

anno XXXVIII

2000



Comunicazione interculturale in classe



Tecnologie informatiche e apprendimento



Un'esperienza nella scuola elementare



TV e computer



anno XXXVII

2000



Comunicazione interculturale in classe



Tecnologie informatiche e apprendimento



Un'esperienza nella scuola elementare



TV e computer



Scuola 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. 8 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 497446 Fax 0874 494385

a_giannandrea@yahoo.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. 800 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

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

Sommario



-	THE REAL PROPERTY.	200	32450
(e)	\mathbf{y}	god	A005
	A 1	Ser 6	5-11

Problemi di comunicazione interculturale in classe
Tecnologie informatiche e apprendimento
ESPERIENZE
Per conoscerci meglio: un'esperienza nella scuola elementare 16 Carmelina Rotundo e Maria Pia Pieri
TV e computer: due esperienze maltesi
NOTIZIE DALLE SEZIONI
Sezione di Palermo
STRUMENTI
► Integrating Internet into Pre-service Training
CONVECNI E CONCRESSI

IN QUESTO NUMERO

CONVEGNI E CONGRESSI

Questo numero verte intorno a due temi: quello dell'interculturalità in classe, problema sempre più sentito a causa della crescente presenza di ragazzini stranieri nelle scuole, e quello delle glottotecnologie.

Per ciascuno dei due temi abbiamo presentato un saggio introduttivo ed una serie di esperienze operative, sia italiane (sull'interculturalità), sia dall'estero (sulle glottotecnologie). Riteniamo infatti che non sia possibile aiutare gli insegnanti nella loro autoformazione se si offrono solo elementi di riferimento teorico o solo esperienza di classe: l'una dimensione non ha senso senza l'altra, e I l'ANILS non vuole offrire né sterili ricette per chi insegna alla giornata, né roboanti dichiarazioni teoriche che non spostano di un centrimetro la prassi quotidiana.

Attendiamo dai lettori un feedback su questa formula.

SAGGI



Problemi di comunicazione interculturale in classe

Paolo E. Balboni



Siamo generalmente consapevoli delle differenze culturali che riguardano alcuni atteggiamenti (i tedeschi e i turchi sono disciplinati, i latino-americani sono allegroni, gli orientali sono riservati, ecc.), anche se spesso si tratta di stereotipi puri e semplici.

Siamo meno consapevoli del fatto che le differenze culturali sono alla base non solo della lingua, ma anche dei valori e dei meccanismi che sottostanno alla lingua: il fatto che un ragazzino albanese abbia appreso l'italiano non significa che quando lo parla si renda conto che sta applicando modelli di valori e sta usando strumenti di comunicazione non italiani; di riscontro, non è detto che l'italiano si renda conto che l'albanese sta costruendo il suo discorso (o più in generale, il suo comportamento, comunicativo e non) su valori e secondo logiche che ha ricevuto in famiglia: se l'albanese parla bene l'italiano (cosa frequente) allora significa che è mentalmente italiano.

Il che non è vero.

Questo saggio offre alcuni spunti di riflessione su questo tema (per un approfondimento si veda Demetrio-Favaro 1992 e 1997; Balboni 1999). I problemi interculturali non derivano dal fatto che ci sono delle differenze: una volta che so che un islamico non mangia maiale organizzo la mensa con petti di pollo; una volta che so che il bambino sikh utilizza il bidet e non la carta, do disposizione alla bidella per farlo andare nel bagno delle insegnanti.

I problemi interculturali dipendono da

■ Modelli culturali in conflitto, di cui siamo consapevoli: alcuni conflitti possono nascere sul concetto di parità maschio-femmina, per cui la scuola non può accettare che la famiglia marocchina ritenga che solo il figlio maschio debba proseguire la scuola. Sono problemi che vanno discussi con le famiglie in maniera aperta: se devono vivere in Italia, è necessario che su alcuni valori di fondo non entrino in conflitto con i modelli italiani. Bisogna prestare attenzione comunque all'animo dilaniato di una bambina che a scuola si sente dire che è pari al fratello, e a casa che gli è inferiore.

■ Modelli culturali in conflitto, di cui non siamo consapevoli: un orientale, un sudamericano, un africano hanno un concetto del tempo molto diverso dal nostro, per cui un ritardo non è poi così grave; di converso, un

bambino cinese è abituato a memorizzare ubbidientemente caratteri su caratteri, per cui la frase dell'insegnante "per domani imparate tutto per bene" comporterà ore di memorizzazione del cinese, a casa – e il giorno dopo verrà redarguito perché "hai imparato tutto a memoria, non hai cercato di capire i concetti". A questi temi è dedicato il paragrafo 2.

- Modelli comunicativi di cui non siamo consapevoli: tutti siamo consapevoli delle differenze dovute alle lingue, ma non del fatto che, ad esempio, anche i gesti hanno una grammatica: il gesto delle corna (indice e mignolo alzati), ad esempio, ha tre posizioni diverse e tre significati diversi: provate a farle:
- dire che uno porta le cornadire a uno "tie', speravi di fregami, eh?"
- scaramanzia, quando è stato nominato qualcosa di "iellato".

In che direzione erano le dita ogni volta? Questa è una grammatica: non ne siamo consapevoli – come non siamo consapevoli che anche i gesti cambiano da cultura a cultura, e noi invece li usiamo per aiutare a capire, come se fossero degli universali!

2. I vari "Software of the mind"

Il titolo riprende quello di

un celebre volume di uno dei padri fondatori delle ricerche sulla comunicazione interculturale, Hofstede (1991). Secondo la sua metafora informatica, ogni persona ha un software of the mind, un software mentale costituito da una serie di files di sistema ai quali si ricorre per poter partecipare ad un evento comunicativo.

In un computer alcuni dei files di sistema sono evidenziati sullo schermo e quindi sono direttamente accessibili: in un Word processor, ad esempio, si ha accesso diretto ai files che regolano i diversi corpi e i caratteri, i margini e i tabulatori, ecc. Nella stessa maniera, sullo "schermo" della comunicazione, cioè nella situazione in cui avviene l'interazione con un bambino straniero o con la sua famiglia, accediamo senza fatica, in tempo reale mentre comunichiamo, ai files mentali che controllano il registro formale o informale, il tono di voce, la scelta del lessico e così via. Ciò è facile quando siamo all'interno della nostra cultura, che Hofstede definisce "la programmazione mentale collettiva che distingue i membri di un gruppo o categoria da quelli di un altro gruppo o categoria". Nel momento in cui si comunica con membri di altre culture, che hanno una programmazione differente, è necessario "salvare" i nostri testi in formati interscambiabili. come si fa in informatica quando si salva, ad esempio, in RTF: si perde qualche formattazione, ma il nucleo del file può essere travasato da un sistema all'altro. Ma questo sistema di interscambio funziona solo se ci si scambia files semplici, in informatica, o in situazioni semplici, nella comunicazione: istruzioni per la meren-

Vedremo ora tre dei software of the mind più delicati.

da o per i compiti da fare a

casa.

2.1. Problemi legati al concetto di tempo

È ovvio per un italiano che la giornata inizi con l'alba, mentre è ovvio per molti asiatici e africani pensare che la giornata finisca con il tramonto e che quindi l'inizio della giornata successiva coincida con l'inizio della notte. È ovvio per un membro di culture cristiane o islamiche che il tempo sia una linea (alla cui conclusione, secondo il credente, c'è il Giudizio Universale), mentre per un buddista o un indù il tempo è un cerchio che sempre ritorna sui suoi passi. Queste riflessioni hanno valore esemplificativo per far intuire la complessità del problema "tempo", che pone molti e reali problemi sul piano comportamentale.

I principali problemi sono legati ai concetti di

a. Tempo come corda o come elastico. Secondo gli orientali, gli europei e i nordamericani vivono il tempo come una corda tesa: può anche rilassarsi, ma rimane pur sempre della stessa dimensione, della stessa natura; invece per loro e, per certi versi, anche secondo molti centroamericani e brasiliani, il tempo è un elastico, che di norma è in posizione di riposo, si tende nel momento in cui c'è una ragione per farlo, poi torna a rilassarsi. Se pensiamo che alcune delle raccomandazioni che diamo agli allievi sono "non perdere tempo", "non buttare il tempo", "non startene lì con le mani nelle mani" oppure "a girarti i pollici" (anche se il bambino ha le mani ferme...), vediamo facilmente che stiamo prendendo per ovvia (e per giusta!) la nostra nozione del tempo e la stiamo imponendo a un bambino che ne ha una diversa, o stiamo giudicandone il rendimento, l'attenzione, le potenzialità scolastiche in base a parametri diversi: confrontiamo mele con pere, dopo averlo vietato agli alunni, senza rendercene conto.

b. Puntualità. Sia per quanto riguarda l'arrivo a scuola, sia per un incontro con la famiglia, sia per la consegna di un lavoro, di un compito, ecc., il concetto di puntualità è molto cangiante: per gli italiani (pur con differenze tra nord e sud) la puntualità è essenziale, mentre è spesso un'indicazione di massima per un orientale, un arabo o uno statunitense degli stati del Sud; nella cultura Thai, dopo un ritardo di tre quarti d'ora chi attende può anche decidere di andarsene, ma sbaglia se serba rancore per l'eccessivo ritardo altrui.

Ma anche tra nazioni molto simili il problema della puntualità può assumere dimensioni inaspettate: Germania e Gran Bretagna

SAGGI



hanno culture che valorizzano la puntualità, ma per un tedesco essa è una forma mentis, mentre per un inglese essa è una forma di rispetto ma non un valore: se viene a mancare porta all'incertezza, all'irritazione, al panico.

Va da sé che prima di sgridare un ragazzo per il ritardo nell'arrivo a scuola o nel rientro in classe, o di prendersela con la famiglia che arriva tardi a una convocazione queste considerazioni sulla nozione di puntualità vanno tenute presenti.

c. "Il tempo è danaro". Questa frase è naturale in una cultura industriale, ma certe sue applicazioni creano forti problemi con persone di altre culture: ad esempio, durante un'interrogazione, mentre si parla dei propri problemi, quando si parla con la famiglia dell'allievo straniero, un italiano va dritto al punto, mentre un arabo o un orientale possono ritenere disdicevole essere troppo diretti. L'interlocutore italiano sente di star perdendo tempo e l'altro sente di essere di fronte ad una persona incivile.

Dal principio che il tempo è prezioso deriva, in alcune culture, l'abitudine di dimostrare il proprio status gerarchico attraverso lo spreco del tempo altrui, ad esempio facendo fare anticamera anche se non è necessario: è una prassi diffusa soprattutto nelle culture slave, asiatiche e latinoamericane, e quindi si offenderanno quelle famiglie che, convocate dalla scuola, vengono innocentemente tenute in attesa perché l'insegnante sta facendo qualcos'altro: basta affacciarsi alla porta, scusarsi per il ritardo, e l'attesa non è più scortese.

d. Orrore del tempo "vuoto". Il rifiuto del silenzio è tipico degli italiani: un minuto di silenzio a tavola ci fa subito immaginare che ci sia qualcosa che non va. Il silenzio invece non spaventa gli scandinavi, i tedeschi, gli arabi, gli orientali in genere. Quindi il bambino silenzioso rischia di passare per disinteressato, apatico, non partecipe – mentre è solo ben educato e parla solo se interrogato.

Quando parla con uno straniero, un cinese ben educato (che quando parla in cinese è rapidissimo nel prendere i turni di parola) lascia passare qualche istante dopo una domanda intelligente, per dimostrare quanto sia degna di pensarci bene prima di rispondere — ma l'insegnante può pensare che non sappia rispondere e quindi suggerisce, rifiutando di fatto il segno di rispetto implicito nel silenzio.

e. Il tempo futuro e il tempo passato. Interiezioni quali l'arabo inshallah o il suo omologo spagnolo si Dios guiere, se Dio vuole, sono ben note. Non si tratta di mero fatalismo, come può pensare un europeo, ma di una radicata necessità di riconoscere che il futuro è nelle mani di Dio e che quindi anche l'uso del tempo futuro dei verbi può risultare blasfemo: una sfida a Dio. Va quindi insegnata la logica del tempo futuro in italiano, prima che la sua forma morfologica.

Ci sono altre culture che concepiscono con difficoltà il passato e, di conseguenza, anche il futuro: si tratta delle culture di origine nomade come quella zingara, dove la vita si snoda essenzialmente nel presente, quindi le due dimensioni del passato e del futuro vengono in qualche modo a mancare e diventa difficile per queste persone concettualizzarle. I nomadi vengono sempre più stanzializzati, ma conservano una visione sincronica dell'esistenza.

f. Il tempo strutturato della scuola. La scuola italiana è molto più strutturata in ore, periodi, ecc. rispetto non solo a scuole di paesi emergenti, ma anche a quelle inglesi e americane.

Ci sono ragazzini stranieri che hanno bisogno di qualche tempo per cogliere la strutturazione: la ragazzina senegalese che si alza e si mette a ballare durante una lezione sta facendo quello che in modelli scolastici più elastici è consentito. È tutto il concetto di strutturazione del tempo che va costruito, prima di richiedere puntualità e parcellizzazione del proprio tempo secondo gli schemi rigidi della scuola.

