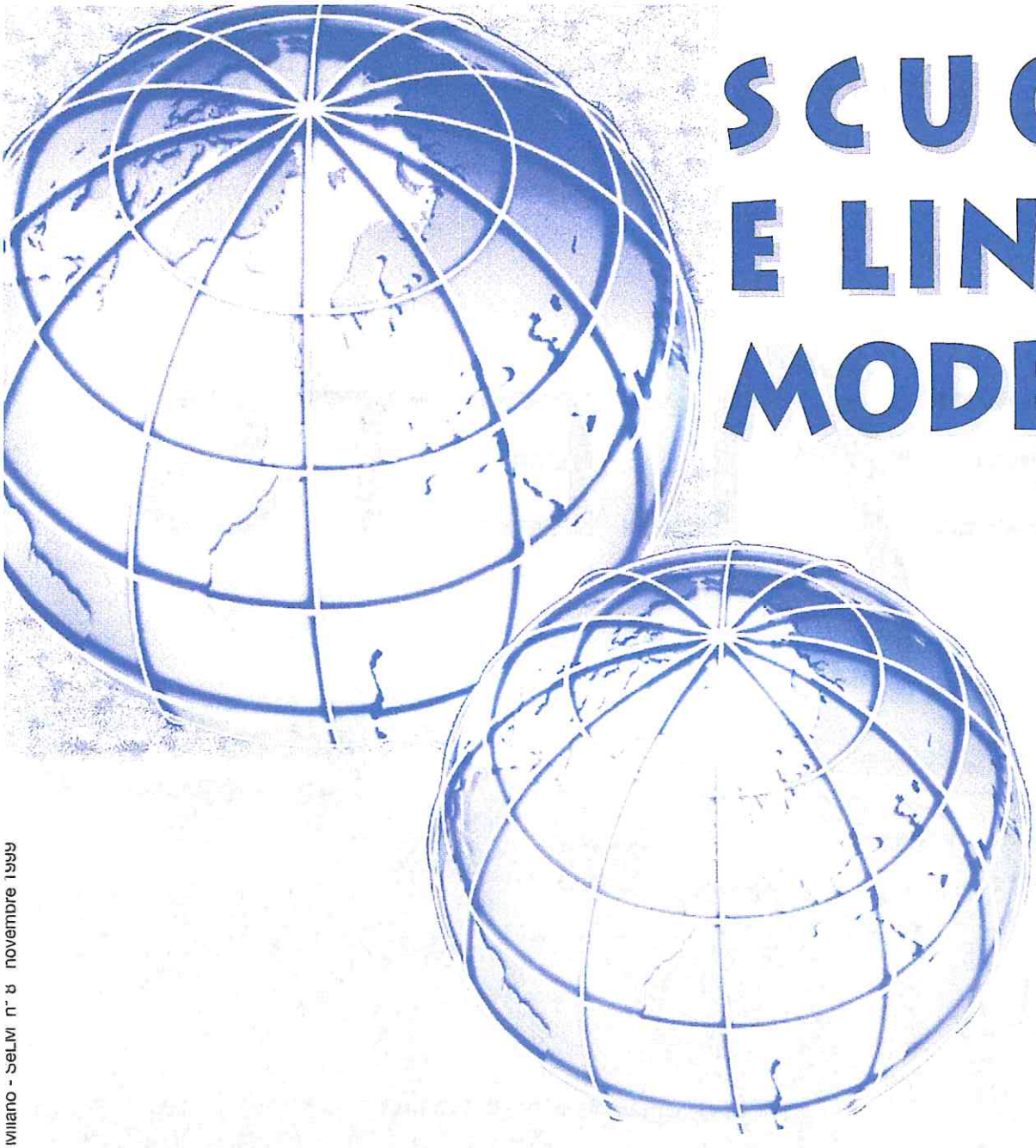
SCUOLA E LINGUE MODERNE



- Approcci umanistici e materiali didattici
- Un'introduzione alla suggestopedia
- Esperienze: scuola elementare, media e superiore
- Internet e netiquette

ANNO XXXVII
8
1999

GARZANTI SCUOLA

Sped. in abb. post. - 45% – art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SELM n° 8 novembre 1999

Guy Capelle - Noëlle Gidon

REFLETS

Méthode de français

II

PAR LA VIDÉO

La vie entre en classe de langues !

Découvrez REFLETS sur INTERNET

www.fle.hachette-livre.fr
www.petrini.it

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

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. 8 1999

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

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 Mazzini, 80 - 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

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 45%.

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

Sommario

EDITORIALE

▶ **Innovare, innovare: ma ne vale la pena?** 2
Paolo E. Balboni

SAGGI: NUOVE TENDENZE

▶ **Approcci umanistici e materiali didattici** 4
Costanza Cucchi

▶ **E Lozanov introdusse Mozart. Un'introduzione alla suggestopedia** 8
Nives Dal Bo

ESPERIENZE: ELEMENTARI E MEDIE

▶ **Bambini stranieri nella scuola elementare e media** 14
Fabio Caon

ESPERIENZE: SUPERIORI

▶ **Analysing two sonnets** 16
Sandro Corso

▶ **Il rapporto tra analisi testuale e didattica: un esempio in italiano** 20
Federica Ricci Garotti

STRUMENTI

▶ **Internet e netiquette: usi e costumi. 1. La posta elettronica** 26
Carlo Biason e Raffaella Vincenti

▶ **Nozionario di glottodidattica** 30
Carlo Biason e Raffaella Vincenti

VITA DELL'ANILS

▶ **Forme e modi del comunicare** 32

IN QUESTO NUMERO

Nella sezione SAGGI presentiamo un articolo che riguarda gli approcci umanistico-affettivi e un intervento in cui si esplora una nuova realtà che si affaccia, anche se con decenni di ritardo, sulla scena italiana: la suggestopedia (è di questi mesi la nascita di un gruppo suggestopedico italiano).
Dopo tre esperienze relative alle elementari/medie e alle superiori, presentiamo un tipo di "strumento" diverso dal solito: anziché documenti legislativi, riportiamo un corposo intervento sulle "leggi" non scritte della *netiquette*, cioè della buona educazione in posta elettronica (in questo numero), nelle *chat lines*, nei forum di discussione (nei prossimi numeri): sempre di più noi e i nostri studenti contattiamo altre persone con questi nuovi strumenti e rischiamo di fare brutte figure se non ne conosciamo l'etichetta!

Innovare, innovare:

"Riforma": mai parola fu più abusata. E quindi stancante, noiosa, quasi irritante.
Si riformano la scuola, l'università, la struttura dei libri di testo, l'esame di stato. Ma ne vale la pena?
E, ammesso che valga la pena riformare i "contenitori" (e crediamo non solo ne valga la pena, ma sia necessario in un mondo sempre più flessibile nelle sue strutturazioni, più dinamico nel suo incedere: non riformarsi significa essere spezzati), vale la pena riformare anche i contenuti? Oppure stiamo sempre inseguendo un "nuovo" fine a se stesso?
Ancora – e qui veniamo al nucleo di questo numero di SeLM – vale la pena modificare, innovare, riformare in campo metodologico, soprattutto ora che siamo sotto il pieno impatto dovuto all'introduzione delle nuove tecnologie non solo nelle nostre scuole, ma soprattutto nelle esistenze quotidiane, nelle case, negli internet bar che spuntano ovunque?
Cerchiamo di abbozzare tre brevi risposte.

▶ Innovazione dei "contenitori"

La grande rivoluzione si chiama "riforma dei cicli".
Ce n'era bisogno?
Il Ministro Berlinguer intende legare il suo nome alla prima riforma strutturale dopo quella impostata da Gentile nel 1923 e realizzata negli anni seguenti. Chi segue SeLM sa che negli anni 1997 e 1998 non siamo stati né zitti né teneri nei confronti di alcune tendenze del tipo "l'inglese-è-più-che-sufficiente" espresse da Prodi, Berlinguer e da un Direttore Generale del MPI: abbiamo attaccato il progetto monolingue in modo chiaro, diretto, con nomi e cognomi.
Ora quella ventata di finta modernizzazione pare passata, e ci troviamo con un Ministro Berlinguer e un Direttore Generale, Cosentino, che non solo offrono spazio alle lingue (al Progetto Lingue 2000 abbiamo dedicato ampio spazio nei numeri 4 e 5), ma che usano quel progetto come cuneo per scardinare la struttura esistente: moduli, gruppi differenziati, riferimenti a progetti europei, possibili certificazioni da parte di enti specializzati e riconosciuti in ambito EU.
Fanno bene, a nostro avviso, perché il sistema scolastico attuale, irrigidito da settant'anni di non riforma, appesantito da lacci di ogni tipo, non regge più.
Non è più possibile pensare a una scuola divisa in tre cicli laddove i cicli, di fatto, sono due: di base e di indirizzo.
Non è possibile continuare a produrre "maturi" diciannovenni quando ovunque si finisce la scuola a 18 anni, cosicché il ragazzo può entrare insieme nella maggior età e nel mondo del lavoro o della formazione terziaria (e molti nazioni europee, oltre al Nord America e a paesi ex-sovietici, lasciano la scuola a 17 anni).
Una via di innovazione poteva essere quella della riforma *soft*: ma non avrebbe mai rimesso in circolo competenze e progettualità; la riforma *hard*, che prevede 7 anni di scuola di base e 5 di secondaria con un biennio praticamente comune (o comunque molto permeabile da indirizzo a indirizzo) e articolato solo in 5 aree, è invece tale da scardinare davvero il sistema, soprattutto se la si considera insieme con l'autonomia delle scuole, che può liberare energia tale da portare ad un nuovo assetto, meno centralistico e più flessibile.
Se si pensa che lo stesso processo di frammentazione e redistribuzione è in corso all'università (dove, come abbiamo riportato nei primi numeri di SeLM, avanza una scissione dell'attuale ciclo di laurea in una coppia di 3 an-

ma ne vale la pena?

ni più, per chi vuole, ulteriori 2 anni di approfondimento), ci rendiamo conto che non siamo di fronte ad uno dei soliti conigli riformatori estratti dal cappello a cilindro di ministri in cerca di visibilità sui giornali, ma di fronte ad un progetto organico che il contributo dei singoli istituti, e quindi dei suoi singoli docenti, renderà buono o cattivo, efficace o inutile.

▶ Innovare i contenuti

Il Progetto Lingue 2000 innova fortemente, dando la priorità, a livello di scuola di base, alle abilità comunicative orali, con attenzione agli esiti certificabili, allo sviluppo di saper fare prima ancora che di sapere fine a se stesso. Non "sapere sulla lingua" ma "saper usare la lingua".
È chiaro che si tratta di un primo approccio alla lingua, ma non è una indicazione casuale. È nella linea di una attenzione dedicata ai processi più che ai prodotti, all'imparare a imparare più che all'imparare e poi dimenticare.
Il MPI sta elaborando una convenzione con le associazioni professionali, tra cui la nostra, per far sì che all'interno delle scuole alcuni gruppi di docenti comincino a riflettere propositivamente sui contenuti da inserire nei nuovi contenitori, per far sì che lo scardinamento strutturale di cui sopra porti ad un rinnovamento che viene dalla base. E anche questa è innovazione.
I contenuti vanno poi collocati all'interno dei materiali didattici che vengono usati nella scuola: e qui c'è ancora un punto dolente: il MPI ha dato istruzioni *ex cathedra* all'editoria (decreto relativo all'art. 27 della Legge n. 448/98 sulle norme e avvertenze tecniche per la compilazione dei libri di testo), anziché dare indicazioni sulle linee di fondo delle innovazioni in atto e lasciare che sia l'editoria, il libero mercato delle idee didattiche, a tradurle in nuovi tipi di materiali didattici. E questa non è innovazione.

▶ Innovare le metodologie

L'ingessatura quasi secolare della nostra scuola ha consentito l'agnosticismo metodologico: ciascuno fa quel che vuole, senza linee guida e senza controlli possibili. Ci sono molte scuole in cui si insegna ancora la grammatica come punto di partenza, in cui si punisce l'errore senza cercare di capire quale errata competenza gli sta dietro, in cui si traducono frasette sceme e si dettano testi per verificare la comprensione!
La ventata introdotta dall'approccio comunicativo nella lingua e da quello testuale nella letteratura si è insterilita: diventati "moderni" quindici anni fa, molti docenti hanno smesso di ricercare. Sono invecchiati ed obsoleti, ma non lo sanno – e poi ce ne sono di più obsoleti di loro, per cui figurano ancora come aggiornati e innovatori...
Per questa ragione in questo numero introduciamo il tema degli approcci umanistico-affettivi (che integrano l'istanza comunicativa in una considerazione nuova dei meccanismi psicologici dello studente) e presentiamo una riflessione su correnti metodologiche presenti in altri paesi da un ventennio almeno e mai approdate in Italia, con la scusa che la scuola era troppo rigida e poco autonoma per consentire certe innovazioni; per questo da anni SeLM lavora ad una riflessione sulle possibilità fornite dalle nuove tecnologie.
La scuola è un "contenitore" dove si trasmettono e si fanno scoprire dei "contenuti": modificare i due elementi posti tra virgolette senza innovare anche nel modo in cui trasmettere e far scoprire significa cambiare tutto perché tutto resti com'è. È un gioco visto mille volte, cui l'ANILS e il sottoscritto non intendono partecipare.

Paolo E. Balboni

Approcci umanistici e materiali didattici

Costanza Cucchi

Gli approcci umanistici, sorti attorno agli anni '60-'70, sono caratterizzati dal loro modo peculiare di considerare il **discente**, il processo di apprendimento e il linguaggio.

Per quanto riguarda il **discente**, egli viene visto nella sua globalità. Si deve infatti tenere conto dei suoi sentimenti e delle sue emozioni, che egli deve imparare ad esprimere in lingua straniera e si vuole sviluppare, attraverso la partecipazione attiva al processo di apprendimento, la sua capacità di assumersi responsabilità. L'accostamento alla lingua straniera deve inoltre promuovere il ragionamento ed aiutare a sviluppare le abilità intellettive del discente. In ultima analisi, l'insegnamento di una lingua straniera deve condurre all'autorealizzazione e alla capacità di sfruttare al meglio le proprie potenzialità, che è il fine ultimo di un'educazione di tipo umanistico. Pertanto un insegnamento umanistico rifiuta di considerare l'allievo come colui che deve semplicemente imparare regole di grammatica per poi applicarle in esercizi traduttivi e nemmeno vede il discente come colui che deve acquisire determinate abitudini linguistiche. Al contrario, l'umanesimo linguistico si propone di rivolgersi all'allievo nella sua interezza e complessità di essere umano, non ignorando alcuna delle sue componenti, ma anzi coinvolgendole tutte nel processo di apprendimento. Quest'ultimo non sarà un apprendimento puramente cognitivo o, come lo definisce C. Rogers, alla cui psicologia umanistica questi approcci si richiamano, "dal collo in su"[1], ma sarà "viscerale", cioè "profondo e pervasivo". Il discente dovrà cioè scorgervi un senso e collegarlo alla propria esperienza del mondo.

