Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 3 2000

- Memoria e lessico
- Teaching listening comprehension
- Creare materiali e insegnare la civiltà nell'era telematica
- Un cédérom multimédia hors ligne

GARZANTI SCUOLA

Guy Capelle - Noëlle Gidon

REFLETS

Méthode de français

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 XXXVIII N. 3 2000

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. 0874 4974444
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 mingiot@tin.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

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

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario

SAGGI

▶ **Memoria e lessico: 3. Modelli e strategie di apprendimento** **2**
Mario Cardona

▶ **Some basic principles of teaching listening comprehension** **5**
John Christopher Wade

ESPERIENZE

▶ **Analisi e commento di "Der Panther" di R.M. Rilke** **16**
Stefan Nienhaus

▶ **Gli insegnanti "zingari"** **20**
Tina Barbieri

STRUMENTI

▶ **Creare materiali e insegnare la civiltà nell'era telematica** **22**
Edith J. Kismarjay

Thomas Aigle bleu, un cédérom multimédia hors ligne **24**
Anna Maria Crimi

▶ **Nozionario di glottodidattica** **28**
Paolo E. Balboni

VITA DELL'ANILS

▶ **Lettere** **30**

▶ **Convegni e Congressi** **31**

IN QUESTO NUMERO

Il 3/2000 è un numero "ecumenico": l'anno scorso avevamo teso a creare dei numeri che, di volta in volta, focalizzassero l'attenzione di più su una lingua o su una tematica, rispondendo ai molti soci che chiedevano un filo conduttore – ma altrettanti soci hanno chiesto che questa scelta non riguardi tutti i numeri, ma solo alcuni.
Ecco dunque questo numero, dove dopo un saggio che interessa tutti i docenti, il terzo dedicato da Mario Cardona al tema dell'acquisizione del lessico (gli altri due sono in *SeLM* 1 e 2/2000), troviamo indicazioni più specifiche per il tedesco, l'inglese, il francese e l'italiano come lingua straniera.
Il prossimo numero cercherà di avere un doppio taglio: da un lato una prima parte con un'accentuazione monografica sul tema delle tecnologie, dall'altro articoli di varia natura e di diverse lingue.
Richiamiamo la vostra attenzione su un'esperienza di insegnamento particolare e su una lettera di alcuni docenti: entrambe pongono problemi reali ma spesso ignorati.

Memoria e lessico
3. Modelli e strategie di apprendimento

Mario Cardona

6. La memoria visiva

Simonide de Ceo, invitato ad un banchetto offerto da un nobile della Tessaglia cantò un poema in cui oltre a magnificare l'ospite come si conveniva, tesseva le lodi di Castore e Polluce. Al momento di riscuotere il compenso il nobile ritenne di dover pagare solo una parte del dovuto, invitando Simonide a riscuotere il resto presso gli dèi gemelli. La leggenda narra che a questo punto Simonide fu informato di essere atteso in strada da una misteriosa coppia di giovani. Non appena egli uscì la casa crollò e tutti i commensali rimasero uccisi sotto le macerie. I corpi erano irriconoscibili, ma Simonide poté identificarli attraverso il ricordo dei posti in cui essi sedevano. Da questa esperienza il poeta, cui si attribuisce l'invenzione dell'arte della memoria, "dedusse che persone desiderose di addestrare questa facoltà devono scegliere alcuni luoghi e formarsi immagini mentali delle cose che desiderano ricordare, in modo che l'ordine dei luoghi garantisca l'ordine delle cose"[1].

In queste parole di Cicerone si ritrovano i postulati dell'arte mnemonica del mondo greco-romano. La tecnica consisteva nel procedere per *loci* e *imagines*, a cui i retori associavano le parti essenziali dei loro discorsi. (Si tenga presente che la memoria apparteneva alle cinque parti della retorica: *inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio*). Dello stesso parere è Quintiliano che nel suo *Institutio oratoria* ci conferma che "sono necessari alcuni luoghi, che possono essere reali o fittizi, e delle immagini o simboli che sono senz'altro fittizi. Le immagini sono come caratteri con cui annotiamo ciò che si deve mandare a memoria, sicché, come dice Cicerone, usiamo i luoghi come le tavolette cerate e le immagini come le lettere dell'alfabeto".[2]

Un'altra importante fonte latina sulla memoria è l'opera di un autore anonimo del I secolo a. C., l'*Ad Herennium.* In essa l'autore ci dice che esistono due specie di immagini: una per le cose, l'altra per le parole. In sostanza egli afferma che esistono due tipi di memoria: la *memoria rerum* e la *memoria verborum.*

La localizzazione è dunque una delle tecniche mnemoniche più antiche. Il materiale da apprendere viene ordinato attraverso immagini associate ad un particolare luogo o disposte lungo un percorso familiare. In tal modo la rievocazione risulta estremamente facilitata. In tempi moderni un noto esempio di immaginazione visiva straordinaria è quello del mnemonista russo Seresewskji, che fu studiato a lungo dallo psicologo Luria. Egli, dotato di straordinarie capacità sinestetiche, era in grado di produrre con estrema facilità immagini visive attraverso le quali era in grado di ricordare qualsiasi materiale. Le tecniche a cui ricorreva maggiormente erano quella di ordinare gli oggetti lungo una strada conosciuta o di ricordarli associandoli insieme in una storia. Ad un certo punto della sua vita Seresewskji si rese conto che la sua mente era invasa da una quantità enorme di informazioni che non desiderava più ricordare, ma che non sapeva come fare a dimenticare. Infine trovò il sistema. Immaginò tutte le informazioni che voleva eliminare scritte su una lavagna, immaginando poi di cancellarle. Il metodo funzionò (cfr. Baddeley, 1982).

Le fonti a noi pervenute dal mondo classico sull'arte della memoria sembrano dunque basarsi su due principi fondamentali: quello di ordine e di organizzazione per la fissazione della traccia mnestica e la convinzione che la vista sia il canale principale della percezione sensoriale. (Oggi sappiamo scientificamente che essa assorbe l'83% della nostra percezione globale.)

Nel nostro secolo alcune teorie psicologiche, elaborate in ambito cognitivista, avrebbero confermato la

[1] Cicerone, *De oratore II, LXXXVI*, p. 351-54.
[2] Quintiliano, *Institutio oratoria XI, II*, p. 17-22.

bontà delle affascinanti prescrizioni del mondo antico. In effetti mentre il modello associativo non aveva considerato la relazione tra memoria e processi immaginativi, essi furono al centro di importanti ricerche di psicologi cognitivisti.

7. La teoria del doppio codice

Tale teoria fu elaborata a partire dagli anni '70 da Paivio, il quale sostiene che gli input vengono elaborati da due distinti sistemi di rappresentazione mentale, uno destinato alle componenti verbali attraverso un processo sequenziale e l'altro alle componenti non verbali (le immagini mentali) attraverso un processo globale e simultaneo.
Gli esperimenti di Paivio hanno inoltre dimostrato che figure e parole ad alto valore di immagine possono essere ricordate più facilmente in quanto usufruiscono di entrambi i codici (verbale e non verbale), mentre parole che si riferiscono a categorie astratte vengono recuperate con maggior difficoltà in quanto godono del solo codice verbale.

8. Implicazioni glottodidattiche

Visualizzare risulta dunque un processo fondamentale per l'apprendimento ed è determinante nell'acquisizione del lessico sia attraverso il codice visivo-grafemico che visivo-figurativo. La memoria visiva o iconica è una componente determinante nei processi mnestici.
Gli esperimenti di Sperling negli anni '60 confermano che il materiale che caratterizza il registro sensoriale è prevalentemente di tipo iconico, cioè di immagini. Da ciò se ne deduce l'importanza dello stimolo visivo nella ritenzione di una traccia mnestica.
Oltre a ciò, il fatto che il processo che soggiace al sistema delle rappresentazioni non verbali sia di tipo globale e simultaneo, mentre quello pertinente al processo verbale sia di tipo sequenziale, porta alla conclusione in sede glottodidattica che presentare prima uno stimolo visivo (foto, disegno, ecc.) ed in seguito lo stimolo verbale si rifà alle teorie neuro-psicolinguistiche sulla bimodalità e direzionalità della lingua, in quanto, in tal modo, si attivano entrambi gli emisferi del cervello procedendo da destra (emisfero visivo, globale, simultaneo) verso sinistra (emisfero analitico, verbale, razionale) (cfr. Danesi, 1988).
Le tecniche didattiche che si possono predisporre sono le seguenti:

- **Associare vocaboli a immagini (foto, disegni ecc.)**
Questa tecnica è molto utile soprattutto ai primi livelli di apprendimento e facilita molto la ritenzione dei vocaboli. Si possono anche predisporre scelte multiple di tipo grafico.

- **La tecnica dei loci**
Come abbiamo visto, si tratta di disporre il lessico da imparare lungo un determinato percorso o all'interno di uno spazio strutturato. Visualizzando con la mente i luoghi si ritrovano anche le immagini mentali delle parole che vi sono state collocate.

- **I poster**
Nel metodo suggestopedico i poster sono utilizzati per sintetizzare aspetti morfosintattici. Vengono appesi alle pareti e possono essere consultati (ma anche costruiti o di volta in volta arricchiti) da tutti gli studenti durante le varie attività.
Per il lessico sono molto utili i poster che si riferiscono a determinati campi situazionali (Balboni, 1998) come le

www.petrini.it
i cataloghi e la produzione di:
Petrini Editore
Garzanti Scuola
Marietti Scuola
Theorema Libri
Valmartina
e 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 10:
ANTEPRIMA DEL VIDEO
DELLA METHODE FRANÇAISE PETRINI – HACHETTE
REFLETS
collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!
SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

vedute dall'alto di un mercato, di un'area urbana ecc. con accluso il lessico corrispondente. In tal modo esso può essere visualizzato e recuperato più facilmente, soprattutto durante attività di drammatizzazione più o meno strutturate come i *role play* o gli scenari secondo il metodo Di Pietro.

In sostanza, la possibilità di utilizzare tecniche e strategie che stimolino simultaneamente la *memoria verborum* e la *memoria rerum,* ossia che utilizzino il doppio codice, possono essere di grande utilità per l'acquisizione del lessico e sono in generale tecniche a basso fattore ansiogeno e quindi con ridotte possibilità di innalzamento del filtro affettivo.

Riferimenti bibliografici

Queste indicazioni riguardano anche i contributi apparsi sui numeri 1 e 2 del 2000.

BADDELEY, A.(1982)
Your Memory. A User's Guide, Londra, Multimedia publications.

BADDELEY, A. (1992)
La memoria umana, teoria e pratica, Bologna, Il Mulino.

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

BOTTONE, M. (a cura di) (1998)
Manuale di psicologia generale, Napoli, Esselibri.

DE BENI, R. (1984)
"La ricerca sperimentale sulle mnemotecniche. Una rassegna", in *Giornale italiano di psicologia,* 3.

GIOVANNINI, PERIS M. R., SIMÓN (1996)
Profesor en accion, Madrid, Edelsa.

LEWIS, M. (1993)
The lexical Approach, Hove, Language Teaching Publications.

MODERATO P., Rovetto F. (1997)
Psicologo: verso la professione, Milano, McGraw-Hill.

OXFORD, R. (1990)
Language learning strategies. What every Teacher Should Know, New York, Newbury.

SERRA BORNETO, C. (a cura di) (1998)
C'era una volta il metodo, Roma, Carocci.