Come si vede, i problemi sono molti – e non è detto che esporre i nostri ragazzini a modelli di tempo più flessibili, più umani, meno legati all'ansia di fare e produrre non sia una grande lezione di vita... (Per un approfondimento sul ruolo della nozione di tempo nella comunicazione interculturale cfr. Dechert-Raupach 1980, Hall

1983, Hofstede 1991, Marcus-Slansky 1994, Balboni 1999.)

2.2. Problemi legati al concetto di gerarchia

In una scuola la gerarchia è fortissima: gli studenti, in particolare, hanno tutta una serie di "superiori" o in quanto adulti (la bidella, il custode, il personale di un'azienda di pulizie) o in quanto docenti (preside, direttore, insegnanti) o amministratori (il personale di segreteria).

Il bambino italiano e la sua famiglia sanno che queste gerarchie vanno rispettate in maniera diversa: una cosa è disobbedire al bidello, altra è disobbedire al Preside. Un bambino cinese, che ha come primo valore gerarchico l'età, riverirà più il vec-

F. DELLA PU

E. DIZDAR

M.C. LUISE

C PALLOTT

THEOREMA LIBRI

M.G. Dutto

PF BALBO

G. BARZANO

B. D'ANNUNZIO

chio bidello che il giovane direttore dinamico; per la stessa ragione, la famiglia cinese che viene alla scuola portandosi dietro il nonno, che non capisce una parola di italiano, sta comunque dimostrando rispetto alla scuola, e quindi nella conversazione è al nonno che bisognerà rivolgersi, anche se saranno i genitori dello studente a comprendere e rispondere.

2.3. Problemi legati ai concetti di status e rispetto

Abbiamo già parlato dello status attribuito all'età nel paragrafo precedente, dove si è fatto pure un cenno alla nozione di gerarchia. Si tratta di concetti legati alla volontà di essere rispettati, che in alcune culture giunge a livelli insospettati per un italiano. Far perdere la faccia ad un arabo, a un sudamericano, a uno slavo rappresenta un atto difficilmente perdonabile. In alcune lingue, come ad esempio in arabo, anche la nozione di "scusarsi" è molto delicata: prima di insegnare l'espressione "scusa!", bisogna insegnare che chi si scusa non è un debole, non è sconfitto, non perde la faccia.

generale, comunque, In dobbiamo ricordare che molte culture sono più esplicite, dirette della nostra (danno del tu, "non hanno peli sulla lingua", vanno dritte al punto, difendono chiaramente i propri diritti o quelli che ritengono tali), ma non per questo sono meno formali - e la consiste nella formalità maggior parte dei casi nel



R. TRIOLO

S. TUCCIARONI

A VILLARINI

THEOREMA LIBRI

APPROCCIO ALLA LINGUA ITALIANA PER ALLIEVI STRANIERI

Una guida preparata da alcuni dei maggiori studiosi italiani del problema dell'integrazione degli allievi stranieri nelle classi italiane coordinata con il progetto del MPI per la formazione degli insegnanti di italiano come L2.

- accoglienza e organizzazione della scuola;
- fondamenti dell'insegnamento dell'italiano L2 e i processi di apprendimento spontaneo;
- le problematiche relative all'approccio culturale con ragazzi cinesi, albanesi, arabi;
- film per la comprensione delle culture di provenienza.

ISBN 88-259-0508-4 • Lire 24.000 • € 12,39

SELM

SAGGI



non perdere la faccia, nel non essere umiliati (o quel-lo che loro ritengono per "essere umiliati") in pubblico. Il che, nella correzione degli errori, ha conseguenze eclatanti e delicatissime. Tra i vari problemi legati allo status ed al rispetto, i più rilevanti per il nostro ambito sono:

a. Formale/informale: si tratta di un'opposizione essenziale, se non altro perché nella comunicazione "l'abito fa il monaco".

Ogni cultura ha il suo modo particolare di identificare formalità ed informalità, non solo nel linguaggio, ma anche nel modo di comportarsi, di scegliere un regalo, di abbigliarsi; il ragazzino straniero ha dunque difficoltà in questo senso, anche perché nella vita extrascolastica sente essenzialmente solo il "tu" (molti negozianti, vigili, persone normali si rivolgono al non italiano dandogli del "tu"). In alcune culture l'opposizione formale vs formale non è data linquisticamente ma, ad esempio, dalla posizione del corpo, dall'inchino lieve: quindi bisogna fare notare che "tu/lei" ha funzione sociale. Inoltre si tenga presente la difficoltà, se non si è guidati con una serie di roleplay, nel capire che "lei" può significare "tu" ed essere usato anche con un maschio.

b. Educato/maleducato: intendiamo qui non solo "ben educato", ma anche un concetto di adeguatezza alla situazione, un fattore di gentilezza e di rispetto sociale che in molte culture è essenziale: ad esempio, la sequenza "io e te", comune in Italia, viene vissuta come maleducata in Germania, Inghilterra, America, dove du und ich oppure you and I sono invece richiesti; "buona educazione" comunicativa significa anche non interrompere chi sta parlando, aspettare il proprio turno in un gruppo prima di prendere la parola, ecc.

c. Forza mascherata/esplicita: nella comunicazione la "forza" non va sempre evidenziata, perché l'interlocutore potrebbe offendersi e interrompere lo scambio: se un bambino ebreo o slavo o rom vuole un pezzetto del panino di un compagno, deve apprendere che in Italia l'imperativo "dammi un pezzo di panino!" va temperato con "mascheratori" della forza, quali "per piacere", "ti dispiacerebbe darmi...". Anche i bambini italiani spesso non usano queste forme, ma se è uno straniero a non usarle viene visto come arrogante e prepotente.

In questo campo la complessità interculturale è notevole: in molte culture, ad esempio, un divieto viene raramente espresso con un esplicito "no" e la sua forza viene piuttosto mascherata con un delicato "sarebbe meglio che tu non...", e comunque prima di dire il "no" vanno detti tutti i "sì" possibili secondo la formula canonica: "sì..., ma...".

d. Politicamente corretto/ scorretto: in base a questo parametro puramente culturale la scelta lessicale ha valore "politico": rientrano in questa sfera il rispetto etnico (ad esempio "persona

di colore", che abbiamo preso in prestito dall'americano per indicare un nonbianco; in italiano è invece politicamente marcata la scelta tra "negro" e "nero"), il concetto di parità tra uomo e donna (che in molte culture è negato, per cui si tratta di costruirlo nell'allievo, sapendo che comunque lo si sottopone a un input opposto a quello che riceve in famiglia, per cui comunque gli si creano problemi di valori), l'accettazione dell'omosessualità come una delle tante opzioni degli esseri umani, ecc.

e. Uso libero/taboo: solo la consuetudine e l'attenzione precisa consentono il continuo variare degli argomenti di uso libero e di quelli tabooizzati. Spesso, ad esempio, gli stessi italiani non si rendono conto di quanto sia taboo nella nostra cultura l'accenno alle cure psicologiche: il consiglio di andare da uno psicologo o da uno psicoanalista viene sentito come offesa, significa "sei matto!". A volte ci sono taboo incomprensibili per alcuni: da quello delle carezze in testa a un bambino nelle Filippine, che fanno passare l'italiano affettuoso per un pedofilo incallito, a quello che riguarda la riservatezza dei nord-europei sulla propria famiglia, atteggiamento che non è compreso da molti asiatici.

3. Problemi comunicativi non verbali

L'80% circa delle informazioni che giungono al cer-

vello passano attraverso l'occhio: siamo più visti che ascoltati. Un ragazzo bianco che ci avvicina per strada per chiedere qualcosa ha più chances di essere ascoltato che un ragazzo nero. L'occhio ha deciso per noi, prima di qualunque comunicazione.

Il cervello funziona secondo il principio della "direziona-lità": gli stimoli vengono prima elaborati dall'emisfero destro, quello globale in cui ha sede la percezione visiva, e poi i messaggi che hanno bisogno di elaborazione analitica vengono inviati all'emisfero sinistro, quello analitico in cui hanno sede i centri che decodificano la lingua.

Siamo quindi *prima* visti e *più* visti che non ascoltati. Ma noi concentriamo la nostra attenzione comunicativa sulla lingua, ignorando i linguaggi non verbali.

Non solo: spesso ignoriamo che si tratta di linguaggi con una grammatica precisa che cambia da cultura a cultura, come abbiamo dimostrato in un esempio nel primo paragrafo.

Concentreremo ora la nostra attenzione su alcuni elementi di comunicazione non verbale.

3.1. Movimenti, odori, rumori del corpo

Il corpo è fonte di molte "informazioni" involontarie quali il sudore, il tremito, l'arrossire, ecc., ma esso viene utilizzato anche per "comunicare", cioè per veicolare significati volontari o per sottolineare significati espressi con la lingua.

Vediamo alcuni punti delicati relativi a: a. Sorriso: spesso si ascolta sorridendo. In Europa questo gesto vuole comunicare a chi sta parlando un generico accordo o almeno attesta la comprensione di quanto si sta dicendo; in altre culture questa interpretazione non è altrettanto certa. Ad esempio, per non offendere un ospite straniero con un diniego, un giapponese imbarazzato può limitarsi a sorridere e mantenere il silenzio, in quanto non vige la nostra equazione "silenzio = assenso", "chi tace acconsente"). Dopo una spiegazione o in un lavoro di gruppo è grave interpretare come assenso un segno di dissenso - e il povero ragazzino orientale che ha sorriso pur non avendo capito non capirà perché noi riteniamo che abbia capito. Si deve quindi sempre chiedere esplicitamente se ha capito o no.

b. Occhi: in Occidente guardare l'interlocutore negli occhi è in genere ritenuto un segno di franchezza, ma in molte culture, ad esempio in estremo Oriente o nei paesi arabi, il fissare un uomo (ad esempio il padre di un allievo) dritto negli occhi può comunicare una sfida, mentre se si fissa una donna si comunica una proposta erotica.

Gli occhi abbassati, quasi chiusi in una fessura, in Europa significano disattenzione, ma in Giappone possono rappresentare una forma di rispetto, ad esempio verso chi sta facendo lezione: gli si comunica che l'attenzione è massima, che non si vuol correre il rischio di distrarsi.

Alzare gli occhi al cielo, eventualmente accompagnando il gesto con un leggero clic della lingua, ha significato di negazione in Sicilia ed in molte culture del Mediterraneo orientale.

c. Espressioni del viso: possono avere valore simbolico. Esprimere emozioni, sensazioni, giudizi, pensieri con la mimica facciale è una cosa "ovvia" in Italia, ma in Oriente essi sono poco graditi, tanto che si educano i bambini fin da piccoli ad una certa imperscrutabilità, alla riservatezza riguardo i propri sentimenti. È facile capire un bambino italiano che sta male o è triste, molto più difficile scoprirlo di un cinesino - che per la sua inespressività può sembrare freddo e distaccato, mentre soffre e gioisce come un estroverso ragazzino di Napoli.

Infine, un cenno particolare va fatto allo "sbuffare" tipico delle culture francesizzate, che spesso gonfiano le guance e lasciano uscire rumorosamente l'aria per esprimere l'irritazione.

d. Braccia e mani: i gesti della mano spesso sottolineano o sostituiscono le parole, ma essi hanno diversi significati a seconda della cultura, esattamente come il lessico cambia da lingua a lingua. In molte ex-colonie inglesi il segno a "V", fatto con indice e medio, significa "vittoria" se il dorso della mano è rivolto verso chi parla, ma è un insulto se esso è rivolto a chi ascolta.

Vediamo qualche esempio, per quanto limitato:

SAGGI



- 1. Si sono diffusi due segni americani per "OK": quello con il pugno chiuso e il pollice alzato è volgare e offensivo nel sud-est asiatico, quello fatto con pollice e indice uniti a formare una "O", lo è nei paesi slavi.
- 2. Alcuni gesti hanno effetti rischiosi in quanto legati alla sfera sessuale; ad esempio:
- la mano rivolta verso l'alto con le dita raccolte a grappolo e fatta oscillare basso-alto significa in Italia "Ma cosa dici?", ma se lo si usa con un turco che non riesce a spiegarsi significa "eccellente", soprattutto se rivolto a una donna...;
- "Taglia l'angolo!", "Fila via!" sono ordini che in una classe in Italia possono essere dati con le due mani a taglio, la sinistra tenuta ferma e la destra, dal basso, che la colpisce oscillando; in medio Oriente è di una volgarità impareggiabile;
- ai bambini italiani si fa spesso un gioco: si stringe il nasino tra le dita, poi gli si mostra il pugno, con il polpastrello del pollice che sbuca tra indice e medio e si dice "Ti ho rubato il naso!". In Turchia questo gesto significa "Va...!"
- d. Gambe e piedi: in molte culture accavallare le gambe non ha alcun valore comunicativo, mentre incrociarle, cioè appoggiare la caviglia al ginocchio lasciando quindi che si veda la suola delle scarpe, viene spesso ritenuto maleducato e comunica scarso rispetto; so-

prattutto gli arabi vivono questi atteggiamenti in maniera molto risentita, perché ritengono che si comunichi disprezzo sia quando si mostra la suola della scarpa sia quando si accavallano le gambe e si fa dondolare quella in alto: il gesto ricorda un calcio e ha un significato molto forte: "vattene da qui".