Per quanto riguarda il **linguaggio**, esso non viene considerato come un codice in cui esiste una corrispondenza biunivoca tra significanti e significati. Si riconosce, al contrario, che il parlante può esprimere un determinato significato utilizzando mezzi diversi. Ad esempio, un sentimento di paura può essere veicolato semplicemente strabuzzando gli occhi oppure spiegando nei particolari a che cosa sia dovuta. Anche in questo caso resta centrale il concetto di libertà dell'uomo, che può operare delle scelte non solo a proposito di cosa dire, ma anche di come dirlo. La lingua è inoltre considerata non primariamente come un codice, ma come un veicolo per instaurare e mantenere rapporti sociali. È il parlante a scegliere le parole da dire e il proprio interlocutore: è pertanto innaturale, ai fini della preparazione all'interazione linguistica, proporre esclusivamente esercizi di traduzione o *drills*, perché in essi tutto è già stato predisposto e il discente non può in alcun modo esercitare la propria libertà e capacità decisionale.
Un insegnante che riconosca la validità dei principi dell'umanesimo linguistico dovrebbe cercare di tradurli in pratica nelle tecniche e nei sussidi che seleziona.
È opportuno ricordare che i principi che stanno alla base di un metodo glottodidattico possono essere concretizzati e resi operanti utilizzando tecniche tra loro diverse. La validità degli approcci umanistici sta forse anche nel fatto di non volere offrire soluzioni e pacchetti metodologici preconfezionati, bensì dei principi che il singolo insegnante può sfruttare di volta in volta per elaborare tecniche, valutare materiali e tecnologie glottodidattiche.

Nei prossimi paragrafi verrà preso in esame un testo per l'insegnamento del tedesco a principianti nelle scuole superiori, *Die Suche*, che mi è parso particolarmente consono ai principi umanistici, e verranno illustrate alcune tipologie di esercizi proposte, soffermandosi sul loro legame con i principi

[1] C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, trad. dall'inglese, Firenze, Giunti, 1973, ed. orig. 1969, p. 194.
[2] V. Eismann, H.M Enzensberger, K. v. Eunen, B. Helmling, B. Kast, I. Mummert, M. Thurmair, *Die Suche*, Berlin und München, Langenscheidt, 1993.

umanistici, che verranno analizzati più in profondità. Il testo contiene, in 29 capitoli, una storia di misteri e di spionaggio: il discente segue il percorso dei due protagonisti, che indagano sull'identità di una ragazza.

Tratti prosodici e rapporti tra interlocutori

Una caratteristica condivisa dagli approcci umanistici è l'attenzione prestata ai tratti prosodici, ossia alle informazioni veicolate attraverso le variazioni di volume, di tono e di durata della voce del parlante.
Stevick, il maggiore sostenitore della glottodidattica umanistica, osserva infatti che la voce dell'insegnante "deve essere chiara, ma anche gentile ed incoraggiante" e "totalmente priva di disapprovazione e rimprovero."[3] È chiaro che Stevick intende sottolineare che il significato di una frase non dipende solamente da *che cosa* si dice, dai termini che si selezionano, ma anche da *come* si dice. Il tono può infatti in alcuni casi veicolare informazioni ben più importanti delle parole: ci informa sullo stato d'animo di una persona e, di conseguenza, ci fornisce una chiave interpretativa preziosa per decodificare il suo messaggio, per capire se ciò che un parlante dice sia una minaccia o una beffa, un invito o una domanda. Un'educazione linguistica armonica intende rendere i discenti consapevoli di ciò.
A questo scopo *Die Suche* propone l'ascolto di dialoghi registrati, seguiti da esercizi che focalizzano l'attenzione dell'allievo sulla "atmosfera" in cui si svolge lo scambio comunicativo. L'allievo è invitato a dire se l'atmosfera è simpatica, nervosa, se c'è armonia o conflitto (p. 13). Ciò abitua l'allievo a prestare attenzione non solo alla forma delle parole, ma anche al loro senso globale.
In quest'ottica si innestano anche altri esercizi. Ad esempio vengono elencati i commenti di un personaggio a proposito della ragazza misteriosa. L'allievo deve individuare, all'interno del testo, le reazioni verbali dell'altro personaggio e dire se esse sono corrette, aggressive o molto aggressive (p. 15). In questo modo il discente impara a valutare il contesto comunicativo e a desumere informazioni sul rapporto esistente tra gli interlocutori.

Funzioni comunicative

Il concetto di funzione comunicativa appartiene più ai metodi comunicativi che non agli approcci umanistici. Tuttavia esso è implicito nella nozione di libertà del discente, che viene affermata dall'insegnamento umanistico. Dato che qualsiasi parlante può esprimere ciò che intende dire servendosi di parole e espressioni diverse, è necessario, nella decodifica del messaggio, interpretare la funzione comunicativa a cui un'espressione corrisponde.
Un esercizio che aiuta a promuovere questa capacità è l'elencazione di funzioni comunicative, come criticare, arrabbiarsi, accettare una critica, essere ironici, dare spiegazioni. L'allievo deve individuare nel testo le espressioni che realizzano le funzioni comunicative (per esempio se il parlante dice "Quest'uovo è troppo cotto" non intende certo fornire un'informazione, ma piuttosto "criticare, rimproverare", p. 81).
Esercizi di questo tipo si rivelano preziosi perché abituano il discente ad andare al di là della traduzione delle parole, per riflettere sul loro effettivo valore entro un testo e possono servire come introduzione all'analisi di testi letterari.

[3] E. W. Stevick, *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Rowley Mass., Newbury House, 1976, p. 127.

SUPERATI I RITARDI

I primi numeri di quest'annata sono giunti in ritardo, anche se il disservizio è stato differente regione per regione, città per città. L'ANILS e la Garzanti Scuola sono state vittime, insieme ai nostri soci ed abbonati, di un caso di normale mala-burocrazia: quello che andava bene al Tribunale di Modena, città dove veniva stampata SeLM nel 1998, non andava bene al Tribunale di Milano; le modalità di spedizione che andavano bene a un operatore delle poste a luglio non andavano bene al suo successore, nel momento in cui il primo era in ferie... A questo punto ogni ritardo dovrebbe essere stato superato. In caso contrario, informateci!

Linguaggio verbale e non verbale

Gli approcci di tipo umanistico mostrano grande interesse per il linguaggio non verbale, ossia per quelle informazioni veicolate attraverso la mimica facciale, lo sguardo, i movimenti e la gestualità. Un'educazione linguistica armonica dovrebbe rendere il discente ben consapevole della possibilità di esprimere messaggi, a volte assai efficaci, senza utilizzare il canale verbale.
In quest'ottica si situano esercizi, posti in *Die Suche* all'inizio di ogni capitolo, che stimolano il discente ad osservare le immagini e lo invitano a formulare ipotesi sui personaggi, i luoghi, i dialoghi e le azioni che si svolgeranno ed esercizi che spingono a concentrare l'attenzione sui significati espressi non verbalmente. Ad esempio l'allievo, dopo aver letto un brano, deve cercare nel testo i diversi modi in cui uno dei protagonisti esprime il proprio sentimento di rabbia a livello verbale e non verbale (p. 189).

La lingua come fatto sociale

L'umanesimo linguistico mostra di considerare la lingua come un mezzo che permette di entrare in contatto ed instaurare rapporti con altre persone. Tutti gli approcci umanistici danno perciò rilevanza all'interazione in classe e alla libera iniziativa da parte del discente.
Questo è, però, solo uno dei modi in cui l'allievo si può rendere conto del valore comunicativo che la lingua straniera, come quella materna, possiede, e che viene disconosciuto qualora si propongano solamente esercizi meccanici e letture poco interessanti, contenenti informazioni banali o poco stimolanti.
L'allievo può venire stimolato a considerare le implicazioni sociali che si esprimono attraverso il linguaggio. A questo si ricollega la riflessione sulle regole sociali di "dare del tu" o "dare del lei", attraverso cui il discente è spinto a notare che ciò dipende da una molteplicità di fattori, tra cui l'età, il ruolo, il prestigio sociale e il grado di conoscenza (p. 30). Nell'ambito della riflessione sul linguaggio in quanto agire sociale si pone anche la presentazione di diversi generi comunicativi. Essa si situa in *Die Suche* in stretto collegamento con le vicende dei personaggi, a sottolineare il fatto che la lingua non è mai slegata dal contesto sociale, in cui svolge una specifica funzione. Viene proposta la lettera, con l'individuazione delle caratteristiche costitutive (mittente, destinatario, formula di apertura, saluti), quando i due protagonisti intercettano una lettera inviata alla ragazza misteriosa (p. 34; p. 44) e la relazione, che viene preparata da uno dei protagonisti per il capo (p. 70) e di cui si individuano le caratteristiche (p. 101). In seguito, quando i due personaggi devono utilizzare un registratore, vengono presentate le istruzioni per l'uso (p. 164). Successivamente la ragazza misteriosa deve tenere un discorso, per il quale prepara degli appunti (p. 190).
Infine viene presentato il genere comunicativo cinematografico, poiché i personaggi si rendono improvvisamente conto di trovarsi sulla scena di un film (p.147), di cui viene presentato lo *script*, con la descrizione della trama, del dialogo, dei suoni (p. 157), e le peculiarità proprie di questo genere, ossia i diversi tipi di inquadratura.

Autonomia, responsabilità, stile cognitivo

Gli approcci umanistici incoraggiano l'autonomia del discente e cercano di infondere in lui sentimenti di serenità e di autostima che favoriscono la fiducia nella propria capacità di apprendere. L'insegnante dovrebbe evitare di muovere critiche eccessive, ma anche di lodare esageratamente le prestazioni degli allievi. In questo modo essi svilupperanno la loro indipendenza e la loro capacità di autovalutarsi.
In quest'ottica si situa l'invito a valutare il proprio stile cognitivo. La lingua straniera viene paragonata ad un viaggio. Si può semplicemente continuare a camminare, gustandosi i nuovi paesaggi, pur non essendo ben equipaggiati, oppure, mossi dal desiderio di fare nuove scoperte, affrontare dei rischi. C'è infine chi si impegna a preparare il viaggio in tutti i suoi dettagli al punto che, curvo tra

carte geografiche ed enciclopedie, non si sente mai pronto a partire. Al discente viene chiesto di notare le analogie tra il viaggio e l'apprendimento delle lingue e di indicare vantaggi e svantaggi di ciascun metodo (p. 113). Successivamente vengono presentate le quattro abilità di base (capire, parlare, leggere, scrivere) e l'alunno deve elencare le caratteristiche di ciascuna. Infine, in accordo con gli studi di neurolinguistica, viene presentata la struttura del cervello umano: l'emisfero sinistro si occupa dell'analisi, presiede a funzioni logiche e deduttive, mentre l'emisfero destro è deputato alla sintesi, all'intuizione ed a processi di associazione (p. 115). Al discente viene poi proposto un questionario che lo induce a riflettere sul suo stile cognitivo.

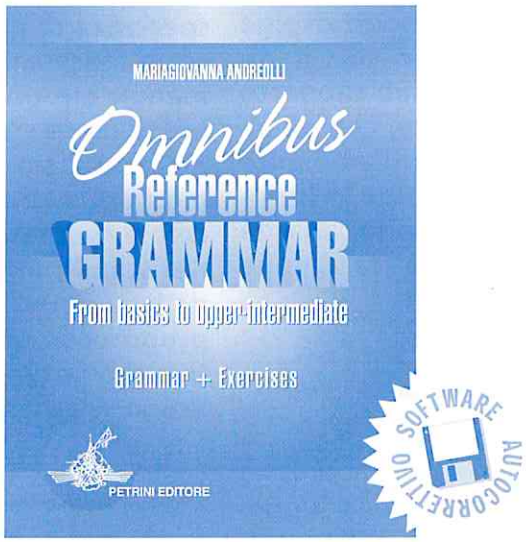
Fantasia ed impatto emotivo

Gli approcci umanistici ritengono estremamente importante, per un apprendimento soddisfacente, il coinvolgimento dell'"essere intero" del discente, a livello cognitivo ed emotivo. In questo modo l'esperienza linguistica rimarrà ancorata all'esperienza umana dell'allievo e si immagazzinerà con maggiore facilità nella sua memoria a lungo termine. Proprio per questo motivo è tanto importante dare spazio in classe all'interazione tra gli alunni e scegliere materiali didattici con contenuti interessanti, che abbiano un impatto emotivo sul discente.

A questo proposito è significativa la scelta di trattare argomenti come i sogni e le fiabe, che fanno leva sull'immaginario e sulla fantasia. In *Die Suche* viene presentato il sogno di uno dei personaggi e successivamente il discente deve cercare di interpretare il sogno in relazione alla personalità del personaggio. (p. 66). Viene trattato poi Freud e l'interpretazione dei sogni (p. 75).

A proposito della fiaba, *Die Suche* illustra i personaggi e i luoghi tipici (p. 142) ed elenca le fiabe caratteristiche del mondo tedesco. Verso la fine del libro viene anche proposta una fiaba (p. 144). I due personaggi, il Grasso e lo Smilzo, cercano una meravigliosa principessa. Quando hanno quasi perso le speranze, una voce li invita a proseguire, dicendo: "Chi cerca, trova. Forse alla fine del mondo la fortuna vi aspetta." Il proverbio "chi cerca, trova", che viene ripetuto più volte nel corso del libro, può esserne considerato il motto ed indica chiaramente al discente il rapporto che dovrebbe instaurare nei confronti della lingua straniera. Si tratta, come anche il titolo del libro – *La ricerca* – sottolinea, di una posizione attiva, che condurrà spontaneamente alla scoperta.

Omnibus Reference Grammar



Il sistema "tutto-in-uno" per apprendere, sistematizzare e perfezionare la grammatica inglese

- la completezza della grammatica e gli esercizi corrispondenti in un unico libro;
- il vademecum lessicale *Say it right* è incorporato nel volume;
- ogni copia è corredata dell'omonimo programma di esercizi autocorrettivi su dischetto.

PETRINI EDITORE

E Lozanov invitò Mozart. Un'introduzione alla suggestopedia

Nives Dal Bo

Il metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere, sviluppato e sperimentato dallo psichiatra bulgaro G. Lozanov all'Università di Sofia a partire dalla seconda metà degli anni '60, è stato accolto con interesse dai glottodidatti di Russia, Francia, Germania e Stati Uniti e negli ultimi anni anche alcuni insegnanti italiani hanno dimostrato curiosità verso questo approccio glottodidattico alternativo compiendo qualche timido tentativo di sperimentazione. A suscitare interesse e curiosità verso la Suggestopedia sono l'attenzione e la sensibilità che il metodo rivolge alla percezione che il discente ha del suo rapporto con l'insegnante, con gli altri discenti, con l'ambiente nel quale si svolge la lezione e con le proprie capacità di apprendere la lingua straniera.

Le premesse

La base teorica della Suggestopedia si trova nelle osservazioni compiute da Lozanov in sede di psicoterapia, in particolare a proposito dei processi di suggestione, osservazioni che egli decise di applicare al campo dell'insegnamento delle lingue straniere. Il neologismo "Suggestopedia" nasce infatti dall'unione dei termini "suggestione" e "pedagogia". Lozanov percepisce la situazione di apprendimento come una situazione comunicativa, un rapporto interpersonale tra docente e discenti altamente sensibile all'influenza di una serie precisa di elementi. Essa può, per dare un esempio, venire facilitata dall'atteggiamento dell'insegnante e dall'ambiente nel quale la situazione comunicativa ha luogo e può venire inibita dalle convinzioni negative sulle proprie capacità di apprendimento che il discente ha maturato durante esperienze precedenti di apprendimento.
Per poter porre costantemente lo stato psicologico del discente al centro dell'esperienza di apprendimento è necessario creare e mantenere un clima di apprendimento nel quale ogni elemento sia calibrato in modo da evitare ogni ostacolo e da presentare continui stimoli all'acquisizione della lingua straniera. È proprio con questo obbiettivo che Lozanov elabora la lezione suggestopedica.