SPERBER, H. G. (1989)
Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb, Monaco, Iudicium Verlag.

WILLIS, D. (1990)
The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching, Londra, Collins.

YATES, F. (1996)
L'arte della memoria, Torino, Einaudi.

GIOVANNI MINARDI (curatore), *Augustus Hare and the Apulian Tour. Past and Present.* Centro Programmazione Editoriale, San Prospero (Modena), 2000, pagg.144, L.24.000

Si tratta di un interessante libro di letture inglesi adatto per i ragazzi che frequentano i primi due anni della scuola superiore di qualunque indirizzo. Il curatore, Giovanni Minardi, che si occupa da tempo di didattica delle lingue e attualmente è segretario didattico culturale dell'ANILS, ha organizzato il materiale in modo tale da farlo diventare materia fluida nelle mani degli studenti che apprendono la lingua e la cultura inglese.
Minardi ha portato alla luce i testi di Augustus Hare, conservati presso il Museo Britannico di Londra (di essi infatti non esisteva una stampa fino ad oggi), riguardanti riflessioni e annotazioni di Hare sulla Puglia dell'Ottocento e li ha, per così dire, vivacizzati mettendoli a confronto con testi sulla Puglia attuale. Ne è risultato un quadro variegato di lingua e cultura presentato attraverso la lente arguta e fantasiosa di uno scrittore inglese dell'800 che amava molto viaggiare e che, partendo da un *way of life* molto diverso da quello della Puglia di allora, si lascia qualche volta andare a riflessioni amare che vanno dallo splendore del mondo classico studiato sui libri alla realtà molto diversa da lui incontrata.
"La presa di coscienza", afferma Patrizia Mazzotta nella presentazione al testo, "di come siamo visti dagli occhi dell'altro diventa così il presupposto teorico per un approccio didattico alla cultura 'straniera' che sviluppi nell'alunno la conoscenza di ciò che ci accomuna o ci rende diversi, ma soprattutto la disponibilità ad accettare le differenze."
Il testo, corredato di illustrazioni d'epoca, presenta un breve resoconto del "Grand Tour" dell'epoca, questionari per la discussione e l'analisi linguistica e stilistica, oltre ad un nutrito numero di attività per svolgere composizioni in lingua inglese. Completano il tutto due glossari: uno per facilitare la comprensione di termini relativi ai monumenti descritti, l'altro riguardante le citazioni latine, tradotte in appendice da Tiziana Minardi.

Some basic principles of teaching listening comprehension

John Christopher Wade

It is often the case when faced with a listening comprehension exercise in class that the students or pupils react negatively to the material proposed by the teacher. The question must be raised as to why this is the case. In the first place, when asked, students often reply that they do not understand anything when they do listening activities. Apart from the fact that this is almost certainly not true (students generally understand a lot more than they think they do!), there is sometimes a tendency on the part of the teacher to confuse certain basic principles in the preparation and choice of listening material. In certain cases the problem may be not the content of the listening material but the way in which it is exploited. Do the students understand the aim of the exercises? Do they know what they are supposed to be doing?

This brief paper intends to examine some of the basic principles in the preparation of listening lessons and give some practical suggestions with particular regard to the teaching of English to Italian students. Three main factors are taken into consideration concerning the teaching of listening comprehension: the aims of the lesson, the choice of materials and the types of activity or exercise employed during the lesson. These points are discussed with examples and references which are chosen from texts which are, or have been, internationally successful since the mid-1980s. Consequently, the material should be easily available to most teachers. I make no apologies for including examples from the venerable *Cambridge English Course* which was far ahead of its time when published, particularly with regard to the teaching of listening and pronunciation skills. Compare the examples given with those of the *Headway Pronunciation* series published some five years later! The page references are intended to focus attention on specific exercise types which can be adapted according to the needs of the individual teacher. Other references are of a more theoretical nature and may be of interest to those who want to know why exercises are designed in a particular way and how listening practice may help in the overall language acquisition process.

Certain conventions have been used, particularly with the examples which have been provided. They are as follows:

- • for lists and specific examples
- ■ for marking main stress
- ◡ for linking between words
- ↗ for rising intonation
- ↘ for falling intonation

Finally the term *text* or *listening text* is used in reference to any given body of listening material employed in an activity or exercise. This is because a variety of text types (dialogues, narratives, etc.) may be used in listening activities.

Aims of the lesson

This aspect of teaching listening skills is of fundamental importance since confusion is often made between what can be considered a drill, or an alternative kind of grammar exercise, and a true comprehension exercise. In the first case the students repeat and manipulate structures in order to consolidate material which has already been presented or to analyse a piece of text (usually a rather forced dialogue situation) so as to draw conclusions about the grammatical content, for instance, how requests are made, how to offer help, identification of irregular past tenses and so on. These could be defined as mechanical skills, perfecting structural or lexical knowledge with which students are already to a certain extent familiar. However, such skills do not necessarily provide the key to comprehension. Comprehension skills may be divided into two distinct, but complementary, areas: "local" comprehension, where specific *micro-listening skills* (not to be

confused with mechanical skills) need to be developed and "global" comprehension, where the emphasis is placed on a more general kind of comprehension (see Gough et al. 1981, p. 86 with particular reference to reading development). These two areas are examined below.

Micro-listening skills

Activities for the improvement of these skills will focus the student's attention on more detailed aspects of the target language which usually cause difficulties at a "local" level. With regard to the English language this concerns, in particular: stress, intonation, word linking and the recognition of specific sounds. This type of activity regards not only the development of receptive skills (recognition), but may also be used in the development of productive skills or, more specifically, pronunciation. Students who find difficulties with the former, may also have problems with the latter since differing language skills are often dependent one upon the other. A listener who is unable to recognise a particular sound pattern will have difficulty producing that pattern and vice versa. Indeed, in general terms, it would be almost impossible to design a classroom activity without the use of multiple skills. For example, listening to a text may imply reading comprehension questions (reading skills) and discussing the answers (speaking skills). These factors should be considered carefully in the preparation of a listening lesson.

Work on stress is particularly important in English since it is a *stress-timed language*. This results in an insidious situation for the Italian learner who speaks a *syllable-timed language*.

In practical terms this means that, to the Italian listener, the English seem to "eat their words".

Let us take an example:

- Waiter! a steak, a hamburger and a salad.

An Italian speaker will tend to place a more or less equal stress on each syllable, of which there are twelve in this case, while the native English speaker would place the stress on the following four syllables:

- Waiter! *a* steak, *a* ham*burger and a* sala*d*.

■ ■ ■ ■

The "Italian" spoken sentence will therefore seem to be a lot longer when the learner is producing language. Consequently, this creates enormous comprehension problems for the Italian beginner in particular, as he or she expects to hear each syllable clearly pronounced, that is to say, pronounced as he or she would do. This is in spite of the fact that the lexical content of the text is relatively simple.

We may take this as an example of how accurate pronunciation would help the comprehension process. Work can be done on this by asking students to mark the stressed syllables in a short written text, listen to a recording of the same text to check against native speaker production and then try to imitate the native speaker by reading aloud (see Swan and Walter 1987, p. 9). A further type of exercise which helps to develop the kind of sensitivity necessary for detailed understanding of a short section of text is to allow the students to listen to a series of sentences and count the number of words they hear, contracted forms counting as two words (see Swan and Walter 1985, p. 41). Again students will have difficulty identifying the unstressed or "eaten" forms. In the above example, non-native listeners have particular problems with the indefinite article *a* and the weak form of *and*. However, it should be noted that, from a comprehension point of view, the key words are clearly stressed and the students' attention should be drawn to the fact that it is also not necessary to recognise all the words in order to understand the message. In fact, a variation on the last exercise is to ask students to identify only certain key words in a short series of dialogues or texts in order to extract the general meaning (see Garton-Sprenger and Greenall 1990, p. 2). This type of exercise moves significantly closer to the development of micro-listening skills relevant to the comprehension of real spoken English.

Stress-based exercises are often linked to intonation exercises (see Bowler and Cunningham 1990, p. 26). The intonation of the voice in itself carries a message, which can change according to the rising or

falling tone of the speaker's voice. Note that the comprehension problems arising in such situations are, once again, not necessarily vocabulary based. The question-tag is a particularly good example of this, where rising intonation indicates a real question, while falling intonation often indicates a desire to make polite conversation. Think of the well-known English bus stop ice-breaker:

- It's a nice day, isn't it? ↘

The speaker is not asking a question, but simply wanting to start a conversation. In order to practice this point students may listen to examples and mark the intonation pattern they hear (see Soars and Soars 1996, p. 110). With regard to longer listening texts, the intonation of the voice can indicate a change of direction in the discourse, a list, exemplification or a question, in this way helping the listener to follow the flow of the argument.

Word linking concerns four specific areas: the elimination, the addition or the modification of certain sounds or the linking of a consonant and a vowel sound. In the first case a final *t* or *d* is often "unexploded" (Swan and Walter 1985, p. 117) when followed by another consonant:

- a ho(t) day
- a ba(d) cold

Note here that Italian native speakers often add an extra syllable to aid linking in the productive process (*hot-a-day*). In this way, again the English native speaker's version fails to live up to their expectations, thus causing comprehension difficulties.

Secondly, in order to facilitate linking, a **/w/**, **/j/** or **/r/** sound may be added (Bowler and Parminter 1992, p. 3):

- **/w/** go and see
- **/j/** Mary and Peter
- **/r/** a hamburger and a salad

Otherwise a sound may be modified, as when the final *v* of *have* in *have to* becomes an unvoiced **/f/** linking with a similarly unvoiced **/t/** (Soars and Soars 1991, p. 56). Finally, it will run on to the next word when a consonant is followed by a vowel as in:

- the Big Apple

In order to work on these points, students could be asked to link words themselves (see Swan and Walter 1987, p. 53), possibly as consolidation work based on a longer listening exercise, taking examples directly from the listening text.

Lastly, certain sounds of the English language cause particular problems for Italian speakers. Take for example the *glottal stop*, which causes notable comprehension problems in such words as *Britain*, where the *t* is almost swallowed. This is then followed by certain sounds which do not exist in Italian, for instance the *th* in *think* and *this*, along with many vowel sounds which are confused, like *cat* and *cut*, *ship* and *sheep* and so on. Exercises based on minimal pairs can help to improve recognition skills with regard to the latter examples (see Swan and Walter 1985, p. 11).

In all of the above cases, these types of exercises are simple to produce, and can be used as warm-ups at the beginnings of lessons, or as "fillers" while the lesson proceeds, i.e. short and stimulating pronunciation-cum-comprehension exercises based on the lesson topic.

Global comprehension skills

This area could be defined as the ability to extract meaning from a listening text. Firstly one must ask the question, "Why are we obliging our students to do this exercise in the first place?" Lewis et al. (1985, p. 62) identify five main points to be taken into consideration when designing a listening comprehension activity:

- understanding of the general sense of the text;
- listening for specific details;
- confirmation of previous knowledge or something previously discussed in class;
- understanding the intention of the speaker;
- understanding the attitude of the speaker.