Nelle culture scandinave e in quelle medio ed estremoorientali spesso togliersi le scarpe è un gesto naturale, che indica relax o rispetto (come nel caso delle moschee).

Alcune culture orientali accettano, anche se si tratta di un costume in regresso, il fatto di accarezzarsi i piedi in pubblico, con una specie di massaggio rilassante, senza che questo abbia alcun significato irrispettoso.

- e. Il sudore è naturale, ma l'odore di sudore ha un valore più delicato: in Italia, chi si accorge di odorare si sente sporco mentre in altre culture non è così: un preadolescente rom arabo, che gioca in maniera molto fisica, nonché i suoi genitori, essere ritenuti possono "sporchi" e quindi vanno informati della fobia antiodore degli italiani, che sono probabilmente i più deodorati al mondo, insieme agli spagnoli.
- f. Rumori e umori corporei: soffiarsi il naso e starnutire, sputare, ruttare, petare sono ammessi in certe culture, vietati in altre. Soffiarsi il naso (per quanto discretamente) è permesso nelle culture occidentali, mentre in Oriente è spesso conside-

rato irrispettoso e volgare: il muco viene tamponato, il più discretamente possibile, o ci si limita ad inspirarlo, anche rumorosamente, ed inghiottirlo. Lo stesso vale per il ruttare e sputare (e talvolta il dar il sfogo a rumori intestinali): sono vietati nelle culture occidentali e meglio tollerati in Asia e in alcune aree slave. Si tratta di informare famiglie e allievi.

3.2. La distanza tra corpi

Tutti gli animali vivono in una sorta di bolla virtuale che rappresenta la loro intimità e che ha il raggio della distanza di sicurezza, cioè quella che consente di difendersi da un attacco o di iniziare una fuga. Negli uomini essa è di circa 60 cm., cioè la distanza del braccio teso.

La "bolla" è un dato di natura, mentre la sua dimensione e il suo valore di intimità sono dati di cultura e quindi variano: l'infrazione alle regole "prossemiche", cioè alla grammatica che regola la distanza interpersonale, può essere vissuta come aggressione.

Nelle culture della costa europea del Mediterraneo chi si avvicina troppo invade il campo dell'altro e lo mette a disagio, ma nel Mediterraneo arabo la distanza si riduce e il genitore che ci parla può toccare l'insegnante sul petto o sul braccio senza volerlo offendere.

Nelle Filippine è vietato mettere la mano sulla testa di un bambino (gesto comune agli italiani che vogliono così esprimere l'affetto o il semplice apprezzamento per la bellezza di un bambi-

no), essendo la testa tabooizzata.

3.3. Vestiti ed altri oggetti

Eccessi di oro, gioielli pesanti su petti villosi, quello che noi consideriamo un certo esibizionismo sono normali in culture di paesi emergenti e potrebbero portarci a mal giudicare i genitori dei nostri allievi.

Per il resto, in Italia non si sono ancora posti problemi di vestiario come quello del chador, che ha scosso la Francia, o quello del pugnaletto dei sikh che ha creato problemi in Gran Bretagna. È invece sentita dagli arabi la necessità che le ragazzine, raggiunta la pubertà, siano vestite in maniera molto coperta, e si tratta di spiegare loro che le italiane in maniche corte o con pan-

taloncini ridotti non sono impudiche.

4. Problemi comunicativi verbali

Il tono della voce può dare l'impressione che una persona sia rinunciataria (gli orientali tendono a sussurrare) o aggressiva (rom, sudamericani e slavi usano un tono di voce molto alto); anche i bambini italiani nella scuola di base non sanno controllare il tono di voce, quindi si tratta di educarli tutti insieme.

Ricordiamo tuttavia che
– un'intonazione che esprima sentimenti è abbastanza
inaccettabile per gli orientali che dell'inespressività
emotiva fanno un principio
fondamentale di buona

educazione;

 l'alta velocità del parlato è sempre sentita come una forma di violenza del madrelingua sull'ascoltatore straniero e può scatenare reazioni negative o di chiusura.

Alcuni problemi interculturali possono emergere dalla scelta lessicale, perché le culture islamiche (inclusi quindi gli albanesi) si risentono dell'uso di "parolacce" molto di più di noi italiani, che sgridiamo il bambino ma spesso, in qualche modo, sorridiamo di fronte all'ingenuità di certe imprecazioni.

Sul piano morfosintattico, ricordiamo il divieto culturale di usare il tempo futuro nella cultura araba, in quanto il futuro è nelle mani di Dio,



Collana di Glottodidattica



I problemi, le soluzioni e le integrazioni di un insegnamento tecnologizzato nell'area delle discipline linguistiche e umanistiche.

Lire 28.000 · € 14,46



Sviluppo delle abilità linguistiche e tecniche per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere: gli scopi, le variazioni, l'uso a fini di testing e il possibile contributo delle tecnologie.

Lire 28.000 • € 14,46



Verifiche, valutazione e tecniche di accertamento del profitto in lingua straniera: temi cruciali dei programmi dei concorsi per le abilitazioni e le cattedre di lingua straniera.

Lire 28.000 · € 14,46

SAGGI



inshallah, e la difficoltà di molte culture "esplicite" di cogliere i nostri ordini "impliciti": "puoi aprire la finestra?", "non credi che sia l'ora di finirla?", ecc. Inoltre, in molti casi è utile porre una domanda aperta, perché culture molto rispettose tendono a rispondere di sì al superiore (l'insegnante, il preside) anche laddove la verità sarebbe un "non so" o addirittura un "no". Per questo in molti casi è da preferire una risposta operativa a quella verbale: anziché chiedere "hai capito come è fatto un triangolo equilatero?" conviene dire "disegnami un triangolo equilatero" o "cos'hanno di particolare i lati di un triangolo equilatero?".

Infine, ricordiamo che le culture asiatiche e nordafricane privilegiano testi "a spirale" per cui durante un'interrogazione o un tema il ragazzino tenderà a procedere dal distante al vicino, a prendere le cose alla lontana e poi lentamente focalizzare sul punto richiesto: si deve quindi modificare lentamente questo atteggiamento per i testi che costruiscono in italiano.

5. Problemi comunicativi funzionali

Nella glottodidattica funzionale questo tema viene trattato come problema relativo all'insegnamento linguistico, agli atti linguistici, mentre qui lo collochiamo in un problema relazionale. La nozione base è quella di "mossa comunicativa", quasi che la comunicazione fos-

se una partita a scacchi. Chi parla fa delle mosse, e l'interlocutore risponde con una mossa adequata, nel tentativo di ciascuno dei due di ottenere dall'altro ciò che desidera: qualcosa (un panino, la gomma, ecc.), un'informazione (si pensi alle interrogazioni), l'approvazione (dopo una risposta corretta), l'accettazione delle proprie proposte (andare a giocare, ecc.). Le mosse sono comuni alle varie culture, perché sono dei concetti universali, ma sono diversamente accettate: ne indichiamo alcune.

- Attaccare è la mossa più delicata: in Italia (ma anche in Spagna, Russia, Israele, tra afro-americani: là dove l'espressione diretta delle opinioni è gradita) un attacco condotto con garbo è di solito accettato, mentre in molte culture, soprattutto quelle afro-asiatiche, questa mossa è inaccettabile; in alcuni casi, basta lo sguardo puntato dritto negli occhi per trasformare una mossa neutra in un "attacco".
- Dissentire è per certi versi una variante dell'attacco, per cui diventa accettabile ovunque solo se introduce a un tentativo di costruire insieme. I modi di dissentire variano da cultura a cultura: italiani, salvi e spagnoli non velano troppo il dissenso, pur esprimendolo con cortesia, mentre la cultura anglosassone e quelle afroasiatiche non accettano la possibilità di dire "no" ad un ospite straniero ritenuto importante, per cui il dissenso viene manifestato in maniera indiretta.

- Esporsi, parlare di sé, delle proprie opinioni, ritenendole importanti per gli altri è mossa diffusa in Italia: il rischio è che questa mossa venga percepita come esibizione, vanteria.
- Incoraggiare l'interlocutore, per aiutarlo o per far sì che si esponga, è una mossa accettabile purché si ponga attenzione a non comunicare un atteggiamento di condiscendenza.
- Ordinare è una mossa rischiosa perché è collegata ad un valore essenziale, quello di gerarchia e mette in campo due variabili molto forti, quella della formalità/informalità e quella della esplicitezza/implicitezza della "forza" pragmatica della mossa. Ogni cultura ha dei metodi propri per mascherare tale forza, ed un errore in questo senso può essere grave. Gli italiani la mascherano con le mosse consigliare e proporre e questo complica la comprensione per i ragazzi stranieri.
- Rimproverare è una mossa che attacca direttamente la faccia, quindi in molte culture afro-asiatiche, ma anche slave e ispano-americane, spesso la risposta sarà orgogliosa, sprezzante, anche al limite dell'incomprensibile per europei.
- Ironizzare è una mossa rischiosissima perché ogni cultura ha una sua nozione di ironia; le culture orientali e quelle arabe rifiutano questa mossa, per cui gli allievi vanno educati all'ironia.

- Lamentarsi è una mossa comune in alcune zone balcaniche e medio-orientali che infastidisce molto gli italiani, per cui gli allievi vanno educati ad evitarla.
- Tacere di fronte a una domanda può essere una mossa che un afro-asiatico o un ispano-americano ritiene di poter compiere se è a rischio la sua "faccia".
- Difendersi è una mossa che, come "tacere" visto sopra, viene attuata in maniera feroce se è a rischio la propria faccia.

■ Scusarsi è una mossa che presuppone un concetto, ammettere il proprio errore, che in molte culture significa perdere la faccia. È al concetto, e non solo alla forma "scusami!", che vanno educati gli allievi.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E. 1999b

Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.

DECHERT H.W., M. RAUPACH (cur.) 1980

Temporal Variables in Speech, L'Aja, Mouton.

DEMETRIO D., G. FAVARO 1992 Immigrazione e pedagogia interculturale, Firenze, Nuova Italia,

DEMETRIO D., G. FAVARO 1997

Bambini stranieri a scuola,
Firenze, Nuova Italia.

HALL E.T. 1983

The Dance of Life: The Other Dimension of Time, Garden City (NY), Doubleday.

HOFSTEDE G. 1991

Cultures and Organizations: Software of the Mind, Londra, McGraw-Hill England.

MARCUS S., N. SLANSKY 1994
"Teaching the Unwritten
Rules of Time and Space", in
ELT Journal, 48.

GARZANTI .







SAGGI



Tecnologie informatiche e apprendimento

Domenico Torretta

Verso la fine degli anni '50 negli Stati Uniti fu istituita I'ARPA (Advanced Research Project Agency)1, una commissione di studio del Ministero della Difesa che aveva il compito di individuare modi per garantire la sicurezza nell'uso di comunicazioni digitali per scopi militari. Presto però fu sentita l'esigenza di coinvolgere nelle ricerche anche istituzioni accademiche e nel 1969 fu realizzata una rete, costituita da quattro nodi, le Università di Los Angeles e Santa Barbara in California, il Research Institute di Stanford e l'Università dello Utah, chiamata ARPANET e che costituì la struttura di partenza di quella che poi è diventata Internet. Il sistema si espanse rapidamente e nel 1973 furono stabiliti i primi collegamenti in rete tra gli Stati Uniti e l'Europa. Nel 1993, con la diffusione del browser Mosaic che consentiva un facile accesso alle risorse presenti sulla rete Internet, si affermò definitivamente il World Wide Web e i quattro nodi del 1969, divenuti 28.000 nel 1987, sono andati crescendo vertiginosamente sino a raggiungere il numero di circa 600 milioni nel 1999.

Lo sviluppo del computer e delle tecnologie informatiche (di seguito indicate con la sigla T.I.), soprattutto nell'ultimo decennio, che ha reso disponibili macchine con funzioni sempre più sofisticate e con potenzialità operative che sembrano illimitate, e programmi gestionali adatti a soddisfare innumerevoli esigenze in qualsiasi campo (lavoro, studio, attività finanziarie, commercio, tempo libero, informazione, ecc.), hanno rivoluzionato diversi aspetti della realtà, soprattutto nell'ambito lavorativo. Tanto che considerando i processi di formazione delle nuove generazioni non si può non rilevare che le abilità e le conoscenze ritenute essenziali fino a ieri non sono più adequate a soddisfare le esigenze del mondo di domani. A differenza di quanto accadeva in passato, quando le conoscenze acquisite negli anni di formazione costituivano una base solida e soggetta a poche alterazioni nel corso della vita, per i giovani che in futuro entreranno nel mondo del lavoro non sarà più sufficiente un bagaglio sia pure cospicuo di conoscenze, ma dovranno essere dotati anche di abilità che consentono flessibilità ed adattamento ad un mondo che sta cambiando ed andrà mutando sempre più rapidamente e che richiederà costantemente nuove competenze e nuove professionalità.