La struttura di una lezione

La lezione suggestopedica nella versione originale descritta nel 1983 da Lozanov e dalla sua collega E. Gateva, linguista ed esperta in campo musicale, è parte di un corso intensivo di lingua straniera per principianti e prevede che ogni unità didattica sia distribuita su 4 giorni con 3 ore di lezione per ciascun giorno. Condizioni preliminari sono la limitazione di ogni classe a 12 studenti e la possibilità di avere a disposizione un'aula apposita nella quale l'insegnante disporrà le sedie e i banchi in un semicerchio, carte geografiche e poster della lingua obbiettivo, piante e fiori e un impianto stereofonico. Il primo giorno di lezione, durante il quale avviene la presentazione del materiale oggetto dell'unità didattica, si suddivide in 3 fasi: la fase di decifrazione, la fase del concerto attivo e la fase del concerto passivo.

La **fase di decifrazione** è dedicata alla conoscenza reciproca tra insegnante e discenti e ad un primo contatto con la lingua straniera. Sia l'insegnante che gli studenti scelgono una nuova identità legata alla lingua straniera oggetto dell'apprendimento (un nome, una professione, un'età), fanno conoscenza tra loro interpretando questo nuovo ruolo che manterranno per tutta la durata del corso. Tale procedura ha lo scopo di impedire che i discenti si espongano con la loro vera identità ad una situazione della quale non sono padroni e che potrebbe creare – in particolare nei discenti adulti – dei blocchi dell'apprendimento. L'insegnante spiega poi le diverse fasi nelle quali si articolerà la lezione, descrive i materiali

che saranno utilizzati e le particolarità della lingua straniera. Egli evita però di soffermarsi sugli argomenti che saranno probabilmente difficili, cercando al contrario, attraverso un procedimento di elicitazione, di far emergere quanto i discenti già sanno in quella lingua. L'atteggiamento positivo e incoraggiante dell'insegnante gioca in questa prima fase un ruolo di grande importanza perché dà agli studenti l'impressione che l'apprendimento della lingua straniera sarà, grazie a questo nuovo metodo, facile e piacevole, impressione rafforzata anche dalla lunghezza del testo presentato (dalle 600 alle 800 parole nuove per ogni unità didattica).
Il primo elemento di lingua straniera ad essere introdotto è costituito da una canzone didattica che ha generalmente per tema una regola grammaticale e che viene eseguita in coro.
Gli elementi grammaticali sono riportati anche su cartelloni appesi alle pareti dell'aula che vengono percepiti come stimoli visivi periferici. Questa prima fase ha la durata di 20-30 minuti per la prima lezione del corso e di 15 minuti per le lezioni seguenti.

Durante la fase successiva, la fase del **concerto attivo**, l'insegnante legge alla classe il testo che ha scelto per la lezione. Egli fa partire un brano musicale tratto dal repertorio classico, aspetta la fine delle battute di attacco e poi inizia la lettura del testo con voce chiara e piena, in modo che ogni parola venga scandita e risulti perfettamente comprensibile.
Per poter meglio coordinare il ritmo della propria lettura al ritmo musicale l'insegnante legge prima la frase tra sé e poi la ripete ad alta voce, lasciando in questo modo delle pause. Gli studenti seguono la lettura seduti ai loro posti tenendo il testo in lingua straniera con la traduzione a fronte davanti a sé.
La traduzione ha la funzione di permettere la comprensione completa del testo senza che gli studenti si lascino distrarre o innervosire nella ricerca del significato delle parole nuove. Terminata la lettura, l'insegnante attende in silenzio la fine del brano musicale. Il concerto attivo ha la durata di 45-50 minuti; nel caso in cui il testo da presentare sia particolarmente lungo si possono prevedere delle pause tra un brano musicale e il successivo. In questa prima fase vengono utilizzati brani musicali del periodo classico (Mozart, Beethoven, Haydn, Tschaikowsky) che si caratterizzano per il tono maggiore e per l'atmosfera chiara, allegra e trionfale, il cui effetto è quello di creare un clima di apprendimento stimolante ed energizzante.

Il testo viene letto per la seconda volta nella fase del **concerto pseudopassivo**, per la quale viene utilizzato un sottofondo musicale di tipo pre-classico o barocco (Bach, Händel, Vivaldi, Corelli), nel quale il ripetersi meccanico e strutturato dei toni si presta alla memorizzazione passiva del testo. L'insegnante rilegge il testo questa volta in modo più lento, variando il tono di voce solo al variare del soggetto dei dialoghi. Gli studenti sono invitati ad assumere una posizione rilassata, sono liberi di seguire il brano musicale o la lettura dell'insegnante e se vogliono possono anche chiudere gli occhi. Durante questa seconda lettura non è previsto l'ausilio del testo scritto. Il concerto pseudopassivo viene proposto sempre alla fine della lezione, cosicché finito il concerto gli studenti lasciano l'aula.
Il metodo suggestopedico non prevede che venga assegnato alcun tipo di compito da svolgere a casa, agli studenti viene solamente consigliato di rileggere il testo proposto durante la lezione.

L'unità didattica suggestopedica prevede che alla lezione in cui viene presentato il testo seguano tre lezioni dedicate all'**analisi** e all'**attivazione** dei materiali linguistici proposti. Vi è un passaggio graduale da una memorizzazione di tipo passivo ad un approfondimento delle particolarità grammaticali per arrivare ad un reimpiego attivo degli elementi linguistici.
Questo percorso avviene attraverso ripetizione in forma corale, esercizi di traduzione, giochi di ruolo, pantomime, giochi didattici e creazione di brevi testi da presentare al resto della classe. Costante di ogni lezione sono la traduzione a fronte del testo in lingua straniera, i cartelloni con le regole grammaticali trattate appesi

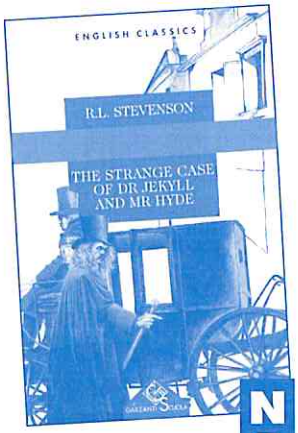
alle pareti, un approccio di tipo giocoso e artistico e un atteggiamento dell'insegnante di tipo incoraggiante e positivo che si manifesta tra l'altro in una forma di correzione degli errori prettamente indiretta.

Alcuni elementi essenziali

Come risulta dalla descrizione precedente, gli elementi caratterizzanti del metodo suggestopedico sono costituiti dall'uso consapevole della suggestione da parte dell'insegnante, dall'introduzione di elementi musicali e dalla preparazione dell'aula suggestopedica. Questi elementi entrano in gioco in modo preponderante nella fase di presentazione del testo in lingua straniera, fase che distingue nettamente la Suggestopedia dagli altri metodi di insegnamento delle lingue straniere. Proprio il primo di questi elementi, la suggestione, ha fatto nascere intorno alla Suggestopedia, a causa della connotazione negativa legata a questo termine e dell'inusualità del suo accostamento alla glottodidassi, un certo atteggiamento di diffidenza. È necessario perciò menzionare il fatto che lo studio della suggestione come fenomeno psicologico costantemente presente nei rapporti umani ha impegnato molti studiosi, primo fra tutti il russo Pavlov (1849-1936), senza il quale la scuola di Sofia non sarebbe mai potuta esistere, e che la suggestione è, anche se con diversi gradi di consapevolezza, presente e accettata in molte manifestazioni della vita sociale, ad esempio nella retorica politica e militare e nel campo pubblicitario. Il merito di Lozanov sta nell'essere stato il primo ad aver parlato apertamente di questo fenomeno e ad aver analizzato le forme positive e negative del suo manifestarsi nella dinamica della situazione di apprendimento. Per tutti questi motivi anche l'insegnante che non si trova a suo agio con questo termine o che trova le proposte di Lozanov poco interessanti non può fare a meno di essere consapevole del fatto che il suo comportamento in aula ha un'influenza sugli studenti e che è necessario, per lo meno, che egli eviti gli atteggiamenti che possono avere ripercussioni negative sui risultati di apprendimento.

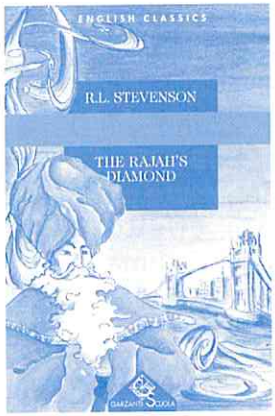
ENGLISH CLASSICS +

A collection of Literary Novels with notes and activities

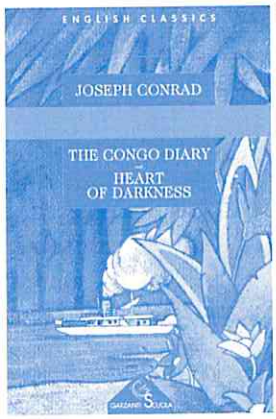


NEW

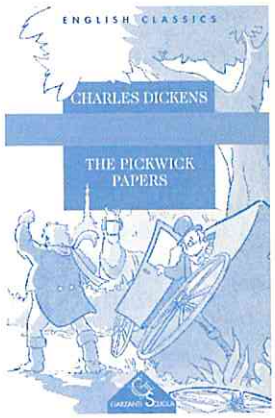
INTERMEDIATE/ ADVANCED
Robert Louis Stevenson
The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde
cod. 88-696-4021-3
Book + Audiocassette
Pagine 160 - Lire 16.000



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

Il ruolo della musica

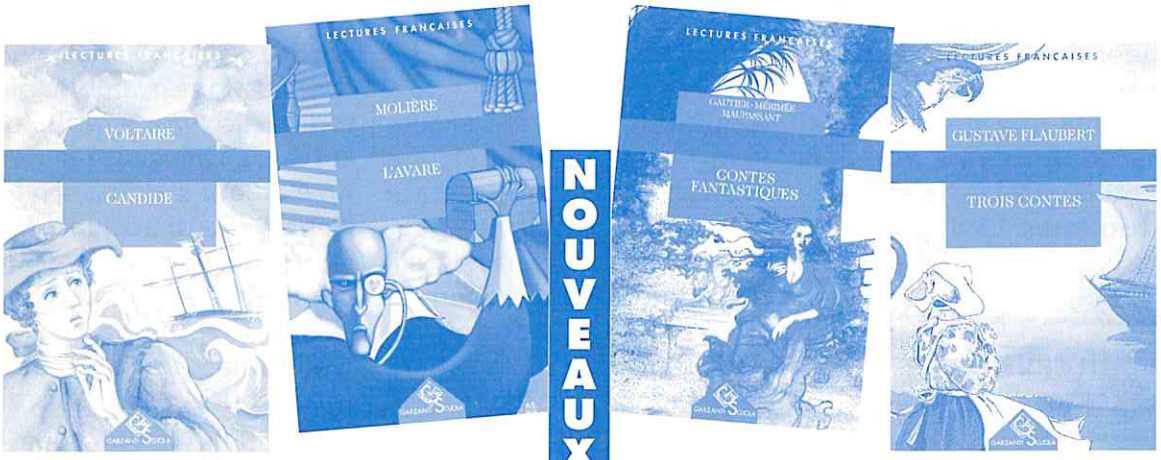
L'utilizzo della musica classica e barocca al duplice scopo di incoraggiare e stimolare gli studenti durante il primo confronto con il nuovo testo (fase del concerto attivo) e di rilassarli durante la memorizzazione dello stesso (fase del concerto passivo) trova conferma nell'utilizzo della musica nel campo della musicoterapia. Questa disciplina studia ed utilizza l'influenza dei suoni sull'uomo allo scopo di curare o alleviare malattie fisiche e psichiche.
La funzione della musica si manifesta grazie ad un elemento che essa ha in comune con il corpo umano, il ritmo. Il ritmo musicale, costituito da frequenza e da altezza dei suoni, è in grado di influenzare il ritmo del corpo umano, vale a dire di rallentare o velocizzare battito cardiaco, frequenza respiratoria ed emissione di onde cerebrali. Diversi tipi di musica hanno quindi funzioni diverse e possono venire utilizzati a scopi diversi; la musica barocca ha ad esempio un numero di battute al minuto che varia tra le 50 e le 75 e corrisponde al ritmo respiratorio di una persona rilassata.
Gaston (1968) attribuisce alla musica in psicoterapia tre funzioni principali: rinsaldare i rapporti interpersonali, aumentare l'autostima attraverso la soddisfazione per le proprie prestazioni musicali, dare energia e ordine. Lozanov nel proporre l'ascolto di brani musicali durante la lezione di lingue chiama in causa la prima e la terza di queste funzioni.
Il fatto ulteriore che la musica venga elaborata dall'emisfero cerebrale destro avvicina la proposta di Lozanov alla teoria della direzionalità dell'apprendimento, teoria sviluppata in ambito neurolinguistico (Danesi 1988a) che sostiene la necessità di strutturare il processo di apprendimento partendo dall'emisfero destro (globale) per arrivare a quello sinistro (analitico), nel quale si svolge l'elaborazione degli elementi prettamente linguistici.

L'ambiente in cui si insegna

Altra particolarità della Suggestopedia è l'attenzione prestata all'ambiente di apprendimento nella sua du-

LECTURES FRANÇAISES **NIVEAU AVANCÉ**

textes annotés – riche appareil didactique



Voltaire
Candide
cod. 88-11-05012-X
Livre + Cassette
Pagine 240 - Lire 15.500

Molière
L'Avare
cod. 88-696-4023-X
Livre + Cassette
Pagine 192 - Lire 15.500

Gautier - Mérimée
Maupassant
Contes Fantastiques
cod. 88-696-4024-8
Livre + Cassette
Pagine 192 - Lire 15.500

Gustave Flaubert
Trois Contes
cod. 88-11-05007-3
Livre + Cassette
Pagine 216 - Lire 15.000

GARZANTI SCUOLA

plice funzione di corresponsabile dello stato psicologico del discente e di potenziale veicolo di stimoli linguistici visivi. Lozanov descrive l'ambiente suggestopedico in modo dettagliato come un ambiente invitante ed accogliente, privo di elementi che richiamano una situazione scolastica tradizionale e ricco di colori e di stimoli visivi che permettono la visualizzazione degli elementi linguistici e ne favoriscono la memorizzazione. Alcuni studi che si sono occupati di valutare l'influenza dell'ambiente architettonico sul livello di tensione dell'individuo (Evans, Mc Coy 1998, p. 18, 85-94) hanno dato ragione a Lozanov mostrando come un ambiente architettonico accessibile, comprensibile, rassicurante e moderatamente stimolante venga percepito come ideale, vale a dire interessante ma non stressante. Inoltre la presenza di tavole grammaticali non soltanto aiuta la memorizzazione, ma permette agli studenti che vogliano prendersi una pausa di distrazione dalle parole dell'insegnante di trovare altri elementi linguistici da elaborare (Hoffman 1987, p. 49).

La diffusione della suggestopedia

Lozanov condusse al suo Istituto di Sofia, tra il 1965 e il 1971, una lunga serie di esperimenti con gruppi di principianti in diverse lingue straniere allo scopo di provare l'efficacia del metodo suggestopedico. Da questi esperimenti risultò che il metodo suggestopedico era in grado di far raggiungere ai discenti una memorizzazione di vocabolario passivo superiore al 90% delle unità lessicali incontrate durante la lezione. Il libro nel quale Lozanov riportò i suoi lavori e le sue idee (*Suggestology and outlines of Suggestopedy*, 1971 e 1978) diede immediatamente l'impulso alla nascita di gruppi di ricerca nell'allora Unione Sovietica, negli Stati Uniti e in Canada. In Unione Sovietica la Suggestopedia trovò terreno fertile in quanto questo paese aveva già una lunga tradizione nella sperimentazione e nell'utilizzo di tecniche di memorizzazione non convenzionali, ad esempio durante il sonno o in stato di rilassamento profondo. Per questo motivo, anche se i risultati degli esperimenti non furono così straordinari come per Lozanov, il metodo suggestopedico si diffuse e venne utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere con modalità abbastanza fedeli alle idee del suo teorizzatore.

