita come vecchia. Le norme dunque dovranno essere osservabili, questo perché nella fase della preadolescenza e nella fase dell'adolescenza c'è una forte rigidità rispetto alle regole.

In ogni gruppo primario vi è la presenza di un **leader** rappresentato, nel rapporto insegnamento/apprendimento, dall'insegnante con la funzione di condurre il gruppo. Nel caso specifico dell'insegnamento, il leader è **designato**, cioè non viene scelto dal gruppo stesso, bensì viene assegnato dall'istituzione: si pensi alla scuola dove gli insegnanti sono scelti dai presidi o dai provveditori, così come ai corsi d'italiano in cui lo studente raramente può scegliere l'insegnante poiché viene inserito in una classe in base al livello di competenza linguistica.

La funzione del leader (dell'insegnante) è particolarmente importante poiché ha diversi compiti, primo fra tutti, come afferma Petter

[1] Il modo con cui uno studente si mette seduto, l'uso di tavoli o banchi potrà favorire più o meno l'interazione tra i partecipanti.
[2] Sono le norme informali, stabilite dal gruppo.
[3] Sono le norme che provengono dall'alto, dall'esterno.

(1992, p. 197), di "locomozione" del gruppo, nel senso che deve definire gli obiettivi ed elaborare un programma per conseguirli, rendendo disponibili le informazioni[4]. L'insegnante ha inoltre la funzione di conservare il gruppo, facendo in modo di rendere positive le relazioni tra gli studenti, di appianare eventuali divergenze o conflitti[5], e di favorire le relazioni interpersonali (cfr. sopra "interazione"). Ogni insegnante ha una propria modalità di conduzione dei gruppi e la modalità con cui svolge il proprio compito viene definita **stile**. Sono stati individuati tre possibili stili di leadership: autoritario, lassista, autorevole.

L'insegnante con uno **stile autoritario** accentra su di sé tutto il potere, non lasciando spazio alle iniziative personali degli studenti, mantiene un comportamento distaccato, non concedendo confidenza e di conseguenza non favorisce le relazioni interpersonali. Tende a strutturare fortemente il gruppo attraverso una serie di ordini in forma imperativa. Le norme non vengono discusse ma devono solo essere accettate. Questo stile fa sì che l'insegnante venga accettato senza essere messo in discussione.

Lo **stile lassista**, invece, può essere considerato l'opposto di quello autoritario, proprio perché l'insegnante con questo stile lascia la massima libertà di azione e di iniziativa, limita i propri interventi, tende a non stimolare e aiuta solo se gli è richiesto espressamente. Uno stile di questo tipo è destrutturante per il gruppo, il quale soprattutto all'inizio, come già è stato detto, ha bisogno di una guida: ciò porta conseguentemente ad una bassa produttività.

Lo **stile autorevole**, infine, si basa sulla collaborazione tra i membri, sulla creazione di un clima affettivo positivo. L'insegnante lascia spazio alle libere iniziative, accettando suggerimenti dagli studenti e ascoltando i loro bisogni. Rispetto allo stile autoritario, quest'ultimo darà luogo ad una produttività inferiore, ma i membri del gruppo saranno fortemente motivati perché si sentiranno accolti.

L'efficacia di uno stile può variare a seconda delle situazioni: si definisce efficace uno stile quando il gruppo sarà efficiente nel raggiungere gli scopi prefissati, quando gli studenti saranno motivati ed avranno fiducia in se stessi.

Bisogna ricordare però che all'interno di uno stesso gruppo si possono incontrare delle situazioni in cui si richiede un cambiamento di stile, nel senso che in alcuni casi si può verificare che il gruppo non sia in grado di svolgere un compito, pertanto l'insegnante dovrà intervenire orientando verso il compito (perciò dovrà dirigere, dare struttura); in altri casi sarà importante facilitare le relazioni interpersonali: questo cambiamento di modalità di conduzione di gruppo viene definito **leadership situazionale**.

Concludendo sosteniamo l'importanza che l'insegnante non si limiti a dare rilevanza ai risultati che i propri studenti riescono a raggiungere alla fine di un'unità didattica o alla fine di un intero corso, bensì dia particolare rilievo al processo con cui tale o tali risultati sono stati raggiunti, grazie alle proprie competenze come conduttore di gruppi.

2. La comunicazione nel rapporto educativo

Abbiamo visto, con la teoria sulla dinamica di gruppo, quali sono gli elementi essenziali che entrano in gioco nel lavorare con un gruppo. Ora ci soffermeremo nello specifico sul modo di lavorare da parte dell'insegnante all'interno del gruppo classe. Incominceremo la nostra considerazione partendo dal rapporto educativo, l'importanza cioè di ciò che l'insegnante comunica al di là dei contenuti dando spazio alla comunicazione dei sentimenti e delle emozioni, per concludere con alcune strategie utili per migliorare la comunicazione in classe.

Secondo Gazda (1990, p. 7) "Lo scopo dell'educazione è facilitare l'integrazione della personalità totale dello studente. [...] Quando educhiamo uno studente, lo aiutiamo a sviluppare la sua personalità facendo sì che le sue idee e i suoi senti-

[4] Si pensi all'insegnante che per ogni gruppo elabora un programma in base agli obiettivi linguistici che il gruppo dovrà raggiungere e in base ai bisogni degli studenti.

[5] L'insegnante che lavora con adolescenti dovrà far sì che dal conflitto non vi siano né vinti né vincitori, bensì dovrà far sentire tutti vincenti.

menti riescano ad entrare in contatto con gli altri, rompendo le barriere che producono l'isolamento in un mondo dove l'uomo deve imparare ad essere parte dell'umanità, per il bene della sua salute mentale e del suo benessere fisico" (Rogers, 1961).

Il rapporto educativo è essenzialmente un rapporto basato sulla comunicazione, pertanto assume una particolare importanza il tipo di comunicazione che l'insegnante usa in relazione ai propri studenti.

Se osserviamo il tipo di comunicazione che l'insegnante instaura in classe con gli studenti, ci accorgiamo di come questa rispecchi il tipo di clima emotivo esistente, che potrà essere, a seconda dei casi, disteso, ostile, scherzoso. Il modo in cui un insegnante si comporta nell'interazione con gli studenti influisce su come gli studenti si percepiscono reciprocamente e su come si comportano tra di loro. Pertanto oltre ai contenuti, l'insegnante comunica inevitabilmente sentimenti ed emozioni sia a livello verbale che non verbale (con il tono di voce, la postura del corpo ecc.).

Alcune ricerche (Franta, 1988) hanno evidenziato come la dimensione emozionale sia strettamente legata all'atteggiamento dell'insegnante, influenzando conseguentemente il rendimento degli studenti: quando gli studenti sentono che, da parte dell'insegnante, c'è una corrispondenza socio-affettiva si sentono facilitati e stimolati nel comunicare e incoraggiati a esprimersi in tutta la loro personalità. L'insegnante infatti contribuisce al benessere totale dello studente quando prende in considerazione sia i bisogni cognitivi che quelli emotivi. Se un alunno associa un insegnante a forti sentimenti di ansia, colpa, frustrazione, aggressività e inadeguatezza significa che con buona probabilità l'insegnante non è stato efficace. Tale conclusione si può dedurre in quanto la relazione che esiste tra insegnante e studenti è una relazione di interdipendenza: ciò significa che nessuno dei due può attuare il suo ruolo senza la presenza dell'altro.

Il **clima emotivo** è determinato non solo da ciò che comunica l'insegnante, ma anche dalle emozioni che emergono dagli studenti, quando ad esempio esprimono ansia per le loro difficoltà linguistiche o paura di essere giudicati e valutati. Pertanto è importante che l'insegnante abbia a disposizione un repertorio di capacità interpersonali grazie alle quali può stabilire e promuovere efficaci relazioni nella sua classe. Il primo elemento che entra in gioco nella comunicazione è la capacità di saper ascoltare.

L' **ascolto attivo** consiste nel capire ciò che l'interlocutore ci vuole comunicare e fa in modo che colui che ascolta abbia dei *feedback*, cioè delle risposte di ritorno. Con questo processo di rispecchiamento chiamato **feedback**, l'insegnante verifica se la sua ipotesi su quello che lo studente gli vuole comunicare è vera o falsa; tale strumento è utile da un lato per creare un clima positivo in classe facendo sentire gli studenti liberi di interagire, di pensare e di discutere, e dall'altro è utile per favorire l'apprendimento. L'ascolto attivo serve a trasmettere riconoscimento per quello che lo studente ci comunica: in tal modo lo aiuta ad esprimere i propri stati d'animo e le proprie preoccupazioni, invitandolo ad assumere atteggiamenti propositivi ed autonomi nei confronti dei propri problemi.