Negli Stati Uniti, dove si avverte prima, e per ovvie ragioni, l'impatto con la nuova realtà che le T.I. stanno determinando. numerosi sono stati gli studi che hanno cercato di individuare i criteri che dovrebbero caratterizzare i processi formativi affinché questi possano meglio preparare le nuove generazioni alla realtà futura. Anche nei paesi europei negli ultimi anni, e in Gran Bretagna in particolare, sono state fatte indagini mirate a modellare il sistema educativo sulla base delle esigenze della realtà futura. Forse il più importante di tali documenti è quello presentato nel 1997 dal National Committee of Inquiry into Higher Education² meglio conosciuto come Dearing Report. Esso consiste di 93 raccomandazioni di cui 15 concernenti l'uso del computer

stengono: ■ la necessità di addestrare tutti gli studenti e il personale (docente e non) nell'uso degli strumenti informatici:

e delle T.I. nei processi for-

strutture preposte all'istru-

zione superiore in Gran Bre-

tagna. In particolare alcune

delle raccomandazioni so-

all'interno

delle

mativi

■ l'istituzione di un *Institute* for Learning and Teaching che valuti l'utilizzo di tecnologie informatiche nell'insegnamento;

Tecnologia e didattica

² Accessibile al sito http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe>.

¹ Cfr. http://www.whatis.com/arpa.htm>.

GLOTTOTECNOLOGIE

- un sistema di valutazione della qualità dei materiali didattici da usare con le nuove tecnologie;
- l'opportunità che, all'interno delle strutture educative, tutti gli studenti abbiano accesso ad un computer collegato in rete per l'anno 2000/2001 e che ogni studente disponga di un suo computer per l'anno 2005/2006.

Il Dearing Report è stato il primo di numerosi altri documenti su iniziative e progetti concernenti il riordino delle forme e dei contenuti dell'insegnamento/apprendimento a tutti i livelli di istruzione. In ciascuno di essi è stato riservato ampio spazio all'utilizzo delle T.I. e in particolare è stato dato notevole rilievo all'apprendimento a distanza e alla formazione permanente, in considerazione del fatto che in futuro le opportunità offerte dal mondo del lavoro non si potranno sfruttare contando solo sulle conoscenze acquisite nei regolari corsi di studio, ma sarà necessario aggiornarle continuamente per acquisire nuove abilità o adattare quelle possedute alle esigenze del mondo del lavoro che andranno mutando continuamente.

Nel novembre 1997 è stato pubblicato il documento intitolato Learning for the 21st Century³ presentato dal National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning, una commissione istituita dal governo inglese e nel febbraio 1998 è stato prodotto The Learning

Age4. Probabilmente ancora più significativo è il documento preparato dal Ministero della Pubblica Istruzione britannico e conosciuto con il titolo The National Grid for Learning⁵. In entrambi questi documenti, come in numerosi altri, si sottolinea l'esigenza di una formazione permanente e il ruolo fondamentale che in questo processo deve essere riservato ai nuovi strumenti di comunicazione offerti dalle T.I. che costituiscono una infrastruttura digitale che può consentire a tutti facile accesso ai materiali di apprendimento.

Infatti in una situazione di apprendimento autonomo il computer può consentire l'utilizzo di una quantità praticamente infinita di risorse, sia come materiale registrato su supporti magnetici quali i CD-Rom, sia come risultato di ricerche su Internet. Uno dei maggiori vantaggi offerti da questo strumento è il superamento delle barriere dello spazio e del tempo. Infatti, stando nella propria abitazione o nel luogo di studio, il discente può accedere a materiali dislocati in qualsiasi parte del mondo e nel momento a lui più conveniente.

Le opportunità offerte dalle T.I. e dal computer per un programma di formazione permanente o di apprendimento autonomo sono ugualmente utilizzabili anche in un contesto di studio istituzionale (scuola e università). In quest'ultimo caso, è necessario tuttavia fare alcune precisazioni.

Le T.I. non dovranno mai intendersi come sostitutive del docente, del rapporto docente-studente o della lezione frontale, ma essere piuttosto una opportunità di integrazione, approfondimento, espansione di quanto introdotto o discusso in classe.

Esse dovrebbero essere usate solo quando favoriscono un effettivo miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento.

Il ricorso alle T.I. non deve essere indiscriminato ma deve avvenire solo in quelle fasi del processo di apprendimento in cui possano risultare particolarmente efficaci

Definiti questi limiti, notevoli sono i vantaggi che l'uso del computer e delle tecnologie connesse possono apportare al lavoro del discente (e del docente). In particolare:

- l'apprendimento mediante l'uso delle T.I. favorisce l'acquisizione di abilità operative (uso del computer, ricerche su Internet, organizzazione dei materiali, uso di software gestionali, ecc.) che probabilmente saranno richieste al momento della ricerca di lavoro;
- l'uso del computer può rendere l'apprendimento più piacevole per gli studenti;



³ Accessibile al sito http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell/index.htm.

⁴ Accessibile al sito http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/index.htm.

⁵ Accessibile al sito http://www.open.gov.uk/dfee/grid/>.



- le T.I. consentono l'accesso ad una notevole mole di materiali adatti a scopi didattici prodotti da esperti altamente qualificati; il loro utilizzo può pertanto migliorare l'apprendimento sia in termini di quantità che di qualità;
- tali tecnologie consentono estrema flessibilità poiché permettono di selezionare e organizzare materiali didattici "su misura" sia rispetto all'obiettivo della lezione o del corso, sia rispetto alle esigenze dei singoli studenti:
- Internet in particolare può migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento grazie anche alla possibilità di usare materiali presentati in modalità multimediale (testo, video, audio, immagini fisse, grafici, ecc.); inoltre Internet è relativamente economico e semplice da usare.

Una possibile applicazione: T.I. e studio della letteratura

Un ambito in cui possono essere utilizzate le opportunità di ampliamento e approfondimento offerte dalle T.I., e da Internet in particolare, è quello dello studio della letteratura.

Si prenda ad esempio il caso di un docente di lingua inglese che intenda presentare la poesia Mending Wall di Robert Frost ad una classe del triennio di un liceo scientifico. In un contesto didattico tradizionale, i materiali di cui disporrebbero gli studenti sarebbero costituiti dal testo della poesia, probabilmente presente nell'antologia letteraria in adozione, accompagnata da un breve commento, forse alcune note esplicative e probabilmente una biografia molto sintetica dell'autore; probabilmente ci potrebbe essere un'altra poesia dello stesso autore (da una rapida indagine risulta che nei testi antologici consultati sono presenti al massimo due poesie di Robert Frost e in alcuni è del tutto assente). Il docente potrebbe integrare tali materiali con altri preparati o reperiti da lui e comunque in quantità limitata.

Un'altra possibilità di ampliamento potrebbe essere data dall'affidare agli studenti il compito di fare delle ricerche presso la biblioteca della scuola o altrove, cosa che comunque potrebbe essere dispersiva, per l'assenza di una guida durante le ricerche, ed antieconomica in termini di tempo, sia per gli spostamenti sia per la ricerca e la selezione del materiale rilevante; inoltre ci sarebbe comunque il rischio che gli studenti non riescano a trovare documenti adeguati.

In quanto alla presentazione del testo, questo potrebbe essere letto dallo stesso docente o, se esistesse e fosse reperibile una registrazione su audiocassetta, potrebbe essere ascoltato in laboratorio linguistico recitata presumibilmente da un attore di madrelingua inglese.

Se invece le attività di presentazione tradizionali fossero integrate da una ricerca su Internet di ulteriori fonti di informazioni su Robert Frost e la sua produzione poetica, ci si troverebbe davanti ad una quantità enorme di documenti su quello che è considerato il poeta statunitense più importante del XX secolo. Operando con un motore di ricerca si ottiene una lista di migliaia di siti6 che fanno riferimento a questo poeta, con materiali che illustrano e discutono vari aspetti dell'esperienza dell'artista e della sua produzione poetica.

Ecco alcuni esempi:

http://info2.harper.cc.il.us/ writ ctr/frost.htm>

è una pagina web che contiene una lista di link con altri siti in cui trovare informazioni sulla biografia, testi di poesie, articoli e saggi su Frost e la sua produzione poetica:

<http://members.aol.com/ KatharenaE/private/Pweek/ Rfrost/rfrost.html>

è un sito che, come quello precedente, raccoglie numerosi documenti che vanno dalla biografia a testi di e saggi su Frost;

http://www.dartmouth.edu/ ~library/Library_Bulletin/Nov 1989/LB-N89-Evans.html>

è un sito che raccoglie alcune lettere scritte da Robert Frost:

⁶ Una ricerca con il motore Altavista, al comando <"Robert Frost">, ha elencato 29.776 siti; ovviamente solo una parte di essi risultava rilevante, tuttavia era sempre un numero considerevole.

GLOTTOTECNOLOGIE

<http://www.hamherstcom mon.com/walking_tour/ robfrost.html>

è un sito che descrive il luogo dove Frost visse tra il 1923 e il 1938, corredato di foto:

http://www.bartleby.com/ verse/

è un sito dove è possibile trovare i testi di 94 poesie tratte da due raccolte pubblicate nel 1915 e due raccolte pubblicate nel 1920;

<http://www.columbia.edu/ acis/bartleby/frost/audio.html>

è una pagina dalla quale si può accedere ad altre otto pagine in ciascuna delle quali è presente il testo di una poesia di Frost abbinata alla registrazione audio della stessa poesia recitata dall'autore;

http://www.geocities.com/ Athens/Olympus/1487/>

è un sito dove il testo di alcune delle più famose poesie di Frost è accompagnato da foto di alta qualità che, attraverso le forme ed i colori della campagna del New England, ne sintetizzano i contenuti in modo molto appropriato.

Disponendo di una tale ricchezza di fonti, laddove il docente lo ritenga opportuno sarà facile integrare, approfondire e ampliare la conoscenza di Robert Frost e la comprensione del testo di Mending Wall e dei significati che in esso il poeta ha voluto esprimere.

Ruolo del docente in questa

di guida, di stimolatore di curiosità, di indicatore di possibili percorsi nuovi che portino anche ad interpretazioni personali del testo poetico in questo caso, o comunque del testo letterario in genere, da parte del discente, sulla base della sua esperienza e sensibilità. Fornirgli l'opportunità di misurarsi con materiali diversi che egli deve analizzare, selezionare ed organizzare per procedere anche verso una scoperta ed interpretazione personale del testo letterario significa dargli la possibilità di sviluppare quelle abilità critiche e di ragionamento autonomo e originale che insieme all'acquisizione delle abilità razionali del ragionamento scientifico concorrono alla formazione di una capacità

di pensiero pienamente ma-

Pur ribadendo l'importanza che gli strumenti tecnologici possono avere nell'organizzazione e nello sviluppo dei procedimenti di apprendimento, sembra opportuno ricordare altri strumenti. risultato anch'essi dell'evoluzione tecnologica, che resistono alla prova del tempo e che, come dice Will Man-

they have full colour, full text, and are fully indexed. They need no batteries, reguire no hardware, they are portable, easy to handle, and can be accessed when sitting, standing, lounging, or taking a bath.7

Tali strumenti sono i libri.

Riferimenti

S. LEE, P. GROVES

'On-line Tutorials & Digital Archives', accessibile al sito http://www.jtap.ac.uk/reports/htm/jtap-027.3.html.

S. LEE, P. GROVES, C. STEPHENS

Guide to On-line Teaching: Existing Tools & Projects', accessibile al sito <http://www.jtap.ac.uk/reports/htm/jtap-028.html>.

'THE LITERARY WEB'

accessibile al sito http://www.people.Virginia.EDU/~jbh/ litweb.html>.

'ENGLISH680 ADVANCED METHODS FOR TEACHING LITERATURE' accessibile al sito < http://eeyore.cc.wmich.edu/~careywebb/en

'VIRTUAL SEMINARS FOR THE TEACHING OF LITERATURE' accessibile al sito http://info.ox.ac.uk/jtap/>.

N.B. I siti citati erano tutti attivi e liberamente accessibili su Internet al momento dell'elaborazione di questo scritto. Il continuo aggiornamento dei materiali presenti sulla rete tuttavia può comportare, nel tempo, la rielaborazione, sostituzione o disattivazione di alcune pagine.

fase dovrebbe essere quello 7 Citato in: fase dovrebbe essere quello 7 Citato in: <a href="http://www.peopl



ESPERIENZE

Per conoscerci meglio: Un'esperienza nella scuola elementare

Carmelina Rotundo e Maria Pia Pieri

L'ipotesi di lavoro

Tenendo conto dello stretto legame tra cultura e lingua e delle implicazioni di natura interculturale insite nell'approccio a un'altra lingua, insieme agli alunni della classe V della scuola elementare "G. Marconi" di Scandicci (Firenze), abbiamo elaborato la seguente ipotesi di lavoro:

- 1. l'incontro con stranieri presenti nella nostra città ci può servire per conoscere meglio alcuni aspetti di vita dei loro paesi;
- 2. il modo in cui loro "ci vedono" ci può aiutare a capire meglio alcuni nostri comportamenti e abitudini;
- 3. uno strumento efficace per dimostrare questa ipotesi può essere quello delle interviste da realizzare in giro per la città di Firenze.