Negli Stati Uniti e in Canada, invece, a seguito di alcune interpretazioni errate date al lavoro di Lozanov e a causa della volontà di rendere il metodo adatto alla commercializzazione, la Suggestopedia si diffuse nella variante del *Superlearning*.

Il *Superlearning* si distingue nettamente dalla Suggestopedia per la possibilità di sostituire la presenza dell'insegnante con audiocassette, per l'introduzione di un maggior numero di esercizi di rilassamento tratti dallo yoga e dal training autogeno e per la presentazione del materiale didattico oltre che con l'accompagnamento musicale con dei particolari esercizi di coordinamento respiratorio.

L'Europa incominciò ad interessarsi al metodo suggestopedico molto più tardi ed è la Germania il paese nel quale la Suggestopedia è stata accolta con maggior interesse professionale e dove si sono svolte sperimentazioni ad ampio raggio che hanno coinvolto la scuola pubblica, le università popolari, le università degli studi e le scuole private. La straordinarietà della situazione tedesca sta nella serietà scientifica con la quale la Suggestopedia è stata messa alla prova e nell'utilizzo che il metodo continua ad avere in particolare nell'ambito dei corsi intensivi per adulti. Il merito di aver fatto della Suggestopedia a partire dal 1980 argomento di discussione in ambito glottodidattico va a Schiffler della Libera Università di Berlino e a Baur e Holtwisch dell'Università di Bochum. Baur (1993) descrive in questi termini le tre direzioni che la Suggestopedia ha preso in Germania: una direzione tecnico-psicologica (*Superlearning*), una direzione psicoterapico-esoterica che utilizza elementi della scuola di psicoterapia americana (ad

Il 4 e 5 dicembre 1999
G. LOZANOV
terrà un seminario a Venezia.
Per informazioni scrivere a:
renapost@tin.it mail to: <renapost@tin.it>

esempio la Programmazione Neurolinguistica) e una direzione propriamente glottodidattica. Scopo dell'ultima e più importante di queste direzioni è, secondo Baur, adattare il metodo suggestopedico alle più recenti teorie di insegnamento delle lingue straniere per renderlo parte integrante dell'insegnamento linguistico nella scuola. Le principali modifiche che la Suggestopedia ha avuto in Germania sono costitute da un allargamento della fase cognitiva all'inizio della lezione, dall'inserimento di numerosi esercizi di attivazione tra i due concerti e dall'introduzione di pause di rilassamento psichico e fisico durante la lezione. I risultati degli esperimenti condotti, la maggior parte dei quali sono stati svolti tra il 1983 e il 1993, mostrano la possibilità di adattare la Suggestopedia alle condizioni temporali e curricolari dei corsi estensivi che si tengono nella scuola (Wagner 1984, Holtwisch 1988), ma rivelano una maggior efficacia del metodo, confrontato con un corso tradizionale della stessa durata, nei corsi intensivi per principianti adulti (Schiffler 1984 e 1986).

Dall'osservazione del lavoro fatto dai suggestopedi tedeschi risulta chiaro come gli elementi innovativi del metodo suggestopedico, che per la loro capacità di influire sullo stato motivazionale-emozionale del discente determinano l'efficacia comparativa della Suggestopedia nell'apprendimento di una lingua straniera, siano da individuare nell'atteggiamento dell'insegnante, nell'utilizzo della musica per la presentazione dei testi e nell'introduzione di canzoni e giochi didattici.

L'interesse dei glottodidatti tedeschi li ha portati a compiere il passo successivo, vale a dire a sperimentare il metodo suggestopedico in situazioni di difficoltà di apprendimento. Il risultato di questo tentativo è stata la constatazione del fatto che il metodo suggestopedico può rivelarsi molto utile nel superare le situazioni di difficoltà, in quanto al discente viene data la possibilità di confrontarsi con la lingua straniera in un ambiente didattico del tutto nuovo e particolarmente amichevole, mentre la mancanza di correzione diretta e la presenza della traduzione a fronte permettono di dimenticare le lacune e di esprimere appieno le proprie capacità.

In Italia l'interesse per la Suggestopedia dimostrato da alcuni insegnanti è testimoniato dall'offerta di corsi suggestopedici di lingua italiana agli studenti dell'Università per stranieri di Siena (Losi 1995) e dal Congresso della Società inglese "Society for effective affective learning" che si è tenuto a Pisa nel 1998 e che è stato occasione di incontro per gli insegnanti di lingue interessati ai metodi alternativi.

Riferimenti bibliografici

BAUR, R.S. (1993)
"Argumente für die Integration suggestopädischer Lernformen in einen modernen Fremdsprachenunterricht", in *DGSL*, 210-230.

DANESI, M. (1988a)
Neurolinguistica e glottodidattica, Torino, Liviana-Petrini.

EVANS, G.W., MC COY, J.M. (1998)
"When buildings don't work: the role of architecture on human health", in *Journal of Environmental Psychology* 18, 85-94.

GALLISON, R. (1983b)
La suggestion dans l'enseignement, Paris, CLE International.

GASTON, E. T. (1968)
Music in therapy, New York, Macmillan.

HOFFMAN, T. (1987)
"Möglichkeiten des Einsatzes suggestopädischer Lehrverfahren im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II", in *Neues Lernen Journal* 2, 49.

HOLTWISCH, H. (1990b)
Fremdsprachenlernen alternativ! Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Englischunterricht, Bochum, AKS-Verlag.

LOSI, S. (1995)
"Per un apprendimento dolce e umanistico", in *SeLM* 11,17-21.

LOZANOV, G. (1978)
Suggestology and outlines of Suggestopedy, N.Y., Gordon and Breach Publishers.

OSTRANDER, S., SCHROEDER, L. (1979)
Superlearning, Cliffs, N.J.

SHIFFLER, L. (1986a)
"Empirische Forschung zur Wirkung der Musik in der Suggestopädie und im Superlearning", in *Brennpunkt Lehrerbildung* 4, 29-30.

WAGNER, H. (1984)
"Auswertungsbericht über den Schulversuch – Ganzheitliches Lernen – unter Verwendung der Suggestopädie am Gymnasium des Englischen Instituts", in Bochow, Wagner, *Suggestopädie. Grundlagen und Anwendungsberichte*, 95-106.

Bambini stranieri nella scuola elementare e media

Fabio Caon

L'anno scorso il Comune di Venezia ha promosso un corso di aggiornamento per insegnanti intitolato "Le culture a scuola (tante finestre un solo cielo)": ne riferiamo perché può fornire idee a molte sezioni, laddove il problema della presenza di immigrati è rilevante.

Il corso è stato suddiviso in due fasi principali.
Nella prima fase, eminentemente teorica, si sono analizzate le problematiche culturali, linguistiche e didattiche sollevate dall'ingente e rapido ingresso di bambini e ragazzi, profughi o extracomunitari, nella scuola elementare e media. I relatori (D. Demetrio, G. Favaro e H. Olama, che rimandano al gruppo COME di Milano, e P.E. Balboni del Progetto ITALS di Venezia) hanno evidenziato la conseguente necessità di innovare i metodi di insegnamento o di rivedere parzialmente gli obiettivi didattici, tarandoli su queste nuove realtà.
Nella seconda fase, teorico-pratica, gli insegnanti, divisi in gruppi di ricerca, hanno confrontato le diverse esperienze ed esigenze nel tentativo di realizzare materiale scolastico da poter in seguito utilizzare ed aggiornare durante la sperimentazione in classe.
La finalità di questo corso era dunque la formazione di docenti che fossero attenti all'insegnamento della nostra lingua e cultura attraverso una metodologia didattica che, tenendo presenti le difficoltà fonologiche o grammaticali specifiche di ogni gruppo linguistico, procedesse con sapiente gradualità.
Tali docenti dovevano anche essere sensibili alla valorizzazione umana dei nuovi arrivati e adottare, di conseguenza, un insegnamento non impositivo, ma rispettoso delle forme culturali (valori, usanze, tradizioni, feste) di cui i "nuovi arrivati" sono portatori.
In altre parole, si è mirato alla formazione di docenti che, acquisite competenze didattiche specifiche nei confronti di alunni stranieri, potessero farsi validi promotori nell'ambiente scolastico di quell'atteggiamento di relativismo culturale che è il vero fondamento di un'educazione al rispetto della diversità e alla reciproca tolleranza.
Per chiarire la metodologia di formazione, basata sul "fare" e sullo "sperimentare" è forse opportuno illustrare quanto si è svolto in un anno di lavoro in uno dei vari gruppi.

Formarsi facendo, non solo ascoltando

Per entrare nello specifico del nostro articolo, il gruppo coordinato dal sottoscritto, formato da insegnanti di scuola elementare, ha programmato un percorso didattico fondato su filastrocche e canzoncine per bambini, sia in lingua italiana che nelle varie lingue materne, concernenti le parti del corpo.
La scelta di questo preciso percorso, che si avvale della gran varietà di filastrocche esistenti, era dovuta essenzialmente a quattro fattori.
Innanzitutto alla necessità di fornire ai bambini stranieri un lessico di base che permettesse loro di esprimere necessità elementari in modo rapido, efficace e divertente e di avere così un primo contatto con le persone circostanti.
In secondo luogo alla volontà di metterli in grado di rapportarsi alla lingua materna e di sentire quest'ultima non come un segno della loro diversità-inferiorità da cancellare per integrarsi nella nuova realtà, bensì come un motivo d'orgoglio, come la testimonianza di una ricchezza interiore da salvaguardare.
In terzo luogo all'esigenza di far cogliere agli alunni italiani, depositari della lingua e della cultura ufficiali, da un lato il carattere relativo dei valori civili e morali nelle diverse culture e le profonde diversità esistenti; dall'altro gli aspetti affini tra i vari sistemi linguistici.
In quarto e ultimo luogo al desiderio di offrire agli alunni italiani l'opportunità di cogliere le difficoltà che alcuni compagni di classe stranieri possono incontrare venendo in contatto con

la nostra lingua e la nostra cultura.
Quest'attenzione ai sistemi culturali e linguistici differenti e una prassi scolastica interculturale, che incentivi gli scambi d'opinioni e la conoscenza dell'"altro", non può che favorire un atteggiamento rispettoso della diversità e contribuire ad abbattere le diffidenze pregiudiziali che, incrinando spesso i rapporti interpersonali, danneggiano il lavoro comune di classe.
Muovendo da queste intenzioni, gli insegnanti hanno ricercato e registrato, grazie alla preziosa collaborazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie, alcune filastrocche e canzoncine di svariati argomenti.
Le canzoncine sono state raccolte in una audiocassetta con allegata, dove possibile, la trascrizione del testo e relativa traduzione allo scopo di creare un "archivio" per eventuali lavori futuri su altre tematiche.
Dopo questa fase di reperimento delle fonti, raccolte, come ho detto, in una audiocassetta è stato realizzato un filmato video in cui i bambini cantano una delle filastrocche concernenti il corpo umano e la accompagnano con i relativi movimenti corporei. È seguita poi una riflessione comune nel tentativo di rendere il momento ludico una valida occasione di apprendimento sia individuale che collettivo. Per questo è stata approntata, da parte degli insegnanti dei diversi moduli, una serie di schede operative contenenti esercizi collegati alle canzoncine prese in considerazione.
Le schede operative approntate prevedono un lavoro in classe a carattere interdisciplinare. Dalle riflessioni di gruppo è anche emerso che un lavoro avente come scopo il coinvolgimento di diverse discipline (organizzato e monitorato costantemente in sede di collegio docenti) deve porsi obiettivi comuni e prevedere l'adozione di una metodologia didattica da tutti condivisa.
Volendo riassumere quanto si è venuti elaborando durante i nostri incontri, possiamo dire che le linee di forza individuate prevedono:

a) l'adozione di una metodologia didattica comune, che dovrà incentivare la collaborazione tra insegnanti, rompendo l'abituale autoreferenzialità di ogni materia d'insegnamento e facilitando così lo studio da parte degli allievi che non si troveranno di fronte a processi educativi disomogenei;

b) un atteggiamento di disponibilità non solo umana, ma anche culturale che, mostrando la pari dignità di ogni cultura, rafforzerà il principio di identità di ciascuno, favorendo, nel contempo, il processo di integrazione degli studenti appartenenti alle diverse etnie.
Sul piano pratico si sono previsti momenti di ritrovo collettivi (ad esempio in occasione di feste civili o religiose), in modo da creare quell'empatia tra gli studenti che è, almeno a nostro avviso, garanzia di una vita scolastica ordinata, proficua e ignara di ogni forma di intolleranza.
Oltre al carattere interdisciplinare, si è voluto dare una struttura "aperta" al lavoro impostato. Le schede operative, infatti, oltreché servire ad una prima sperimentazione in classe da parte degli insegnanti già coinvolti, vorrebbero costituire uno stimolo per altri docenti, affinché creino anch'essi dei materiali originali da proporre agli allievi e da far circolare tra i colleghi, per migliorare così la loro competenza specifica e, quindi, l'efficacia del loro insegnamento. In questo modo, essi potrebbero diventare, a loro volta, un valido punto di riferimento per i colleghi chiamati agli stessi compiti.
Un ultimo accenno, infine, ai risultati ottenuti con il nostro progetto. Diciamo subito che, sul piano della didassi, essi sono stati molto inferiori alle attese e ciò trova la sua motivazione sia nella novità del progetto, sia nella mancanza di un tempo sufficientemente ampio da dedicare alle analisi e alle discussioni, sia alla difficoltà oggettiva di convogliare in un'unica direzione proposte che provenivano da esperienze e metodologie di lavoro molto diverse.
Un aspetto, invece, che si è rivelato ampiamente positivo è rappresentato dalla calorosa adesione alle proposte degli insegnanti da parte dei bambini coinvolti e la creazione di un rapporto di dialogo e collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie che si sono avvicinate alla scuola, fornendo materiali e offrendosi talvolta per cantare le filastrocche, tradurne i testi e spiegarne, eventualmente, il significato.

Analysing two sonnets

Sandro Corso

A.N.I.L.S. – sez. di Cagliari
Nell'ambito delle attività della sezione di Cagliari è stato organizzato un corso in preparazione al concorso a cattedre che ha riscosso molto successo. Pubblichiamo l'intervento di uno dei relatori, il prof. Sandro Corso.

The aim of this essay is to show how a linguistic and stylistic analysis of a poem can help to understand and appreciate it using a systematic approach, and to find out elements which, generally speaking, are not properly considered after a first reading.
The principles we shall draw from come especially from linguistics and stylistics.
A basic principle in semantics, i.e. that the *quantity* of meaning of an utterance has an inverse relation with the probability of its occurrence (in other words, the higher the conventionality of an utterance, the lower its meaning – Lyons 1968) is relevant also in stylistics, whose *foregrounding* devices include *deviance* from a code of accepted norms (either grammatical or social – Leech, Short, 1974).
At a strictly linguistic level, the more a sound, word or sentence is unexpected, the more it is meaningful.