Con l'utilizzo dell'ascolto attivo l'insegnante può incoraggiare gli studenti ad esternare alcuni sentimenti problematici, aiutandoli a liberarsi da quelle preoccupazioni che non permetterebbero loro di impegnarsi nelle attività di apprendimento, favorendo il processo di risoluzione dei problemi.

Perché l'ascolto attivo sia efficace è importante che l'insegnante favorisca delle positive relazioni socio-affettive attraverso un contatto significativo con i membri del gruppo, siano essi studenti adulti o adolescenti, e che aiuti gli studenti ad interagire reciprocamente in un clima di supporto.

Secondo Franta (1988), l'insegnante può facilitare nel gruppo classe comportamenti di stima e di calore tra gli studenti per mezzo di qualità quali l'empatia[6], l'apertura[7], il sostegno[8] e la

[6] Empatia è la capacità e l'intenzionalità di capire i sentimenti dell'altro.

[7] L'apertura è la disponibilità ad autorivelarsi e a dare informazioni su di sé, informazioni ritenute importanti per la relazione in atto.

[8] Il sostegno viene dato quando si dimostra interesse e partecipazione emotiva ai problemi dell'altro.

partnership[9]. Sono queste le qualità che creano tra le persone di un gruppo il clima di intimità emotiva che facilita l'autopresentazione e la manifestazione delle proprie esperienze.
Oltre a favorire un buon clima socio-affettivo, l'insegnante dovrà tener conto anche delle diverse personalità degli studenti. Da una parte vi sono studenti estroversi che parlano spesso e che non hanno difficoltà ad esporsi, che partecipano in modo attivo alla discussione, dall'altra studenti introversi che difficilmente si espongono e, quando lo fanno, a causa dell'ansia, della paura di sbagliare, ottengono un risultato che non è per loro soddisfacente. È importante che a questo punto l'insegnante sappia intervenire in modo efficace, cercando di favorire questi ultimi studenti: ad esempio, durante una discussione di gruppo, potrà valorizzare tutti gli interventi rafforzando in tal modo il coraggio da parte dello studente di prendere la parola davanti agli altri membri del gruppo. Per valorizzare intendiamo valutare positivamente il fatto stesso che lo studente sia intervenuto alla discussione, anche se il suo contributo non risulta essere particolarmente rilevante o significativo al dialogo in atto. Un'altra modalità per incoraggiare gli studenti introversi ad intervenire nelle discussioni di gruppo è permettere loro di esporre il loro contributo insieme ad un compagno (lavoro a coppie): in tal modo il ragazzo più emotivo sa di poter contare sull'aiuto del compagno stesso.
Anche la tecnica del *brainstorming* può facilitare tale scopo: la regola principale di questa tecnica è quella di non esprimere nessun giudizio o critica nei confronti degli altri; questo crea nel gruppo, per un tempo limitato, un certo spazio di comunicazione libera, cioè non sottoposta a pressioni da parte di alcuni partecipanti. Questo spazio può essere utilizzato da tutti per poter mettere in luce le proprie idee. Si parte dando un tempo agli studenti per parlare liberamente producendo idee atte a risolvere un problema o a sviluppare un tema. Al termine del tempo concesso, l'insegnante, dopo aver trascritto alla lavagna tutte le idee emerse, riassume i risultati raggiunti osservando i punti dove gli studenti erano maggiormente in accordo e/o in disaccordo. Anche in questo caso è molto importante che l'insegnante valorizzi tutti gli interventi.
Riassumendo abbiamo visto come sia importante che l'insegnante abbia delle competenze specifiche atte creare un clima emotivo positivo nel gruppo.

[9] La *partnership* è il riconoscimento da parte delle persone in interazione che nonostante le differenze psicologiche, sociali, ambientali e culturali ognuno è degno di stima e può dare il suo contributo.

Riferimenti bibliografici

COLASANTI A.R., MASTROMARINO R., 1994
Ascolto Attivo, Roma, IFREP.

FRANTA H. , SALONIA G., 1981
Comunicazione interpersonale, Roma, LSA.

FRANTA H., 1988
Atteggiamenti dell'educatore, Roma , LSA.

GAZDA G.M., 1990
Sviluppo delle relazioni umane, Roma, IFREP.

MUCCHIELLI R., 1994
La dinamica di gruppo, Torino, Elle Di Ci.

PETTER G., 1992
La preparazione psicologica degli insegnanti, Firenze, La Nuova Italia.

SCILLIGO P., 1992
Gruppi di incontro, Roma, IFREP.

www.petrini.it
i cataloghi e la produzione di:
Petrini Editore · Marietti Scuola · Theorema Libri
Garzanti Scuola · Le Stelle · Valmartina
e, da **aprile**, la **nuova rivista on line** per insegnanti
SCUOLABUS
curata da Alberto Campoleoni

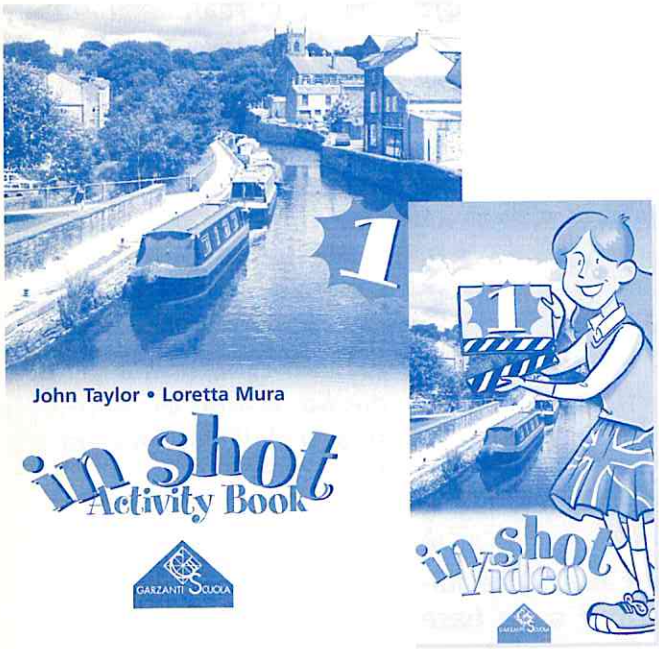
attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC
nel numero 1:
LE PROVE PER IL NUOVO ESAME DI STATO
collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **scuolabus@petrini.it**

in shot

Activity Book and Video

Argomenti di:

civiltà, letture e grammatica per la 1ª e 2ª Media

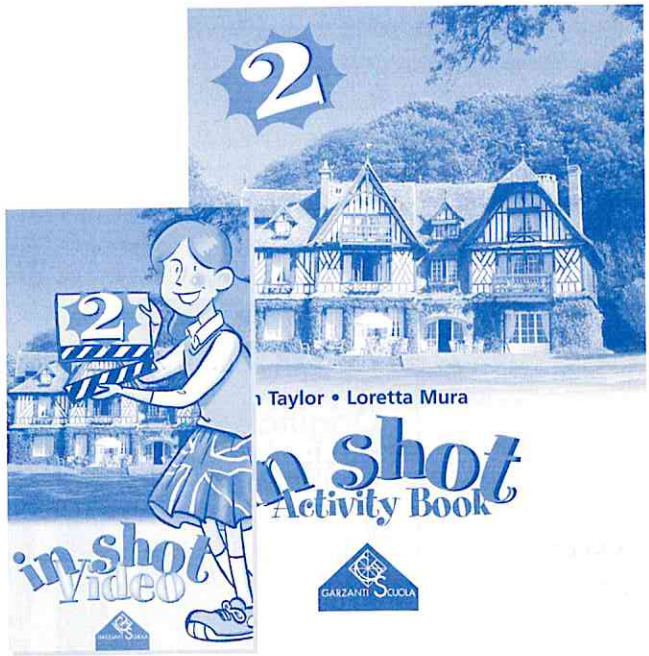


in shot 1

- Who's who
- Polly's house
- Parks and gardens
- Finding your way
- Do's and dont's
- Crossing the road
- Using the telephone
- The American Museum

in shot 2

- Bristol walkabout
- An English village
- Meals
- Coffee bar
- Table manners
- Ecology
- Sports
- The American Civil War