E così ci siamo messi al lavoro secondo le modalità e le fasi qui indicate.

I FASE:

la preparazione al "compito" con

- 1. la discussione in classe di probabili temi oggetto di indagine;
- 2. la formulazione per ogni tema delle relative domande e la loro trascrizione su schede;

3. l'individuazione degli strumenti e delle condizioni organizzative.

4. la preparazione, anche con attività di simulazione in classe, all'incontro e alla interazione con gli altri.

I temi scelti sono stati: i modi di mangiare, il viaggiare, la lingua, la scuola, gli italiani, il tempo libero.

Nel mettere a punto le domande, l'argomento si è talvolta ampliato e ha incluso aspetti "tangenziali" rispetto al nucleo centrale, che spesso si sono rivelati i più interessanti. Questo è accaduto particolarmente per il testo delle interviste sui modi di mangiare, riportate qui sotto, in cui dalle domande relative al cibo si è passati a una piccola inchiesta sui rapporti familiari.

Gli strumenti sono stati le schede preparate in classe con le domande in inglese, il registratore, i blocchi per le trascrizioni.

L'organizzazione ha riguardato l'informazione e il consenso dei genitori e del direttore didattico, la condivisione dell'attività e l'accordo con gli altri insegnanti, la determinazione dei tempi da dedicare all'attività, la suddivisione degli alunni in gruppi, le uscite sul territorio con mezzi di trasporto pubblici da Scandicci a Firenze, e la decisione di intervistare prima di tutto alcune studentesse americane che la classe già conosceva e poi di effettuare le altre interviste nel

Giardino di Boboli – un luogo tranquillo dove i turisti si fermano più a lungo a mangiare un panino o a riposare.

II FASE:

la realizzazione del compito, con gli incontri e le interviste... (vedi sotto)

III FASE:

i prodotti, i processi, le valutazioni con

- 1. la stesura e la discussione di ogni intervista dapprima ascoltata e riascoltata, poi trascritta e successivamente tradotta in italiano per rendere partecipi le altre insegnanti e le famiglie;
- 2. l'illustrazione dei momenti dell'esperienza con disegni;
- 3. il confronto tra le conoscenze precedenti degli alunni e le risposte ottenute;
- **4.** la discussione dei vari aspetti e momenti dell'attività e del loro livello di riuscita e di gradimento;
- 5. le eventuali modifiche da apportare.

Dal confronto e dalla discussione in classe è emerso che

- a. l'interesse e la motivazione erano molto alti nel momento del rapporto diretto con gli intervistati, un po' meno in certe fasi precedenti e seguenti dichiarate noiose e/o difficili;
- **b.** l'ansia spariva durante l'intervista perché "loro non badavano agli errori ma an-

zi ci aiutavano, anche coll'Italiano... un po'!";

c. alcuni degli aspetti scoperti (ad esempio la popolarità della pizza in USA) hanno costituito un elemento piacevole di sorpresa; è parso invece strano che non a tutti piaccia il caffè italiano...;

d. il fatto che quasi tutte le madri lavorino ha avuto quasi un effetto consolatorio: "allora è come da noi!"; e. sugli uomini e sui ragazzi e sul loro "aiuto" in casa la classe avrebbe voluto saperne di più, visto che ci sono stati parecchi accenni; ha suggerito, perciò, di aggiungere una domanda specifica in futuro.

Le interviste (II fase)

Si riportano qui le interviste relative ai modi di mangia-

Le persone intervistate sono state:

- 1. Gia Borelli, americana, studentessa di italiano alla Gonzaga University a Firenze, buona amica della classe:
- 2. una coppia americana, marito e moglie che non conoscono l'italiano;
- 3. due anziani signori americani che non sanno l'italiano; rispondono a turno;
- 4. una ragazza olandese che parla inglese benissimo e conosce l'italiano abbastanza bene;
- 5. un ragazzo israeliano che non conosce l'italiano ma parla bene l'inglese;
- 6. un'altra studentessa americana che studia in Italia e conosce la nostra lingua;

- 7. una ragazza francese che vive in Africa e parla inglese:
- 8. tre ragazze americane che studiano in Svizzera; non conoscono l'italiano, risponde in genere una delle tre;
- 9. una ragazza spagnola in giro per Firenze, che usa l'inglese per comunicare con noi;
- 10. un americano che è venuto in Italia con una borsa di studio; è uno scrittore, si chiama Ralph L. Saunders Ambrose e non conosce l'italiano;
- 11. due ragazzi americani; le risposte sono a volte doppie; 12. due ragazze giapponesi che si scambiano le idee: una è scrittrice, si chiama Eriko Ozaki e non parla italiano, l'altra conosce l'italiano;
- 13. due ragazze americane, anch'esse studentesse alla Gonzaga University a Firenze, Lisa-Ann e Linda; una delle due conosce abbastanza bene la nostra lingua, le risposte sono a volte doppie.

Le risposte date dai vari soggetti sono interessanti:

- A. Prima domanda: Che cosa le piace mangiare di più nel suo paese?
- 1. Hamburger, patatine fritte, ketchup. La cosa che mi piace di più è l'hamburger, la carne tritata fra due pezzi di pane, con la cipolla, il pomodoro, la senape e le patatine fritte. Mi piace molto anche il menù delle feste. In America abbiamo una festa chiamata *Thanksgiving* e il menù è tacchino ripieno, patate "mashé"

con un sughino e torta di zucca.

- 2. Probabilmente una buona bistecca...
- 3. In genere ci piace mangiare cose semplici...
- 4. Spaghetti, ma non come i vostri... spaghetti olandesi.
- 5. Pane e formaggio.
- 6. Tutti i piatti fatti col pesce, io vengo da Boston, mi piace molto mangiare il pesce.
- 7. ... eh... non c'è niente che preferisco in modo particolare.
- 8. La pizza... americana. La pizza come si fa in America è alta, più della vostra, sopra ci mettiamo tante cose, formaggio, peperoni, salsicce, salame...
- 9. Tapas, gli antipasti... di... di pesce.
- 10. Anche per i cibi i miei gusti sono cambiati. Nel Sud dove sono cresciuto mi piaceva il "barbeque", la roba alla griglia. Da quando vivo a New York mi piace mangiare i piatti nazionali, quelli turchi, cinesi... la pizza è molto buona a New York...
- 11. Ci piace moltissimo il cibo messicano – in America ci sono dei posti dove si mangiano solo specialità messicane, si chiamano: Taco-Bell.
- 12. Pesce crudo invece che la carne, in Italia ne mangiate molta, in Giappone si mangia più pesce, quasi tutti i giorni.
- 13. Mi piace mangiare la pizza americana. La pizza è un modo di stare insieme, si compra una pizza per un gruppo, una famiglia... La pizza in America è alta, ci mettono molto pomodoro, molti peperoni, carne, maionese, salame. Anche i dolci sono differenti. A me piac-



ESPERIENZE



ciono i "donut" [doughuxut] ... sono ciambelle con un buco fritte, con lo zucchero sopra. Anche per i negozi ci sono differenze, voi avete molti negozi specializzati, terminano in "eria"... macelleria, pasticceria..., noi, no! troviamo tutto al supermercato...

- B. Seconda domanda: Nel suo paese le donne passano poco o molto tempo in cucina?
- 1. Non passano molto tempo in casa perché lavorano. 2. Non molto tempo... ma per me è difficile a dirsi... abbiamo sette figli, ora ci passo poco tempo perché sono grandi... prima molto
- 3. Non molto tempo!
- 4. Abbastanza!
- 5. Molto.

di più!

- 6. Non molto.
- 7. Poco tempo.
- 8. Dipende...
- 9. Dipende, io vengo dal sud, da Malaga, e loro passano molto tempo in casa, come qui... la differenza è... come dicevo prima, tra nord e sud... nel sud si sta molto di più in casa.
- 10. Uno dei più grandi cambiamenti della nostra società è il modo diverso di vivere della donna. Le donne dell'età di mia madre hanno passato tanto tempo in cucina e in famiglia, e... ce lo passano ancora, più delle donne giovani! Le donne della mia età tengono di più ad avere un ruolo nella società e gli uomini della mia età tendono ad apprezzare di più il contributo delle donne alla società.
- 11. Penso... quasi lo stesso tempo.

- 12. Le donne... quasi tutte lavorano in ufficio invece di fare i lavori di casa. Tutte le donne vogliono lavorare in ufficio per vivere... per guadagnare i soldi e per fare altre cose. Anch'io, non voglio stare sempre a casa!
- 13. Penso che cambi da donna a donna... alcune donne danno più importanza alla famiglia, altre al lavoro. Molte donne hanno un'occupazione e le ore che passano in famiglia, ora, sono diverse. Le donne più anziane passano molto tempo in famiglia, le più giovani... beh... lavorano, escono...
- C. Terza domanda: A che cosa danno più importanza?
- 1. La carriera è molto importante!
- 2. Al lavoro! Spesso le donne si trovano tra famiglia e lavoro ed è molto difficile scegliere. Penso che le donne amino lavorare perché così hanno i soldi per conto loro, possono comprarsi le cose, i vestiti, ma guadagnano anche per l'educazione dei figli, li mandano in scuole private...
- 3. Alla carriera....
- 4. Alla famiglia e alla carriera, poi.
- 5. Alla famiglia, io vengo da Israele.
- 6. Ora le donne scelgono la carriera, preferiscono la famiglia piccola, con pochi figli.
- 7. Alla felicità!! Ognuno cerca di fare quello che può per raggiungere la felicità!
- 8. Carriera! Gli uomini lo sanno che quando c'è da fare in cucina ci devono stare anche loro.
- 9. Ancora... mi sembra, alla famiglia.

- 10. Penso che le donne ora vedano in maniera diversa il rapporto col marito e coi figli. Non passano meno tempo in casa... L'uomo cerca la famiglia ma è più responsabilizzato, sotto tutti gli aspetti, fin dalla nascita del primo figlio.
- 11. Non abbiamo famiglia, non sappiamo dare una risposta...
- 12. Vivere da sole! Tutte le donne sono molto più forti oggi, anzi penso che le donne lo debbano essere in questo tipo di società che impone loro tanti ruoli!
- 13. Per me la famiglia è molto importante... ma dopo il lavoro!
- **D.** Quarta domanda: E il rapporto coi figli?
- 1. Penso che la sera recuperino il tempo perso durante il giorno. Ci sono molte strutture sociali, noi li chiamiamo i centri "day-care" dove le mamme lasciano i figli per il tempo che lavorano.
- 2. Tengono molto all'educazione dei propri figli!
- 3. Beh, non sappiamo giudicare...
- 4. Non posso parlare per esperienza diretta.
- 5. Non so bene.
- 6. La carriera è importante, ma spesso le donne quando hanno i figli piccoli stanno più a casa e solo quando loro vanno a scuola iniziano di nuovo a lavorare.
- 7. La famiglia è importante ma non è tutto.
- 8. Ma, è buono...
- 9. È importante...
- 10. La mia opinione? C'è differenza tra passare con i figli molto tempo e un tempo di qualità... Il ruolo nella società è cambiato. I figli...

guando tornano a casa i genitori apprezzano di più il tempo che passano con loro. 11. Mah...

12. Tutti i bambini devono studiare molto e quando tornano a casa devono studiare ancora e i genitori quando tornano a casa li sequono...

13. Succede spesso che le donne fino a quando hanno i bambini piccoli passano più tempo con loro; è solo dopo, quando i figli diventano più grandi e più indipendenti, che le donne hanno la possibilità di pensare alla carriera e di partecipare alla vita sociale.

E. Quinta domanda: Vi piace il caffè italiano? E com'è il vostro caffè?

1. Mi piace più il caffè italiano.

2. lo vorrei cambiare il vostro caffè, è troppo forte. Noi non beviamo mai caffè italiano!

3. Mi piace il caffè americano, e anche a mio marito.

4. Mi piace il caffè italiano.

5. Non mi piace... mi piace il caffè turco.

6. Qui non mi piace il vostro preferisco quello caffè, americano, è più leggero.

7. Si, mi piace.

8. Non bevo mai molto caffè, né in America né in Italia, mi piace la cioccolata in tazza...

9. Il nostro caffè? È diverso, ma c'è anche l'espresso...

10. Mi piace il cappuccino.

11. Oh, come ci piace il vostro caffè!

12. Il nostro caffè è come quello americano, mi piace più il vostro.

13. L'espresso non mi piace, ma il cappuccino... oh, sì! Il

gelato al caffè qui è diverso, mi piace molto.

Alcune osservazioni valutative

Attraverso le interviste la classe tutta, insegnante compresa, ha potuto utilizzare concretamente la linqua studiata in situazioni di reale comunicazione e ha attuato degli scambi interculturali di grande valore nella loro semplicità.

Grazie al coinvolgimento nel processo di preparazione, gli alunni si sono sentiti molto responsabilizzati e sono riusciti quasi sempre a rivolgere le domande in inalese.