W. Shakespeare – Sonnet XVIII

Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate:
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date:
Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimm'd:
And every fair from fair sometime declines,
By chance, or Nature's changing course
untrimm'd;
But thy eternal summer shall not fade,
Nor lose possession of that fair thou ow'st,
Nor shall death brag thou wander'st in its shade,
When in eternal lines to time thou grow'st;
So long as man can breathe or eyes can see,
So long lives this, and this gives life to thee.

W. Shakespeare – Sonnet CXXX

My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red;
If snow be white, why then her breasts are dun;
If hairs be wires, black wires grow on her head;
I have seen roses damasked, red and white,
But no such roses see I in her cheeks;
And in some perfumes is there more delight
Than in the breath that in my mistress reeks;
I love to hear her speak, yet well I know
That music hath far more a pleasing sound;
I grant I never saw a goddess go
(My mistress when she walks treads on the ground.)
And yet by heaven I think my love as rare
As any she belied with false compare.

The general structure

The two poems we provide above for analysis consist of three quatrains and a final couplet rhyming ABAB CDCD EFEF GG, that is the standard rhyme scheme of English sonnet. The line is iambic pentameter, i.e. each line consists of five feet of two syllables, one of which stressed: *Shàll-I/compàre thèe-to/a-sùm/mer's-dày*?
From a conceptual point of view, we can see that sonnet XVIII consists of three nuclei (lines 1-8 around the concept of the decline of beauty, lines 9-12 around the concept of the eternity of the addressee's youth and beauty; lines 13-14 bas-ed on the concept of the eternalizing power of poetry. Sonnet CXXX has two main nuclei: lines 1-12 on the poet's mistress' lack of conventional beauty; lines 13-14 surprisingly state that although the poet's mistress is not beautiful according to poetic standards, he loves her.
In both poems the point of view is subjective – this is emphasised by the first person singular pronoun. The

development is emotional rather than intellectual in both poems. Sonnet XVIII starts with a rhetorical question which introduces the issue. In lines 2-8 the poets provides some examples to show that Nature is far from being always gentle: the winds are sometimes too strong, and summer is too short; the sun is sometimes too hot, sometimes it is obscured, and everything which is beautiful decays. But the poet's friend's youth will always be intact, because the power of poetry will renew it. Sonnet CXXX is very unconventional: by a series of negative comparisons (lines 1-12), the poet's tone seems quite cold and detached in stating that his mistress has none of the traditional attributes of beauty. In the final couplet, however, by a sudden turn of emotion, the poet states that although reason tells him that his mistress is not beautiful at all, he loves her truly.

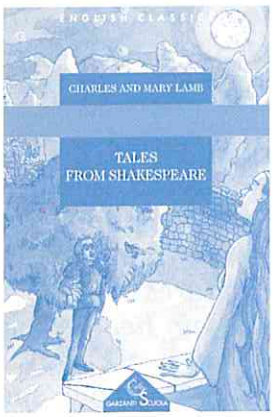
The phonological level

Phonic substance is very important in poetry because it allows the poet not only to give, together with rhythm, *music* to his verse, but also to evoke sounds and emotions.

Both sonnets show an evident organization of sounds. Two alliterations in Sonnet XVIII (*f*air *f*rom *f*air in line 7 and *l*ong *l*ives in line 14) are certainly foregrounding elements and stress important concepts; in Sonnet CXXX we have an imperfect alliteration in *w*hite, *w*hy (line 3) and three in lines 1, 4, 9 and 11 (*M*y *m*istress, *h*er *h*ead, *h*ear *h*er, *g*oddess *g*o). But we find more than that. Although from a strictly technical point of view they are not relevant, we can see that every line has, so to speak, a *phonetic colour*, that is dominant sounds or dominant phonetically related sounds. Line 8 of sonnet XVIII has a dominance of voiceless affricates and postalveolar sounds (By *ch*ance, or Na*t*ure's *ch*anging course un*tr*immed), and line 14 has a dominance of laterals and fricatives, mostly voiced, if we look at consonant sounds (*S*o *l*ong *l*ives *th*is, and *th*is gives *l*ife to *th*ee) and of /o/-/ou/ and /i/-/i:/ sounds if we look at vowels. Similarly, sonnet

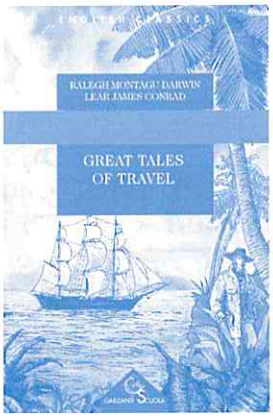
ENGLISH CLASSICS

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



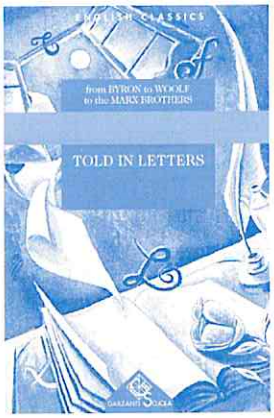
INTERMEDIATE/ ADVANCED

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



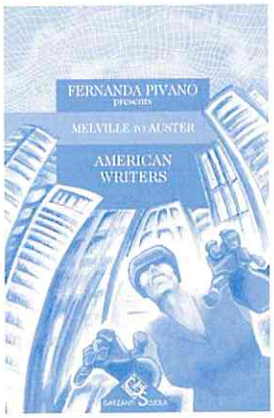
INTERMEDIATE

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

CXXX has a dominance of velar occlusives in line 11 (*grant... goddess go*), and generally the sounds are harsher than in sonnet XVIII, due to a more frequent use of occlusives and aspirates.

The lexical level

The sonnets show remarkable differences even if we consider word choice. Sonnet XVIII has 20 abstract nouns (*summer 3, day, May, lease, date, heaven, complexion, fair 3, chance, Nature, course, possession, death, lines, time, life*), while only 6 are concrete (*wind, buds, eye, shade, man, eyes*), thus showing that the poem is addressed to the reader's intellectual imagination. Sonnet CXXX, on the contrary, has 6 abstract nouns, most of which concentrated in the last 4 lines (*delight, music, goddess, heaven, love, compare*) and 20 concrete nouns (*mistress 3, eyes, sun, coral, lips, snow, breasts, hairs, wires 2, head, roses 2, cheeks, perfumes, breath, sound, ground*). This shows that sonnet XVIII appeals to the reader's intellectual imagination, wheras in sonnet CXXX the surprising statement in the final couplet, also addressed to the reader's intellectual understanding, is mediated through the sensual images in the first 12 lines.

Similar conclusions can be reached through a count of anglo-saxon vs latinate words (in English concrete words are mostly anglo-saxon, wheras abstract words are very often latinate). If we consider nouns, adjectives, verbs and adverbs, in sonnet XVIII we have more words of evident latin origin (*compare, day, temperate, May, date, complexion, declines, Nature, possession, eternal 2, lines, time, long 2*) than in sonnet CXXX.

In both poems verbs are mainly stative – or, especially in sonnet XVIII – show a change from a state to another, like *shines, dimm'd, declines, fade*; both sonnets have a dynamic verb in line 11 (*wander* and *go*), but in sonnet XVIII *wander* occurs in a metaphor referring to an abstract concept (death), whereas in sonnet CXXX the verb *go* is reinforced by the descriptive *treads* in the next line.

Adjectives are more abstract in sonnet XVIII and more concrete in sonnet CXXX, including images made more vivid by colours (red *3, white 2, black*).

Figures of speech and semantic collocation

Figures of speech are well known foregrounding devices in poetry. Sonnet XVIII has more complex figures, which imply a more complex conceptual structure. Both sonnets start with a comparison (implying that conventional poetic images are too little to describe beauty in sonnet XVIII, and that they are too much in sonnet CXXX).

Sonnet XVIII has metaphors like the *eye of heaven* for "sun", the *eternal summer* for "youth/beauty", *wander'st in its shade* for "you'll be dead", and *to time thou grow'st* for "your fame will last forever".

Sonnet CXXX has no metaphors: its conceptual and visual development is carried out by similes.

Semantic collation can help us to understand the conceptual structure of the two poems. In sonnet XVIII the words *summer* and *fair* (which in the end become interchangeable) are repeated 3 times. Other words the poet insists on refer to time (especially a human, limited time as shown by words such as *May, date, lease*) and to the unlimited time of poetry (as shown by *eternal* 2) and to poetry (*lines* and *this* 2 refer to the sonnet itself). Fair, time and poetry are the key words of the sonnet, whose conceptual structure can be described by three key phrases: *fair declines* (l. 7) – *thy... summer shall not fade* (l. 9) – *this gives life to thee* (l. 14).

In sonnet CXXX the most frequent word is *mistress* (3) and the most frequent word family relates to physical features (*eyes, lips, breasts, hair, head, cheeks*) or to the body, through images that imply smell, hear and sight (*breath... reeks, hear her speak, treads on the ground*).

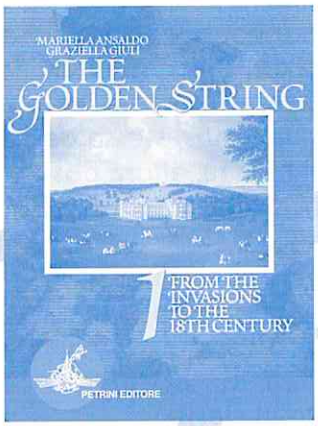
The conceptual development of sonnet CXXX is based on a comparison between the poet's mistress and poetic images, which are found to be inadequate (*false*) to describe his love.

THE GOLDEN STRING SERIES

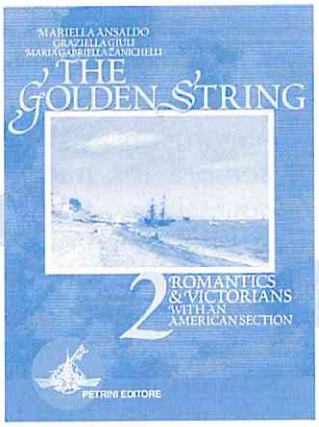
Tre volumi di storia e antologia della letteratura in lingua inglese

- **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***

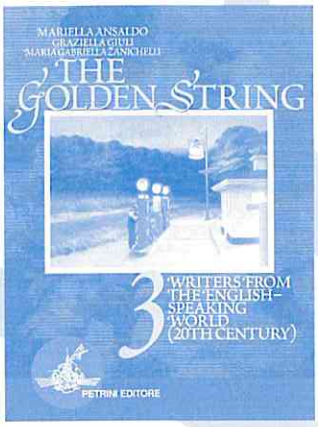
La letteratura è un filo d'oro che ci guida fino alle porte del cielo, aprendoci gli spazi della bellezza, dell'emozione, della conoscenza. Come far accedere i nostri studenti alla meraviglia e allo stupore che i testi letterari suscitano? Come far sì che il loro studio non sia solo un esercizio mnemonico,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



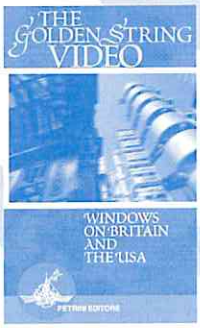
Volume 1 • pp. 448 • L. 28.000
Contiene quattro **Dossier** sui **generi letterari** (*Poetry, Drama, the Novel, the Gothic Novel*).



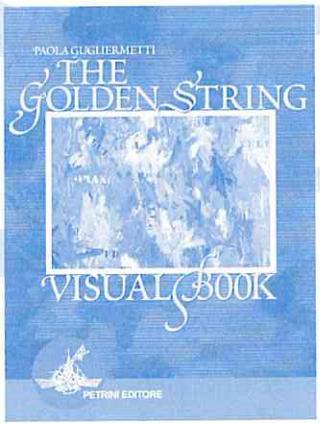
Volume 2 • pp. 480 • L. 29.500
Contiene un capitolo sulla letteratura americana dell'Ottocento.



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

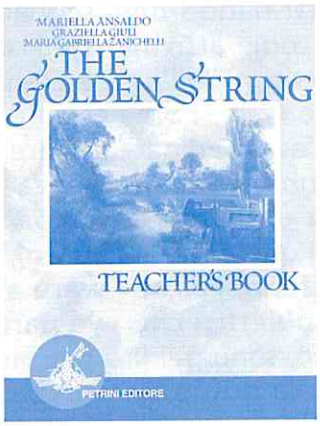


Video per la classe disponibile anche per lo studente
45 minuti • L. 22.000
45 minuti di filmati e documenti su **storia, costume e mentalità** in Gran Bretagna e Stati Uniti.
Per incominciare lo studio di un periodo con la visione di materiali autentici.



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".

Il rapporto tra analisi testuale e didattica: un esempio in italiano

Federica Ricci Garotti

È vero: proporre l'analisi testuale in luogo dell'unità didattica è indubbiamente un passo indietro; sembra di leggere una retrocessione della didattica ad applicazione rispetto alla grande scienza accademica (elaborata negli Atenei, nelle Accademie); la sensazione spiacevole è proprio quella di chi, combattendo da anni per attribuire alla didattica la dignità e lo status di una disciplina scientifica a se stante, si vede ricacciare indietro dal predominio del contenuto disciplinare, ritenuto l'unica vera scienza. Nonostante questo, cerchiamo di vedere i lati positivi.
Nell'era del *think positive* cerchiamo di prendere il buono anche da queste lezioni, non necessarie, ma che possono rivelarsi addirittura buoni argomenti per la costruzione di una professione insegnante. L'analisi testuale, forse non come è concepita dal bando del concorso, ma come attività di riflessione critica dell'insegnante nella fase di preparazione dell'azione didattica, è infatti una fase indispensabile per definire bene cosa fare di quel testo in classe e come farlo. Per determinare gli obiettivi che, come sappiamo, sono poi la linea guida della nostra lezione, pena l'idea che con un testo letterario si possa fare tutto. Se accettiamo il fatto che, come scrive S. Ehlers[1], un testo letterario si può capire anche senza comprendere proprio ogni suo passaggio, se concepiamo l'idea della lettura di un testo letterario come coscrittura del testo[2] stesso da parte del lettore, allora possiamo anche considerare l'analisi testuale un'attività preliminare del lavoro di preparazione che un insegnante professionista deve fare prima di affrontare quel testo in classe.
Per essere più precisi ecco i punti, relativi alla struttura del testo, che ci si dovranno affrontare prima di elaborare un percorso didattico. Definire:

- Il pensiero principale del testo.
- I personaggi e la loro descrizione nel testo.
- Le funzioni narrative del testo.
- La prospettiva del racconto.
- I mezzi stilistici (il come e non solo il cosa).

Per svolgere gli ultimi due punti di questa analisi l'insegnante dovrebbe porsi alcuni compiti:

- Esaminare il testo per decidere quale frase potrebbe essere tolta dal testo stesso senza modificarne il significato (nucleo importante del testo), o, in alternativa, provare a togliere ad esempio la parte centrale del testo, per vedere che effetto farebbe il testo e come cambierebbe la storia.
- Formulare una frase che si riferisca al personaggio principale (o a molti personaggi) nella prospettiva del narratore.
- Raccogliere una serie di espressioni linguistiche con cui si potrebbe descrivere la condotta del narratore.
- Raccogliere le parti del testo che portano allo scoperto la prospettiva dell'autore, secondo la sua opinione.

Punti dell'analisi che possono essere direttamente collegate all'attività didattica successiva:

- Elaborazioni dal titolo.
- Situazione di partenza.
- Schematizzazione della linea d'azione.
- Fine ed elaborazioni della fine.