In structuring a listening activity, it is necessary to note that in real life we very rarely simply listen. A pure listening exercise may be justified if we imagine listening to the radio or interact on the telephone. However, even in these cases the context is clear and we come to the listening to a certain extent prepared with previous knowledge, i.e. if we listen to a news report we (hopefully!) already know something of what is going on in the world, or if we know the person we are talking to on the phone much of the comprehension is implicit in the conversation being based on shared experience. First and foremost it is the teacher's task to create this context for comprehensibility within the aims of the lesson, a kind of false authenticism based on the native English speaker's world while at the same time taking into consideration the non-native speaker's cultural background. Widdowson (1996, p. 68) argues that, with regard to the native speaker,

> (the non-native English user's) "reality is quite different: it is one which relates to a different community served by a language other than English. So contexts which will be meaningful for them will somehow have to be constructed in the classroom out of his primary experience of the first language and culture. They cannot be replicated versions of native speaker contexts of use."

This problem may be alleviated with the use of pre-listening activities (Lynch 1996, p. 11) which serve to focus the student's attention on a particular subject area, introduce new or relevant vocabulary or draw attention to cultural and lifestyle differences existing between one country and another.

The interdependence, once again, of different language skills should also be taken into account when considering the aims of a listening lesson. We have already seen this above in the development of micro-listening skills, but this also holds true in developing generalised comprehension skills. Peck (1988, p. 187) forcefully asserts that "listening comprehension, together with reading, offers one of the most powerful means of extending students' stock of language items which they can later express themselves in speech or writing". Krashen (1981, p. 102-103) takes this even further:

> Indeed, comprehension may be at the heart of the language acquisition process: perhaps we acquire by *understanding* a language that is "a little beyond" our current level of competence. This is done with the aid of extra-linguistic context or our knowledge of the world.

In other words, listening may serve as a vehicle for general language improvement, providing the essential "input" (ibid., p. 102) necessary to provide students with target language competence. These points need to be considered, not only in the preparation of one particular lesson, but also in how this lesson fits into the general syllabus designed for the students, i.e. the focus of the lesson is on listening skills, but what kind of speaking (discussion of the listening text content), reading (questions or supplementary written texts connected with the listening material) and writing skills (summaries, commentaries and short compositions) can be employed in this context?

A more challenging area of listening comprehension, and one which is often neglected, regards the understanding or interpretation of a speaker's intention or attitude, a form of "listening between the lines". A standard comprehension question would place emphasis on the surface lexical content of the text. Let us consider, however, the following example:

- It's a nice day

This could be taken at face value on the written page, but in speaking, changing stress or intonation pattern it is possible to change the message communicated to the listener (see Gude and Duckworth 1994, p. 105). Is the speaker using irony? An excessive stress on *nice* could indicate that the day was, in fact, quite terrible. A marked stress on *day* would possibly indicate a contrast with *night*. Here the context of the utterance would be essential in decoding the real message. The intonation often indicates attitude. A rising-falling tone on *nice* (↗↘) may indicate enthusiasm while a monotone would usually indicate boredom

(see Bowler and Cunningham 1990, p. 9). A final point could be the very choice of the adjective *nice* in this case. This word is decidedly overused in British English, therefore taking on a somewhat negative connotation, i.e. to express sarcasm. In this way we see that the overall tone of a text, the general comprehension may be influenced by elements which are based on micro-listening skills. Thus, it is necessary to decide the focus of the lesson, possibly taking a main aim to give the lesson its overall structure and a series of sub-aims focussing on specific skills.

Choice of materials

The choice of materials is dictated by the aim of the lesson or activity. The first question many teachers ask is, "Where do I find such material?" There are various sources and, as we shall see later in the next section, it is not so much the choice of material as the type of activity devised to exploit that material which is important. In the first place it is possible to make use of the many publications available in this area, not only dealing with listening skills, but also general text books. The teacher may also record his or her own voice or simply read aloud. We have already examined examples of material suitable for the development of micro-listening skills in the previous section, while material suitable for a wider approach to the improvement of listening ability could be selected from eight main typologies:

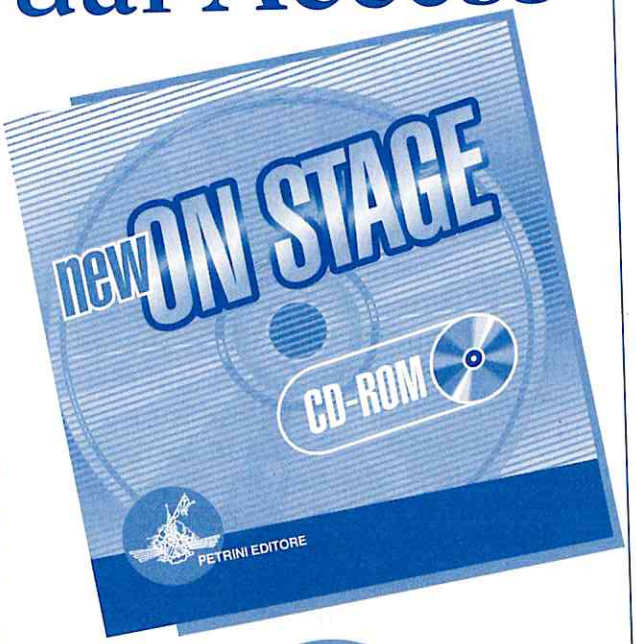
- context specific dialogues,
- interviews,
- discussions,
- news reports,
- documentaries,
- narratives,
- songs,
- poems.

new ON STAGE Dual Access

DÀ DI PIÙ

CD-ROM:
uno strumento didattico in più per il corso di inglese di maggior successo.

- Il programma comprende 9 unità didattiche articolate in 3 sezioni.
- Ogni sezione è introdotta da un filmato, che può essere rivisto più volte, seguito da un set di attività di comprensione di varia tipologia.
- Ogni sezione si conclude con attività di ascolto e produzione orale, con la possibilità di registrare la propria produzione e confrontarla con i modelli dati.
- Tutte le attività sono munite di un sistema di aiuto (*help*) e si concludono con l'indicazione delle risposte esatte totalizzate e una sintetica valutazione del risultato ottenuto.



PETRINI EDITORE

Analisi e commento di "Der Panther" di R.M. Rilke

Stefan Nienhaus

I soci dell'ANILS hanno prodotto molti esempi di analisi testuali, nel momento in cui era in corso la preparazione ai corsi abilitanti (i cui testi saranno oggetto di un numero speciale di SeLM*). Continuiamo la pubblicazione di questi contributi perché i lettori ne potranno trarre spunti utili per il lavoro in classe.*

"Der Panther" è apparsa nel 1907 nella raccolta *Nuove poesie*, ma fu scritta all'inizio del 1903, forse addirittura alla fine del 1902 ed è quindi cronologicamente la prima poesia della raccolta. Risale agli inizi del soggiorno parigino di Rilke e risente dell'influenza dell'incontro del poeta con Auguste Rodin.

La città di Parigi e l'opera plastica di Rodin sono la "Schule des Sehens" (l'educazione visiva) per Rilke che, in questa prima lirica delle *Nuove poesie*, dimostra di aver ben appreso la lezione. "Der Panther" è priva di ogni dissolvimento estetico degli oggetti e delle persone nell'armonia dell'ornamento: Rilke ha superato il suo *Jugendstil*.

Il suo nuovo interesse è rivolto alla tradizione del Realismo poetico che aveva trovato nell'Ottocento la sua più perfetta espressione in "Der römische Brunnen" (Fontana romana) di Conrad Ferdinand Meyer o, ancora prima, in "Auf eine Lampe" (Intorno ad una lampada) di Eduard Mörike.

La poesia di Rilke costituisce l'inizio – già perfettamente compiuto – delle cosiddette "Ding-Gedichte" (poesie delle cose concrete), quella ricerca poetica che tende a cogliere l'essenza delle cose nella loro concretezza, il tentativo di calarsi in esse, di dissolversi completamente in esse come soggetto, come Io che le osserva diventandone parte per poterle esprimere e dar loro voce dal di dentro. Questa era la risposta di Rilke alla crisi del linguaggio di cui Hofmannsthal era stato portavoce nel 1902 con la "lettera di Lord Chandos", dove il pudore poetico impedisce di pronunciare le grandi parole, vuote e astratte, e, in generale, il linguaggio, come un'ombra distaccata dal mondo, non può più designare o comprendere.

Nel "Discorso sulle poesie", del 1903, Hofmannsthal preciserà che solo alla parola poetica – in quanto differente per definizione dalla realtà – è data la possibilità di significare.

Ma Hofmannsthal si volge al teatro, cerca un più forte rapporto con la realtà sulla pedana della finzione scenica staccandosi dalla lirica impressionistica. Rilke invece si adopera per rinnovare il discorso poetico. Da un lato egli supera la poesia del periodo *Jugendstil*, la cui tendenza ornamentale si era rivelata come una facciata abbellita artificialmente; dall'altro cerca di sfuggire però anche a quelle sequenze impressionistiche che avrebbero condotto ad una omogeneità o indifferenza nei confronti dei contenuti della realtà.

Non c'è più l'Io lirico che descrive il mondo standone di fronte ma, in un'identificazione che annulla la distanza, è l'oggetto stesso a prendere la parola. Un simile annullamento radicale dell'Io attraverso una dissoluzione nelle cose si trova nel racconto di Schlaf intitolato "Frühling" (Primavera) e pubblicato da Otto Julius Bierbaum nel 1894 sul suo "Moderner Musenalmanach", il famoso organo della "Münchner Moderne". In questo testo l'Io narratore si trasforma prima in un vecchio ottantenne, poi in un neonato e ancora, diventa sempre più piccolo, si trasforma infine in uno scarabeo:

> Ho un giacchino verde dorato su un corpicino tondo, solido e flessibile, con sei svelte gambette saltello ed ho due occhietti come rossi rubini, due occhietti vispi e attenti. M'infilo, m'insinuo, mi avvolgo attraverso una sorprendente infinità abbondante e avvolgente, cammino e mi arresto e cammino di nuovo con affanno e senza posa.

Der Panther
(Im Jardin des Plants)

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf -. Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille -
und hört im Herzen auf zu sein.

La Pantera

È così stanco del passar dei ferri
Il suo occhio, che nulla più ravvisa,
Come ci fosser mille e mille sbarre
E dietro quelle sbarre nessun mondo.

Il molleggiare dei suoi passi gravi
Che si muovono in stretto giro - è come
Una danza di forza intorno a un centro
In cui una grande volontà si spegne.

Solo sommesso a volte il velo s'apre
Della pupilla; e allor v'entra un'immagine
Che attraverso il silenzio di sue membra
Passa e infine si smorza nel suo cuore.