Alcuni di loro si sono trovati a parlare con stranieri per la prima volta e ciò ha costituito una forte spinta motivazionale, anche se, specie all'inizio, non priva di una certa ansia. La disponibilità e l'attenzione degli intervistati, in bilico tra sorpresa, curiosità e interesse, li hanno aiutati a superare forme di impaccio e "inceppi" linquistici, e a mettere in atto varie strategie comunicati-

Molte volte gli alunni, pur non comprendendo tutto delle risposte, si sono dimostrati capaci di interpretarne e spiegarne in italiano il senso corretto.

La realizzazione delle interviste, oltre a far prendere maggiore confidenza con la lingua, ha dato loro l'occasione di approfondire alcuni aspetti culturali già conosciuti, di scoprirne di nuovi, ma soprattutto di modificare certe conoscenze e presupposti. Come essi stessi hanno sottolineato: "si possono scoprire tante cose!"

Questo ha permesso di parlare in classe degli stereotipi più diffusi e di introdurre il termine "interculturale" come "squardo reciproco" su e fra le persone appartenenti a culture differenti. Un primo passo per vedere gli altri non più come qualcosa di "strano", ma "come parte di una diversità che nel confronto può portare a un arricchimento reciproco".

NOTIZIE DALLE SEZIONI

Sezione di Palermo

Il 25 febbraio 99 il governo francese ha conferito alle Professoresse Jaqueline Lillo e Teresa Di Caro l'onorificenza di "Chevalier des Palmes Academiques" in riconoscimento dell'ammirevole e costante impegno dimostrato nell'insegnamento della lingua e civiltà francese nelle scuole secondarie della Sicilia, all'università di Palermo e alla Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori di Palermo. Per la Sicilia e per la sezione tale onorificenza è di particolare soddisfazione, dato che in precedenza già era stata conferita al Professor Leonardo Greco.



ESPERIENZE

TV e computer: due esperienze maltesi

Joseph Eynaud

1. La videoregistrazione e la televisione

La diffusione dei programmi televisivi della RAI e di altre reti italiane private ha fatto sì che i telespettatori maltesi dipendenti della televisione italiana aumentassero, almeno fino al recente arrivo della televisione via cavo. Di conseguenza la generazione giovanile non solo assorbe e riproduce modi di dire italiani, ma guarda verso l'Italia come un modo di vivere da imitare e da ammirare.

Nel 1963 10.000 studenti della scuola primaria scelsero di studiare l'italiano probabilmente perché ne sentirono la necessità. Era importante per loro, se non vitale, capire e seguire i programmi televisivi, come i cartoni animati, i notiziari, lo sport, le olimpiadi, i mondiali di calcio, i quiz ecc. Tra il 1957 e il 1962, quando venne inaugurata la prima rete locale, i maltesi potevano solo quardare i programmi della RAI TV. Nella metà degli anni settanta i network televisivi italiani privati aumentarono l'esposizione alla lingua e alla cultura italiana da parte di molti maltesi di ogni fascia d'età e di ogni ceto sociale. Questa continua esposizione alla lingua e cultura italiana doveva pure lasciare i suoi effetti.

Infatti, la televisione è stata uno strumento validissimo nel mettere la lingua italiaSebbene siano spesso confusi, questi due concetti (multimedialità e multimodalità) si riferiscono a testi di natura diversa. Un testo multimodale affianca, giustappone testi scritti, orali, visivi, iconici ecc. Mentre un testo multimediale integra le varie modalità creando un testo nuovo, retto dal meccanismo di relais, per cui ogni medium rimanda agli altri per divenire significativo, non semplicemente per fornire esemplificazioni o approfondimenti.

(Balboni, 1999)

Il concetto di multimedia (o ipermedia) è lo stesso di quello di ipertesto con la differenza che il multimedia offre anche informazioni di tipo non testuale. La struttura di un pacchetto multimediale – come quella di un pacchetto ipertestuale – si riduce a due concetti, quello di nodi e quello di links o legami. I nodi, o spazi disponibili per le informazioni, possono venire riempiti con un contenuto testuale o grafico o con suono e immagini digitalizzate sia statiche che dinamiche; i links sono i veicoli di trasporto da un nodo all'altro. A volte sono pochi e percorrono una rigida gerarchia. Altre volte sono molto numerosi e sono sparsi a ventaglio o a rete.

(Cangià, 1998)

na su una piattaforma ben solida. Come rivela benissimo Caruana (1996), all'inizio della scuola secondaria, un numero non trascurabile di studenti maltesi ha già una comprensione di base della lingua italiana dovuta largamente alla continua esposizione all'italiano tramite la televisione.

Un'indagine portata avanti da Bartolo (1994) mostra che il 67% di un campione di 180 studenti di scuola elementare segue i programmi televisivi italiani, il 28% segue programmi inglesi e solo il 4% segue la televisione maltese. Dallo stesso campione risulta che più del 49% passa almeno un'ora ogni giorno di fronte al televisore.

Un'altra indagine fatta da Pace (1986) mette in evidenza che da 400 ragazzi di età tra il dieci e il diciassette anni, soltanto il 16% segue la televisione italiana per meno di un'ora al giorno. Soltanto il 5% dichiara di non capire l'italiano.

Più di 2000 studenti si sottopongono all'esame della matricola locale con un 65% di promossi.

Come afferma giustamente Caruana (1996), sarebbe sbagliato se l'italiano venisse classificato come lingua straniera. Deve essere, invece, considerato come una terza lingua a cui molti studenti sono esposti prima di intraprendere lo studio e l'apprendimento formale. La presenza dei media italiani mette chiaramente la lingua italiana in una posizione vantaggiosa a confronto con altre lingue come il tedesco, il francese e lo spagnolo, lingue che so-



GLOTTOTECNOLOGIE

no pure insegnate nelle nostre scuole.

"Molti studenti maltesi sviluppano abilità raffinate di comprensione auditiva ad una giovanissima età anche prima di iniziare il processo di apprendimento formale dell'italiano".

(Caruana, 1996)

Caruana nella sua ricerca svolta a Malta sull'input dei mezzi di comunicazione italiani e l'acquisizione dell'italiano L2 su discenti delle elementari che sono apprendenti spontanei (a Malta l'insegnamento dell'italiano inizia alle medie) fornisce i seguenti risultati:

- a. gli apprendenti che seguono i programmi TV in italiano comprendono parole e brevi frasi in italiano;
- b. gli apprendenti comprendono parole in italiano che hanno forme simili nella loro L1, e comprendono anche parole, che sulla base di liste di frequenza compilata da Batinti/Trenta (1982) vengono frequentemente usate in italiano dunque, presumibilmente, anche quelle parole che si ascoltano più spesso alla TV.

Gli stessi soggetti che sono stati intervistati quando frequentavano le elementari sono stati rintracciati, e gli stessi test sono stati loro somministrati per verificare se si erano registrati dei progressi nella comprensione delle parole e delle frasi brevi selezionate dai programmi TV. Tra i soggetti c'era un gruppo di 59 apprendenti spontanei. Risulta che:

a. in generale tra gli apprendenti si registra un progresso notevole nella comprensione delle parole e delle frasi, dovuto principalmente alla maggiore età;

b. non ci sono differenze significative tra il livello di comprensione passiva degli apprendenti formali e quello degli apprendenti spontanei. Questi ultimi sono in grado di capire le parole e le frasi proposte loro quanto sono capaci di comprenderle quei soggetti che avevano scelto di imparare l'italiano a scuola;

- c. c'è una relazione significativa tra la quantità di esposizione all'italiano televisivo e il livello di comprensione passiva dei soggetti. Infatti chi segue programmi TV in lingua italiana per più di un'ora al giorno riesce a comprendere meglio le parole e le frasi rispetto a coloro che non hanno un input linguistico dai media così frequente;
- d. le parole comprese meglio sono quelle che hanno forme corrispondenti in maltese o in inglese e quelle forme che, sulla base del lavoro di De Mauro et al. (1995), sono quelle più frequentemente utilizzate nell'italiano parlato.

Byram (1993) osserva che mentre l'educazione culturale può essere descritta anziché definita, "il promuovere il rispetto e la comprensione di altre culture è uno degli obiettivi più importanti quando si studiano le lingue moderne".

Considerando l'ampia espo-

sizione alla televisione italiana da parte dei discenti maltesi, e quindi alla lingua e alla cultura italiana, e data la crescente importanza dell'educazione culturale nell'apprendimento linguistico, quelle che seguono sono le conclusioni di un progetto condotto da me assieme ai miei studenti nelle scuole maltesi. Il progetto è stato eseguito nell'ambito dei seminari 13A e 13B del Consiglio d'Europa, avente come scopo quello di promuovere l'autonomia dell'apprendente nell'apprendimento linguistico. L'intero lavoro è stato basato proprio sulla educazione culturale.

Camilleri (1996) ha condotto lo studio presso due scuole diverse: una scuola secondaria statale per ragazze e una scuola privata di ragazzi e di ragazze. Lo scopo era di:

- fornire ai discenti le abilità necessarie dell'apprendimento autonomo per poterli aiutare a migliorare la loro competenza linguistica indipendentemente dall'ambiente di classe;
- sviluppare quella consapevolezza degli aspetti culturali impliciti in una lingua, e in più la struttura, la funzione e le regole grammaticali che compongono quella stessa lingua.

Le lezioni erano basate su brevi registrazioni video, ovviamente registrate dalle reti televisive italiane. Il video, dunque, era il maggior sussidio didattico utilizzato durante la lezione, e i videoclip scelti per le lezioni com-



ESPERIENZE



prendevano spot pubblicitari, notiziari e estratti da film. Tutte erano produzioni originali italiane.

Il ricorso a supporti tecnologici (le cosiddette glottotecnologie) ha reso più efficace il processo di insegnamento/apprendimento linguistico. In particolare questa diversificazione di strumenti didattici come registratore audio, laboratorio linguistico, impianti di videoregistrazione, computer, ipertesto hanno lo scopo di:

- favorire la motivazione degli studenti;
- garantire input linguistici diversi;
- offrire una vasta gamma di materiali autentici;
- presentare più varietà linguistiche;
- migliorare le fasi didattiche di rinforzo e recupero (Diadori 1994).

Una lezione tipica comprendeva le seguenti fasi:

- 1. la visione del videoclip;
- 2. una breve discussione sul materiale registrato dove l'insegnante incoraggiava gli studenti a parlare di quegli aspetti di interesse culturale;
- 3. una seconda visione per dare ai discenti l'opportunità di osservare accuratamenti gli aspetti discussi;
- 4. la dicussione in piccoli gruppi dove i discenti venivano incoraggiati a elaborare gli aspetti culturali osservati, e a comunicare le loro osservazioni agli altri gruppi;

- 5. la distribuzione di dispense con esercizi che richiedevano una comprensione generale della sequenza filmica e la comprensione degli aspetti culturali ivi inclusi;
- 6. lo svolgimento degli esercizi e la spiegazione per gli esercizi di dilatazione. Questi consistevano in un altro esercizio che richiedeva ai ragazzi di approfondire la loro conoscenza sui temi discussi durante la lezione. I ragazzi per completare tali esercizi dovevano guardare un programma televisivo specifico o utilizzare altre fonti di informazione per incrementare la loro educazione culturale e per sviluppare le loro abilità linguistiche;
- 7. ascolto del videoclip seguendo la trascrizione del parlato televisivo registrato. Tale esercizio era inteso ad aiutare i ragazzi ad essere più consapevoli della pronuncia e della grafia.

Agli studenti veniva chiesto di tenere un diario in cui dovevano annotare quegli aspetti culturali osservati nel videoclip durante il loro tempo libero a casa. Lo scopo del diario era di trasmettere ai discenti l'idea che l'apprendimento è un processo attivo che può aver luogo senza la presenza e l'aiuto del docente.

L'apprendimento autonomo richiede un ruolo attivo nel processo dell'apprendere. Spesso richiede più sforzo e presuppone motivazione da parte degli allievi. Diventa così un processo di apprendimento piuttosto difficile per loro all'inizio e richiede uno sforzo maggiore. Infatti il

primo problema da affrontare in questa fase era precisamente come motivare i ragazzi a lavorare con maggior impegno per conto proprio per migliorare la propria competenza linguistica. Senza dubbio l'uso del video è un sussidio didattico eccellente nell'insegnamento delle lingue in quanto dà agli allievi l'opportunità di osservare la lingua usata in un ambiente naturale.

All'inizio lo scopo della lezione era mirato più verso l'educazione culturale che sugli aspetti di lingua. Ma più la lezione procedeva più diventava difficile separare i due aspetti. Nella seconda parte della sperimentazione, svolta in una scuola privata, sono stati inclusi esercizi di lingua più specifici per aiutare gli studenti a riflettere sulla funzione, sulla struttura e sul significato della lingua. L'analisi testuale della lingua usata nel videoclip ha facilitato la comprensione e reso la lezione più interessante e motivante. Inoltre la partecipazione dell'apprendente è diventata sempre più completa. L'uso del video è stato anche un aiuto eccellente per studenti con bisogni speciali che hanno potuto trarre vantaggio dal fatto che la lingua era accompagnata da un input costante visivo. Inoltre, l'input auditivo ha fornito ai ragazzi l'opportunità di ascoltare la lingua parlata dai nativi. Un esercizio particolare era mirato allo sviluppo delle abilità grafiche: seguire, cioè, il parlato da un testo scritto. Questo esercizio è stato estremamente utile



GLOTTOTECNOLOGIE

per arricchire la pronuncia e l'ortografia in quanto richiedeva la riflessione da parte dei ragazzi mentre confrontavano la grafia col parlato.