In Shot 1
pagine 128 + videocassetta
Lire 16.000 · 88-696-4016-7

GARZANTI SCUOLA

In Shot 2
pagine 128 + videocassetta
Lire 16.000 · 88-696-4017-5

L'introduzione sperimentale della seconda lingua straniera

Vent'anni fa l'ANILS era sola, senza il supporto di alcuno in Italia, a chiedere l'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola media e, in prospettiva dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, anche al biennio.
L'anno scorso il 19% delle scuole medie forniva l'insegnamento sperimentale della seconda lingua straniera. Spesso era una soluzione da scuola di classe: i figli delle classi socio-economiche elevate frequentavano i corsi francese-inglese o tedesco-inglese, in cui di solito la titolarità di cattedra era alla lingua "minore" e l'inglese era sperimentale, mentre gli altri ragazzini avevano la certezza della lingua dominante, l'inglese. E di quello erano soddisfatti.
Abbiamo combattuto aspre battaglie, incluse quelle di un anno fa, su queste pagine con articoli violenti e aspri contro alcuni alti esponenti ministeriali che lavoravano per generalizzare l'insegnamento della sola lingua inglese.
L'articolo 126 del Trattato di Maastricht è chiaro: ogni cittadino europeo deve essere educato a due lingue comunitarie (e il russo?) oltre alla lingua materna. E finalmente le cose stanno cambiando.
Di fronte a queste considerazioni, l'articolo di Beppe Severgnini sul Corriere della Sera *del 22 febbraio 1999, che riproduciamo, ci lascia un po' perplessi - non solo sui contenuti, ma anche sulle informazioni sulla base delle quali i giornalisti costruiscono i loro pezzi che hanno poi l'onore della prima pagina. Lo spunto interessante alla fine del pezzo, quello sull'uso veicolare della lingua straniera, che Severgnini pone come grande idea, è in realtà attuata già in oltre cento scuole della nostra Repubblica (e su questi progetti di Educazione Bilingue interverremo nei prossimi numeri).*
Non tutti gli insegnanti delle elementari, delle superiori, di italiano all'estero sanno cosa sta succedendo esattamente nella scuola media: diamo dunque una sintesi della normativa entrata in vigore quest'anno, preceduta da un commento del prof. Minardi, Segretario Didattico dell'Associazione.

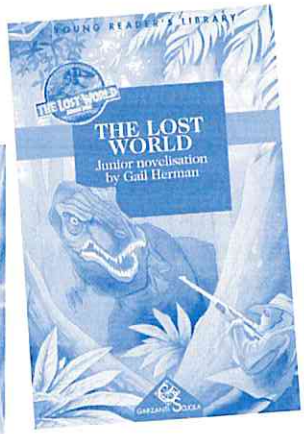
(P.B.)

YOUNG READER'S LIBRARY

Original English Novels

+
notes and activities
+

GARZANTI SCUOLA



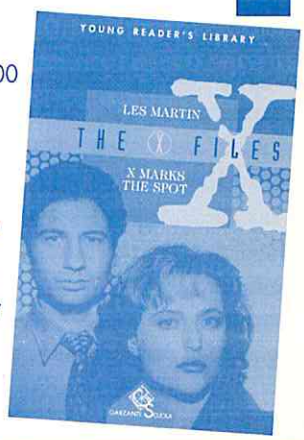
BEGINNERS/INTERMEDIATE

Gail Herman
The Lost world
cod. 88-11-05015-4
Book + Audiocassette
+ Illustrated version
Pagine 128 - Lire 14.000

INTERMEDIATE/ADVANCED

The X-Files
• X Marks the spot
A novel by Les Martin, based on the TV series created by Chris Carter
cod. 88-696-4020-5
Book + Audiocassette
Pagine 160
Lire 15.500

NEW



L'inglese-«americano» per superare le liti di campanile

E ORA L'UNIONE LINGUISTICA

di **BEPPE SEVERGNINI**

Leggo l'appello per una «nuova Maastricht» basata su una lingua comune; apprendo che metà dei giovani europei tra i 15 e i 25 anni parlano inglese (erano un terzo nel 1987); scopro che Pubblicità Progresso punterà sull'«autopromozione attraverso la conoscenza delle lingue». Coincidenze? No, buone notizie.

L'appello per una «Maastricht linguistica» viene da Innocenzo Cipolletta, direttore generale di Confindustria. I Paesi europei, scrive, «devono impegnarsi affinché le nuove generazioni parlino almeno un'altra lingua oltre quella nazionale». Cipolletta ammette poi che questa lingua sarà certamente l'inglese. Nulla di male, diciamo noi. Anzi: molto di bene. L'inglese si è imposto da solo: è forza di mercato (linguistico) al lavoro, con buona pace degli esperantisti. Abbiamo trovato una lingua comune senza cercarla, mentre quando la cercavamo non l'abbiamo trovata: rallegriamoci.

Cosa possiamo fare per completare l'opera? A livello nazionale, molto è possibile: occorre solo lungimiranza e buona volontà. Penso alla scuola, dove non si dovrebbe studiare solo l'inglese, ma in inglese (alcune materie).

E alla televisione: a quando «Never too late», il «Non è mai troppo tardi» per gli analfabeti del Duemila, ovvero coloro che non sanno l'inglese?

Le decisioni europee mi sembrano, invece, più complicate. L'inglese, prima di essere la lingua di tutti, era la lingua di qualcuno: degli inglesi. Cipolletta propone di «usare fondi strutturali europei» per favorirne la diffusione. Be', quando i francesi dovranno votare il provvedimento, voglio esserci. Grideranno, si strapperanno i capelli, e alla fine otterranno di destinare una parte dei soldi al sostegno della gloriosa lingua francese (che è gloriosa: ma i computer non la capiscono). I tedeschi allora diranno: e il tedesco? Gli spagnoli, che fino allora erano stati zitti, chiederanno aiuti per lo spagnolo. E noi italiani, se gli spagnoli fanno qualcosa, vogliamo farlo anche noi (è accaduto con la moneta unica, accadrebbe con la lingua comune).

Ecco la debolezza di una «Maastricht delle lingue». In Europa, per costruire insieme, bisogna prima demolire qualcosa. Undici Paesi hanno rinunciato alle monete nazionali, ed è nato l'euro. Nel caso della lingua comune, non sarebbe necessario – e nemmeno auspicabile – rinunciare alle lingue nazionali. I francesi continueranno a parlare francese, i tedeschi tedesco; in Italia solo disc-jockey, pubblicitari ed economisti parleranno inglese col barbiere e la fidanzata. Ma l'adozione di una lingua comune ridurrebbe costi inutili di traduzione, e creerebbe un vero mercato del lavoro europeo. Resta il problema: l'inglese è la lingua degli inglesi, e a qualcuno questo non va.

Per risolvere la questione, avrei una proposta. Ricordate quello che accadde all'Unione Europea Occidentale (Ueo), che doveva provvedere alla difesa comune, e venne soppiantata dalla Nato? Be', facciamo la stessa cosa. Diciamo che l'inglese è la lingua dell'America. Ci sarà qualche mugugno, ma poi tutti chineranno la testa. In fondo, siamo abituati a litigare tra noi, in Europa, per finire a fare quello che dicono gli americani.

Beppe Severgnini
www.corriere.it/severgnini

da Corriere della Sera, 22.02.1999

Lingue straniere e scuola dell'obbligo: siamo ad una svolta?

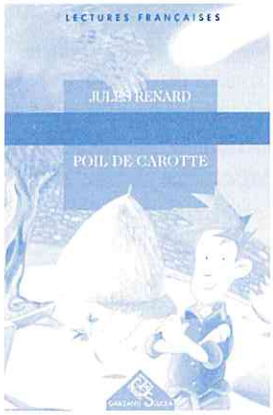
Giovanni Minardi

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha stanziato 10 miliardi per generalizzare l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare, e ciò per dare sviluppo alle lingue moderne comunitarie nel quadro dell'autonomia e in un'ottica di incremento quantitativo e, soprattutto, qualitativo dell'offerta formativa.
Numerosi sono i progetti predisposti dalle scuole che si spera possano incidere sulla qualità dell'apprendimento dei bambini, in modo che il curricolo formativo permetta a tutti gli alunni il raggiungimento di determinati traguardi formativi.
Nella circolare n.347 del 7 agosto 1998 viene raccomandato di attivare l'insegnamento delle lingue comunitarie nelle classi terze, quarte e quinte, oltre all'introduzione di una lingua straniera nelle prime in collegamento con le sperimentazioni nella scuola materna e l'introduzione di due lingue straniere contemporaneamente: tutte attività da integrare con l'uso delle nuove tecnologie.
Molto ambiziose, oltre ad essere una novità vera e propria, appaiono sia la progettazione che l'attuazione di iniziative di valutazione della qualità dell'apprendimento linguistico anche in convenzioni con Enti certificatori europei. Si parla di "competenze linguistiche" secondo le indicazioni del Consiglio d'Europa da parte di Enti con i quali le scuole potranno stipulare delle Convenzioni, sulla base, fra l'altro, dell'elenco che la Direzione Generale della Scuola Elementare ha predisposto per tutte le scuole che sperimentano l'autonomia.
D'altro canto, ogni scuola che si trovi impegnata in due o più 'azioni', così come prevede la C.M. n.410 del 9 ottobre '98, viene stimolata a coinvolgere nella iniziativa sperimentale gli Enti Locali, con apposita intesa, in modo da concorrere a determinare le migliori condizioni di fattibilità dell'iniziativa. Alle scuole, però, viene raccomandato di attuare uno specifico monitoraggio delle varie iniziative in modo che ci si possa indirizzare in un secondo tempo verso migliori modelli progettuali tesi a validare l'offerta formativa.
Da mettere in risalto, pure, per quanto riguarda il personale, la possibilità del ricorso a contratti d'opera per l'assunzione di esperti esterni al sistema la cui preparazione