(Trad. di Italo Maione)

Queste trasformazioni vengono annunciate nel testo ed evidenziate come vere e proprie decisioni scaturite dalla fantasia dell'Io narrante e in questo senso differenti rispetto a quelle dei "Ding-Gedichte", ma allo stesso tempo il testo di Schlaf è vicino e sorprendentemente anticipatore sia rispetto alle poesie di Rilke che al realismo magico della "Verwandlung" (La metamorfosi) di Kafka.
Il titolo "Der Panther" indica semplicemente l'oggetto della poesia, il sottotitolo tra parentesi con l'indicazione topografica designa il luogo reale della cosa reale e collega le parole della poesia ad un luogo storico concreto: non è un animale qualsiasi di cui qui si parla, ma proprio questo del "Jardin des Plantes" di Parigi (in un'altra famosa poesia dello stesso ciclo non sarà una qualsiasi giostra a girare, ma appunto quella del "Jardin du Luxembourg"). Tuttavia la citazione del luogo non è un invito al confronto con ciò che comunque è forse già passato storicamente, e neanche il futile gesto che indica una importante meta (di viaggio) - i nomi sarebbero troppo poco esotici; piuttosto si possono vedere come il tentativo di conservare un ricordo, una memoria: lì, in quel luogo, si è schiusa per il poeta l'essenza di quella cosa così come la rappresentano i versi che fanno seguito all'indicazione topografica, ed è per questo che merita grata memoria.
Alla concretezza delle cose – annunciata nel titolo e mai superata nei versi – corrisponde una semplice struttura tristrofica, un chiaro, rigoroso schema metrico incrociato ed una corrispondenza di sintassi e verso che utilizza raramente l'*enjambement* (I,2; III,2). Una quasi ostentata semplicità caratterizza la poesia, quasi come un gesto di rinnovata modestia rispetto alle ambiziose costruzioni stilistiche, a tratti presenti anche nell'opera più tarda di Rilke.
Ogni singola strofa sviluppa un suo contesto semantico: la prima strofa descrive lo sguardo del felino in gabbia, la seconda i suoi movimenti, la terza un particolare momento.
Anche se i pronomi possessivi e il sostantivo – in quanto prime parole del testo poetico – e, nel terzo verso, il pronome personale definiscono lo sguardo della pantera come introduzione al tema della prima strofa, il motivo dominante risulta essere *Stäbe* (sbarre) ripetuto in tutto tre volte, il cui ruolo centrale viene sostenuto sul piano fonetico dall'insistente ripetizione del suono *-ä-* e non va trascurata la vicinanza del suono *-ü-* di *müde* (stanco), presente già nel primo verso: il suono delle parole sottolinea la vicinanza fra le sbarre (*Stäben*) che chiudono, limitandolo, il mondo della gabbia e lo sguardo divenuto stanco (*müd gewordenen Blick*), che si è tanto consumato su ciò che si mostra sempre uguale che quasi non riesce più a vedere altro.
Per l'animale in cattività che non ha perso il bisogno di movimento che gli deriva dall'istinto alla caccia, la monotonia delle sbarre della gabbia diventa la limitazione del mondo e al tempo stesso, paradossalmente, qualcosa di sconfinato: le

sbarre non finiscono mai di esistere, nella loro eterna ripetizione, sono "migliaia", cioè innumerevoli, eppure, poiché sono sempre uguali, non vale la pena di osservarle con più attenzione.
Anche la seconda strofa è caratterizzata da un intreccio di assonanze che - come il nuovo tema, il movimento - ruota intorno ad una consonante (*k*), ma che trova poi altri rimandi e rime interne attraverso la vocale *-a-* tra *Gang*, *stark*, *Tanz* e *Kraft*. Anche al di là della compattezza delle singole strofe, vi è una relazione di assonanza tra *betäubt* e *Stäbe* che sottolinea e rende evidente non solo la vicinanza semantica degli attributi *müd-* e *betäubt*, ma anche il loro comune rapporto con le sbarre della gabbia.
Il parallelismo degli inizi di strofa, che ogni volta comincia con decisione con una costruzione nominale del soggetto, rinvia anch'esso allo stretto legame fra le prime due strofe: se prima lo sguardo era stanco del continuo passare davanti (*Vorübergehen*), adesso è proprio questo incedere (*Gang*) che viene descritto. In questa "danza di forza" (*Tanz von Kraft*) si sono concentrati l'elemento selvaggio del felino, la sua eleganza (*geschmeidig*, *weich*), la sua forza.
Questa esaltazione della "bella bestia" e della sua magnificenza è in stridente contrasto con gli "strettissimi cerchi" a cui è ridotta la sua esistenza, rinchiusa senza speranza e che continua solo come ombra di sé in un ottuso rinchiudersi in se stessa.
Che nell'ultima strofa qualcosa cambi, lo si vede già dall'inversione che delude l'attesa di una prosecuzione del parallelismo. In questo modo viene sottolineata la particolarità, la rarità di quello che si va a raccontare: qualcosa che di per sé è assolutamente insignificante e poco spettacolare - la pantera schiude gli occhi e guarda verso un oggetto non precisato - diventa avvenimento; ma non è solo la rarità dell'avvenimento che - anche se non spesso - tuttavia, a volte, accade, ma è la maniera in cui l'immagine "penetra" dall'esterno, attraverso quel corpo possente (la felice formulazione di Rilke "le membra tese nella calma" sta per 'calma nell'estremo attimo del movimento'), per giungere nel fondo, nel più intimo, nel "cuore". La riuscita della percezione, l'attimo vissuto che si stacca dalla piattezza quotidiana come preziosa felicità.
"Arrestarsi nel cuore", infatti, non significa semplicemente lo scomparire dell'immagine, la sua inutile morte, come suggerisce l'interpretazione data dalla traduzione curata da Fertonani e Crea (*Antologia della poesia tedesca*, 1977, p. 451): "e senza vita nel fondo del cuore s'arresta". L'espressione di Rilke si può comprendere piuttosto attraverso la vicinanza all'espressione francese per "imparare a memoria", *par cœur*: il più intimo appropriarsi delle cose. Lo sguardo silenzioso e improvviso della pantera rappresenta l'autoriflessione sulla comprensione del mondo attraverso la parola poetica, una comprensione inattesa, in mille modi ostacolata e tuttavia a volte ancora possibile.
È facilmente riscontrabile la vicinanza con altre poesie su animali della raccolta *Nuove poesie*; tuttavia "Der Panther" ha con esse in comune solo il motivo, mentre il procedimento descrittivo non è né comparativo, come in "Die Gazelle" e "Der Schwan", né mitologico, come in "Das Einhorn". Forse più affine, nella sua assoluta concentrazione sull'essere stesso del felino imprigionato, ci sembra un altro famoso *Ding-Gedicht*: "Blaue Hortensie", in cui parimenti gli oggetti della vita umana - e non viceversa! - servono all'esatta comprensione del colore della pianta. Rilke cita tre immagini per descrivere quel particolare pallore della fioritura dell'ortensia: "come vecchia carta da lettere azzurra" e "slavato come un grembiule di bambino" e, per il verde delle foglie: "come l'ultimo verde rimasto in fondo al vaso dei colori". Tre immagini reperite da ambiti umani molto differenti che evidentemente non antropomorfizzano la pianta ma che piuttosto riavvicinano l'elemento umano a quello naturale, a quello della cosa che si vuole comprendere.
"Der Panther" sta in un rapporto di correlazione con la poesia in prosa "Der Löwenkäfig", redatta nell'autunno del 1902, come un completamento in versi della sua versione estesa in prosa. In questo testo un tema analogo si ispessisce in rimprovero e lamento: Rilke racconta gli ultimi momenti del leone morente, che non

ha ancora del tutto dimenticato le "svolte di una repentinità decisa", e che quasi non è più in grado di compiere i "piccoli gesti semicircolari di indescrivibile disprezzo", prigioniero e distaccato nella rassegnazione di essere "non ancora alla fine". Visto che il leone è ormai disteso per terra immobile, l'inquieto andare avanti e indietro nella gabbia è adesso compiuto dalla femmina che, come un picchetto d'onore, gira intorno ad esso con "il desolato e ridicolo passo della sentinella che mette il piede sempre nelle stesse orme" nel celato ricordo "oscuro, in fondo al suo sangue", di ciò che un tempo era stato.

Senza dubbio i poemi di Rilke "Der Panther" e "Der Löwenkäfig" rappresentano uno dei più chiari esempi di poesia decadente intorno al 1902. Descrizione della fine, ammirazione per una magnificenza e maestà abdicata, disprezzo verso la realtà quotidiana, indebolimento delle energie vitali parallelamente ad un aumento smodato della sensibilità: tutti questi motivi-chiave del decadentismo letterario si possono facilmente ritrovare, esemplarmente condensati, in queste due poesie. Già semplicemente l'essere felino, animale predatore, della pantera evoca il nietzschiano "diritto alla crudeltà", e la sua ottusa pigrizia ricorda le parole di Harry Graf Kessler sull'"indebolimento della volontà e la sensibilità nervosa" che è in grado di percepire "ciò che è straordinariamente lieve o forte"(Kessler nel suo *Reisebuch: Notizen über Mexico von 1898* - Diario di viaggio: Appunti sul Messico del 1898).

La percezione espressa da Rilke della propria epoca come epoca di decadimento, a cui si può opporre ormai soltanto il ricordo della grandezza passata, trova eco in "Algabal" di George, ed è possibile che anche il motivo hofmannsthaliano dell'essere prescelto possa essere confluito nell'esistenza rinchiusa della pantera. Questo motivo dell'eletto come dolorosa distinzione che, attraverso il peso della memoria, condiziona il distacco dalla vita lo si ritrova, per esempio, nei versi di "Manche freilich..." (Certo alcuni....):

Ganz vergessener Völke
Müdigkeiten
Kann ich nicht abtun von
meinen Lidern,
Noch weghalten von der
erschrockenen Seele
Stummes Niederfallen ferner
Sterne.

Stanchezze di popoli caduti in
oblio
non posso rimuovere dalle mie
palpebre,
né tenere discosto dall'anima
atterrita
il muto crollo di stelle lontane

(Trad. di Crea e Fertonani)

Ma quello che distingue la poesia di Rilke dalla produzione poetica del suo tempo non è solo l'estrema precisione del linguaggio descrittivo, ma, al di là di questa, la chiara protesta della sua accusa. Qui non c'è più alcun dubbio sull'ambiguità della situazione di coloro che, in parte volontariamente, si sono ritirati dietro le sbarre dei loro giardini per timore della vita e per viziata raffinatezza; le "sbarre" nella poesia di Rilke sono esclusivamente la prigione, non hanno più nulla del muro di protezione, ma marcano solo la costrizione della nostra coscienza. Nulla nella poesia allude al fatto che la gabbia sia stata costruita dal suo abitante: il felino vi è stato rinchiuso, messo sotto controllo, ma non è stato del tutto distrutto; infatti, ogni tanto, ha un'immagine: nel cuore.

Bibliografia essenziale

AVELLA, M.A. (a cura di) (1998) *Da Nietzsche a Benn. Poeti tedeschi tradotti da Italo Maione*, Cosenza, Bios.

BAIONI, G. (1994) "R. M. Rilke: la musica, la geometrica", in RILKE R.M., *Poesie*, Torino, Einaudi Gallimard, vol. I, pp. IX-LXXIV.

BUSCH-BERNARD, W. (1997) "R.M. Rilkes 'Venezianischer Morgen'. Paradigmatische Analyse eines 'Dinggedichts'", in *Quaderni di Lingue e Letterature*, pp. 39-52.

CORRADO, S. (1986) "La parola poetica nella regione delle cose. Percezione e metafore nei 'Neue Gedichte' di Rilke", in *Studi Tedeschi*, 29, pp. 165-196.

CREA, E. G., FERTONANI, R. (a cura di) (1977) *Antologia della poesia tedesca*, Milano, Mondadori.

DESTRO, A. (1979) *Invito alla lettura di Rilke*, Milano, Mursia.

FORTE, L. (1990) "R. M. Rilke", in *Poesia Tedesca del Novecento*, Torino, Einaudi, pp. 51-57.

JESI, F. (1979²) *Rilke*, Firenze, La Nuova Italia.

RASCH, W. (1986) *Die literarische Decadence um 1900*, München, Beck.