Grixti (1996) ha realizzato lo stesso esperimento in una scuola statale per ragazzi nella parte meridionale dell'isola che è la zona operaia di Malta. Il progetto è stato avviato con una lezione introduttiva sul concetto di "cultura". Lo scopo era quello di fornire ai ragazzi le nozioni fondamentali senza le quali non potevano partecipare al progetto. Ne è seguita una discussione su quegli elementi culturali che accomunano i maltesi e gli italiani e altri che ne rivelano le divergenze.

Ai ragazzi è stato distribuito un questionario per ottenere alcune informazioni sulle loro preferenze televisive e sulla loro disposizione verso la lingua in generale. I risultati del questionario sono riprodotti qui sotto.

- Gli studenti in tutte le classi sono esposti in media a circa 22 ore di televisione italiana a settimana. 74% di loro afferma di capire e di seguire quello che viene detto nei programmi.
- La maggioranza degli studenti del campione ha detto che la televisione stimola la loro acquisizione della lingua e un numero notevole ha affermato di aver imparato l'italiano più dalla televisione che durante le lezioni a scuola.
- Gli studenti della terza media sono attratti dalla lingua più da fattori intrin-

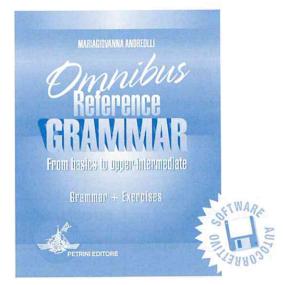
seci mentre quelli della quarta hanno citato motivazioni estrinseche come per esempio l'ottenimento di un'altra qualifica.

■ Benché gli studenti guardino molta televisione, i loro programmi preferiti sono di solito americani doppiati in italiano. Questo ovviamente crea un problema perché la cultura proiettata non è quella italiana, e gli studenti non sono consapevoli di questo fatto.

Durante la lezione d'italiano, gli studenti venivano esposti a un videoclip, di circa tre minuti, e con l'aiuto dell'insegnante e l'utilizzo di dispense preparate prima della lezione, hanno provato a identificare quegli elementi culturali presentati durante la sequenza filmica. Ouesta parte del progetto ha riscosso un grande successo. L'uso della videoregistrazione e dei programmi clip ha fatto sì che le lezioni diventassero un'esperienza di apprendimento molto motivante. Gli studenti si sono divertiti (il concetto ludico nella glottodidattica) e hanno partecipato attivamente. L'insegnante si è sentito anch'egli motivato sia durante la preparazione del materiale didattico che durante la lezione.

In base a quanto detto sopra e sperimentato in classe si può dire che:

Omnibus Reference Grammar



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

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







ESPERIENZE

- la televisione è uno strututti gli studenti posseggono a casa e a cui si espongono facilmente. Sarebbe veramente un peccato non utilizdi apprendimento;
- spesso gli insegnanti sottovalutano le abilità dei loro discenti. La performance di molti studenti in questo pro- con l'aiuto del docente e
- getto è stata veramente alta; mento didattico potente che approccio alla lingua sembra motivare maggiormente gli studenti. In un mondo post-moderno la didattica deve andare oltre lo zarlo come una esperienza spazio limitato della classe. Approcci didattici che ignorano questo fatto non riescono a produrre gli stimoli necessari;

con l'uso di dispense anche l'apprendente meno motivato è riuscito a partecipare con un certo successo;

questo progetto è stato un passo significativo nella direzione dell'autonomia da parte dell'apprendente.

Nei riquadri 1 e 2 due lezioni tipiche condotte da Camilleri/Micallef (1998).

1

UNA NOTIZIA DI CRONACA

Saper ascoltare è un'abilità fondamentale; saper prendere appunti permette di compiere tutte le operazioni del saper ascoltare. Il telegiornale e, in modo particolare, le notizie di cronaca, si prestano benissimo a questo scopo.

Ecco come guardare/ascoltare una notizia di cronaca compiendo le operazioni fondamentali del saper ascoltare:

- 1. Identificare l'argomento: bastano il titolo e la sintesi prima del servizio che riguarda la notizia.
- 2. Stare attenti alle informazioni principali: che cosa? (il fatto), chi? (i protagonisti), come?, dove?, quando?, perché?
- 3. Annotare aree semantiche (il servizio è d'obbligo).
- 4. Annotare altri particolari che ricorderete.

Attenzione: Gli appunti che prendete mentre ascoltate devono essere molto scarni: mezze parole o solo lettere; quanto vi basta per ricordare. Non scrivete parole intere o frasi e non guardate lo schermo altrimenti perdete il filo del discorso.

Preparate una scheda come la seguente e completatela durante e subito dopo aver ascoltato la notizia scelta.

TITOLO/ARGOMENTO	INFORMAZIONI PRINCIPALI	ALTRI PARTICOLARI
Commando di ragazzi dipinge 14 autobus.	Il fatto: 14 bus riempiti di scritte e graffiti. Chi?: un gruppo di ragazzi Quando?: nella notte tra venerdì e sabato Dove?: deposito degli autobus. Come?: con le bombolette spray Perché?: per fare una bravata	Disegni molto belli Targa-Mi Autobus gialli La metropolitana

La notizia è stata trascritta per intero per facilitare la comprensione auditiva e per eseguire eventuali esercizi grafici.

GLOTTOTECNOLOGIE

2. Il computer: scheda di valutazione didattica

"È un curioso paradosso", scrive Brumfit (1985) nella prefazione a un libro su CALL (Computer Assisted Language Learning) da lui curato, "che proprio mentre i computer sono sempre più promossi come sussidi per ogni tipo d'insegnamento, incluso quello della lingua, i metodologi spingano verso la libertà del discente, verso le risposte affettive e verso una varietà di bisogni che sembrano essere precisamente quelli ai quali i computer sono i meno adatti a rispondere" (Cangià, 1998).

Il computer non è l'agente diretto dell'apprendimento. Le componenti centrali della situazione educativo-istruzionale sono i soggetti che apprendono, in interazione fra loro, con l'insegnante e con l'ambiente glottodidattico. Poi viene la tipologia del software, i suoi contenuti e la forma sotto la quale si presenta. È vitale tenere conto di tutte queste componenti per sfuggire alla trappola del tecnocentrismo che fa fissare la ricerca - vanificandola - sul mezzo soltanto, anche perché il fatto di offrire agli utenti di lingua straniera seconda/lingua delle possibilità non significa che essi le useranno e non significa neanche che questo usarle influirà in modo positivo sul loro apprendimento. La scelta vincente sarà allora il CEI (Computer-Enriched Instruction). È a questa tipologia che appartengono gli ipercopioni (Cangià, 1998). Nelle schede riportate di seguito trovate le istruzioni per la valutazione del software che abbiamo distribuito agli studenti universitari durante il loro tirocinio nelle scuole elementari. Va ricordato che non si insegna la lingua italiana a questo livello. Gli studenti dovevano valutare il materiale dell'informatica didattica per il maltese (L1) e per l'inglese (L2).

2	

PUBBLICITÀ Questa volta guardiamo la pubblicità. Non tanto per i consigli o per gli acquisti, quanto per imparare dagli spot a usare la lingua in modo più efficace e più convincente.

Ovviamente tutti gli spot hanno lo scopo di convincere la gente a comprare certi prodotti. Come? Noi abbiamo identificato almeno 4 tipi di messaggi:

- Quelli che mettono in risalto le qualità ultra positive del prodotto.
- Quelli che mettono in confronto un prodotto con altri.
- Ouelli che danno consigli ai telespettatori.
- Quelli che parlano dei miracoli compiuti dal prodotto.

Mentre guardate gli spot pubblicitari, cercate di seguirne, almeno in parte, il messaggio. Individuate lo slogan del messaggio promozionale. Scrivetelo nella parte giusta della tabella che segue.

Modello:

Confronto: due volte più veloce due volte più conveniente

Qualità positive: efficace contro il mal di gola

Consiglio: usalo tutti i giorni "Miracoli": non esiste chi resiste

Potete cominciare con i seguenti; poi aggiungete altri voi scoprendo altri tipi o categorie.

- ☐ il meglio da chi ti vuole bene infinitamente lunghi, incredibilmente assorbenti ☐ fino al 50% più luminoso migliora la vita perché migliora l'aria che respiriamo on Visa la vita è più facile □ visto come funziona?! funziona velocemente
 - se non lo vedi non ci credi da cent'anni ci aiuta a ritrovare il benessere un Timmy è meglio
 - anni luce dal solito pulisce senza graffiare 🗌 ti facilita la vita
 - RAI, di tutto di più per capelli sani da farti brillare dà energia alla digestione





ESPERIENZE

3

Guidelines for Software Evaluation

Which Software?

- 1. How can I tell this software is any good?
- 2. What impact will it leave on the child?
- 3. Some software may be already available as suggested by the division.
- 4. But what about additional software?
- 5. As teachers, we must be able to select that software which is most appropriate for our class-room from the hundreds available on the market.

The Packaging

- 1. Are there any screen shots on the package which may give you an idea of some of the program's features?
- 2. Is the Age Range clearly defined on the packaging?
- 3. Is there any reference to educational and learning skills which the software is supposed to address?

Package Contents

- 1. Together with the floppy disk or CD-ROM on which the program is stored, a good helpful educational package should have a number of additional items:
- How are the installation instructions presented?
- a. just a simple sheet?
- b. a detailed booklet?
- 2. Is there a user's manual? If there is:
- a. is it aimed at adults, or children?
- b. are the instructions clearly presented?
- 3. You should look out for:
- how to install the program
- how to go about (navigate) from one activity (frame) to another
- how to quit the programThese last two features should also be clearly implemented in the software itself.
- 4. Is there a separate teacher's or parents' manual? If there is, items 2 and 3 above may be found here.
- 5. Also check out if any learning objectives are specified. These may help in correlating the software (or parts of it) to specific aspects of the curriculum.
- 6. Is there any additional educational material in the package? Things like:
- a. worksheets
- b. scoresheets
- c. flashcards
- 7. Does the teacher's manual (if any) suggest ways and means of expanding on the software?

Presentation and Use

- 1. Does the program support sound and animation? Both features will probably be present in the title screen display.
- 2. Are the graphics colourful enough? Are they static? Remember that there should be enough on one screen to hold the child's interest, especially as regards children of age 3+.
- 3. Does the program make use of the mouse or the keyboard? The mouse may perhaps be better for younger children. They may initially take a while to get used to moving the mouse pointer around, but not for long.
- 4. Are the on-screen instructions clear?
- 5. Is the language, if used, appropriate for that age range?
- 6. If icons are used, instead of words, can the child recognize their message?
- 7. All this will determine whether the children may be able to browse through the program on his/her own or whether the teacher will have to explain the instructions him/herself. It will also depend on the child's own intelligence and intuition.
- 8. Are the letters or numbers presented on screen large enough for the targeted age range? The figures in any one frame should be few, colourful and **BIG.**

GLOTTOTECNOLOGIE



- 9. Does the program take long to pass from one frame to another? While the computer goes on with its internal processing, does the screen just go blank or is there an attractive animation to hold the child's interest? This may be just as important as that crucial period in the classroom between the end of one lesson and the start of another. The transition itself may be an opportunity for creating a discussion.
- 10. How steady is the program? Does it
- crash if a child hits a key by mistake?
- simply carry on with the activity without stopping dead?

A crash may destroy any accumulated scores before they are saved to disk or jotted down. Does the program feature a Save option which permits the activity to be paused and taken up again at a later date?

Program Content

- 1. Is the program made up of one or more frames?
- Can you correlate each one of them to a specific area of the curriculum?
- Ask yourself whether each activity can be used as a remote preparation for an upcoming topic or as a reinforcement to past lessons.
- 2. How challenging are the activities? Are they easy, or perhaps too repetitive?
- 3. In what way is the child motivated throughout the program? What kind of on-screen rewards does the program offer when the child answers correctly?
- aural praises and encouragement
- simple written messages
- some sort of delightful animation
- 4. What kind of rewards does it offer when the child commits errors?

Ironically, the form of some negative feedback may occasionally prove more attractive to a child than the positive ones, and s/he might look for these kinds of feedback instead; a score or some sort of marking scheme in this case may be more constructive - but does it meet with a threevear-olds own personal satisfaction?

Evaluation Scheme

- 1. If the program does have a score or marking scheme, does it have the facility to keep a record of the child's progress?
- 2. Can it produce a printout of these records?

As much as a direct feedback to the child in the form of an on-screen reward, a feedback to the teacher is also important.