LECTURES FRANÇAISES
adaptées et annotées pour les DÉBUTANTS

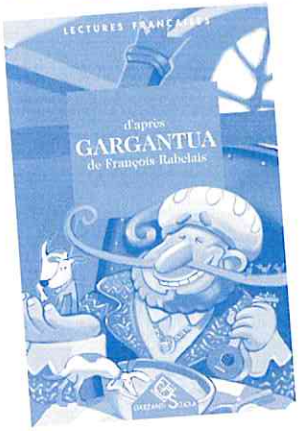
exercices de langue
+
le texte complet sur

GARZANTI SCUOLA



Jules Renard
Poil de Carotte
cod. 88-11-05013-8
Livre + Cassette
Pagine 80 - Lire 13.000

d'après François Rabelais
Gargantua
cod. 88-696-4022-1
Livre + Cassette Pagine 64 - Lire 15.500



NOUVEAU

dovrebbe essere confermata dal possesso di appositi titoli riconosciuti dall'Unione Europea.
A sostegno dell'innovazione, la C.M. citata invoca altresì la presenza di gruppi provinciali di lingua straniera, oltre al supporto del Gruppo Nazionale di Studio per lo sviluppo della lingua straniera nella scuola elementare, operante presso la Direzione Generale Istruzione Elementare.
In ultimo, e se ne sentiva l'esigenza, è stato previsto, nelle linee di intervento rivolte a potenziare gli aspetti della comunicazione nel quadro della educazione linguistica, anche un programma nuovo di formazione dei docenti di scuola elementare attraverso corsi "ripensati anche in funzione di nuovi modelli di insegnamento e volti a valorizzare ancora di più gli aspetti comunicativi". A tale riguardo il Ministero sta ultimando la formazione di nuovi formatori, anche al di fuori del pluriennale Progetto Speciale Lingue Straniere.
In quanto all'altro tronco della scuola dell'obbligo, e cioè la scuola media, è necessario precisare che, nel segno della continuità fra scuola elementare e media, viene raccomandata alle scuole (vedi Azione 5) l'organizzazione di esperienze di animazione, laboratori operativi ed iniziative teatrali con il coinvolgimento di docenti e alunni dei due ordini di scuola. A nostro avviso, è qui che l'insegnamento-apprendimento delle lingue moderne cerca di recepire le tendenze più recenti e autentiche di insegnamento interattivo, prendendo in considerazione le forme di apprendimento ludico e interpretativo.
Come si può dedurre, i propositi sono molti, come pure le novità. D'altra parte non è stato detto a più voci che la questione delle lingue si risolve solo ripensandola tutta daccapo?
Ebbene, rimbocchiamoci le maniche!

Livre de l'élève 1, pp. 128
1 mini-atlas, pp. 16 (in omaggio)
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 9.500

Livre de l'élève 2, pp. 128
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 9.500

Livre de l'élève 3, pp. 128
L. 16.500
Cahier d'activités, pp. 96
con **audiocassetta per l'allievo**
L. 11.000

1 set di tre **audiocassette per la classe**
Guide pédagogique, pp. 160

Super Bien joué!, pp. 64

bien joué!

L'apprendimento del francese
in modo rapido: mai così...
Ben fatto!

da novembre 1999 *Bien Joué!* diventa multimediale, con un CD-ROM di attività dedicate al recupero e al potenziamento.
(Le attività preparano anche alle tipologie di verifica dell'esame internazionale DELF-ADO)

Le CC.MM. n. 304, 345 e 477/1998

C.M. n. 304 / 1998

La legge 18 dicembre 1997 n. 440, nell'istituire il Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, ha tra l'altro previsto l'attivazione dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria nella scuola media.
Al perseguimento di tale obiettivo, sulla base anche del parere delle competenti commissioni della Camera e del Senato, è stata finalizzata la somma di 33 miliardi di lire del fondo complessivo previsto dalla legge, ripartita tra i Provveditorati agli Studi.
L'introduzione di una seconda lingua comunitaria offre l'opportunità di ripensare l'insegnamento delle lingue focalizzando abilità da privilegiare e definendo capacità/competenze con precisi descrittori.
Si tratta di delineare e di proporre una serie di segmenti di insegnamento-apprendimento (moduli), unitari ma tra loro correlati, e di indicare strumenti e modalità per la valutazione oggettiva dei risultati.
Un'offerta di insegnamento linguistico di 240 ore, strutturato in moduli orari flessibili – articolato, di norma, su tre anni – e destinato a gruppi di alunni, anche provenienti da classi diverse, appare funzionale al raggiungimento di una competenza adeguata e sufficientemente corretta nelle abilità audio orali e nell'abilità di lettura, mentre all'abilità di scrittura viene riservato un ruolo strumentale rispetto alle altre.
In attesa dell'emanazione dei regolamenti attuativi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59, che dovranno realizzare la piena autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, l'introduzione di una seconda lingua comunitaria rappresenta, dunque, nel contesto dell'ampliamento dell'offerta formativa, l'opportunità di avviare un progetto di insegnamento-apprendimento con caratteristiche di forte innovazione.
L'iniziativa si realizza tramite:

– un insegnamento non curricolare, aggiuntivo e facoltativo rivolto a gruppi costituiti, di norma, da 15 alunni, con un minimo di 12 e un massimo di 20 in caso di particolari esigenze organizzative;
– un monte-ore complessivo di 240 ore articolato, di norma, su tre anni scolastici;
– obiettivi di tipo comunicativo con particolare riguardo alle abilità audio orali e alla comprensione scritta, funzionali alla comunicazione essenziale;
– soluzioni organizzative che permettano la scelta di percorsi differenziati e flessibili (multi-modularità);
– il ricorso alle nuove tecnologie didattiche;
– l'organizzazione di esperienze di autoapprendimento guidato;
– la possibilità di attestazione del livello di competenza raggiunto dagli alunni ai sensi della C.M. 335/97 e/o di certificazione dei crediti formativi con forme e modalità innovative definite dalle stesse scuole;
– la possibilità di certificazioni internazionali rilasciate da Enti certificatori riconosciuti dai Paesi Europei sulla base di Protocolli di intesa stipulati dall'Amministrazione.

Nel quadro dell'autonomia didattica e organizzativa e della loro progettualità complessiva, le scuole che intendono attivare l'insegnamento di una seconda lingua comunitaria per l'anno scolastico 1998/99 formulano agli Uffici scolastici provinciali la richiesta di finanziamento e predispongono le condizioni strutturali per il funzionamento dei corsi.
Linee guida per le scuole ai fini dell'attivazione del progetto saranno precisate in una fase successiva. Le scuole possono comunque presentare un proprio progetto che preveda percorsi diversi e che i Provveditori agli Studi valutano nell'ambito del piano degli interventi.
Resta salva la possibilità per le singole istituzioni scolastiche di attivare corsi facoltativi di lingua straniera, anche con il contributo di soggetti esterni.

1. Adempimenti degli Uffici Scolastici provinciali

I Provveditori agli Studi, acquisite le richieste delle istituzioni scolastiche, definiscono il piano complessivo dei corsi da finanziare, tenuto conto delle somme assegnate e di eventuali specifiche vocazioni del territorio, entro il 20 ottobre 1998.
Nell'ambito del finanziamento assegnato a ciascun Ufficio scolastico provinciale con la lettera circolare protocollo n. 27814 del 19 maggio 1998, sarà riconosciuta la precedenza alle iniziative che prevedono il concorso finanziario degli enti locali (ad es. convenzioni per potenziare centri di autoapprendimento, accordi di programma territoriali, ecc.) e a quelle deliberate da reti di scuole (ad es. scuole di un distretto che si coordinano per offrire corsi che prevedano l'offerta di più lingue comunitarie, scuole che organizzano scambi e utilizzo di materiali didattici, ecc.).
Successivamente saranno tenute presenti prioritariamente le richieste delle scuole nelle quali:
– non sono in atto sperimentazioni di seconda lingua straniera autorizzate ai sensi dell'art. 278 del decreto legislativo n. 297/94;
– sono presenti attrezzature multimediali idonee a favorire un approccio all'insegnamento linguistico basato sull'uso integrato delle Nuove Tecnologie;
– è necessario assicurare agli alunni continuità di apprendimento della lingua straniera studiata nella scuola elementare, con particolare riguardo agli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media; – non risulta attivata una percentuale di classi a tempo prolungato superiore al 30%;
– l'offerta curricolare della scuola è limitata ad una sola lingua straniera senza possibilità di scelta per gli alunni;
– sono stati attivati in precedenza corsi facoltativi di seconda lingua.