Gli insegnanti zingari

Tina Barbieri

La diffusione dell'italiano a stranieri non avviene solo nelle università e negli istituti di cultura, ha anche una dimensione più nascosta e più capillare, svolta dalle moltissime istituzioni private e dagli insegnanti che in queste lavorano.
Io faccio parte di questo secondo settore e, come tantissimi altri colleghi italiani e stranieri, svolgo la mia attività non in sede ma presso delle società che appaltano la formazione linguistica dei propri dipendenti e consulenti a scuole private.
Queste grandi società multinazionali, la maggior parte operanti nel settore delle telecomunicazioni e dell'informatica, prevedono dei corsi di lingua per le migliaia di dipendenti italiani e offrono ai loro consulenti stranieri lezioni d'italiano. Questi corsi, generalmente individuali, sono di quaranta ore e possono essere prolungati solo per una volta. Complessivamente quindi ottanta ore svolte in media nell'arco di otto/dieci mesi, dipende dagli impegni di lavoro dello studente: da quante volte annulla le lezioni perché all'estero o in riunione.
Il lato positivo di questa situazione è la sicurezza, soprattutto per noi insegnanti d'italiano, di una certa continuità di lavoro che altrimenti non avremmo. Ci sono tuttavia anche molti aspetti difficili che spesso hanno delle conseguenze disastrose sulla nostra professionalità e vita. Ad esempio il fatto, soprattutto per noi italiani perché i colleghi inglesi generalmente riescono ad insegnare in una sola sede, di doverci spostare da una società all'altra per raggiungere un compenso accettabile visto che siamo pagati ad ore.
Il mio collega dice che "facciamo la vita degli zingari" ed è vero. Ci spostiamo continuamente da un capo all'altro della città, in autobus o in motorino, portando con noi il materiale didattico, il registratore, la prolunga e la doppia spina per farlo funzionare. Ore ed ore perse nel traffico... in media dalle tre alle cinque ore al giorno, trasportando pesi considerevoli visto che il materiale varia da studente a studente e noi abbiamo soprattutto lezioni individuali di sessanta o novanta minuti. Ma questo sarebbe il minimo se arrivando a destinazione non dovessimo perdere ulteriore tempo per consegnare ogni volta i nostri documenti in portineria e poi, miracolosamente puntuali, potessimo sempre usufruire di una stanza dove fare lezione.
Qualche società, le più grandi, destinano qualche stanza agli insegnanti per tenere i loro corsi, aule insufficienti anche per i colleghi inglesi ed anche loro molto spesso devono spostarsi da un dipartimento all'altro della stessa società. Generalmente ci vengono concesse, se non c'è una riunione in corso o un collega straniero ad insegnare, le sale riunioni. Nel caso più sfortunato, ed accade frequentemente, veniamo invitati ad "arrangiarci per una volta" sulla scrivania del nostro studente che se non è un "capo" divide la stanza con altri colleghi italiani o addirittura lavora in ambienti *open space*. Immaginate come il *filtro affettivo* immediatamente si alzi, la *motivazione* si abbassi e la *centralità dello studente* resti sui libri di glottodidattica. In questo caso non ci sono tecniche e metodi che funzionino se non grazie *alle capacità organizzative, alla preparazione didattica e soprattutto psicologica dell'insegnante*. Noi lavoriamo con adulti, individui che hanno una personalità fortemente strutturata, completamente identificati nello status lavorativo che hanno raggiunto e molto competitivi. Vogliono dare l'impressione di essere sempre all'altezza della situazione e non desiderano farsi vedere in difficoltà mentre balbettano una lingua straniera. Sentono il limite dello strumento comunicativo che non riesce ad esprimere le loro facoltà cognitive, sono studenti che tremanti portano a lezione l'esperienza del primo giorno di scuola. Non amano far vedere le loro insicurezze neanche agli insegnanti, figuriamoci ai colleghi con cui a volte sono in conflitto.
Questo tipo di studente generalmente si aspetta una lezione "frontale" che lo metta al riparo da qualsiasi errore, vuole molta grammatica perché pensa che in

questo modo riuscirà subito a parlare in italiano e ne compra il libro e lo studia prima di iniziare il corso.
Passare ad una didattica centrata sull'autonomia dell'apprendimento dello studente e sulla riflessione grammaticale è un'arte, un lavoro di cesello. Avere sei o sette ore al giorno di corsi quasi esclusivamente individuali e non scivolare nella "lezione frontale" è faticosissimo, significa una ricerca continua di nuove formule didattiche tarando il materiale e le tecniche su ogni studente, sulle sue esigenze individuali e sulle sue specifiche richieste. Riuscire poi a trasformare la lezione individuale in una "di coppia" presuppone capacità di rapporti interpersonali superiori alla media.
Sempre il mio collega ha definito il nostro *un lavoro artigiano*, ed è vero, è così, o dovrebbe essere così ma questo presuppone ore ed ore di lavoro in più... ma manca il tempo e poi, bisogna farlo la sera tardi o la mattina prestissimo togliendo ore al sonno e alle altre cose... Se sapeste quanti bravissimi insegnanti, partiti con un enorme entusiasmo, scivolano nella ripetitività e ripiegano sulla lezione tradizionale. Io lo chiamo "il grande rischio", sempre lì in agguato e strisciante. Il pericolo di perdere la propria creatività e professionalità. Di perdere il contatto con la parte più viva della nostra individualità e di trasformare il nostro entusiasmo in rabbia. Si crolla sotto il peso dell'amarezza, della stanchezza fisica, dello stress, della delusione e della solitudine. Siamo soli quando giriamo e non comunichiamo mai fra noi insegnanti. Spesso passano mesi prima di incontrarci. La scuola non c'è, è lontana, i problemi organizzativi vanno risolti immediatamente chiedendo come favori personali cose che dovremmo avere di diritto: una lavagna, un pennarello ed un "buco di stanza" dove proteggere lo studente da orecchie indiscrete durante la lezione.
A volte per ovviare a questo e per non trasportare troppo peso, se le troviamo, ci sistemiamo nelle stanze che fungono da ripostigli. Luoghi dove viene scaricato tutto il materiale in disuso e che nessuno pulisce, se non l'insegnante o qualche addetto alle pulizie mosso a pietà. Quando però li trasformano in sale riunioni ci mandano via... noi siamo degli esterni, non abbiamo alcun diritto...
Ritengo, a torto o a ragione, che l'origine di tutti i nostri guai risieda nel fatto che queste grandi aziende pur appaltando ad una scuola i corsi si avvalgono poi anche di altre creando un'accesa competizione fra istituti non solo all'interno ma soprattutto all'esterno della ditta. La competizione è una legge di mercato da cui neanche le scuole possono sottrarsi ma, specialmente quando si "amministra" cultura, sarebbe necessario avere un minimo d'etica professionale.
Mi riferisco, soprattutto ma non solo, alle svariate, piccole e rampanti scuole che ogni anno si affacciano sul mercato delle lingue offrendo lezioni a "prezzo stracciato". Basti pensare che in questi giorni Roma è tappezzata di manifesti che pubblicizzano lezioni d'inglese ad undicimila lire l'ora... immaginate il prezzo di quelle d'italiano e quanto verrà pagato l'insegnante. I risultati sono disastrosi... scuole più grandi ed insegnanti devono limitarsi nelle "pretese" perché potrebbe esserci qualcun altro a "rimpiazzarli" ad un costo inferiore. Qualcuno potrebbe obiettare che questa è una legge di mercato, quella della domanda e dell'offerta, e che nel nostro settore l'offerta supera di gran lunga la domanda. Io però sono fermamente convinta che sia l'offerta a creare la domanda e non viceversa, specie nel campo della cultura.
Un'offerta come quella appena descritta grava completamente su noi insegnanti, sulla nostra vita e sulla nostra professionalità. Si riflette poi sul mondo culturale e sociale con cui veniamo in contatto e di cui dovremmo essere dei trasformatori.
Ritengo che insegnare una lingua straniera sia uno strumento per creare dei ponti tra culture e realtà diverse, eliminare pregiudizi e favorire cooperazioni. Per fare questo è necessario però conservare l'entusiasmo ed avere tempo, denaro ed energia per continuare a migliorarsi. Noi, gli "insegnanti zingari", siamo dei "liberi professionisti" ed il costo della nostra formazione è totalmente a nostro carico e lo sforzo economico spesso è considerevole... e poi, a che servirebbe... dopotutto nessuno riconosce i nostri sforzi se non i nostri studenti, tutti gli altri svalutano il nostro lavoro e qualunque titolo risulta vano perché restiamo sempre e comunque degli insegnanti di "serie B".

Creare materiali e insegnare la civiltà nell'era telematica

Marco Mezzadri

Un'esplosione

È l'immagine che più rappresenta la nascita del progetto RETE!.
Era il 1996, gli inizi in Italia dell'era Internet, almeno per quanto riguarda la diffusione di questo strumento presso la massa dei non addetti ai lavori.
L'idea alla base del progetto trae origine dalle infinite riflessioni e numerose letture sulle possibilità di applicazione della telematica alla didattica della lingua e in particolare alla produzione di materiali per l'insegnamento della lingua italiana a stranieri.
Fare esplodere il manuale attraverso la rete. Quali direzioni prenderanno le schegge dopo l'esplosione? La risposta era e rimane incerta, come in ogni esplosione che si rispetti. Ma anziché provocare spavento questa condizione è fonte di energia ammaliatrice.
Il manuale di lingua risulta vecchio presto, l'insegnante si stanca di utilizzarlo, non riconosce più nei contenuti il tratto inconfondibile della contemporaneità, trova vecchie le foto, il libro si tinge di colori *démodé*. La soluzione potrebbe essere l'italiano per la cultura, l'italiano della storia dell'arte, della letteratura, della musica, così come è stato per decenni.
Tuttavia le più recenti fotografie della realtà attorno allo studio dell'italiano lingua straniera rinforzano e confermano le opinioni di larga parte degli insegnanti del settore, mostrando una situazione ben più variegata.
Da un recente studio del CNEL ("Vivere italiano: il futuro della lingua", realizzato nel 1999 in collaborazione con l'Associazione Culturale Dante Alighieri) risulta che le motivazioni che spingono gli stranieri (che sono oltre il 60%) e i discendenti degli emigrati italiani all'estero a studiare l'italiano vanno dalla cultura generale, al turismo, dallo studio, al lavoro e alle relazioni umane.
Quindi l'italiano lingua straniera inserito in una dimensione internazionale che più lo avvicina alle lingue di maggior diffusione (inglese, spagnolo, ecc.); se non nei numeri almeno nelle motivazioni trasversali degli studenti, con le dovute, logiche differenze.
Da questo presupposto si riparte apparentemente senza aver fatto alcun passo avanti. In realtà la domanda che sorge spontanea è foriera di sviluppi molto importanti: se la prospettiva è quella di un insegnamento dell'italiano che intende inserirsi in un contesto internazionale, pur salvaguardando le peculiarità di una tradizione glottodidattica, di una lingua e della cultura che essa esprime, quali sono gli ambiti dell'innovazione da ricercare?