Una volta completata l'analisi è importante che per la parte didattica l'insegnante si ponga alcune domande:

- I miei studenti hanno bisogno come prerequisito di un sapere per comprendere questo testo?
- Questa storia offre ai miei studenti la possibilità di un approccio soggettivo?
- Questa storia dà la possibilità ai miei studenti di un aggancio con le loro esperienze?
- È sufficiente che gli studenti comprendano la sto-

[1] Non si deve comprendere tutto da un testo. Un'elaborazione troppo lunga e troppo esatta può uccidere qualunque spontaneità nell'approccio e ogni interesse gioioso per la lettura (S. Ehlers, *Lesen als Verstehen*, Goethe Inst. Langenscheidt, p. 23)
[2] F. Ricci Garotti, "Il piacere di leggere", in: *Scuola e didattica*

ria nei suoi punti essenziali? Possono quindi da qui sviluppare la storia globale? Cosa basta che comprendano? Quale deve essere il loro livello di comprensione?

- Quali parti ritengo essenziale che comprendano? (nominarle esplicitamente)
- Cosa voglio fare coi miei scolari: una breve riflessione sul testo? una riflessione esaustiva con chiarimenti? non tematizzare affatto il testo o farlo solo nel corso del dialogo (se questo sorge)?
- Voglio portare i miei scolari a:

– comprendere gli avvenimenti ed il loro significato?
– comprendere la prospettiva narrativa e le funzioni?
– comprendere il ruolo in cui viene messo il lettore in questa storia?

Analisi testuale del brano "Der hilflose knabe" Bertolt Brecht

Il presente lavoro di analisi è stato presentato nel corso di un seminario di formazione per la preparazione ai concorsi per insegnanti italiani residenti in Germania, che si è svolto presso l'Istituto Italo Svevo di Colonia. Si analizza il testo dato seguendo queste coordinate:

– Genere letterario
– Costruzione/Struttura del testo
– Personaggi
– Unità presenti nel testo (tempo, spazio)
– Funzioni narrative
– Prospettiva della narrazione
– Mezzi stilistici.

Genere letterario

Già ad un primo esame del testo si può dedurre che si tratta di una *Kurzgeschichte* o *storia breve*. Lo stesso aspetto formale del testo può suggerire questa definizione (il testo consta di appena 15 righe), ma è necessario comunque procedere ad una prima lettura in quanto la brevità del brano potrebbe far pensare anche ad una poesia o all'estratto di una novella più lunga.

Le caratteristiche di una storia breve sono le seguenti:

- le fasi della narrazione (inizio, punto centrale e fine) sono tutte presenti ma compresse nella maggiore sintesi possibile;
- il punto centrale della narrazione, la svolta avviene alla fine e ne determina la conclusione (che induce il lettore ad una riflessione, quindi si può parlare di una conclusione "aperta").

Costruzione/Struttura del testo

Il testo si apre con una dichiarazione molto esplicita di quanto verrà narrato: si presenta dunque come un racconto riportato da un osservatore (il Sig. K. – che dà il nome a tutte le *Kalendergeschichten* di Brecht); dopo l'introduzione, il racconto si svolge come un reportage giornalistico, citando esattamente il dialogo che si è svolto tra i personaggi. I narratori dunque sono due: uno è il Sig. K., che è quello da cui apprendiamo cosa è successo realmente, l'altro è colui che scrive la storia. La sovrapposizione delle due voci narrative non è mai resa esplicitamente, cosicché noi sappiamo che questa storia è stata scritta da qualcuno, che è l'autore, il quale però riferisce quanto a sua

Testo in italiano: Il bambino indifeso

Il Sig. K. parlava della cattiveria e della sofferta ingiustizia con cui ci si divora silenziosamente l'un l'altro e raccontava la seguente storia: Un passante domandò ad un ragazzo che stava piangendo quale fosse il motivo della sua pena.
"Avevo messo da parte due soldini per il cinema" disse il fanciullo "poi è venuto un ragazzo e me ne ha preso uno dalla mano" e indicò così dicendo un ragazzo che si poteva ancora vedere in lontananza "Ma non hai chiamato aiuto?" chiese l'uomo "Sì" disse il ragazzo singhiozzando un po' più forte "E nessuno ti ha sentito?" chiese ancora l'uomo, accarezzandolo affettuosamente "No" singhiozzò il ragazzo "Ma non puoi gridare più forte?" incalzò l'uomo "No" disse il ragazzo, guardandolo con nuova speranza. Poiché l'uomo stava sorridendo. "Allora dai qua anche questo" disse, gli strappò dalla mano l'ultimo soldo e se ne andò imperturbabile.

Testo originale: "Der hilflose Knabe", da B. Brecht, *Kalendergeschichten*

volta riportatogli dal Sig. K. È un artificio noto ed utilizzato da molti autori quello della fonte esterna all'autore del racconto (si pensi a tutta la letteratura del manoscritto ritrovato, di cui un celebre esempio è quello dei *Promessi Sposi* e, solo per citare uno dei più noti, del resoconto narrativo che diventa romanzo, come quello del Dottor S. ne *La Coscienza di Zeno* di Svevo). Questo artificio permette all'autore di creare una certa distanza tra l'io narrante e la storia narrata, dal momento che interviene un secondo co-autore, colui che racconta la storia; in questo caso, l'evidenza del *reportage* è sottolineata dalla punteggiatura (due punti, virgolette) e dal mezzo stilistico del discorso diretto subito dopo l'introduzione. In questo modo si inizia subito con una dichiarazione di intenti che, per la nostra storia, è l'oggettivazione: qualcuno mi ha raccontato questa storia, qualcuno che ha un nome (anche se incompleto, simbolico), quindi si tratta di una storia reale, oggettiva, quasi documentaria. E quasi documentario è il racconto del Signor K.: anch'egli inizia con una frase introduttiva puramente descrittiva che mette il lettore subito in situazione, poi procede nel racconto riportando le battute dei personaggi, cosicché la struttura della storia è costituita per la maggior parte da un dialogo. Va notata anche la struttura del dialogo, che è quasi un canovaccio teatrale in cui ad ogni battuta segue la didascalia ("disse il ragazzo", "domandò l'uomo"), il che sembra aumentare l'effetto di oggettivazione di tutta la vicenda narrata.

Importante poi quella che è stata indicata tra le caratteristiche di una storia breve, cioè il punto-chiave della storia che avviene praticamente alla fine, nelle ultime due righe: la battuta che chiude il dialogo e la storia. Tutto il racconto prepara questo *Höhepunkt*, aumentando il ritmo nelle incalzanti domande dell'uomo e creando delle aspettative nel lettore. Proprio alla fine queste aspettative vengono bruscamente disattese nel momento della svolta. C'è dunque una coincidenza tra la svolta e la conclusione della storia (una doccia fredda per il lettore).

Personaggi

I personaggi della storia possono apparire ad una prima lettura soltanto due, il bambino del titolo e l'uomo, a cui va aggiunto anche il Sig. K. narrante, ovviamente. Leggendo con attenzione ci si avvede di un altro personaggio sullo sfondo, cioè un altro giovane che è effettivamente sullo sfondo (nel testo viene descritto come "un giovane che si intravedeva a una certa distanza"), ma che è il coprotagonista di tutta la storia poiché ha agito in un tempo precedente, che viene a sua volta narrato (dal bambino all'uomo). Dunque abbiamo un'altra sovrapposizione narrativa: il bambino racconta all'uomo ciò che il giovane che si vede in lontananza gli ha fatto poco prima. (Dopo di che il sig. K. racconta tutto quello che è successo). Durante la sessione un'insegnante ha osservato che secondo lei il Sig. K. e l'uomo del racconto (innominato) sono la stessa persona, facendo notare che diversamente il sig. K. non avrebbe saputo raccontare questa storia in maniera così precisa e che proprio le osservazioni anche sceniche del racconto (ad esempio quella riguardante il giovane intravisto in lontananza) potevano essere fatte solo da qualcuno che avesse preso parte a tutta la vicenda. L'osservazione, che mi è parsa molto interessante, fa parte di quel modo di avvicinarsi al testo appropriandosene, cioè senza dover per forza cogliere una verità indubitabile (quello che l'autore vuole dire), bensì costruendo il significato dal testo autonomamente, sulla base della propria ricezione. Ho quindi accettato con molto interesse questa riflessione suggerendo di favorire la stessa tecnica di percezione individuale anche nel lavoro coi propri studenti; ho altresì consigliato di aggiungere tali osservazioni nel tema del concorso *solo dopo* aver sviluppato quelle più oggettive relative all'analisi del testo, specificando che si tratta di ipotesi derivate dalla personale interpretazione del testo e *sempre comunque motivandole* con una stretta attinenza ai passaggi testuali.[3]

[3] La sequenza temporale consigliata alla candidata non corrisponde ad una effettiva gerarchia di valori, e nemmeno alla mia convinzione personale che prima debba venire l'analisi oggettiva e dopo l'interpretazione o l'appropriazione: al

Unità presenti nel testo (tempo, spazio)

Abbiamo già visto la sovrapposizione temporale presente in più punti del testo (il tempo del racconto del Sig. K., il tempo della storia, il tempo di ciò che è avvenuto prima della storia). Va notato che questo tempo è ciò che si chiama tempo del racconto, mentre il tempo della storia ovvero il tempo storico in cui si svolge la vicenda narrata non viene definito esplicitamente nel testo anche se vengono dati diversi indizi: il cinema, il prezzo del biglietto. Il luogo nemmeno viene dichiarato: presumibilmente si tratta comunque di un conglomerato urbano o semiurbano, sempre per la presenza del cinema e per un certo senso di alienazione dato dalla solitudine dei personaggi, non supposta, bensì reale, nel senso che ciascun personaggio sta per conto proprio, non è accompagnato, si muove e agisce solo (solitudine che assume poi, nella vicenda, anche un significato morale). Questo dato richiama la concezione della folla nella società moderna di Baudelaire e di Edgar Allan Poe (si veda il racconto "L'Uomo nella folla") e può essere collegato all'idea della solitudine umana nell'era delle grandi trasformazioni, idea tipica dell'espressionismo, corrente a cui Brecht aderì in gioventù e i cui temi costituiscono pur sempre il nucleo dell'opera brechtiana, anche se sviluppata successivamente in maniera diversa. In ogni caso, l'anonimato del tempo e del luogo, nonché quello dei personaggi (un uomo, un ragazzo, un fanciullo) dà al racconto un valore simbolico, che ci dà un ulteriore indizio, allo stesso tempo una correzione di tiro: l'oggettivazione del racconto a cui ci siamo richiamati in precedenza non è di tipo naturalistico (la narrazione naturalistica indica sempre con chiarezza tempi e luoghi). Si tratta dunque di un mezzo stilistico diverso, una sottolineatura del distacco non come non-partecipazione, ma, al contrario, come mezzo per stimolare una partecipazione del lettore attraverso particolari scelte stilistiche – fulcro della poetica brechtiana.

contrario, l'idea di lettura e comprensione come attivazione di ipotesi ed esperienze – il lettore implicito di Iser e il Mitspieler, letteralmente colui che gioca insieme, di S. Ehlers – mi trova totalmente d'accordo. Il mio suggerimento era motivato solo da ragioni di opportunità, potendo darsi il caso che la commissione non condividesse la stessa concezione di lettura.

Funzioni narrative e prospettiva

La funzione narrativa elementare è, secondo la definizione di Bremont, così caratterizzata: apertura di un processo – processo realizzato – chiusura di un processo. Questo è ciò che avviene in questa storia breve. Il processo che si apre viene dichiarato subito, all'inizio ("l'orribile e sofferto modo silenzioso si divorarsi l'un l'altro"), e la realizzazione e chiusura del processo coincidono con lo stesso momento nel racconto (il completamento del furto da parte dell'uomo).

Va sottolineato però che, trattandosi di un racconto di Brecht, una descrizione di tipo strutturalista non può bastare. È necessario entrare nel merito della poetica brechtiana, del suo *Verfremdungseffekt*, particolarmente evidente in questa storia: per tutta la durata di questa, infatti, le aspettative che si creano nel lettore sono di tipo positivo, cioè alla fine pensiamo che il fanciullo derubato sarà consolato e forse anche risarcito (se non sul piano finanziario almeno su quello emotivo). Diversi passaggi nel testo concorrono a creare questo effetto: il titolo (che ci prepara subito ad ascoltare la storia di un sopruso, o di una debolezza), la dichiarazione introduttiva che sembra essere una sorta di morale anticipata (il che crea l'aspettativa di un racconto poco piacevole, ma anche di un lieto fine), il rinforzo di questa aspettativa positiva data dall'interesse dimostrato dall'uomo nei confronti del bambino e della sua disavventura, le incalzanti domande ("ma non hai chiesto aiuto?"), che unitamente agli elementi citati prima, sembrano guidare la vicenda verso un miglioramento, e infine il peggioramento repentino, da cui risulta chiaro che la curiosità e l'interesse dell'uomo erano solo il suo volersi rassicurare sulla possibilità di agire indisturbato, dopo essersi accertato che il bambino è realmente indifeso (e rappresenta quindi la vittima ideale).

A questo punto appare

chiaro che la pretesa oggettivazione del racconto attraverso la tecnica del *reportage* e la sua simbolizzazione (attraverso l'anonimato e la generalizzazione) sono altrettanti mezzi intenzionali dell'autore per far aumentare l'effetto-doccia fredda della svolta-conclusione. Quanto più fondata sarà l'aspettativa di miglioramento del lettore, tanto maggiore saranno lo sbigottimento e la sorpresa del lettore che viene preso in contropiede, il che è esattamente ciò che Brecht intende ottenere.
Lo scopo di questa tecnica di straniamento non è, al contrario del naturalismo, quello di descrivere la rassegnazione delle persone schiacciate da una società ingiusta, bensì quello di provocare nel lettore una reazione di indignazione che porti ad una forma di consapevolezza e partecipazione nella vita reale. Vediamo ora come Brecht, sul piano linguistico, costruisce questo effetto.