2. Adempimenti delle scuole

2.1. Modalità da seguire per la richiesta di finanziamento
Le scuole scelgono tra le principali lingue comunitarie (inglese, francese, tedesco e spagnolo) quella/e da attivare ed inoltrano la richiesta al Provveditore agli Studi per il finanziamento di uno o più corsi, tenendo conto dei seguenti parametri:
a. ogni corso sarà rivolto a un gruppo di alunni con omogeneo livello di competenza rispetto alla seconda lingua comunitaria da studiare;
b. il gruppo sarà costituito da alunni provenienti da classi anche diverse, nelle quali la lingua straniera curricolare sia altra rispetto alla lingua comunitaria aggiuntiva da apprendere;
c. il gruppo sarà formato, di norma, da 15 alunni.[...]

2.2. Risorse [...]
Le scuole privilegeranno il reclutamento di docenti o esperti in possesso di titoli rilasciati da Università straniere o Istituti stranieri autorizzati (operanti anche in Italia) quali una laurea o un titolo post-laurea e/o una specializzazione per l'insegnamento della lingua comunitaria come lingua straniera e/o un attestato comprovante il livello di conoscenza della lingua comunitaria da insegnare, scegliendoli nell'ordine tra:
– docenti in servizio a tempo indeterminato titolari dell'insegnamento specifico;
– docenti con abilitazione specifica;- esperti esterni al sistema in possesso di una laurea e/o una specializzazione per l'insegnamento della lingua comunitaria come lingua straniera conseguita all'estero o di un diploma di specializzazione, rilasciato da Università o Istituti stranieri autorizzati;
– laureati in lingue straniere con corso di studi quadriennale nella lingua da insegnare.

In via subordinata, in mancanza di docenti o esperti in possesso dei sopra indicati titoli rilasciati da Università straniere o Istituti stranieri autorizzati, il personale da utilizzare verrà scelto tra le stesse categorie.
Fermo restando il possesso dei requisiti sopra indicati, i Consigli di Istituto potranno eventualmente definire ulteriori criteri per l'individuazione del personale di cui trattasi.
Per gli esperti esterni si stipulano contratti d'opera, per i docenti in servizio si procede con l'affidamento di incarichi per prestazioni aggiuntive.
L'Amministrazione assicurerà interventi di formazione specifica per i docenti di lingua straniera in servizio che si rendano disponibili all'insegnamento non curri-

colare della lingua comunitaria e per quelli assunti con contratti d'opera.

Risorse tecnologiche e didattiche:
A livello di singola scuola, al fine di favorire strategie individuali di apprendimento, le attrezzature multimediali serviranno anche alla costituzione di un Centro di Autoapprendimento con risorse quali, ad es., computer multimediali con accesso a Internet, postazioni audio-video, postazioni con televisore e antenna parabolica, mediateca, corsi di lingua, materiali autentici.
Sarà particolarmente utile il ricorso a servizi telematici di supporto all'insegnamento/apprendimento delle lingue tramite la consultazione di banche dati e di archivi di materiali didattici selezionati, nonché la partecipazione a piattaforme telematiche (newsgroups, mailing lists, forum...) per condividere le esperienze più significative e per progettare a distanza, sia a livello nazionale sia a livello europeo.
Inoltre le scuole potranno avvalersi del supporto dei Centri Risorse Territoriali.

2.3. Certificazione degli esiti e crediti formativi
Gli alunni che avranno frequentato i corsi facoltativi di seconda lingua possono richiedere, al termine del percorso di 240 ore, di sostenere un esame finale che attesti il livello di preparazione raggiunto, secondo le modalità previste dalla C.M. 335 del 28 maggio 1997.
La scuola può altresì rivolgersi ad uno degli organismi certificatori convenzionati, che saranno indicati con successiva comunicazione, al fine di consentire agli alunni esami finali e/o in itinere per il conseguimento di un certificato internazionale di competenze nella lingua studiata, spendibile per il proseguimento della carriera scolastica e, successivamente, nel mondo del lavoro.
Infine, la scuola potrà anche attivare forme di auto-certificazione in itinere e finale delle competenze acquisite dagli alunni nella seconda lingua secondo un proprio progetto di ricerca-azione.
Le competenze acquisite e certificate potranno rappresentare parte di un Portfolio delle competenze linguistiche di ogni alunno.

3. Centri di supporto

3.1. Centro di Autoapprendimento a livello di singola scuola
Tra le scuole medie che attivano l'insegnamento di una seconda lingua comunitaria, i Provveditori agli Studi segnaleranno alla Direzione Generale dell'Istruzione secondaria di Primo Grado quelle già inserite nel Piano di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche ai sensi delle CC.MM. n. 282/97 e n. 196/98 per il progetto 1b. Ad esse verrà assegnato un finanziamento aggiuntivo di L. 2.000.000, principalmente finalizzato all'acquisto di software nonché ad attività di formazione in vista della costituzione di un Centro di autoapprendimento.

3.2. Centro Risorse Territoriale
I Provveditori agli Studi potranno assegnare ad una scuola del territorio adeguatamente attrezzata (aule multimediali, software didattico, archivi di documentazione, servizi telematici, collegamenti INTERNET, ecc.) e d'intesa con i competenti organi scolastici il compito di organizzare un Centro Risorse Territoriale con le seguenti caratteristiche:
1) luogo fisico di incontro e di socializzazione delle esperienze dei docenti di varie discipline;
2) ambiente con strutture per l'innovazione e la documentazione:
– non autosufficienti, ma collegate ad altre istituzioni, agenzie formative, luoghi della ricerca;
– con forte valenza organizzativa;
– capaci di far circolare linguaggi accessibili e di essere in relazione con gli altri in una logica di rete.
Nella individuazione del Centro Risorse Territoriale si raccomanda di tener conto dell'esistenza di scuole già attrezzate che hanno realizzato i progetti Rete, Multilab, Deure, Telecomunicando, ovvero di scuole che sono già state incaricate di analoghe funzioni, i cui elenchi si possono trovare nel sito web della Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di 1° grado http://www.bdp.it/~dgsm0001
Ai Centri Risorse Territoriali viene assegnato un finanziamento specifico di L. 4.000.000.

4. Assistenza, monitoraggio e valutazione

Le attività circa il monitorag-

gio, il supporto, l'assistenza e la valutazione degli interventi verranno svolte a livello nazionale da un apposito gruppo di coordinamento operante presso la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I° grado. Saranno successivamente fornite indicazioni al riguardo.
I materiali e gli strumenti via via elaborati saranno inviati alle scuole e/o messi in rete su apposito sito.Gli Ispettori Tecnici di lingue straniere assicureranno l'assistenza alle scuole nell'elaborazione dei progetti e nella messa a punto di modalità di certificazione dei crediti formativi e cureranno il monitoraggio e la valutazione degli interventi a livello regionale.
Ogni Ufficio Scolastico individuerà un referente provinciale per il piano d'introduzione della seconda lingua che curerà, nella fase di avvio, la diffusione delle informazioni alle scuole interessate e faciliterà la comunicazione tra le scuole e i Centri Risorse via via attivati sul territorio.
È facoltà dei Provveditori valutare l'opportunità di costituire un gruppo di lavoro provinciale con compiti di sostegno alle scuole, d'intesa con gli Ispettori Tecnici di lingua straniera che ne cureranno, laddove possibile, il coordinamento.

5. Formazione in servizio

I Provveditori agli Studi, sulla base di un piano di finanziamento in corso di definizione da parte di questo Ministero, predisporranno interventi di formazione per i docenti utilizzati per l'attivazione della seconda lingua straniera comunitaria.
Con successiva comunicazione saranno fornite le linee progettuali e operative dei percorsi di aggiornamento.

C.M. n. 345 / 1998

[...]