L'impostazione metodologica, la lingua, la civiltà, il rapporto tra autori, manuale e utenti

Soffermiamoci sul rapporto tra autori, manuale e utenti e sulla civiltà: è proprio in questo ambito che la rete Internet può dare il contributo maggiore. In fase di progettazione e di stesura delle unità che compongono il testo, l'uso della posta elettronica ha permesso di costituire una rete di collaborazioni che hanno portato al connubio tra realtà diverse: da Ca' Foscari a Venezia, alle Università di Siena e Parma, alla tradizione nell'editoria specializzata per l'italiano a stranieri della casa editrice Guerra di Perugia.
Al nucleo originario di autori si è ritenuto necessario affiancare un gruppo di collaboratori che potesse essere il più ampio e variegato possibile. Nel settembre del 1999, nell'imminenza della pubblicazione dello specimen del testo, gli autori dell'opera hanno promosso una ricerca di collaboratori, attraverso tre liste di discussione dedicate agli insegnanti d'italiano, che ha portato nel giro di pochi giorni alla costituzione di una rete di oltre centoventi insegnanti sparsi in tutto il mondo disposti a partecipare alle ulteriori fasi di sperimentazione delle unità del libro e a fornire i loro suggerimenti interagendo in maniera virtuale con gli au-

tori per migliorare il prodotto finale. Una comunità virtuale che per la prima volta ha riunito attorno a un progetto editoriale insegnanti provenienti da decine di paesi in tutti i continenti.
A questo scopo gli autori e i collaboratori hanno avuto a disposizione la sezione didattica del sito web della casa editrice Guerra, creato e gestito per la parte culturale da uno degli autori, nel quale è stato possibile scaricare materiali audio del manuale e altri componenti e realizzare tavole rotonde virtuali con la partecipazione di autori e collaboratori; si sono inoltre approntati e sperimentati percorsi didattici complementari al manuale.
L'adesione così rapida e massiccia di collaboratori alla proposta degli autori ha confermato e rafforzato le impressioni di un mondo, quello degli insegnanti di italiano lingua straniera, estremamente vivace, desideroso di mettere a disposizione le proprie conoscenze al fine di rafforzare il rapporto con chi produce materiale per l'insegnamento, nella speranza spesso esplicita di poter contribuire allo svecchiamento delle proposte editoriali nel campo dell'italiano per stranieri.
Nel frattempo l'opera era stata ottimisticamente chiamata, con un richiamo a un grido di gioia e successo, RETE!, in omaggio alla più popolare e internazionale delle manifestazioni dell'Italia di oggi: il gioco del calcio. In maniera inequivocabile, però, il titolo voleva segnare anche una frattura rispetto all'esistente, nobilitando un momento della cultura italiana solitamente e con toni a volte alquanto snob, ritenuto non degno dell'attenzione di docenti e discenti d'italiano lingua straniera. Inoltre il titolo risultava essere un chiaro riferimento alle ramificazioni del manuale oltre il testo scritto e le sue componenti tradizionali (cassette audio, ecc.) e alle sinergie messe in atto in fase di produzione e sperimentazione dei materiali.

La civiltà

Il progetto RETE! propone lo sviluppo del sillabo della civiltà all'interno di una sezione specifica in ogni unità dei tre volumi di cui si compone l'opera, tanto nel libro di classe, quanto nel libro di casa. Il libro di casa dei tre livelli presenta, poi, una serie di schede che offrono sintesi di argomenti di civiltà considerati fondamentali, dalla geografia, alla storia, ecc.
Ma la civiltà in un moderno manuale di lingua non può essere relegata a una sezione, per quanto significativa possa essere. L'approccio glottodidattico che impone la presentazione della lingua in situazione, il valore attribuito agli aspetti comunicativi di tipo sociolinguistico, la convinzione che la presentazione in chiave contrastiva della cultura italiana in senso lato promuove la motivazione degli studenti e genera apprendimento, sono tutti elementi che hanno portato a disperdere in tutto il testo dell'unità la presenza di momenti e richiami alla civiltà. È stato così ideato un riferimento grafico, un marchio che viene posto sulla pagina laddove si evidenziano argomenti di civiltà per i quali è opportuno o possibile dar vita a percorsi aggiuntivi in rete. Ogni volta che studenti e insegnanti si trovano di fronte a questo simbolo sanno che nella sezione del sito della casa editrice dedicato a RETE! sono a disposizione collegamenti e materiali didattici destinati all'approfondimento di quei temi di civiltà.
È un modo innovativo di concepire il testo che permette al manuale di continuare a crescere al di là della carta stampata e a rinnovarsi attraverso le logiche di rapida trasformazione e cambiamento di Internet. È anche un modo per creare spazi per un ampliamento, un'esplosione dell'aula, della classe attraverso progetti didattici di scambio con altri soggetti, classi o singoli studenti, che utilizzano lo stesso manuale in Italia e all'estero, facendo sì che l'italiano possa assumere ulteriori valenze di lingua veicolare, condizione indispensabile per poter aumentare le possibilità di miglioramento delle competenze comunicative e linguistiche degli studenti.
Questa impostazione innovativa dei percorsi legati alla civiltà, oltre a mantenere il manuale sempre vivo e giovane, permetterà di sfruttare appieno le trasformazioni tecnologiche che offriranno sempre nuove opportunità di comunicazione e crescita culturale in un mondo virtuale.

Thomas Aigle bleu, un cédérom multimédia hors ligne

Anna Maria Crimi

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues les recherches sur les méthodes avancent rapidement. Elles portent sur la médiatisation des savoirs et savoir-faire. Le mot multimédia désigne la réunion sur un même support numérique de différents médias qu'on traite grâce à un ordinateur. Les produits multimédias sont soit en ligne soit hors ligne. Parmi ceux en ligne le plus connu est Internet et son utilisateur doit se relier à des services extérieurs. Parmi ceux hors ligne, qui ne prévoient pas une connexion avec des services extérieurs, il y a le cédérom.

Apparu en 1985, le cédérom (compact disc read only memory, mémoire non modifiable) est devenu multimédia en 1987. Il permet aux utilisateurs de stocker de grandes quantité de sons, images et textes selon une structure arborescente. Aujourd'hui le marché offre une grande quantité de produits et un professeur de langue peut s'en servir dans sa classe. En effet les cédéroms de langue permettent de traiter de façon équivalente les différents canaux et même des activités individualisées. Les apprenants se confrontent ainsi avec la langue étrangère dans la diversité de ses réalisations et ils doivent développer différentes stratégies.

Il existe plusieurs catégories de cédéroms de langue. On distingue les langages auteurs et les systèmes auteurs pour l'apprentissage des langues. Les langages auteurs sont conçus pour le développement et la mise au point de programmes multimédias. Les systèmes auteurs ou générateurs d'exercices permettent aux enseignants d'intégrer leurs exercices avec des photos, des vidéos etc.

La plupart des professeurs de langue se servent, pourtant, de cédéroms grand public qui ne sont pas conçus pour l'apprentissage des langues. Même pour ces produits on peut distinguer des catégories: les encyclopédies, les musées, les livres animés et les ludo-éducatifs. L'utilisation en classe de langue de ces supports multimédias présente beaucoup d'avantages. En associant textes, images, animations, sons et vidéo en interactivité ils mettent en œuvre les quatre compétences requises en langue. Ils favorisent l'apprentissage par la découverte, la mise en relation des concepts, la communication interpersonnelle, par des approches moins traditionnelles et des projets de groupes. Ils mettent en œuvre non seulement un apprentissage par l'action mais aussi un apprentissage par le texte et peuvent être utilisés pour des parcours individualisés. En conclusion les cédéroms grand public introduisent la non linéarité dans un enseignement traditionnel séquentiel, donnent l'initiative à l'apprenant et permettent au professeur de jouer un rôle de tuteur.

Parmi les produits ludo-éducatifs *Thomas Aigle bleu* se présente sous la forme d'un cédérom accompagné d'un livre et on le trouve dans la collection du Père Castor (Flammarion Multimédia).

Ce cédérom permet plusieurs activités en F.L.E. pour travailler la compréhension et la production écrite et un prolongement dans un ou plusieurs travaux interdisciplinaires dans des classes d'adolescents, faux débutants et même en difficulté d'apprentissage.

Le livre, qui se présente sous la forme d'un cahier d'écolier, est le récit à la première personne de l'enfance d'un guerrier sioux, depuis ses premières années dans les grandes plaines de l'Est américain, jusqu'à son arrivée à l'école pour jeunes Indiens de Carlisle, où il apprendra les coutumes des Blancs.

Le cédérom riche en images et sons offre cinq pistes à explorer à partir de la page d'accueil:

- **Le cahier**. Ce cédérom permet de suivre l'histoire, lue par un narrateur, cependant qu'à l'écran, des dessins s'animent pour illustrer le récit et donner vie à des chevaux, à des indiens, etc..
- **La peau à peindre**. Cet atelier permet aux élèves la réalisation de tableaux, à partir des personnages, des décors et des situations du

livre. Les productions peuvent par la suite être imprimées en noir et blanc ou en couleur.

■ **Les contes de l'hiver**. Le père de Thomas Aigle bleu, Bras-de-Fer, raconte, année après année, la vie de sa tribu. Pour chaque événement relaté, l'écran fait apparaître la une d'un journal de l'époque, mettant ainsi en correspondance la vie quotidienne dans une tribu indienne et les grands faits contemporains, dans les domaines politiques, sociaux, etc. Même les unes des journaux peuvent être imprimées.

■ **L'école de Carlisle**. Tous les bâtiments de l'école de Thomas Aigle bleu apparaissent à l'écran sous forme de plan aérien. On peut sélectionner un bâtiment et des documents d'époque sont alors présentés, accompagnés d'un texte. Evidemment cette partie du cédérom revêt seulement un caractère documentaire, les interactions sont plus limitées, mais l'élève a accès à une documentation qu'il fait apparaître à l'écran au rythme qu'il souhaite en faisant des arrêts sur les images.

■ **Le conteur**. Cet atelier est entièrement interactif. Il s'agit de construire des contes en choisissant parmi des phrases proposées. Les contes sont illustrés et chaque élève peut compléter le dessin. On peut aboutir à 150 histoires différentes et donc à autant d'illustrations. Les élèves peuvent colorier les illustrations à l'aide d'une palette et les imprimer, en noir et blanc ou en couleurs.

Ce support, vivant, plus attrayant qu'un livre, est de nature à inciter à l'écriture tous les élèves même ceux en difficulté. Tout le monde travaille en couple face à l'ordinateur avec un dictionnaire qui sert de support. Pour une bonne exploitation de ce cédérom il faut prévoir plusieurs séances dans la salle multimédia.

Séances de découverte

On pourra commencer par familiariser les élèves avec les personnages, le contexte historique et les contes indiens. Ils sont libres de se promener selon leur gré à l'intérieur du cédérom en suivant cette consigne:

■ à l'écrit rédigez un cahier de bord de chaque séance de découverte.

Mise en commun à l'oral

Chaque couple présente son travail d'après ces consignes:

■ retrouvez les principales étapes de la vie de Thomas Aigle bleu

■ résumez très brièvement les principaux documents et l'époque

■ choisissez une page du livre, lisez-là et traduisez-là (pour les élèves en difficulté).

Les ateliers

Les séances suivantes pourront être consacrées à des exercices d'écriture. On pourra commencer par un travail individuel sur l'atelier "Le conteur". On demandera à chaque élève de construire une histoire:

■ construisez votre récit

■ repérez les différentes étapes et les enchaînements

■ imaginez une suite

■ imprimez votre histoire.

L'exercice peut être largement passif si on ne demande pas d'écrire une suite, mais c'est aussi l'occasion, pour ceux qui n'ont pas le goût de l'écriture ou en difficulté, de construire un récit, d'en observer les enchaînements et de participer aux activités de production écrite. Quand on imprime les textes on demande à chacun de lire l'histoire et on discute avec la classe des variantes et éventuellement on commente les enchaînements.