Mezzi stilistici

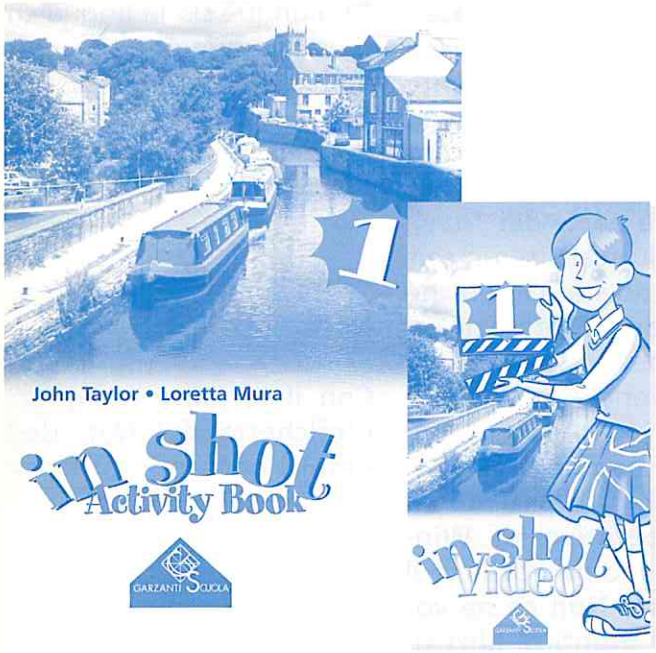
Al di là dell'architettura del testo, osserviamo quali altri mezzi vengono messi in gioco nel testo. Che si tratti di una storia in negativo lo sappiamo già dal titolo e dalle prime righe, in cui abbondano le parole negative (*hilflos, Unart, Unrecht, erlitten*...), che ricorrono in tutto il resto del testo. La caratterizzazione linguistica dei personaggi è anche particolarmente azzeccata: il bambino viene descritto in modo forse anche esageratemente emozionale (piangente, singhiozzante, angosciato) per rafforzare la sua immagine di vittima; tutto ciò che riguarda l'uomo, al contrario, assume, fino alla svolta, un'immagine positiva (*liebevoll, streichelnd, lächelnd*), il che rafforza l'aspettativa del lieto fine, del riscatto. Ma subito dopo lo sguardo pieno di nuova speranza che il bambino rivolge all'uomo, convinto (come il lettore) che sia il suo salvatore, ecco arrivare la svolta che ci rivela come in realtà si tratti del suo carnefice, peggiore del primo ladro, in quanto agisce con razionale determinazione, costruendo il suo piano per tutta la durata del racconto. Solo l'ultimo aggettivo riferito all'uomo, dopo che la svolta è stata consumata, torna ad essere negativo (imperturbato), stabilendo così un raccordo stilistico con l'apertura (parole con il suffisso "un").
Va notato che le descrizioni sono ridotte al minimo e delegate in gran parte a forme aggettivate (quasi per risparmiare spazio), la cui scelta assume quindi una grande importanza nell'analisi stilistica.
Si nota una decisa presenza di paratassi, ossia frasi principali, coordinate, in luogo di periodi con proposizioni subordinate (sempre per ragioni di brevità).
Questa lingua quasi giornalistica, sintetica e "oggettivata" è coerente con l'intenzione dell'autore di concentrare tutta l'attenzione sull'effetto finale, evitando di proposito (e non solo perché si tratta di una storia breve) di dilungarsi in forme descrittive o interiorizzanti (come ad esempio il monologo interiore, qui del tutto assente, come anche l'*erlebte Rede*), che potrebbero distrarre il lettore. È un modo per lasciare il lettore a diretto contatto con i fatti nudi e crudi, di lasciarlo libero di avere reazioni (più forti saranno meglio è) senza intervenire se non indirettamente (con le scelte stilistiche, appunto).
A proposito di fatti, un'ulteriore sottolineatura merita la decisa e frequente presenza di forme verbali in questa storia, non solo coniugate, ma anche aggettivate, sostantivate, infinite. Come spesso anche nei racconti di Böll, la presenza cospicua di forme verbali mette l'accento sulle azioni nella storia, più che sulle descrizioni o sulle riflessioni di tipo psicologico; anche questo è un segnale dell'importanza attribuita all'oggettività della vicenda affinchè il lettore possa essere un lettore giudicante e giudicare a partire dai fatti. L'uomo è ciò che fa, sembra essere il motto di questa sottolineatura, coerente con la visione di Brecht. E questo è anche il significato del cambio finale di prospettiva: il racconto, che si è snodato fino a quel punto seguendo la prospettiva del bambino, di colpo cambia direzione. L'ultimo colpo d'occhio è sull'uomo che si allontana imperturbabile; non sappiamo della reazione del bambino: anche la prospettiva narrativa lo lascia solo e indifeso, come ammonisce il titolo.

in shot

Activity Book and Video

Argomenti di:

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

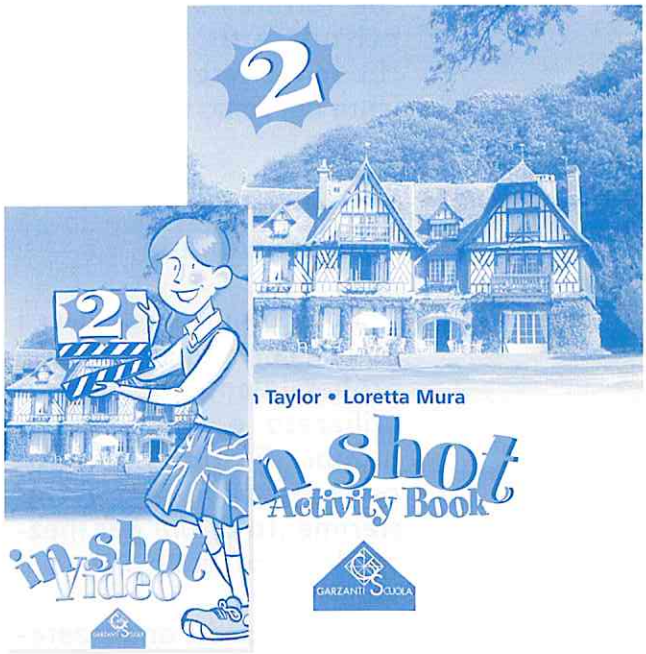


in shot 1

- 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

Internet e netiquette: usi e costumi
1. La posta elettronica

Carlo Biason
(siriomet@yahoo.com)
Raffaella Vincenti
(brunilde@hotmail.com)

Se hai sentito dire che Internet sia sinonimo di libertà d'espressione hai sentito bene, ma ciò non vuol dire che non ci siano regole da seguire.

(Anonimo in Internet)

Nelle righe che seguono tenteremo di illustrare brevemente come sia possibile servirsi di Internet per le proprie necessità, e proporremo piccoli consigli sul comportamento all'interno della comunità virtuale che popola la Rete.
Nella prima parte segnaleremo l'esistenza di alcuni servizi offerti da Internet: la posta elettronica, i gruppi di discussione e le *chat*: che cosa sono e come si usano.
Nella seconda parte ci soffermeremo sul concetto di *netiquette*, ovvero sulle modalità d'uso di questi tre servizi. È necessario premettere che alcuni dei consigli che forniremo sono validi per tutti e tre i servizi, anche se li citeremo solo una volta nel corso del testo.

Cosa offre la rete

La Rete fornisce oggi diversi servizi: la posta elettronica, probabilmente quello più utilizzato e conosciuto, i gruppi di discussione (o *newsgroup*), le *chat*, il trasferimento di *file* per mezzo del protocollo FTP, e il *Web*.
In questa sede analizzeremo in dettaglio solo i primi tre, mentre per gli ultimi due possiamo dire brevemente che il trasferimento di *file* è lo strumento che, come dice il suo stesso nome, facilita il passaggio di *file* da un computer ad un altro, laddove invece il *Web* è ciò che più comunemente (ed erroneamente) viene identificato con Internet stesso; esso è considerato, almeno da parte dei "navigatori" più scaltriti, un servizio troppo statico, poiché non consente l'interazione, ma permette soltanto la consultazione del documento.
In queste pagine presenteremo esempi basati sul sistema operativo di Windows, dal momento che è il più diffuso. Non ce ne vogliano gli utenti di altri sistemi operativi quali Mac, UNIX, Amiga, Os/2 ecc.
Dal momento che la Rete è nata e si è sviluppata in suolo statunitense, l'inglese è, conseguentemente, la lingua in cui si esprime la maggior parte dei documenti che ne fanno parte (oltre il 90% dei siti *Web*, e la quasi totalità dei programmi, sono in tale lingua).
Nel caso della posta elettronica, dei *newsgroup* e delle *chat*, invece, le cose stanno un po' diversamente, dal momento che si tratta di applicazioni più "interattive", in cui l'utente ha la possibilità, fra le varie alternative, di scegliere il destinatario a cui rivolgersi e, di conseguenza, anche la lingua e le modalità in base alle quali impostare la comunicazione.
Qualunque sia la lingua che si usa, comunque, nelle modalità interattive esistono delle regole di "buona educazione" che vengono chiamate *netiquette*.

Netiquette

Con il termine *netiquette* (l'etichetta del *Net*, della Rete) viene definito l'insieme di regole che gli utenti di Internet dovrebbero osservare, ovvero una sorta di codice comportamentale cui attenersi anche quando si naviga in Rete.
Quando usiamo la posta elettronica, o, ancora di più, quando partecipiamo ai gruppi di discussione o a qualche *chat*, nessuno ci può vedere, siamo sostanzialmente coperti da anonimato, e questo innesca spesso un meccanismo inconscio che può farci sentire "non punibili" e ci spinge, nella migliore delle ipotesi, ad essere più intransigenti, dispettosi o arroganti di quanto non siamo in realtà.
All'inizio la comunità di Internet era costituita da un esiguo gruppo di persone, in prevalenza patiti di tecnologia. Il diffondersi della tecnologia *Web* nei primi anni '90 ha fatto sì che sem-

pre più persone si affacciassero sul grande mare dell'informatica, non sempre consce dell'esistenza di alcuni codici di comportamento, impliciti ed espliciti, maturati dagli addetti ai lavori negli anni precedenti.
Secondo alcuni la *netiquette* oltre ad essere caduta in disuso, non ha nemmeno sortito grandi risultati. Noi non siamo d'accordo, e siamo convinti che un minimo di buona educazione sia necessaria, e che, laddove ci sia il rispetto delle più elementari regole di buona convivenza, i risultati (positivi) non manchino. Anche in Rete si possono incontrare persone educate e persone incivili, né più né meno che nella vita reale. Questo perché Internet fa parte della nostra società, l'abbiamo costruita noi, è essa stessa una società (neanche poi così "virtuale") e sarà dunque un "luogo" buono o cattivo a seconda di quello che noi stessi ci riversiamo dentro.
Molti fra i consigli di comportamento che elencheremo non sono tanto diversi dalle regole del vivere civile a cui siamo abituati, ma sono ovviamente soggette a qualche lieve modifica, trattandosi di regole di educazione inserite all'interno di nuovi sistemi di comunicazione.
Interagire con un computer e un modem, da casa propria o dall'ufficio, significa pur sempre, è il caso di ricordarlo, interagire con esseri umani (seppure per tramite di macchine).
Non dimentichiamo che le nostre parole, qualunque esse siano, sono in grado di suscitare emozioni in chi le legge. Possiamo affinare il nostro modo di comunicare e di esprimere sentimenti, usando alcuni accorgimenti quali gli *emoticons* (di cui parleremo più avanti), ma questo non è sempre facile, e la possibilità di scivolare in incomprensioni e malintesi è comunque in agguato.
Non sempre sappiamo chi leggerà i nostri messaggi, quale sia il suo grado di cultura, né quale sia il suo comportamento, per cui pensiamoci due (anche tre) volte prima di inviare messaggi "di fuoco" in Rete, perché le parole, una volta scritte, è difficile rimangiarsele. Spesso in Internet non badiamo a ciò che scriviamo e se è vero che la posta elettronica ci permette di essere un po' meno formali di quella tradizionale, è anche vero che non è il caso di dimenticare le buone maniere. Un messaggio di due righe, senza saluti, introduzione, conclusione e senza un titolo, urla al cielo la sua inadeguatezza alla comunicazione ed invoca la cancellazione immediata.
Potete non crederci, ma una volta che vi sarete impratichiti con questo mezzo, la differenza fra una *e-mail* scritta bene, chiara, leggibile e ben articolata ed una mutilata, confusionaria ed inutile, sarà lampante e quest'ultima procurerà non pochi fastidi anche a voi!

Posta elettronica e netiquette

Sicuramente la posta elettronica è il servizio più diffuso e usato di Internet. E, proprio perché è esteso a livello mondiale, è opportuno saperla usare al meglio. Non ci riferiamo tanto alla conoscenza adeguata del proprio programma per la gestione della posta (che pure è utilissima: la lettura del manuale di riferimento, anche se molto spesso, ahimé, in inglese, può riservare piacevoli sorprese, da alcuni trucchi e scorciatoie alla creazione di una propria agendina di indirizzi o di liste di distribuzione a cui mandare sempre dei messaggi comuni), quanto a tutta una serie di regole (la nostra solita, immancabile *netiquette*, appunto), riconosciute a livello globale, che migliorano i rapporti interpersonali fra gli utenti.
La posta elettronica facilita i contatti, permette numerose soluzioni pratiche (scambio di documenti di lavoro, ecc.), è praticamente istantanea, ma presenta anche qualche difficoltà di tipo comunicativo.

Chi c'è di là?

Innanzitutto, non si può vedere il destinatario mentre ci si scambia pareri. E questo significa un notevole incremento di fraintendimenti e *qui pro quo* se non si presta attenzione a quello che si scrive, e purtroppo ciò avviene più spesso di quello che si vorrebbe.
Il primo consiglio della *netiquette* è quindi quello di rileggere il messaggio appena scritto. Non solo per correggere eventuali errori ortografici o sintattici, quanto per essere sicuri che non ci siano doppi sensi o che alcune frasi, seppure inequivo-

cabili quando dette di persona o al telefono grazie al timbro della voce o all'espressione del volto, non possano essere travisate dal destinatario. Questo è ancora più vero quando si partecipa ai gruppi di discussione in lingua straniera.
Se un nostro pensiero ha generato incomprensioni, affrettiamoci a chiarire ed eventualmente a scusarci per non essere riusciti ad esprimerlo subito nel migliore dei modi. Non è piaggeria, ma l'espressa volontà di compiere il primo passo per evitare problemi in futuro. Questo nostro sforzo sarà sempre encomiato e ricompensato.
Non facciamo troppo affidamento sulla capacità degli altri di capire le nostre battute o allusioni. Scrivere in modo ironico è molto difficile, soprattutto quando manca il supporto di una mimica adeguata.

Non tutti leggono la posta come noi

Ricordiamoci in secondo luogo che nonostante i protocolli tecnici per lo scambio della posta elettronica siano ormai standard, ci possono essere elementi grafici non visibili da alcuni destinatari. Per esempio le lettere accentate possono non essere visualizzate correttamente da utenti di lingua straniera. È buona norma, quindi, ricorrere all'apostrofo in sostituzione dell'accento (con il beneplacito dei puristi!). Infatti, se alcuni programmi di posta elettronica avanzati permettono di "formattare" il testo, ossia di rendere alcune parti di esso in grassetto, corsivo, sottolineato o addirittura di aggiungere piccole decorazioni grafiche, esattamente come si può fare con un qualsiasi programma di elaborazione testi, i *software* più datati (ma non per questo meno buoni, è il caso di dirlo) non sono sempre in grado di evidenziare queste novità, e spesso, al posto di queste "raffinatezze" mostrano una solo una serie di segni inintelligibili. Bisogna quindi fare attenzione a tutti i segni diacritici, oltre che agli apostrofi, in quanto ci sono delle possibilità che chi riceve il messaggio non li visualizzi correttamente.

Gli attachment: come e perché

Analogo discorso con gli *attachment* (che, lo ricordiamo, sono gli allegati ai messaggi in *e-mail*). È buona norma assicurarsi che il destinatario possa effettivamente leggere il documento allegato, inviando quindi prima un testo di prova, o sincerandosi, prima dell'invio, che possieda il *software* adatto alla lettura del documento da inviare.
A questo proposito ricordiamo però che non è consigliabile spedire documenti troppo estesi per posta elettronica. Un documento fatto circolare in questo modo accresce di circa un terzo le proprie dimensioni: se, per esempio, abbiamo un documento di 600 Kilobytes (indicativamente 150 pagine a stampa), inviarlo ad una persona così com'è comporta, sia per chi manda il messaggio, sia per chi lo riceve,

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 7:
CONTINUA
LA FORMAZIONE ONLINE
AL CONCORSO DI LINGUA FRANCESE
collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

il trasferimento di circa 1 Megabyte. All'atto pratico, soprattutto per chi ha una connessione da casa (chi si collega dall'Università o da una qualsiasi istituzione dotata di *server*, può non notare la cosa, in genere perché quest'ultimo tipo di connessione è più veloce, e soprattutto gratuito, questo lungo trasferimento si traduce in circa 20 minuti di attesa, con conseguente aumento della bolletta telefonica e intasamento della rete.
La soluzione per ovviare a questo inconveniente è semplice: soprattutto quando si tratta di documenti di testo, è possibile (oseremo dire "doveroso") "compattare" tali documenti. Esistono moltissimi programmi adatti a questo scopo, il più famoso e utilizzato è senza dubbio Winzip.
Il nostro documento di 600 Kb può tranquillamente ridursi fino a soli 100 Kb e l'*attachment* raggiunge un totale di 130 Kb. Una manciata di minuti diventa ora sufficiente per spedire e ricevere il messaggio.
Ricordiamo che se in un testo inseriamo anche grafici, tabelle o immagini, le dimensioni del documento aumentano vertiginosamente!

L'estetica delle e-mail

Non dimentichiamo che anche l'occhio vuole la sua parte, quindi cerchiamo di scrivere o di rispondere in modo presentabile e chiaro. Saltiamo una riga fra i paragrafi, soprattutto nel *reply* fra il testo del mittente e la nostra risposta, e rispettiamo le regole basilari della punteggiatura.

Attenzione! Virus!

Facciamo una piccola digressione sugli allarmi circa fantomatici virus diffusi tramite posta elettronica.
Un messaggio di posta elettronica, sempre che sia senza alcun *attachment*, NON può contenere alcun tipo di virus. Il virus in realtà è un piccolo programma, che per far danni deve essere attivato in qualche modo.
Il messaggio di posta elettronica è invece costituito di solo testo, quindi non c'è alcun rischio nello scambiarsi messaggi, a patto che, lo ripetiamo perché questa differenza è sostanziale, tali messaggi non abbiano alcun documento allegato.
Se riceviamo allegati, di qualsiasi tipo essi siano, a meno che la fonte non sia assolutamente sicura (ricordiamoci comunque che in questo caso vale come non mai il vecchio adagio "fidarsi è bene, non fidarsi è meglio", trattandosi della salute del nostro computer, e molto spesso anche della nostra!), è opportuno verificare ogni singolo allegato con un buon antivirus (buono ma soprattutto aggiornato!).
Il problema più immediato e diffuso è in genere legato ai documenti scritti con i programmi Microsoft: Word, Excel, Access. Si tratta di virus particolari, chiamati *macro-virus*. Difficilmente causano danni seri al computer, ma è sempre bene avere a disposizione un programma per debellarli. Per i virus delle macro ci sono anche antivirus gratuiti, scaricabili dalla Rete in pochissimi minuti.
Virus come Melissa o Happy99, recentemente portati alla ribalta dalla stampa non specializzata, sono diversi: non creano danni effettivi al computer, non determinano una perdita dei dati o un blocco della macchina, come spesso si legge, ma sono pure e semplici seccature, con le quali nel migliore dei casi è possibile anche convivere, fino a quando non si trova un rimedio. È comunque consigliabile non spedire messaggi per evitare di diffonderli sempre più. In linea di massima i siti Internet delle case produttrici di antivirus forniscono sempre dei consigli su come liberarsi da tali ospiti indesiderati.
Se gli allegati sono stati prima compattati, l'operazione di controllo da parte di utenti poco esperti di antivirus sugli *attachment* ricevuti viene facilitata.

Nei prossimi numeri ci occuperemo di Gruppi di discussione e *chat lines*, indicando le regole di "conversazione" di questi generi testuali e fornendo alcune indicazioni bibliografiche e siti appositi in internet.

Nozionario di glottodidattica/9

Paolo E. Balboni

▶ ***Dicto-comp(osition)*** > Dettato.

▶ **Diglossia** > Bilinguismo.

▶ **Diretto, Metodo**
Malgrado il nome si riferisca a un metodo, si tratta in realtà di un approccio [>], cioè di una vera e propria filosofia glottodidattica, il cui perno è l'idea che la lingua straniera si acquisisce esattamente come la lingua materna, cioè attraverso l'esposizione il più intensiva possibile. Da qui una serie di corollari, quali
– l'assoluto rifiuto di un docente che non sia madrelingua,
– l'esclusione dalla classe della lingua materna degli studenti, anche nelle prime fasi del corso,
– la priorità ai materiali autentici [>],
– lo studio della grammatica formale solo come punto d'arrivo del percorso di insegnamento.
Questo approccio si impose in Europa centro-settentrionale e in America alla fine del secolo scorso, come reazione all'approccio formalistico [>] che dominava la scena.
Uno dei suoi propugnatori, lo svizzero Berlitz, lo definiva "metodo naturale", ma oggi l'aggettivo "naturale" è stato ripreso da Krashen e Terrell per il loro metodo, basato sulla *Second Language Acquisition Theory* [>].
Un altro teorizzatore del metodo diretto, Palmer, lo definiva "metodo orale", ma questa denominazione non si è mai imposta ed è stata poi utilizzata per un approccio totalmente diverso, quello "audio-orale" o "strutturalistico" [>] (detto *audio-lingual,* in inglese).

▶ **Direzionalità**
È un concetto basilare delle teorie neurolinguistiche [>]: il cervello opera secondo due modalità diverse a seconda dell'emisfero (> bimodalità), ma le informazioni vengono comunque elaborate dal cervello secondo la direzione che va dall'emisfero destro (globalità, visualizzazione, contestualizzazione, analogia, simultaneità) verso quello sinistro (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità).
L'implicazione glottodidattica di questo principio è che funzionano "secondo natura" solo i modelli di natura induttiva (> unità didattica).
Il principio di direzionalità è implicitamente accettato anche dalla *Second Language Acquisition Theory* [>] che considera l'acquisizione [>] come precondizione per l'apprendimento.
L'applicazione rigida del principio di direzionalità è temperata da un secondo principio neurolinguistico, il *modal focusing* [>] e viene in parte contestata dai sostenitori della cosiddetta "ipotesi dello stadio" [>].

▶ **Discorso** > Testo.

▶ **Discreto**
È il participio passato di "discernere", entrato nell'uso glottodidattico italiano attraverso l'inglese *discrete*, usato per indicare l'insegnamento o la verifica di elementi "isolati": singole parole, singole strutture grammaticali, e così via.

▶ **Dislessia**
Dagli anni Novanta è iniziata una collaborazione tra studiosi di glottodidattica e logoiatri e logopedisti, in quanto molti lievi disturbi del linguaggio possono essere risolti in ambiente scolastico anziché in ambulatorio o in ospedale (> Approccio neuropedagogico).
La dislessia, nelle sue forme più lievi (che sono assai diffuse) è uno di questi disturbi.
La dislessia è un disturbo funzionale della lettura, che può andare da forme lievi (spesso transitorie) quali la confusione di coppie di lettere (b/d; p/q) a forme in cui sono intere parole o sintagmi a non essere

Tratto da ***DIZIONARIO DI GLOTTODIDATTICA***, Edizione Guerra (Perugia) e Soleil (Welland, Ontario), volume + CD-Rom, 1999.

leggibili e che vengono sostituiti a senso attraverso la *expectancy grammar* [>] del lettore.
Tra le cause della dislessia se ne indicano alcune neurologiche (c'è una componente di ereditarietà; spesso c'è una carente lateralizzazione) e altre ambientali, specie di carattere affettivo.

▶ Distrattore > Scelta multipla.

▶ Dizionario vs Vocabolario
Questi due termini sono spesso usati come sinonimi, ma in realtà
– "dizionario" indica la sistemazione formalizzata del vocabolario, di solito in ordine alfabetico;
– "vocabolario" è il patrimonio lessicale di una lingua o di una persona, di uno scrittore, di un'unità didattica.
Apprendere ad usare il dizionario (mono- o bi-lingue) è un obiettivo glottodidattico essenziale, soprattutto in prospettiva dell'autonomia dello studio.
Un vocabolario "fondamentale" è un repertorio in cui le parole non sono indicate in ordine alfabetico ma secondo la loro frequenza d'uso (cioè il loro "rango" statistico").
Quando i primi spogli elettronici consentirono di creare dizionari fondamentali, vennero pubblicati il *Français fondamental*, il *Gründdeutsch* e il *Basic English*, che fornivano il corpus lessicale di base per l'approccio strutturalistico [>].
Con l'approccio comunicativo risultò evidente che le indicazioni di un vocabolario fondamentale andavano temperate alla luce della frequenza non solo lessicale ma anche situazionale.
Oggi i vocabolari fondamentali sono costruiti con metodiche statistiche molto accurate e forniscono una guida essenziale per la costruzione e la gradazione del materiale didattico.

▶ Domanda
È la tecnica più diretta per la verifica della comprensione, ma si basa su un falso pragmatico (chi pone la domanda conosce già la risposta) per cui risulta demotivante. Le domande possono essere *referenziali*, che trovano cioè un preciso riscontro nel testo, o *inferenziali* se richiedono di passare oltre la lettera del testo.

▶ Domanda "sì/no" o "vero/falso" > Scelta multipla.

▶ *DOP* > *Delayed Oral Practice*.

▶ Doppia lingua straniera > Educazione linguistica.

▶ DOTE > *CEELT*

▶ Drammatizzazione
Forma di simulazione [>] che non concede agli attori alcuna libertà, trattandosi di recitare (leggendo oppure a memoria) un testo predisposto dal manuale, dall'insegnante o dalla classe stessa.
In quest'ultima variante, la classe può essere invitata a predisporre il testo drammatico partendo da testi di altro tipo, ad esempio da testi narrativi quali favole o racconti: così facendo gli allievi apprendono a suddividere un testo nelle varie situazioni [>] e a caratterizzare dal punto di vista sociolinguistico [>] i vari personaggi in base ai loro ruoli sociali, culturali e psicologici.
Se viene registrata e poi analizzata insieme agli allievi, la drammatizzazione consente di lavorare in profondità sulle competenze fonologica [>], paralinguistica [>] ed extralinguistica [>].
Tra i vantaggi di questa tecnica emerge la quantità di lessico che viene memorizzato all'interno di "copioni" situazionali (> competenza lessicale), nonché la fissazione di molti atti comunicativi [>] frequenti.

▶ Drill
Esercizio ripetitivo focalizzato su un elemento minimale (> Strutturale, esercizio).

▶ DTEFLA > *CEELT*

E

▶ EAP
Sigla che indica lo studio dell'inglese per scopi accademici (*English for Academic purposes*). Su questa espressione è stata calcata "Lingua per scopi accademici" [>].

Convegno A.N.I.L.S. - A.N.A.R.P.E.

FORME E MODI DEL COMUNICARE

Convegno organizzato dalla sezione ANILS di Padova insieme alla rete dei distributori librari scolastici, destinato agli insegnanti di ogni ordine e grado del nord Italia
Esonero concesso il 7.9.1999 prot. 50/105-AM

18-19-20 novembre
Hotel Commodore – Montegrotto Terme (Padova)

Programma
Giovedì 18/11/1999
Presiede Alberto Mioni, Università di Padova

8.30 Registrazione dei partecipanti
9.30 Presentazione del convegno: U. Tassoni, l'ANILS: P.E. Balboni, Presidente nazionale, l'ANARPE: R. Cerreto, Segretario nazionale
10.00 Forme e modi del comunicare – R. Galasso (italiano)
10.45 Un nuovo approccio all'insegnamento delle quattro abilità – P.E. Balboni (italiano)
11.45 La quinta abilità: problemi generali di teoria della traduzione – A. Mioni (italiano)
12.30 Macchine per imparare e per migliorare l'apprendimento – A. Combi (italiano)
15.30 Pensare e riflettere – C. Rho-Fiorina (italiano)
16.15 La valutazione dell'apprendimento – A. Martini (italiano)
17.15 Verbal and visual communication in the literary area – S. Ranzoli (inglese)
Production écrite et style d'apprentissage – L. Beneventi (francese)
Aktivitaten zum Kontrastive Lernen – W. Sattler (tedesco)
18.00 Speak out – techniques for improving your students' spoken English – P. MacCabe – (inglese)
Kreative Screiben – E. Franke (tedesco)
18.45 Lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura in un contesto di learner autonomy – D. Saccardo (inglese)
Textsorten und Fachsprachen: Das Beispiel Wirtschaftsdeutsch – Delor/Hepp (tedesco)

Venerdì 19/11/1999
Presiede Luigi Scarpa, Università di Padova

9.00 Insegnare letteratura: problemi e esperienze – S. Guglielmino (italiano)
10.15 Come e perché insegnare letteratura – G. Armellini (italiano)
Beitrag der multimedialen Materialen zum D. a F. Unterricht – P. Gnani (tedesco)
11.30 Tendenze attuali in didattica del latino – L. Scarpa (italiano)
Utiliser la vidéo pour mieux apprendre à communiquer – M.-C. Jamet (francese)
Motivating Learners – C. Maxwell (inglese)
Die Kommunikation durch die Literatur – A. Biguzzi (tedesco)
12.15 Exploring the world of extensive reading – M. Burnett-Stuart (inglese)
Die Kunst der Ubersetzung – G. Motta (tedesco)
Les expressions de la communication française quotidienne – R. Guerini (francese)
15.15 Le forme del comunicare: i meccanismi testuali – O. Chantelauve (italiano)
Lernstrategien im Lehrwerk "Moment Mal" – P. Rusch (tedesco)
16.00 I servizi di internet: strategie di comunicazione e uso della L2 – F. Maggi (italiano)
17.00 La fine e il principio: parlare e scrivere in italiano nella scuola superiore – L. Acerboni (italiano)
Les supports multimedia au service de l'interaction orale – L. Lucarelli (francese)
Use of the CDRom in the English class – M. Papa, J. Shelly (inglese)
D. a F. Unterricht im Beireich Handel und Tourismus – A. Selmi (tedesco)
17.45 Lingue straniere e multimedialità – M. G. Bassi (italiano)
A la decouverte de la civilisation contemporaine en s'amusant avec les mots – S. Mazurelle (francese)
Fitting the framework – D. Newbold (inglese)
Akzent, Rhythmus, Intonation: Prosodie im D. a F. Unterricht – P. Paschke (tedesco)
18.30 La continuità dell'insegnamento linguistico tra scuola elementare e media – R. Bonetto, E. Zin (italiano)
La chanson – M. Vico (francese)
Teaching commercial correspondence – M. Irvine (inglese)
Testo e contesto nella didattica della letteratura – A. Frassinetti (tedesco)

Sabato 20/11/1999
Presiede Mario Papa

9.00 Linguaggi a confronto: un romanzo, le musiche, il film - F. M. Mazzer (italiano)
Lernerorientierung; Beispiele aus einem "offenen" Lehrwerk. Unterwegs – K. Ende (tedesco)
9.45 Les nouvelles technologies dans l'enseignement du français dans la "scuola media" – M. Schifani (francese)
Lesevergnugen "sowieso" – S. Keller (tedesco)
Shakespeare in Love – R. Hill (inglese)
10.30 Il cinema come racconto: dalla sceneggiatura al montaggio – L. Morbiato (italiano)
Communication linguistique de l'entreprise: entre simulation et réalité – D. Traina (francese)
Tavola rotonda a cura delle sezioni A.D.I.L.T. del Veneto: Il tedesco come lingua di cultura e di rapporti commmerciali con i Paesi dell'Est. Con la partecipazione di: N. Habelt, Ministero della P.I. – Austria, G. Berger dell'Osterreich Institut, Università di Padova, Regione Veneto, Unindustria, Ascom e rappresentanti del mondo del lavoro, dell'economia e del turismo
11.30 La scuola cambia in autonomia – L. Pizzetti (italiano)
12.00 Formazione a distanza e siti web – A. Giannandrea (italiano)
13.00 Chiusura del convegno