1. Piano di formazione

1.1 Organizzazione
L'attività di formazione prevede:
a) la formazione specifica dei formatori a cura della Direzione Generale;
b) la formazione dei docenti impegnati nell'insegnamento della seconda lingua comunitaria non curricolare a cura dei Provveditori agli Studi che utilizzeranno di norma, per lo svolgimento delle attività, le scuole presso le quali è stato istituito il Centro di Risorse Territoriali.
I citati Centri, se realizzati nell'ottica di raccordo e capitalizzazione delle esperienze già compiute, possono costituire anche in ambito formativo un primo livello di strutture di servizio, che, nel tempo, dovrebbero raccordarsi a livello regionale e provinciale.

1.2. Linee del progetto di formazione
Le linee dell'intervento di formazione sono finalizzate a sviluppare in modo particolare le capacità di: progettare e organizzare moduli centrati sulle abilità linguistiche bersaglio in rapporto con l'età e le capacità differenziate degli allievi; predisporre e/o utilizzare prove di verifica delle competenze legate agli obiettivi di ogni modulo; integrare sistematicamente la multimedialità nella didattica, valorizzandone al massimo l'interattività, utilizzare al meglio le risorse dei sistemi di rete.
I corsi di formazione devono comunque tendere a consolidare nei docenti le capacità di: programmare percorsi specifici per le abilità linguistiche individuate, in modo particolare per quelle audio-orali; pianificare attività didattiche funzionali agli obiettivi dei moduli; reperire materiali di insegnamento coerenti con le attività programmate; padroneggiare tecniche differenziate di gestione del gruppo di alunni; organizzare attività di autoapprendimento guidato; misurare i livelli di competenza degli alunni tenendo presente i descrittori elaborati dal Consiglio d'Europa e/o gli standard utilizzati da Enti certificatori riconosciuti.

2. Formazione dei formatori

I formatori sono individuati tra i docenti a tempo indeterminato di inglese, francese, tedesco e spagnolo in servizio nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado, i quali, oltre alle specifiche competenze didattico-metodologiche, devono possedere una apprezzabile padronanza dell'uso delle nuove tecnologie didattiche. [...]

3. Formazione dei docenti della seconda lingua comunitaria

3.1 Destinatari
I corsi di formazione si svol-

gono per una durata complessiva di 40 ore in un anno scolastico e, di norma, per gruppi di 20 corsisti. Al fine di favorire una immediata ricaduta dell'esito della formazione sulla innovazione avviata, è opportuno prevedere quanto prima una fase intensiva di due/tre giorni con esonero dal servizio di insegnamento per otto ore di formazione giornaliera. I corsi sono riservati ai docenti in servizio che insegnano la seconda lingua comunitaria non curricolare e che non siano in possesso dei titoli rilasciati da Università straniere o Istituti stranieri autorizzati previsti dalla circolare ministeriale n. 304 del 10 luglio 1998; in caso di disponibilità e fino al raggiungimento del numero massimo di corsisti, possono essere coinvolti anche i docenti con contratti d'opera che potranno frequentare i corsi senza oneri per l'Amministrazione. In caso di ulteriore disponibilità possono accedere ai corsi anche i docenti che insegnano la seconda lingua in via sperimentale ai sensi dell'art. 278 del D. Leg.vo 297/94. È necessario che, prima dell'inizio dell'attività didattica, gli esperti non coinvolti nell'attività di formazione acquisiscano una conoscenza, quanto più ampia possibile, del progetto: a tal fine è opportuno che i Provveditori agli studi si avvalgano della collaborazione dei Referenti provinciali e utilizzino i Centri di Risorse Territoriali come "sportelli di servizio". [...]

C.M. 477 del 7/12/1998

Piano di formazione dei docenti

L'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa realizzati con l'introduzione non curricolare e facoltativa di una seconda lingua comunitaria nella scuola media costituiscono una delle innovazioni più significative del più generale disegno di riforma mirato allo sviluppo del sistema scolastico nazionale.

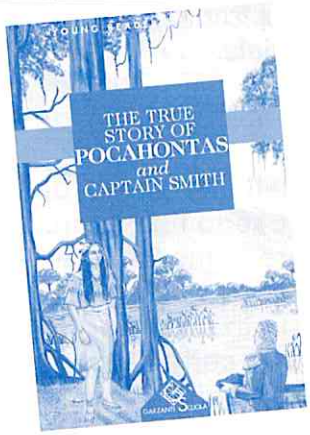
La circolare n. 304 del 10-7-1998 ha posto le condizioni giuridiche ed organizzative per l'espressione della progettualità delle scuole che si è concretizzata nella elaborazione ed esplicitazione di una offerta formativa coerente con i bisogni educativi della comunità sociale locale o dei singoli allievi.

Il progetto, che presenta caratteristiche di forte innovazione, richiede, per l'adeguata utilizzazione delle nuove opportunità e per la traduzione in concreto dei progetti educativi, la piena valorizzazione delle risorse disponibili.

La circolare n. 345 del 3 agosto 1998 ha previsto un intervento formativo finalizzato a consolidare nei docenti la capacità di progettazione di percorsi modulari, di organizzazione e gestione del gruppo classe, di ricerca di materiali didattici mirati nonchè di utilizzo delle nuove tecnologie.

La realizzazione della prima

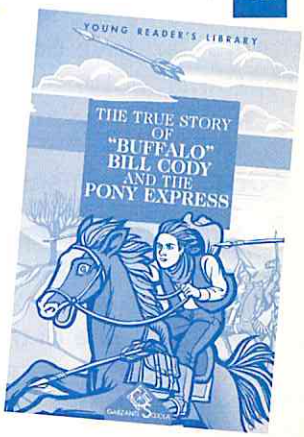
YOUNG READER'S LIBRARY
English books for BEGINNERS
easy language activities
+
the whole book on



The true story of Pocahontas and Captain Smith
cod. 88-11-05010-3
Book + Audiocassette
Pagine 96
Lire 14.000

NEW

The true story of "Buffalo" Bill Cody and the Pony Express
cod. 88-696-4008-6
Book + Audiocassette
Pagine 64
Lire 14.500



GARZANTI SCUOLA

fase del procedimento di formazione specifica dei formatori, che ha coinvolto circa 320 operatori scolastici selezionati sulla base dei criteri indicati, consente di dare inizio alla seconda fase del procedimento di formazione dei docenti impegnati nell'insegnamento della seconda lingua comunitaria che si articola nelle seguenti azioni:

a) Acquisizione dei dati

I Provveditori agli Studi, ricevuta la presente circolare, comunicano entro il 15 dicembre 1998 ai Sovrintendenti scolastici ed alla scrivente Direzione Generale, con le modalità ritenute più efficaci, per ciascuna delle lingue comunitarie attivate, il numero dei corsi autorizzati e quello dei docenti coinvolti distinguendo i docenti in servizio a tempo indeterminato dagli esperti assunti con contratti d'opera.

b) Composizione corsi

I criteri guida per la composizione dei corsi sono di seguito esplicitati:

– il corso è composto di norma da 20 partecipanti;

– i corsi devono essere formati sulla base del criterio di viciniorità tra la sede di servizio e il luogo indicato per lo svolgimento delle attività formative;

– i corsi sono organizzati per ciascuna delle lingue comunitarie attivate;

– i partecipanti devono essere docenti in servizio che insegnano la seconda lingua comunitaria non curricolare e non in possesso dei titoli rilasciati da Università straniere o istituti stranieri autorizzati previsti dalla circolare n. 304 del 10 luglio 1998.

Nell'ipotesi che il numero dei docenti da avviare in formazione fosse sensibilmente inferiore a 20 unità le attività formative possono essere promosse a livelli interprovinciale o regionale ed affidate per l'organizzazione ad uno dei Provveditori della regione, tenuto conto dei finanziamenti assegnati a ciascun ufficio scolastico provinciale. [...]

I Provveditori agli studi istituiscono i corsi, di norma, presso le scuole individuate come Centro di Risorse Territoriali. Le attività formative di ciascun corso devono avere inizio con la ripresa delle attività didattiche dopo la pausa natalizia.

In relazione al numero dei corsi da attivare, questi possono essere affidati anche a più scuole, da individuare tra quelle particolarmente attrezzate per quanto riguarda le tecnologie didattiche. Alle scuole sedi dei corsi sono affidati i fondi per la realizzazione e la gestione delle iniziative di formazione. [...]

Definizione degli obiettivi contenuti e struttura dei corsi di formazione

I Sovrintendenti scolastici, acquisite le informazioni dai Provveditori agli studi, promuovono le conferenze di servizio previste dal paragrafo 3.2 della più volte citata circolare ministeriale n. 345/1998 per la programmazione e il coordinamento regionale del piano di formazione.

In particolare, acquisite le informazioni in merito alla istituzione dei corsi e alla nomina dei docenti formatori, promuovono incontri di lavoro tra gli ispettori tecnici di lingua straniera, i referenti provinciali, i direttori dei corsi e i formatori al fine di individuare le linee di riferimento culturale e organizzativo nonché i contenuti che devono essere comuni a tutti i corsi di formazione per i docenti.