■ Le professeur divise la classe en deux groupes, fait relire une histoire et demande à l'autre de rédiger une suite, donc on élit la meilleure histoire. Mais on peut proposer à toute la classe de travailler ensemble une histoire pour imaginer une suite.

À partir de l'atelier "La peau à peindre", on travaille les légendes. Après avoir imprimé cinq ou six scènes inspirées des contes des élèves, on demande de rédiger individuellement une légende pour chaque tableau. Voilà le début:

■ "Dans les grandes plaines de l'Est américain, le vieux Bras-de-Fer raconte que..."

L'atelier "Les contes de l'hiver" offre également des prolongements possibles pour le travail de l'écriture. Après avoir suivi les différentes étapes de la chronique de la tribu et observé les grands événements contemporains, tels qu'ils sont présentés par le biais des unes de journaux on donne une liste d'événements, choisis, dans le désordre parmi ceux que

présentent les unes. Les élèves devront rédiger un court paragraphe menant en concordance ces événements avec le moment contemporain de la chronique de la tribu.

■ On peut aussi demander à chaque couple de choisir et d'écrire dans une feuille blanche en se referant au sujet du livre: 5 noms communs, 1 nom de pays, ville ou village, 2 noms de personnalités, 2 adjectifs, 2 verbes.

Le professeur écrit en vrac au tableau les noms, les verbes ou adjectifs et demande aux élèves d'écrire au moins deux titres d'articles et un article de quotidien.

Plusieurs activités ludiques sont possibles:

■ en vous referant au vocabulaire que vous avez appris fabriquez des mots en épelant les lettres de l'alphabet:

PI = pays
LV = élevé
P = paix
VQ = vécu

■ chaque groupe écrit le plus grand nombre possible d'affirmations (vraies ou fausses) se rapportant au sujet de l'histoire. On les mélange dans une boîte et à tour de rôle chaque groupe tire au sort une fiche pour dire si les affirmations sont vraies ou fausses.

■ on doit inventer des devinettes sur les objets qui se trouvent dans le tepi.

Prolongements interdisciplinaires

Au terme de ces différents ateliers, on peut mettre en place des activités d'écriture plus ambitieuses si le niveau de la classe et le degré d'implication des élèves le permettent.

On peut concevoir et rédiger entièrement un conte indien original. Les élèves travaillent en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes, les uns pour travailler sur le texte (conception des différents chapitres, du titre, des légendes), les autres pour réaliser la couverture, les illustrations, la mise en page, la quatrième de couverture.

Plusieurs disciplines peuvent participer à la création de ce conte: l'histoire, la géographie, les arts plastiques, etc..

Par ailleurs, on peut imaginer même de se servir de l'ordinateur pour créer un hypertexte et ainsi respecter l'inévitable hétérogénéité de la classe.

C. Gislon – M.-C. Jamet – M. G. Selle

C'est gagné!

Il CD-Rom che si propone di rimettere in gioco i contenuti appresi attraverso *Bien joué!* e *À vous de jouer!*. Le tipologie di esercizi presentati permettono inoltre di prepararsi al DELF Ados.
Le peculiarità del supporto informatico consentono di ampliare la gamma delle attività, di attuare l'autocorrezione, di progettare percorsi personalizzati per singoli o gruppi di allievi.

Il tedesco

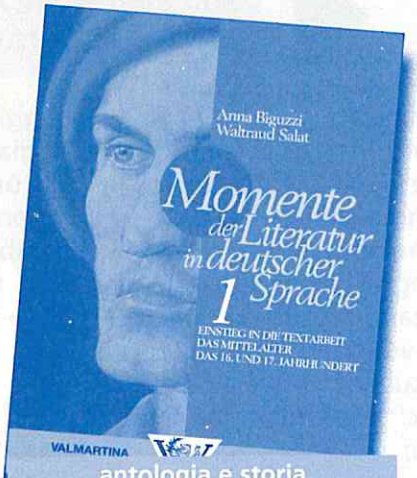
LE PROPOSTE PER IL 2000

corso di lingua commerciale

Regine Delor, Marina Foschi Albert, Marianne Hepp

www.wirtschaft.eu

volume unico, pp. 480
CD-ROM allegato
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128



antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Momente der Literatur in deutscher Sprache

volume 1: Einstieg in die Textarbeit. Das Mittelalter, das 16. und 17. Jahrhundert, pp. 160
volume 2: Das 18. und 19. Jahrhundert, pp. 256
volume 3: Das 20. Jahrhundert, pp. 224
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 128

antologia e storia della letteratura

Anna Biguzzi, Waltraud Salat

Blicke in die moderne deutschsprachige Literatur

Per i corsi sperimentali e di 3ª lingua
volume unico: Einstieg in die Textarbeit. Das 19. und 20. Jahrhundert
Videocassetta per la classe
Audiocassetta per la classe
Guida per l'insegnante, pp. 96

grammatica

A. Vanni

Grundgrammatik Deutsch Italien

Volume unico, pp. 288

eserciziario grammaticale

A. Vanni

Deutsch üben

Volume unico, pp. 224
CD-ROM allegato

narrativa

F. Kafka

Die Verwandlung

Volume unico, pp. 96
Audiocassetta

VALMARTINA

strada del Portone 179, 10095 Grugliasco (TO)
tel. 011.315.8768 - fax 011.315.8766
e-mail: petrini@petrini.it – http://www.petrini.it

Nozionario di glottodidattica/11

Paolo E. Balboni

Riprende anche quest'anno la pubblicazione del Nozionario di glottodidattica.

▶ Educazione linguistica

Con "educazione linguistica" si intende un processo unitario che si realizza attraverso l'insegnamento / apprendimento della:
– lingua materna, che nella tradizione viene identificata con la lingua nazionale o con una lingua ufficiale; in realtà ci sono molte lingue "materne" che non vengono insegnate, pur essendo le lingue in cui una persona pensa;
– lingua seconda [>] cioè la lingua non-materna nelle aree bilingui;
– lingue straniere [>];
– lingue classiche [>], nei tipi di scuola in cui si insegnano il latino e/o il greco antico;
– lingue etniche [>], cioè le lingue dei gruppi di immigrati.

Il concetto di educazione linguistica comporta che gli insegnanti impegnati nell'insegnamento linguistico devono procedere unitariamente e concordare sull'idea di lingua [>] come "forma" o "azione sociale", come "norma" o "uso"; sulla terminologia da usare; sullo sviluppo delle abilità [>]; sul lavoro sui generi [>] testuali; sul processo di analisi linguistica.

La filosofia di fondo dell'integrazione delle varie lingue in un unico concetto di educazione linguistica (e, in parallelo, di educazione e letteraria [>] e microlinguistica [>]) consiste nello spostamento del fuoco d'interesse dalla lingua come *prodotto* alla lingua come *processo comunicativo, espressivo e cognitivo* insieme. Lo sviluppo dei processi, quindi, e non solo la realizzazione di prodotti (testi) è l'obiettivo dell'educazione linguistica, che si concretizza nelle tre mete educative [>] generali di ogni processo formativo: la culturizzazione [>], la socializzazione [>] e l'autopromozione [>] del soggetto.

▶ Educazione microlinguistica

Tradizionalmente l'insegnamento delle microlingue [>] scientifico-professionali si collocava nell'ambito dell'istruzione (se non dell'addestramento [>]) e non su quello educativo (> Educazione *vs* istruzione), era cioè caratterizzato dalla necessità di raggiungere alcuni obiettivi precisi.

Oggi, in una società in cui le scienze, la tecnologia, le professioni tutte sono caratterizzate da una rapidissima evoluzione, e dalla conseguente obsolescenza delle competenze e delle abilità, si parla invece di "educazione" microlinguistica, cioè di un processo di formazione per cui lo studente non impara tanto quelle specifiche abilità, quel lessico, quello stile che caratterizza una microlingua, quanto piuttosto impara ad imparare in prospettiva di formazione continua, perseguendo le mete educative [>] della culturizzazione [>] (l'aggiornamento continuo nella cultura tecnico-scientifica), della socializzazione [>] (il gruppo degli specialisti in un settore professionale non riconosce tra i suoi membri chi non ne condivide il linguaggio, cioè la microlingua) e l'autopromozione [>] culturale, sociale, cognitiva attraverso la microlingua specifica del settore.

▶ Effetto "alone" e "Pigmalione"

Si tratta di due fattori di natura simile che possono compromettere l'affidabilità del giudizio di un docente sul profitto di un allievo.

L'effetto "alone" descrive un fenomeno psicologico per cui la simpatia o l'antipatia dell'insegnante per l'allievo si riflettono in una maggiore o minore disponibilità a considerare, ad esempio, gli errori come semplici sbagli.

L'effetto "Pigmalione" descrive il fenomeno per cui ogni docente si crea una sua immagine dell'allievo, per cui è lento nell'accorgersi di cambiamenti nel profitto. Lo studente qualificato come "negativo" nella percezione del docente viene dunque accusato di aver copiato quando finalmente produce un test sufficiente.

▶ Efficacia

È la principale caratteristica di una comunicazione dall'esito felice, in cui i partecipanti all'evento [>] comunicativo raggiungono i loro scopi.

Si può avere una comunicazione efficace anche con atti comunicativi poco o affatto appropriati [>] alla situazione socio-culturale e non corretti [>] sul piano linguistico – e in

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

molti casi di approccio comunicativo [>] l'efficacia è stata privilegiata, ma la glottodidattica odierna contesta la riduzione della competenza comunicativa [>] alla pura efficacia pragmatica.

▶ *EII, EIB, ES*
Sigle che corrispondono ai diversi livelli della certificazione [>] ufficiale di conoscenza della lingua spagnola rilasciata dall'Istituto Cervantes. I livelli sono *Español Intermedio Inicial* (EII), che corrisponde al livello soglia, *Español Intermedio Bàsico* (EIB), che è il livello minimo per essere accolti in università spagnole, ed *Español Superior* (ES).

▶ Elementari, Insegnamento delle lingue nelle scuole > Precoce, insegnamento.

▶ Elicitazione
Tecnica didattica che consiste nell'estrarre, attraverso domande, suggerimenti, brainstorming [>], ecc. informazioni o frammenti di informazioni che i vari allievi posseggono ma che, essendo distribuiti in maniera casuale ed incompleta nella classe, non appaiono significativi se non dopo che, elicitandoli, l'insegnante li ha collegati tra di loro.
Il ruolo di questa tecnica è fondamentale per sviluppare il processo di anticipazione [>], cioè per l'attività iniziale del processo di comprensione [>]: attraverso l'elicitazione, infatti, l'insegnante riesce a rendere consapevoli gli studenti di quello che già sanno e su cui possono innestare il nuovo input [>].

▶ Emotiva, Funzione
Nel modello di Jakobson di analisi delle funzioni [>], quella emotiva si realizza quando la lingua viene focalizzata sull'emittente, su colui che parla o scrive.

▶ Enciclopedia
È il complesso di conoscenze del mondo che l'allievo possiede, spesso inconsapevolmente o in maniera non strutturata (> Elicitazione). Sull'enciclopedia si basa l'attività di anticipazione [>], che è essenziale al processo di comprensione [>] .
L'organizzazione dell'enciclopedia è da decenni oggetto di dibattito tra gli psicologi; rilevanti sul piano glottodidattico sono alcuni dei concetti elaborati in ambito psicologico come quelli di schema [>] e di copione o *script* [>], nonché la dicotomia tra conoscenze dichiarative e procedurali [>].