- 3. If such a facility does exist, can it hold separate records for each child of the class?
- 4. How flexible is the program?
- Are there various difficulty levels in the activities?
- Can these difficulty levels be fine-tuned by the teacher in order to meet the requirements of each individual pupil?

The Child is the Best Tester

- 1. The points outlined above are just guidelines, and probably no software will actually include all the features listed in the best of ways.
- 2. Even the presence of all these features may not necessarily guarantee the software's educational soundness.
- 3. In the end, it will always be the children themselves who will determine how good or bad an educational program is, and the best way of evaluating an educational software package is by letting a 'pilot group' of children loose upon it and then monitoring their reactions during and after the session. Once this is done, look out for the following:
- Are the children willing to sit through another session with the program?
- Do the children discuss their achievements with the teacher and the peers?
- What feature or item in the program has struck them most?
- Was there something in the program (even if just one single item or information or a particular skill) which they learned directly from the program? Did they learn anything NEW?



6

ESPERIENZE

Riferimenti bibliografici

BALBONI P. (1999)

Il nozionario di glottodidattica, Perugia, Guerra.

BALBONI P. (1999)

Parole comuni culture diverse, Venezia, Marsilio.

BARTOLO C. (1994)

La competenza degli alunni maltesi delle scuole elementari in italiano e in inglese. Tesi di Laurea, Università di Malta.

BRUMFIT C. (1985)

"Preface", in Brumfit-Phillips-Skehan (edd.), Computers in English language Teaching. A view from the classroom, ELT Documents 122, Oxford, Pargamon.

BYRAM M. (1993)

"Describing and defining 'language awareness' and 'cultural awareness': an overview of their development and relationship". Relazione presentata durante il Seminario New Style 13A, Consiglio d'Europa e il Ministero Italiano della Pubblica Istruzione, Genova, Italia.

CAMILLERI D. (1996)

"The devolopment of cultural and linguistic awareness through autonomous learning: evaluation and discussion of a series of lessons in Italian carried out within the Maltese context". Comunicazione presentata al Seminario New Style 13B, Consiglio d'Europa e il Ministero Maltese della Pubblica Istruzione, Malta.

CAMILLERI/MICALLEF (1998)

Lo Stivale (rivista per le scuole medie), Malta.

CANGIÀ C. (1998

L'altra glottodidattica, Firenze, Giunti.

CARUANA S. (1996)

"The language of the Italian

media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta". Tesi di Laurea, Università di Malta.

DIADORI P.A. (1994)

L'Italiano televisivo. Roma, Bonacci.

EYNAUD J. (2000)

Voci dall'Italia, Malta, PEG (in stampa).

GRIXTI L. (1996)

"A case study on language and cultural awareness in the teaching of Italian in Malta". Comunicazione presentata durante il Seminario New Style 13B, Consiglio d'Europa e il Ministero Maltese della Pubblica Istruzione, Malta.

PACE M. (1986)

Indagine sulla diffusione della lingua e della cultura italiana tra i discenti maltesi. Tesi di Laurea, Università di Malta.

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

bus scuola bus

attualità dal mondo della scuola -

dibattiti

materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC

nel numero 9/2000:

INTERNET E NETIQUETTE: USI E COSTUMI

collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte! SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi! e-mail: busscuolabus@petrini.it



STRUMENTI

Integrating Internet into Pre-service Training

Nick Peachey*

Introduction

As more and more schools are investing large sums in replacing their discarded language labs with new multi-media centres, increasingly these question are being asked:

- Will this really help our students?
- Will it be anymore long lasting than the language labs?
- What do we do with it now that we have got it?

Already many centre managers are starting to feel that their sizeable investments are under used. Many experienced teachers remain reluctant to, or do not have the opportunity to develop the necessary skills to feel confident using these new resources. Many centres, although willing to invest in the technology, are not willing to invest in the training that teachers need in order to make the best use of it.

If then the popularisation of computers in language learning is to be more than an expensive fad surely the place to ensure this, and to ensure satisfactory answers to the questions above, is on pre-service training courses such as CELTA. More and more trainees are coming onto pre-service courses from their studies or professional lives with sound IT skills, so why not help our students to apply those skills to the EFL classroom and give them an important advantage in the increasingly competitive job market?

This is what I and my colleagues at International House Barcelona have been gradually attempting to do and below are some simple ideas that you can implement to do the same.

The aims of these activities are threefold:

- firstly the activities should supply necessary information and develop the expertise outlined by the assessment criteria of the course;
- secondly in achieving these aims they should exemplify sound teaching practices;
- thirdly they should make trainees aware of the range and variety of resources available.

Input Sessions

Grammar Research

Instead of researching their grammar points in the usual grammar books, I have tried splitting the class into four groups:

- group 1 uses their traditional grammar reference books:
- group 2 uses the grammar reference pages of a collection of student books;
- group 3 uses some of the grammar based web sites below;
- and group 4 uses a concordancer through the Internet to produce examples from which to deduce their own rules.

The groups come together and compare not only the results of their research, but also while researching they evaluate the source in terms of its usefulness for themselves and students. This has been quite successful in reducing the stress on trainees by placing emphasis on the effectiveness of the source to provide information rather than the trainee¥s ability to find and present information.

^{*} Nicholas Peachey is a freelance teacher and teacher trainer. He has worked, mainly for International House and the British Council, in Egypt, Ukraine, Singapore, Tunisia and is now based in Spain. He is at present a 'virtual student' studying for his M.Ed in Technology and ELT with CELSE Manchester University. This article was first published in the IATEFL Teacher Training Special Interest Group Newsletter.







STRUMENTI

Possible sites:

Grammar Links for ESL Students
http://www.gl.umbc.edu/~kpokoyl/grammar1.htm
Grammar Help
http://www.hut.fi/~rvilmi/help/grammar_help/
On-line English Grammar
http://www.edunet.com/english/grammar/toc.html
ESL Help Centre
http://www.pacificnet.net/~sperling/wwwboard2/wwwboard.html
Lingua Centeris Grammar Safari
http://deil.lang.uicu.edu/web.pages/grammarsafari.html

Discussion Lists

I am getting my trainees to subscribe to a discussion list. They then keep a record of difficult questions they want answered and tricky questions they are asked by students in class. As these questions come up, they send them to the discussion list and then wait for the range of possible answers this can produce. This exercise provides trainees with a valuable source of support both during and after the course as it introduces them to the professional teaching community and they also get to see the wide range of issues that are circulating around the ELT world.

Possible sites:

TESL-L is one of the biggest. You can join by sending a message to <LISTSERV@CUNYVM.BITNET>
The text of the message should read:
SUB TESL-L (you first name) (your last name)
Grammar-l and mail the command information grammar-l to stproc@spuinx. gsu. edu>

On-line Classroom

I have created an online classroom for my trainees to have access to during and even possibly after the course using the Nicenet Classroom Assistant www.nicenet.com. This can be set up in less than ten minutes and then you receive a key that you give to trainees so that they can get access. I have put up a list of useful links to other web sites, of which the job related sites have

been very popular. The site also enables trainees and tutors to leave messages for other individuals or the whole group. It also has a conferencing facility that enables questions to be left up for open discussion among the group whenever they visit the site. The site enables me to post any word processed assignments so that trainees can view and comment each others' work and share the information they have worked so hard to put together. This has been particularly useful when trainees have completed case studies on their students before changing groups. Once trainees see how useful and easy it is to log on to such a site it becomes a small step for them to create their own classroom to use with their own students when they begin teaching.

WebQuest

I have tried to create a webquest for the trainees by brainstorming things they would like to know about working conditions / jobs in various countries, then providing them with a list of relevant sites to try to trace the information they want.

Possible sites:

ELT Job Vacancies
<http://www.edunet.com. jobs/>
ESL Job Center
<http://www.pacificnet.net/~sperling/
jobcenter.html>
ESL Jobs Offered
<http://www.pacificnet.net/~sperling/
wwwboard4/wwwboard.html>
Key Resources for International Work
<http://www.umich.edu/~icenter/wrkbib9
4.htm>
ESL Jobs: Discussion
<http://www.pacificnet.net/~sperling/wwwboard3/wwwboard.html>
Voluntary Services Overseas

Although quite simple, this gives trainees an introduction to the principles of WebQuest and their effectiveness as an inquiry based activity and also provides as a model for how to use them in the language learning classroom

http://wwwoneworld.org/vso/rio.html

For more information on WebQuests and for templates that you can download try:



INTERNET AND PRE-SERVICE TRAINING



http://edweb.sdsu.edu/webquest/materials.

http://school.discovery.com/schrockguide/index.html

http://www.insiration.com/

http://www.ozline.com/webquests/design.

http://www.buffalostate.edu/~beaverjf/webquests/

http://ftp.beitberl.ac.il/~peggyb/webq.thm

Web site Evaluation

I get my trainees evaluate two or three made for EFL students web sites and compare their relative merits. The criteria for their evaluation is similar to those used books or for evaluating course supplementary materials and it interesting to discuss the ways a web site aimed at students differs from a course book: for example the way the computer can substitute the role of the teacher in giving correction / feedback on the students performance and the kinds of resources, like dictionaries and grammar reference, that are provided at the click of a mouse.

Possible sites:

http://www.netlanguages.com http://www.britishcouncil.org/learnenglish http://www.lang.uiuc.edu/r-li5/book/ http://www.ilcgroup.com/exercise.html

Search Engines

I give my trainees a particular methodology or prominent proponent of that methodology to research. Trainees split into groups and each group does a search to find sites for which to get relevant information. The information can then be shared with the other groups in the plenary session. This provides trainees with a knowledge of the resources available to them to keep developing their knowledge of ELT theory and practice long after the course has finished.

Possible sites:

Open Text http://lycos.cs.cmu.edu/
Education World Search Engine
http://www.education-world.com
Infoseek Ultra
http://ultra.infoseek.com/

Links

I have collected categorised links to sites that are relevant to the subject of each session to give out at the end much as one would recommend useful books. These also go to the on-line classroom and by providing a paper copy people without Internet access at the time of the course are not significantly disadvantaged. Dave Sperlingis The Internet Guide (Prentice Hall Regents) <www.phregents.com> has a section of categorised links which provides a good starting place.

Teaching Practice

Games / Puzzles

I get my trainees to collect new vocabulary that the students are learning in each class, then create a crossword puzzle to revise these words using <www.puzzlemaker.com>. There is also a nice program on this site called 'Tile Maker' which splits phrases into tiles containing 2-5 letters each, which then have to be put into the correct order. This works really well for revising lexical chunks and collocations. This provides trainees with a really useful tool for creating their own student centred materials.

Corpra

My trainees use a concordancer for creating collocation / vocabulary exercises for their students. They simply need to feed in the word/collocation they want to use and they are seconds away from a mass of authentic examples. It is then quite easy to cut and paste these examples into a word processing document and create an exercise. This provides a brief introduction to Data Driven Linguistics (DDL) and also opens up a valuable resource for creating exercises that are based on authentic English.

Possible sites:

has a concordancer that gives access to a corpra through the Internet and doesnit require any down loads.



STRUMENTI



OUP ELT Word Smith Page http://www.oup.co.uk/elt/catalogu/multimed/45898464589846.html has a sample program for Word Smith Tools which can be downloaded free.

Alternatively if you open quite a long text, you can use the find button on your web browser to do a similar thing. There is a good explanation of how to do this at http://deil.lang.uiuc.edu/web.pages/GrammarSafari/safari find.html>

It is also well worth checking out Tim John's Home Page which has links to other examples of materials created by using concordances.

Film Research

I have been doing a lot of work with authentic video in the classroom and it is easy to get trainees to find huge amounts of back up materials on the Internet that they can use to support their use of the film clips.

Possible sites:

Internet Movie Database http://s 100 Years, 100 Movies http://AFI.100movies.com/ Film 100 http://www.film100.com/ http://classicfilm.miningco.com/ http://www.lclark.edu/~ryono/mono.html Drew's script-O-Rama http://www.script-o-rama.com/

On-line Newspapers

Most course books at some stage use a newspaper article (long out of date) so I get trainees to do a search for an up to date one on the same subject.

<www.zen.co.uk/wrx/ alltnews.htm> has links to a huge number of national and international newspapers and magazines and also has a search engine which searches by subject, as do most of the sites, so you can have links to news stories on any subject from almost anywhere in the world in seconds.

Knowledge of resources like these can be invaluable to a practising teacher.

Conclusion

Looking at these activities you might be thinking that there is nothing new or original here and you would be quite right. My intention is that they are simple to implement and demand no special computer skills above those that the average computer literate trainee might already bring to the course. I emphasise this point as it is my firm belief that CALL should be as common a part of our everyday language teaching as using a tape recorder, rather than the exclusive domain of the IT expert.

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
1112.10.2000	FORLÌ	SECONDO CONVEGNO AITLA (Associazione Italiana Di Linguistica Applicata)		Francesca Gattullo <gattullo@univ.trieste.it></gattullo@univ.trieste.it>
12.12. 2000	ROMA	XXV convegno nazionale Tesol Italy		La Cittadella, Assisi via Boncompagni 2 00187 Roma 06 46742432 email tesol@usis.it
30 luglio- 4 agosto 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