Al riguardo assumono particolare importanza la coerenza interna del progetto e la sua credibilità sul piano dei tempi, delle modalità procedurali e delle risorse previste, oltre che della metodologia e degli strumenti di valutazione del processo formativo *in itinere* e dei risultati finali. [...]

L'organizzazione, l'attuazione ed il coordinamento dei corsi impongono necessariamente un'azione coordinata e integrata dei diversi livelli dell'Amministrazione scolastica.

I compiti di coordinamento e di governo relativi alla definizione degli obiettivi, al monitoraggio e alla valutazione degli esiti delle attività formative sono svolti dall'Amministrazione Centrale; la predisposizione delle condizioni necessarie per l'erogazione dei servizi sul territorio spetta agli uffici scolastici provinciali e regionali.

Non appare superfluo sottolineare che la complessità del progetto richiede l'impegno e la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti.

È pertanto necessario che ciascuno, nell'ambito delle proprie competenze e responsabilità, concorra a determinare le condizioni necessarie per la riuscita del progetto che assume rilievo strategico per l'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa [...].

Lettere e convegni

Un'esperienza importante

Cari lettori di SeLM,

tutto iniziò undici anni fa quando il mio professore d'inglese, il professore Macrì a Catanzaro, mi diede l'indirizzo della mia prima "pen-pal".
Ricordo come mi batteva forte il cuore quando cominciai a scriverle: era una ragazza finlandese con capelli biondi e occhi azzurri.
Scelsi un paese nordico per poter scoprire (anche se solo tramite lettera) i sentimenti di chi poteva ammirare il sole di mezzanotte o l'aurora boreale dal vivo.
Mi torna alla mente con tanta simpatia quando Tehi mi raccontava delle ore trascorse nella sauna per sfuggire al freddo dei 35° sotto zero!
Non avevo ancora finito di scoprire tutti gli aspetti della vita di un finlandese che decisi di trovare altri amici di penna. Questa volta scelsi Germania e Austria e pian piano le mie lettere arrivarono anche in Ungheria, Inghilterra, Romania e Corea.
Non tutti però come me avevano la passione di scrivere, così di dieci amici oggi ne è rimasta solo una.
E' da dieci anni che ci scriviamo. Jennifer mi racconta della sua vita, dei viaggi in giro per il mondo, delle difficoltà con gli studi, delle feste tipiche tedesche, delle usanze del suo popolo.
Ormai siamo più che amiche, riesco a prevedere quando riceverò una sua lettera, abbiamo gli stessi pensieri e ci poniamo le stesse domande.
Avere una "pen-pal" significa migliorare la lingua, esercitarsi, conoscere usi e tradizioni di un paese; ed è così, almeno all'inizio, ma più gli anni passano e più si scopre che è nata una profonda amicizia che non ha confini di razza, colore o religione. Nonostante la maggior parte delle corrispondenti abbia smesso di scrivere, io continuo ancora a pensare che da qualche parte della terra ci sia un'altra amica e un altro paese da scoprire e da amare. Grazie ad una lettera riesci ad essere tedesca, inglese o ungherese allo stesso tempo; basta chiudere gli occhi per vedere le strade, i paesaggi, la gente. Ma tutto ciò non si può assaporare a fondo se non c'è la passione, la consapevolezza che basta imparare una lingua per avere spalancate le porte del mondo. È questo il mio consiglio a chi volesse intraprendere questo lungo cammino di conoscenza.

Elisabetta Scicchitano
Studentessa di Geologia, Università "La Sapienza"

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
JOHN CABOT UNIVERSITY, ROMA
CONVEGNO NAZIONALE

COMUNICAZIONE, CONOSCENZA E CULTURA :
L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NEL TERZO MILLENNIO
ROMA, 7-8 maggio 1999
American Language & Culture Institute, John Cabot University
Via della Lungara 233, Trastevere (Tel. 06 6819.1240)

Programma provvisorio:

7 maggio 1999 Venerdì ore 09.00 - 13.00

Presiede: Prof. Paolo Balboni, Presidente Nazionale A.N.I.L.S.

09.00 Iscrizione dei partecipanti
Introduzione al convegno: Prof. Paolo Balboni - Prof. Michael Karris

09.30 Comunicazione, conoscenza e cultura nella formazione dei docenti
Dott. Mario Dutto, Direttore Generale Coord. Formaz. Ins. M.P.I.
10.00 Comunicazione, conoscenza e cultura: le matrici psicologiche
Prof. Renzo Titone, Psicolinguista
11.00 Coffee break
11.15 Comunicazione, conoscenza e cultura nell'insegnamento delle lingue straniere
Prof. Paolo Balboni, Università Cà, Foscari di Venezia
11.45 Comunicazione, conoscenza e cultura: educazione ai valori
Prof. Michael Karris, American Language & Culture Institute, Roma
12.15 Tavola rotonda: L'insegnamento delle lingue straniere nel terzo millennio
Conduttore: Isp. Laura Signori , C.N.P.I.

7 maggio 1999 Venerdì ore 15.00 - 18.00

Presiede: Prof. Silvia Serena, Vice-Presidente Nazionale A.N.I.L.S.

15.00 La conoscenza dimezzata: pedagogia differenziata
Prof. Luigia Capasso, Resp. Progetti Europei A.N.I.L.S.
16.00 Conoscenza e cultura scientifica nell'insegnamento delle microlingue
Prof. Maria Ibba, Università Cattolica, Roma
16.30 Coffee break
16.45 Gli aspetti mutanti dell'educazione all'interculturalità in Italia
Prof. Helene Paraskevà , Liceo Caetani, Roma
17.15 Le competenze linguistiche e culturali nel campo della formazione professionale
Prof. Daniel Gleason, Università Torvergata di Roma
17.45 Dibattito

8 maggio 1999 Sabato ore 09.00 - 13.00

COMUNICAZIONE, MULTIMODALITÀ, FORMAZIONE A DISTANZA

Presiede: Prof. Antonio Giannandrea - Segr. Naz. Organizz.- A.N.I.L.S.

09.00 Comunicazione, conoscenza e cultura: la multimedialità riveduta e corretta
Suor Caterina Cangià - La bottega d'Europa
09.30 Comunicazione, conoscenza e cultura: la comunicazione in rete
Prof. Antonio Giannandrea - Segr. Naz. Organizz. A.N.I.L.S.
10.00 Multimedialità e multimodalità nell'insegnamento linguistco
Prof. Anthony Baldry - Università di Pavia
10.45 Coffee break
11.00 Formazione a distanza e campus virtuali
Dott. Graziano Di Paola - Trainet - Telecom Italia
11.45 Euro-opportunità per la scuola: Attività cooperative in un sito virtuale
Dott. Agostino Quadrino - Garamond
12.30 Tavola rotonda e dibattito

Iscrizione al convegno: £. 35.000 – gratuita per gli iscritti dell'A.N.I.L.S.
Trasporto urbano per arrivare alla John Cabot:
Autobus per Piazza Trilussa/Ponte Sisto: 23, 280
Autobus dalla Stazione Termini:
Bus H fino a Piazza Sonnino e poi 5 min. a piedi (Piazza Trilussa – Porta Settimiana)
Bus 640 fino a Largo Argentina, poi tram 8 fino a Piazza Sonnino e poi 5 min. a piedi (Piazza Trilussa - Porta Settimiana)
Bus 75 fino al MPI e poi 10 min. a piedi (S. Maria in Trastevere – Porta Settimiana)

Esonero ministeriale del 5/2/99 (Prot.50/13-AM): richiesto il rinnovo con nuova data.
È stata richiesta l'autorizzazione dell'IRRSAE come corso di aggiornamento

Per ulteriori informazioni rivolgersi a:

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA DEL CONVEGNO
c/o IRRSAE Molise - Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO

(Tel.0874 / 481620 § Fax 0874 / 69643)
Sito Web : www.unimol.it
e-mail : irrsae@hpsrv.unimol.it

Piccolo Diario di Bordo

a cura di Luigi A. Macrì
mailto:lmacri@abramo.it
lmacri@abramo.it_

ANILS on line cambia veste! Dalla prima edizione del sito ideato e realizzato artigianalmente dal sottoscritto, un non-tecnico professionista di pagine web, è trascorso qualche anno! I tempi sono più maturi, sebbene non del tutto, per un potenziamento delle attività dell'associazione on line visti i numerosi servizi che sarebbe possibile avviare e, soprattutto, la celerità con cui è possibile scambiare comunicazioni via posta elettronica.

Nel gennaio scorso, dopo una consultazione con i responsabili nazionali, è stata firmata una convenzione con Abramotel, una seria ed attiva azienda che offre servizi telematici; il direttore, il dott. Viapiana, che, tra l'altro, ha già avuto modo di conoscerci avendo dato il suo contributo alla nostra associazione in occasione del Convegno Nazionale ANILS di Copanello (Cz) nel 1996, ha voluto lanciarci una sorta di "provocazione culturale": Abramotel offre la più ampia disponibilità tecnica ed operativa per l'attivazione di pagine e servizi sul web, a fronte dell'impegno da parte nostra di contribuire, attraverso traduzioni nelle principali lingue europee, a rendere il loro ed il nostro sito tra i migliori, nell'ampia realtà della rete web, relativamente al plurilinguismo delle sue pagine e servizi!

È questa una iniziativa interessante, poiché una associazione senza fini di lucro come la nostra si incontra ed opera, anche con ampie ed interessanti prospettive, con una giovane e agile azienda che offre il proprio contributo sul terreno della cultura e della qualità. È una sfida che abbiamo deciso di accettare ma la riuscita dipende da ognuno di noi! Soprattutto da parte di chi è in condizione di dare un contributo all'azione di rendere multilinguistici i siti coinvolti nell'iniziativa.

Oltre alle traduzioni che bisogna avviare, sarebbe opportuno che ci impegnassimo, e sarebbe il minimo per un sito di una associazione di insegnanti di lingue straniere, nel tradurre nelle principali lingue europee, almeno ogni due mesi, un editoriale del nostro direttore/presidente sullo 'stato dell'arte' nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere in Italia. Questa iniziativa risulta, inoltre, essere complementare ad uno dei punti principali nella programmazione del sito ANILS ovvero quello di pubblicare gli indirizzi delle principali associazioni di insegnanti a livello europeo ed extraeuropeo offrendo in tal modo a tutti i nostri soci opportunità di confronti e di contatti molto costruttivi. Restiamo in attesa di commenti e contributi concreti e di idee da parte dei soci che vogliono contribuire, realmente, alla costruzione di una associazione moderna ed attiva.

Per concludere questo anomalo "Diario di bordo", pongo alla vostra attenzione un nuovo servizio di ANILS on line: T.E.S. – Teachers' Exchange Services. Queste pagine del sito ANILS intendono offrire ai soci, gratuitamente, la possibilità di scambiare servizi con docenti italiani e stranieri. Il servizio non è riservato solo a chi possiede un collegamento alla rete ed un account di posta elettronica, ma si rivolge a tutti i soci che sarebbero interessati a scambiare servizi, ma anche amicizia e confronto, con colleghi di altre nazioni. Le adesioni saranno suddivise per lingua, nazione e livello di scuola e le informazioni saranno offerte nelle principali lingue europee.
È un impegno ambizioso e non semplicissimo, ma se si dovesse riscontrare un interesse adeguato da parte dei nostri soci, il servizio potrebbe offrire a tutti spunti interessanti: non ultimo la ricerca di una scuola partner per i vari programmi europei.

I soci che intendessero essere inseriti nelle pagine di T.E.S. – Teachers' Exchange Services sono invitati a completare il seguente coupon e a spedirlo a:

ANILS on line c/o Prof. Macrì Luigi A. Corso dei Bruzi – 88050-Vallefiorita (Cz) o via email a:
lmacri@abramo.it

Sono interessato allo scambio di:

- ☐ Libri, materiali educativi
- ☐ Casa (vacanze)
- ☐ Programmi Europei
- ☐ Video, cassette, CD-ROM, Software didattici
- ☐ Pen-friends per gli studenti
- ☐ Ospitalità
- ☐ Giovani (figli)
- ☐ Giornali, riviste, depliants, opuscoli, ecc.

Cognome _____ Nome _____

Indirizzo Abit. _____ c.a.p._____ Città_____

Tel. Ab. _____ email _____

Sezione ANILS di _____

I Responsabili di Sezione A.N.I.L.S. sono pregati di voler comunicare un recapito email! È questa una iniziativa importante ed essenziale per poter veicolare le informazioni con maggiore celerità!

Che cos'è l'ANILS?
Risposta breve per chi no la conosce

ANILS Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

▶ FINALITÀ

L'ANILS, la più antica associazione professionale italiana di docenti di lingue straniere, non ha fini di lucro e si propone di promuovere e sostenere l'insegnamento delle lingue nelle scuole di ogni ordine e grado: si rivolge quindi a insegnanti di lingue straniere, di lingue classiche, di italiano come lingua materna e straniera in una concezione integrata di *educazione linguistica*.
L'attività dell'associazione nasce dalla convinzione che la conoscenza delle lingue, al di là del valore strumentale che non va sottovalutato in una realtà internazionale via via più integrata, sia un elemento essenziale per la costruzione della pace a livello internazionale come pure all'interno della società italiana - nelle città, nei paesi, nelle scuole.
L'ANILS pone a disposizione dell'Amministrazione scolastica e degli insegnanti la sua competenza nel settore della progettazione scolastica, della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, organizzando corsi, congressi e convegni sia autonomamente, sia in collaborazione o con il patrocinio del Ministero P.I. e/o degli IRRSAE, oltre che delle istituzioni culturali straniere presenti in Italia.

▶ LE ORIGINI E IL PERCORSO

L'ANILS ha mosso i primi passi nel dopoguerra (nata nel 1947, ha tenuto il primo congresso nel 1949), quando le lingue non erano ancora ritenute rilevanti nell'insegnamento come oggi e si è impegnata in battaglie che solo in tempi recenti hanno portato a risultati concreti:

- nei primi anni SESSANTA, con l'inizio della trentennale presidenza di Alfredo Bondi, l'ANILS si batte per *l'introduzione della lingua straniera nella scuola media*, nonché per la creazione del *ruolo* dei professori di lingue, prima solo "transitorio"
- dai primi anni SETTANTA inizia la campagna di sensibilizzazione dell'Amministrazione e dell'opinione pubblica alla necessità di *introdurre la lingua straniera nella scuola elementare*
- dal 1976 inizia un lavoro di ricerca, sperimentazione e sensibilizzazione per l'introduzione della *seconda lingua straniera nella scuola media*
- verso la fine degli anni SETTANTA inizia un lavoro di ricerca, sperimentazione e sensibilizzazione per la *continuazione della lingua straniera fino alla maturità* in tutte le scuole superiori
- all'inizio degli anni OTTANTA inizia un lavoro di ricerca, sperimentazione e sensibilizzazione per l'uso consapevole delle *nuove tecnologie* all'interno di un orientamento umanistico-affettivo nell'insegnamento delle lingue.

▶ LA STRUTTURA

Soci dell'ANILS sono i *docenti di lingue* di ogni ordine e grado di scuola. Le *quote sociali sono l'unica fonte di finanziamento* dell'associazione. I soci si costituiscono in *sezioni* che programmano autonomamente attività di formazione e aggiornamento. I soci, oltre a partecipare all'attività della sezione, ricevono in *omaggio la rivista SeLM*. L'associazione è retta da un *Consiglio Nazionale* formato dai componenti delle *tre segreterie* (vedi organigramma), dai *Probiviri*, dai *Sindaci*, dai soci *cooptati* con incarichi speciali (ufficio stampa, Programma scambi ecc.), dal *Presidente* e dal *Vicepresidente*. Il *Congresso* nazionale, che si svolge ogni quattro anni, è l'organo sovrano dell'Associazione.

▶ SeLM Scuola e Lingue Moderne è

- **l'organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.**
- una rivista *mensile* (nove numeri all'anno di 32 pagine) che viene inviata gratuitamente ai soci oppure in abbonamento postale a scuole, università, biblioteche, enti varî in Italia e all'estero, singoli docenti
- uno strumento sia di *ricerca*, sia di *comunicazione, discussione* e *scambio di esperienze* tra soci
- divisa in *sezioni* (saggi, convegni e congressi, vita delle sezioni, recensioni, rubrica dei lettori ecc.)

e si rivolge, mediante rubriche apposite, a docenti di lingue delle scuole *materne, elementari, medie inferiori e superiori e università*.
Si avvale della collaborazione di un *comitato scientifico internazionale* e di un comitato di *redazione nazionale*.

In assenza di una sezione locale, provinciale o regionale alla cui attività partecipare,

- può essere sottoscritto il solo abbonamento alla rivista SeLM **versando lire 35.000 sul ccp 10441863 intestato ad ANILS, Via Veneto 84, 86100 Campobasso**
- possono essere richiesti materiali di propaganda all' indirizzo sopra riportato del Segretario Nazionale Organizzativo-Amministrativo, Prof. Antonio Giannandrea.