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

GLOTTOTECNOLOGIE - INTERNET E SUCCESSO FORMATIVO

5 MAGGIO 2000
FIERA DEL LEVANTE – BARI
SALA DE TULLIO – PALAZZO DEL MEZZOGIORNO

ore 09.30 Registrazione partecipanti
ore 10.00 Saluti delle autorità
ore 10.30 **V.A. Baldassarre**: Tecnologie, Internet e Formazione a distanza
ore 11.15 **P. Mazzotta**: Glottotecnologie e formazione dei docenti
ore 12.00 Dibattito

ore 14.30 **J. Eynaud**: Italiano come L2 e formazione continua
ore 15.15 **D. Torretta**: Internet e educazione linguistica
ore 16.00 **V. De Giglio, F. Zaccaro**: Tecnologia, imprese e apprendimento
ore 16.30 **F. Giordano, R. Colucci**: Apprendere le lingue con le nuove tecnologie

Il seminario viene realizzato con l'esonero ministeriale (già richiesto) dell'ANILS. Il patrocinio viene dato dall'IRRSAE Puglia, Sovrintendenza Scolastica Regionale, Università di Bari e Provveditorati pugliesi.
La manifestazione viene sponsorizzata da Master Studio di Bari e Westminster College di Barletta.
Informazioni: prof. Franco Giordano – Bari – Tel. 0805017855 – cell. 0330822140.
Alla Fiera si arriva da p.zza Moro (Stazione) – autobus n. 5.
Dall'Aeroporto: n. 3 e 3/. In auto: indicazioni: Fiera-Statale16 bis.

LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE

NOI DEL CORSO ABILITANTE

Credere che i vincitori di un concorso ordinario a cattedre siano gli unici veri depositari di una disciplina, nonché i soli idonei all'insegnamento della stessa, è mera illusione. A farsi portavoce di tale affermazione è un gruppo di docenti precari reduci sia dal concorso ordinario sia dal concorso riservato. La frequenza del corso abilitante ha dato modo ai vari partecipanti di mettere in luce i vantaggi e le opportunità di aggiornamento che da tali corsi derivano, e di riflettere sul concorso ordinario che si limita a far ripercorrere una strada già battuta durante gli studi universitari.
Ma a prescindere dalla critica dei concorsi, che comunque rischierebbe di diventare una polemica fine a se stessa, si vuole piuttosto sottolineare l'importanza della formazione didattica su cui il corso è incentrato, avendo come obiettivo prioritario la preparazione glottodidattica quale presupposto essenziale all'attività di ogni insegnante. In tal senso occorrerebbe ricordare che "sapere" non necessariamente implica "saper insegnare". A chi di voi non è mai capitato, in classe, di trovarsi in difficoltà su "come" insegnare "qualcosa" che pur si conosce?
Per molti versi il corso abilitante ha permesso una riflessione in merito ed ha fornito un ampio panorama dei metodi, degli strumenti, delle moderne tecnologie essenziali per una didattica intelligente, versatile ed incentrata sulle esigenze degli alunni. Ecco, ad esempio, solo alcune delle tematiche discusse durante il corso abilitante: la creazione degli ipertesti multimediali, lo sfruttamento dei documenti autentici nell'attività didattica, la rivisitazione dei sussidi visivi, le riflessioni sul nuovo modo di intendere la verifica e la valutazione, l'importanza dell'autovalutazione, la necessità di operare in gruppo per abituarsi al confronto ed alla cooperazione interdisciplinare – il tutto inquadrato nell'autonomia scolastica che entrerà ufficialmente in vigore il prossimo 1 settembre.
Da qui si ribadisce, pertanto, la validità e la serietà del concorso riservato che ha consentito una vera presa di coscienza sul processo insegnamento/apprendimento ed ha ulteriormente valorizzato, rinnovando la motivazione dei corsisti, il profilo professionale del nuovo docente.

A. Anastasi, A. Buccellato, A. Caltagiron, N. D'Angelo, P. Domingo, A. Ferraro, G. Frazzitta, R. Manco, E. Sciacca, G. Sciacca

Questa lettera di un gruppo di docenti rimanda alla vecchia polemica che oppone i vincitori di un concorso ordinario ai colleghi precari che conseguono l'abilitazione all'insegnamento grazie alla frequenza di un corso speciale a loro riservato. Secondo alcuni infatti questi ultimi salirebbero in cattedra con una preparazione assai inferiore. Sono perfettamente d'accordo con i colleghi che hanno inviato la lettera sopra riportata.

Il corso abilitante (di cui all'O. M. 15 giugno 1999, n.153), ancora in corso di svolgimento, è articolato in due moduli: uno, di base, relativo ai diversi ambiti, ed uno specifico per le singole discipline per un totale di circa 110 ore.
Nel modulo di base le attività sono rivolte all'approfondimento delle più svariate tematiche generali connesse con le moderne metodologie didattiche esattamente come indicato nella C.M. 250/99. Obiettivi del corso sono pertanto lo sviluppo di consapevolezza sui processi di insegnamento/apprendimento e la riutilizzazione mirata della competenza di programmazione e delle esperienze didattiche acquisite con approfondimento di opportune tecniche.
Nello specifico, sono prese in esame problematiche come l'autonomia, gli organi collegiali, epistemologie delle varie discipline, il profilo professio-

nale del docente, la programmazione curricolare, teoria, approccio, metodo, tecnica, modulo e modularità, stili e strategie di apprendimento, autoapprendimento, l'ipertesto e la multimedialità nel contesto del programma di sviluppo delle tecnologie didattiche, criteri per la scelta del materiale didattico, la valutazione, il testing, l'autovalutazione.
Come si vede si tratta di programmi di lavoro di tutto rispetto a cui farà seguito un esame scritto che contempla l'ammissione all'esame orale solo in presenza di prova positiva. Sono perciò fermamente convinto che questi corsi riservati diano l'opportunità di una buona formazione professionale ai nostri colleghi che da anni insegnano in condizioni di assoluta incertezza e provvisorietà.

Leonardo A. Greco

CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI • CONVEGNI E CONGRESSI

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
10.-11.3.2000	ROMA	**CONVEGNO REGIONALE ANILS**	**L'ANILS E I PROBLEMI ATTUALI DELLA SCUOLA** *il progetto 2000, i concorsi, la mobilità degli studenti, l'italiano lingua straniera in Italia*	**Michael Karris** Tel. 06-68191240/1 - Fax 6832088 mkarris@johncabot.it
10.-28.4.2000	OSNABRÜCK	**Fortbildungsseminar für Deutschlehre/innen**		Universität Osnabrück Tel. 0049-541-969-4655 Fax 0049-541-969-4495 Christiane.Beinke@uni-osnabrueck.de
27.-29.4.2000	BERLIN	**FMF-Kongress**	*Zeit für Sprachen*	Hermann Funk Tel. 0049-561-804-3308 Fax 0049-561-804-2772 funk@hrz.uni-kassel.de
27.-30.4.2000	ZAGREB	**II. Internationale Deutscholympiade:** i discenti di tedesco di tutto il mondo si incontrano per interagire interculturalmente con i loro coetanei	Rahmenthema: *Kreativität, erlebte Landeskunde*	Ana Crkvencic Tel. 00385-1-6198-802 ankica.crkvencic@zg.tel.hr
4.-6.5.2000	SANREMO	**CONVEGNO NAZIONALE A.N.I.L.S.-WEM**	*PREPARARSI AL 2002, ANNO DELLE LINGUE*	Presidenza ANILS balboni@unive.it Vicepresidenza ANILS serena@working.it
5.5.2000	BARI - Fiera del Levante Palazzo del Mezzogiorno	***CONVEGNO ANILS -*** *in ambito Tecnorama*	*GLOTTOTECNOLOGIE-INTERNET E SUCCESSO FORMATIVO*	Segreteria Didattico-Culturale Gianni Minardi mingiot@tin.it
5.-7.5.2000	ROMA	**12° seminario internazionale per insegnanti di lingua**	*Centralità del discente*	dilit international house Tel. 06 4462602 Fax 06-4440888 segreteria@dilit.it
16.-17.6.2000	GRAZ	**4.Grazer Tagung**	*Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*	sabine.schmölzer@kfunigraz.ac.at

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
30.6.-4.7.2000	CARDIFF University	**7th International Conference** on *Language and Social Psychology*		Fax ICLASP (+44)1222 874242 ICLASP@Cardiff.ac.uk
17.-22.7.2000	PARIS - La Sorbonne	**Xe Congrès mondial de la FIPF**		Secrétariat Général de la FIPF, 1, Av. Léon Journault, F-923311 Sèvres Cedex
22.-26.7.2000	PARIS	**XX Congresso FIPLV**	*Insegnare lingue alle soglie del 21° secolo: la sfida della pluralità*	Michel Candelier, Université Renée Descartes, 45 rue des Saints Pères, 75006 Paris. fiplv2000 @citi.fr mc.fiplv@imaginwet.fr
27.7.-16.8.2000	BERLIN	**XXVI. Hochschulferienkurs**	*Berlin wieder Hauptstadt des vereinten Deutschland: Sprache Landekunde und Methodik*	ZE Sprachenzentrum - Humboldt-Universität zu Berlin Tel 0049-30-2093 5025/5020 Fax 0049-30-2093 5026/5021 ihfk@zes.hu-berlin.de
5.-.7.9.2000	CAPE TOWN	**XI CONVEGNO API** (Associazione Professori d'italiano del Sud Africa)	*Tempo e spazio nella cultura italiana e oltre*	Roberto Buranello (rburanel@beattie.uct.ac.za), Dept. of Modern & Classical Languages & Literatures, Italian Section, UCT, Private Bag, Rondebosch 7701, South Africa
10.- 16.09.2000	WIEN	**Kongreß 2000** der IVG (Internationale Vereinigung für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft)	Rahmenthema: *Zeitwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert*	IVG-Sekretariat Fax +43-1-4277-42180 hans-juergen.krumm@univie.ac.at
16-21.9.2000	STRASBOURG	Congresso internazionale	*Interactional Linguistics*	European Research Conferences (Euresco)European Science Foundation 1 quai Lezay Marnesia, F - 67080 Strasbourg, France Tel +33 388 76 71 35 Fax 36 69 87 euresco@esf.org http://www.esf.org/euresco rheywood@esf.org Tel: +33 388 767 139
28.-30.9-2000	BREMEN	31. Tagung der GAL - Gesellschaft für angewandte Linguistik	Rahmenthema: *Sprachbewußtheit*	GAL: 0049 345 552 3600/3601 Fax 0049 345 552-7107/7067 gal@germanistik.uni-halle.de gal2000@germanistik.unihalle.de antos@germanistik.uni-halle.de
11.-12.10.2000	FORLÌ	SECONDO CONVEGNO AITLA (associazione italiana di linguistica applicata)		Francesca Gattullo <gattullo@univ.trieste.it>
1.-2.12. 2000	ROMA	XXV convegno nazionale TESOL Italy		La Cittadella, Assisi via boncompagni 2 00187 Roma 06-46742432 e-mail tesol@usis.it
30.7.-4.8.2001	LUCERNA	Internationale Deutschlehrertagung	IDT-2001	Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch