SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV
3
MARZO
1996

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Insegnare ad ascoltare

... e cercare di farsi ascoltare

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / fax 0874 - 41.40.43
Sped. in Abb. Postale Pubblicità inf. al 50% • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

come usare INTERNET per le lingue

di Stefano Franzato - E-Mail: franzato @ve.shineline.it
WWW page: http://www.shineline.it/cult/fra/docenti/docenti.htm

COS'E INTERNET?

Internet è un conglomerato di piccole e grandi Reti Telematiche costantemente interconnesse tra loro.
Dove sta la sua utilità?
Internet è utile, specialmente per gli insegnanti di L.S., poiché consente:

- d'instaurare e mantenere rapporti con colleghi esteri: scambiare con loro oltre che pareri e idee anche materiali: tutto ciò pressoché in tempo reale;
- ricercare, reperire e mettere a disposizione di tutti informazioni più o meno utili a seconda dei casi.

Due credo siano le parole chiave per sintetizzare l'utilità di Internet: comunicazione e informazione.

DI COSA C'E BISOGNO PER CONNETTERSI?

Dal punto di vista dell'hardware c'è bisogno di: **un computer** e di **un modem,** dei cavi necessari e di una linea telefonica (che può benissimo essere quella di casa).

Il computer può essere di qualsiasi tipo benché i più usati siano **Macintosh** o **IBM compatibili** (ma c'è chi usa l'**AMIGA**, anche). Per quanto riguarda gli IBM compatibili, sarebbe bene fossero multimediali – dotati cioè di schede audio e buone schede video accompagnate da altrettanto buoni monitor – e avessero un processore veloce (486 DX2 a 66Mhz, minimo, o DX4 100Mhz o, ancor meglio, Pentium a 75 o 90Mhz o ancor di più), memoria RAM (di lavoro) e dischi fissi di capacità notevoli. Per la RAM, 8 Megabyte (Mb) possono andar bene (tanto per cominciare); per il disco fisso, 420 o 540Mb sono le capienze standard ma, dato il continuo crescere dei programmi (vedi Windows 95 o l'OS2 dell'IBM) sarebbe meglio largheggiare.
Negli ultimi modelli, poi, sono presenti di serie le porte di comunicazione (COM port) "bufferizzate" che permettono un passaggio di dati più sicuro e veloce.

Il modem: ne basta uno a 14.400 Baud; con 350-400 mila lire, girando un po' per negozi, riuscireste a trovarne anche a velocità di trasmissione doppia, a 28.800 Baud; ma quando si ha a che fare con Internet, la velocità è relativa poiché si deve fare i conti poi col traffico di Rete. Tanto per saperci regolare, diciamo, non inferiore a 14.400.
Dal punto di vista del software di connessione, spesso è il fornitore d'accesso cui vi rivolgete che ve lo fornisce configurato appositamente per le proprie macchine. Se invece non vi dà tutto ciò, dovrete farvi dare sia l'indirizzo alfanumerico che numerico della macchina cui vi potete collegare, ossia il DNS e l'IP address: per farvi un esempio, nel mio caso, il mio indirizzo EMail è: franzato, @ (si legge 'at') ve.shineline.it; Franzato è il mio cognome (ma, il mio Internet provider ed io avremmo potuto scegliere anche 'pippo', 'SF', 'cucù'; si noti comunque che le lettere sono preferibilmente minuscole) ciò che importa è soprattutto quel che viene dopo il segno @: *ve* è il nome della macchina alla quale mi collego e che contiene i miei dati di utente, *shineline* è il nome della rete del mio fornitore, e *it* è il nome del dominio che farà riconoscere all'intera Rete che io sono italiano.
L'IP address è grossomodo l'equivalente numerico di questo indirizzo (più che altro la seconda parte dopo @: consta di quattro gruppi di numeri divisi tra loro da un punto: 194.20.104.70: è l'identificativo della macchina della rete shineline, che è la "porta" su Internet. Quasi certamente, dal vostro fornitore di accesso vi sarà utile farvi dare anche l'indirizzo della sua pagina web, come punto di riferimento iniziale da cui partire per la vostra navigazione ipertestuale sul World Wide Web (WWW): quella del mio fornitore è, per esempio: http://www shineline.it.

Finito di stampare il 04-04-96 e consegnato alle poste il 09-04-96

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIV N. 3 Marzo 1996

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

PROPRIETARIO E RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

COORDINAMENTO DELLA REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

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

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO

Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

2 PAOLO E. BALBONI
Noi insegnamo ad ascoltare...
... ma chi ascolta noi?

SAGGI

GRAZIANO SERRAGIOTTO
L'abilità del saper ascoltare: un modello a tre stadi 3

6 MARIA PAOLA NICOSIA
Canzoni e insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi

FRANCESCO AMATO
Il francese parlato in evoluzione 8

ESPERIENZE

10 FABIO TAGETTI
Perché non usare la radio?

ALESSANDRO PESCE
Apprendere l'albanese col computer 12

VITA DELL'ANILS

13 Notizie dalla sezione di Verona

LUIGI A. MACRÌ
Convegno su "La scuola e le nuove tecnologie educative" 14

LIBRI E RIVISTE

15 RENZO TITONE
Recensioni

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

EDITORIALE

Paolo E. Balboni

NOI INSEGNAMO AD ASCOLTARE... MA CHI ASCOLTA NOI?

Questo numero è dedicato all'abilità di ascolto, che pare oggi trascurata, rispetto a quanto si faceva qualche anno fa.
Insegnamo ad ascoltare e cerchiamo di farlo nel migliore dei modi, senza traumatizzare gli studenti, cercando di interessarli.
Ma noi, insegnanti di lingue, da chi veniamo ascoltati? Chi si preoccupa di non traumatizzarci?
Oggi, sotto elezioni, tutti si interessano a quello che vuole il "popolo", la "base". Bene, se vorranno ascoltare gli insegnanti, dopo aver scritto in ogni programma che la scuola è ormai un'emergenza nazionale e che le lingue sono un punto irrinunciabile, ci permettiamo di fare un breve sunto per aggiornarli su quanto abbiamo detto, ormai ripetendo sempre le stesse cose, in ogni sede.
A chi ci vuole ascoltare ricordiamo che...

... per ascoltare il mondo non basta una lingua, l'inglese, ma ne servono almeno due. lo dice l'Europa, lo ha firmato il governo italiano, ma per ora solo gli studenti delle regioni e dei quartieri ricchi imparano ad ascoltare (e parlare, certo) in due lingue... Oltre tutto, con i chiari di luna che ci sono, non sono certo gli insegnanti in soprannumero che mancano...

... siamo insegnanti, non burocrati. Se per fare uno scambio con l'estero si deve morire sui moduli, se l'amministrazione pare esserci contro anziché di aiuto, se si rischia di perdere lo stipendio dopo il quinto giorno che uno è all'estero con uno scambio Socrates... be', ce ne stiamo a casa. Ci rimettono gli studenti, la comunità.

... le lingue sono vive, cambiano continuamente, e che per noi docenti di lingue è indispensabile andare all'estero. Ma vorremmo andarci non sempre a spese nostre durante le nostre vacanze. Chiediamo l'esonero dagli esami, ad esempio, per chi va all'estero in giugno e luglio; chiediamo anche un'incentivazione per chi ci va.

... l'università l'abbiamo fatta tanti anni fa e ci piace aggiornarci. Ma se il MPI dice che valgono solo gli aggiornamenti previsti nel piano provinciale e non, ad esempio, convegni nazionali prestigiosi (Anils, Lend, British Council, ecc.)... be', ci sentiamo presi in giro. E allora frequentiamo un corso del cavolo, leggendo intanto un romanzo, pur di far "ore" per il gradone.

Ne avremmo altre di cose da chiedere a chi ci volesse ascoltare. Ma si ha l'impressione che la scuola conti solo nei programmi pre-elettorali, non nelle leggi che gli eletti votano. Sono sette legislature che attendiamo la riforma delle superiori; gli esami di maturità sono provvisori dal 1969.
Se nessuno ci ascolta, non deve poi stupire se gli insegnanti si rifiutano di ascoltare tutte le parole altisonanti che chi ci governa e amministra dice sulla scuola e sulle lingue. Che si ascoltino tra loro.

L'abilità del saper ascoltare: un modello a tre stadi

Graziano Serragiotto

Questa ricerca si basa sull'anasi del lavoro svolto da ragazzi di prima, seconda e terza media durante gli anni scolastici 1992-93-94.
Ogni classe era formata da 25 allievi circa che avevano iniziato lo studio della lingua straniera, l'inglese, in prima media.
Sono state analizzate e classificate le prove d'ascolto sottoposte agli allievi, le reazioni degli studenti, l'approccio e i metodi usati. È stato fatto anche un questionario agli studenti per capire i loro problemi.
Successivamente, in base ai risultati ottenuti, sono stati individuati i problemi e si è cercato di delineare delle possibili soluzioni, teorizzando un possibile percorso per rinforzare l'abilità del "saper ascoltare" suddiviso in tre stadi. Si è verificato sul campo tale percorso e si sono analizzati i risultati ottenuti attraverso delle prove d'ascolto e un questionario agli studenti.

- Processo di comprensione

Il processo di comprensione e un processo attivo perchè implica una selezione: alcuni dei dati che si comprendono devono essere immagazzinati nella memoria a lungo termine, altri rimangono affidati solo alla memoria a breve termine, in quanto sono utili solo per quel singolo evento comunicativo.
Nella lingua straniera abbiamo due meccanismi con i quali il discente si trova ad operare:

A - **Saper capire** quanto detto;
B - **Selezionare** ciò che è più importante da quello che è superfluo o conta poco.

Come si può capire, queste due azioni non sono semplici e bisogna abituare il discente a fare ciò, in modo graduale senza spaventare o creare un blocco nel discente. Si tratta di creare una certa "affettività" al saper ascoltare.
Il discente deve trovarsi in possesso dei meccanismi per poter comprendere ed essere abituato ad usarli.
Dal questionario somministrato agli studenti si è visto come il problema principale per loro fosse il non riuscire a capire nulla e il lasciare quindi il foglio in bianco.
Gli allievi devono, quindi, essere abituati a selezionare in modo graduale quanto sentito, cercando di fare molte esercitazioni prima di richiedere una verifica.
Si deve creare una certa "tranquillità" nell'allievo in modo che arrivi alla convinzione che può riuscire in modo da non avere rinunce a priori.
Per poter capire quanto detto gli studenti devono conoscere quel vocabolario base e sapere bene di quale evento comunicativo si tratti. Analizzare a priori l'evento comunicativo è di fondamentale importanza perchè si fa una previsione su quello che si potrà sentire e questo può aiutare a focalizzare i punti per selezionare i punti più importanti.
Inoltre le "parole chiavi" di un evento comunicativo devono essere conosciute dall'allievo, altrimenti la comprensione è ostacolata e non può essere efficace.

2- Esperienza in classe e problematiche di fondo

Seguendo le classi personalmente durante la somministrazione delle prove d'ascolto si sono potute vedere delle problematiche di fondo che sono state suddivise come segue:

A - Motivazione dell'ascolto
B - Ricezione
C - Emotività di colui che ascolta
D - Gradualità nel chiedere ciò che è stato sentito
E - Possesso da parte dell'ascoltatore delle strategie d'ascolto.

A - Motivazione all'ascolto: gli allievi devono avere chiaro il motivo per cui devono ascoltare e devono sapere che cosa devono ascoltare cercando di interessarli con diverse strategie. Si è visto come in allievi di quest'età il gioco a squadre o individuale abbia contribuito molto. Si è iniziato con lavori di gruppo per permettere a tutti gli studenti di impadronirsi dei meccanismi di comprensione, ognuno con i propri tempi senza chiedere subito al singolo individuo. Il gioco a squadre ha dato degli ottimi ri-

sultati in allievi di quest'età perchè la motivazione a far vincere la propria squadra era veramente forte e gareggiavano con i loro pari e si correggevano tra di loro in modo tale che l'insegnante aveva solo il ruolo di supervisore.

B - La ricezione di ciò che deve essere sentito deve essere perfetta e questo si può grazie a delle apparecchiature come il laboratorio linguistico. Tutti gli studenti devono essere messi nelle stesse condizioni in modo da poter avere una ricezione uguale. Talvolta nelle prove d'ascolto in classe, dove il registratore era l'unico mezzo per poter somministrare le prove d'ascolto si è notato come le persone più lontane dal mezzo abbiano avuto più difficoltà nella comprensione.

C - Bisogna tener conto, soprattutto in queste prove d'ascolto, come l'emotività di colui che ascolta possa giocare un ruolo importante. L'allievo deve sentirsi in grado di poter affrontare le prove con una certa tranquillità. Da qui la necessità dell'insegnante di trovare il modo di diminuire l'ansia e i timori nell'allievo, abituandolo gradualmente a ciò che è richiesto. Infatti, all'inizio con i lavori di gruppo prima, individuali poi si è cercato di fare molto esercizio. Solo successivamente sono state valutate le varie prove d'ascolto. Si è visto come all'inizio ci fossero varie difficoltà da parte degli allievi, però abituandoli a queste prove, i risultati sono migliorati diventando anche apprezzabili.

D - Questo punto è collegato al precedente, nel senso che all'allievo deve essere chiesto in modo graduale ciò che è sentito; all'inizio con domande formulate per giungere ad una comprensione generale, arrivando poi ad una richiesta di comprensione più approfondita. Si è notato come, chiedendo al "gruppo" all'inizio e non al "singolo individuo" si sia potuto eliminare l'ansia da parte degli allievi. Il rispondere come gruppo ha permesso di rispondere a chi aveva capito non penalizzando il singolo che non aveva capito un determinato messaggio. Questo ha permesso ad ogni allievo di far proprie le tecniche di comprensione. Inoltre, il partire da prove d'ascolto molto guidate a quelle meno guidate, ha permesso di familiarizzare con le strategie d'ascolto e ad avere una certa sicurezza da parte degli allievi.

E - Colui che ascolta deve essere in possesso delle strategie d'ascolto, quindi essere abituato ad ascoltare e a selezionare ciò che è importante da ciò che non lo è. Questo si può fare attraverso esercizi guidati iniziali sulle caratteristiche di ciascun evento comunicativo focalizzando sui punti essenziali. Inoltre l'allievo deve conoscere quelle parole chiavi (key words) che si riferiscono a quel testo. Quindi l'insegnante deve averle già affrontate in modo da non creare dei problemi alla comprensione. Da qui nasce l'esigenza di creare degli esercizi che aiutino a conoscere quelle parole fondamentali alla comprensione di un testo specifico.

3 - Testi e tecniche usate in classe per la verifica del saper ascoltare

Si è notato con le varie classi, dopo varie esperienze, quali siano i testi più adatti e le tecniche che si possono usare.
Il messaggio proposto deve essere autentico per giungere ad uno scopo comunicativo, quindi devono essere presenti tutti i rumori e le varietà linguistiche della vita quotidiana.
Si è visto come le tecniche rivolte al l'inizio a tutta la classe abbiano avuto degli effetti molto positivi: nessuno era costretto a rispondere, rispondeva solo chi sapeva e il singolo individuo non veniva interpellato. Anche il proporre inizialmente dei messaggi dove fossero presenti altri codici (come quello visivo) e altri elementi extralinguistici ha aiutato gli allievi ad abituarsi alle strategie d'ascolto.
Poi sono stati usati dei testi dove era presente soprattutto l'ascolto.
In base all'esperienza fatta, ai risultati ottenuti e alle domande rivolte agli studenti si sono ipotizzati tre stadi:

I stadio:
comprensione orale con l'aiuto di altri codici ed elementi extralinguistici per mezzo di tecniche e verifiche di gruppo; si è avuta prima una comprensione generale poi più approfondita. In questo stadio si è anche analizzato ciascun evento comunicativo considerato nelle sue parti in modo da poter prevedere momenti di ogni atto comunicativo.
Si è notato come in questo primo stadio, nonostante la comprensione orale non avesse un ruolo fondamentale, sia stata utile per analizzare e capire la struttura degli eventi comunicativi. Questo è uno stadio di "riscaldamento" in cui gli studenti si abituano ad ascoltare. È fondamentale sottolineare che in questa fase la comprensione avviene attraverso varie strategie non solo quelle d'ascolto.

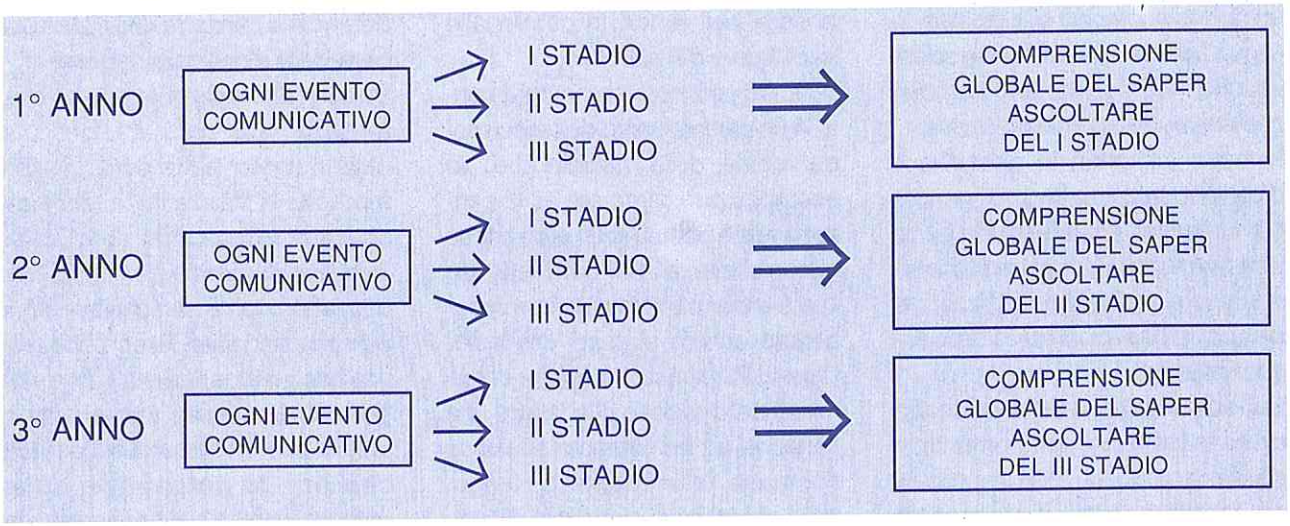
II stadio:
l'allievo ha una certa esperienza, ha acquisito le strategie d'ascolto fondamentali perciò avremo una comprensione di testi dove siano meno presenti gli elementi extralinguistici e gli altri codici. È uno stadio in cui l'allievo ha raggiunto una certa fiducia in sè stesso. Si possono usare le tecniche per la comprensione orale dove l'uso della lingua

traniera sia limitato e dove si pas-
i da una comprensione generale
d una più approfondita. Si posso-
o usare le tecniche come l'abbi-
amento di messaggi ad immagini,
nessaggi a situazioni, scelte mul-
ple, cloze e griglie.
n questo stadio gli studenti hanno
imostrato una buona abilità. Sono
assati dalle verifiche di gruppo a
uelle individuali senza problemi.
si è notato come l'abilità dell'ascol-
o sia progredita man mano in qua-
i tutti gli studenti. Pochi sono sta-
i casi in cui si siano verificati gra-
i problemi. A livello di verifica, per
on creare disagi negli allievi si so-
o usati esercizi di comprensione
on livelli facili e difficili, in modo
he anche gli studenti più in difficoltà
otessero avere una comprensione
ninima. Quel che è stato fonda-
nentale è l'aver focalizzato in que-
to stadio sulla comprensione. Le ri-
poste, talvolta, potevano essere
late in italiano, non era necessario
uso della lingua inglese e natulal-
nente nella fase di verifica se era-
no presenti degli errori che non riguardavano direttamente la comprensione, non venivano considerati. Gli allievi, a parte qualche caso, hanno dimostrato dei risultati apprezzabili nella comprensione.

III stadio:
la comprensione viene vista come risultato di risposte complete in lingua straniera. Tale comprensione è approfondita. È lo stadio in cui l'allievo dà prova di aver raggiunto una totale comprensione di un testo e questo deve essere fatto solo quando l'allievo ha raggiunto una certa sicurezza delle proprie capacità. L'abilità dell'insegnante sta nel capire quando è il momento giusto per affrontare questo stadio.
Si sono usate ancora le tecniche come le scelte multiple, cloze e le griglie affiancate da esercizi che richiedevano risposte complete in lingua straniera. In questo stadio, come nel precedente, le verifiche sono state strutturate in modo tale che ci fossero vari livelli di comprensione per non creare dei disagi negli allievi con più difficoltà in modo che potessero rispondere a dei quesiti.
Alcuni degli allievi hanno raggiunto dei risultati molto buoni, la maggior parte è rimasta ad un livello accettabile, pochi i casi in cui si siano visti risultati assai scarsi.

4 - Conclusione

Il modello a tre stadi è stato ipotizzato e sperimentato nella scuola media. Si è ipotizzato un percorso per l'abilità del "saper ascoltare" nel quale i tre stadi coincidessero con gli anni scolastici anche se il modello deve essere funzionale e mobile a seconda delle esigenze della classe.
I vari eventi comunicativi specifici per ogni anno sono stati presentati in modo graduale in corrispondenza dei tre stadi, cioè ogni singolo evento è stato visto attraverso i tre stadi pur mantenendo a livello di cimprensione generale lo stadio specifico di quell'anno.
Tale modello potrebbe essere così rappresentato:



Per la scuola superiore si ipotizza
un modello in cui il primo stadio
coincida con il primo anno, il se-
condo con il secondo e terzo anno,
l terzo con il quarto e quinto anno,
unzionale e mobile a seconda del-
e esigenze degli studenti e dei pro-
grammi da svolgere.
L'esperienza fatta nella scuola media, seguendo i tre stadi, secondo le esigenze degli allievi ha portato a dei buoni risultati: gli allievi hanno potenziato ed esercitato le strategie d'ascolto e i risultati si sono visti non solo nella lingua straniera ma anche nella lingua madre.
Quel che è impórtante sottolineare è che l'insegnante deve capire qual è il momento giusto per la sua classe per passare da uno stadio all'altro tenendo conto delle necessità degli allievi, dei programmi da svolgere e delle attività da svolgere in correlazione con l'insegnante della lingua 1 per sviluppare le strategie d'ascolto.

Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi

Maria Paola Nicosia

Canzoni sì o canzoni no nella lezione di lingua straniera? Strumenti efficaci e validi o semplici momenti di svago da offrire agli studenti per liberare la mente da ogni pensiero? Vent'anni fa la risposta a questi quesiti propendeva, senza alcun dubbio, per una soluzione negativa del problema che, in tal modo, cessava subito di essere tale, lasciando sopito tutto quel ricco potenziale insito nelle canzoni. Esso è stato poi fortunatamente recuperato e sempre più valorizzato grazie ad un nuovo approccio sviluppatosi in seguito all'affermarsi di nuove scienze, quali l'etnografia della comunicazione e la linguistica testuale.

In base ad esse, la canzone è diventata un vero e proprio "genere comunicativo" che chiama in gioco tutta una serie di componenti che ne mutano e rivalutano l'utilizzo nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere.

Questa nuova prospettiva evidenzia come la canzone, nel momento in cui viene proposta, attivi un processo specifico in cui il messaggio poetico viene simultaneamente trasmesso da un locutore e ricevuto da un destinatario. In altre parole, il momento dell'esecuzione viene visto come fondato su questo stretto scambio di apporti tra un Io parlante ed un Tu che ascolta.

A tale proposito alcuni autori sottolineano come l'interprete, per mezzo di vari elementi verbali ed extra-linguistici, porga all'ascoltatore dei veri e propri stimoli che lo mettono in grado di giungere alla comprensione del testo. In altre parole, l'interpretazione di una stessa canzone può variare per scelte diverse da parte dell'interprete quali, ad esempio, il bisogno di adattare il testo alla propria personale esperienza o al contesto sociale in cui vive oppure per propria volontà di non ripetersi o ancora per venire in contro alle aspettative del pubblico.

Tutto ciò può tradursi concretamente in un cambiamento dell'esecuzione vocale, della melodia che, ad esempio, può cambiare se la canzone viene portata in un altro paese e, non ultimo, si può manifestare in veri e propri cambiamenti nel vocabolario e nella sintassi del testo. Questi ultimi possono essere determinati dal desiderio di adattare una canzone ad un contesto specifico nel quale l'esecuzione ha luogo, dalla necessità di rimuovere difficoltà semantiche che di solito si presentano nelle canzoni tradizionali oppure dalla necessità di recuperare ritmi e suoni che si sono alterati nel tempo.

Per influenza di tutti questi fattori il testo, che costituisce di per sé un qualcosa di astratto, perde la propria astrattezza e svela il proprio carattere di flessibilità che può essere percepita in ogni singola esecuzione creando, di volta in volta, un effetto diverso nell'ascoltatore. Da parte sua quest'ultimo riveste un ruolo che contribuisce non meno di quello dell'interprete a costituire l'esecuzione, egli fa parte dell'esecuzione e giunge alla comprensione del messaggio trasmessogli non solo grazie ai molteplici input fornitegli dall'interprete, ma anche guidato dal proprio mondo, dalla propria esperienza dotando la canzone di un ulteriore personale significato aggiuntivo.

Questo fattore sembra essere confermato dalla constatazione che nella maggior parte delle canzoni moderne si manifesta la totale assenza di interlocutori specifici ed identificabili, mentre è evidente l'alto uso del pronome personale di prima persona singolare. Esso viene reso dall'esecuzione abbastanza ambiguo da attenuarne il valore referenziale nella mente dell'ascoltatore che non lo percepisce come completamente appartenente al locutore.

Ecco che allora le parole diventano sufficientemente impersonali da fare sì che ogni ascoltatore le avverta come proprie, come espressione della propria esperienza.

Questa particolare personale appropriazione da parte dell'ascol-

ıtore viene poi facilitata e sostenuta nche da altre caratteristiche pre-ɜnti nelle canzoni quali: l'alto uso i verbi senza persona espressa ne, apparentemente sono in prima ersona, e l'alto uso del presente ɜmplice, che sembra agire disan-ɔrato dal tempo. Questo fa sì che na canzone divenga presente ogni ɔlta ed ovunque la si ascolti.

ı considerazione di questi aspetti lurphey (1990), la cui opera rap-resenta uno degli studi più attenti validi sul "discorso delle canzoni", trova una certa affinità tra il genere anzone e la conversazione di ogni iorno, ma nello stesso tempo, pun-ıalizza come le canzoni non pos-ono essere viste come conversa-ioni nel vero e proprio senso della arola. Esse posseggono una qua-tà pseudo-dialogica poichè noi ab-iamo accesso solo ad una parte ella conversazione, sembrano mi-ıre a descrivere sogni idealizzati o ure intenzioni nell'agire, mentre uesto accade in misura minore ella conversazione ed infine si pre-enta in esse la mancanza di precisi ɜferenti di luogo e tempo che sti-ıola un'interpretazione degli stessi la parte dell'ascoltatore influenzata lalla propria situazione d'ascolto ıer cui vengono identificati con il qui l'ora della situazione di enuncia-ione.

'er quel che riguarda le procedure ttivate dall'ascoltatore nel processo li percezione ed interpretazione di na canzone, egli è aiutato da alcu-e componenti della stessa quali ı melodia, la rima, la ripetizione e ı ridondanza.

ı riferimento al primo elemento, ıur nel riconoscimento della diffe-ɜnza tra linguaggio parlato e lin-ıuaggio cantato, tra modello intona-vo del primo, che consiste in un omplesso sistema di suoni che uttuano costantemente dall'alto al basso a seconda delle caratteristi-che individuali e delle personali sen-sazioni, e la curva melodica del se-condo, che segue uno sviluppo gra-duale rappresentato dalle note mu-sicali, una somiglianza tra i due si-stemi può comunque essere trova-ta. Un'intonazione ascendente nel linguaggio parlato indica un incre-mento d'enfasi e spesso corrispon-de con una curva melodica ascen-dente nella canzone che annuncia l'approssimarsi di un punto cruciale che l'ascoltatore deve ricordare per comprendere il testo.

La rima poi dimostra essere un altro strumento utile nell'aiutare l'ascol-tatore a riconoscere ciò che è più importante per la sua comprensione di una canzone. A tal proposito la Licari (1983), la cui opera costituisce un'altra seria indagine sulla natura delle canzoni come genere comu-nicativo, ricorda che nella procedura di congiungimento di un testo con una melodia, i tempi forti e le note lunghe possono essere usati per mettere in evidenza certe parti del testo.

L'ascoltatore ode queste parti per prime e le ricorda più a lungo.

Le parole in rima possono anch'es-se essere enfatizzate in questo mo-do e vengono a costituire uno sche-ma guida che aiuta l'ascoltatore nella comprensione della canzone e ne riassume il messaggio.

L'uso del ritornello che caratterizza molte canzoni costituisce poi un al-tro prezioso aiuto per l'ascoltatore. Vi può essere una ripetizione di una sola frase oppure di due o quattro identiche frasi alla fine di una stro-fa. Queste parti ripetute sono chia-mate forti poichè catturano facil-mente l'attenzione e danno una sin-tesi del messaggio della canzone. Di conseguenza, sin dal primo ascolto, è possibile avere una com-prensione globale del testo consi-derato il fatto che questo non fa al-tro che ampliare quanto espresso in forma concisa nel ritornello.

La ridondanza svolge infine an-ch'essa un ruolo molto importante nella conversazione ed in particolar modo nelle canzoni. Essa consiste in tutto quel complesso di informa-zioni che ci vengono fornite dalla situazione o dagli altri codici extra e para linguistici che sottolineano le parti rilevanti del discorso del locu-tore cosicché l'ascoltatore può co-gliere degli spunti al fine di elaborare le proprie ipotesi anche sugli altri segmenti del discorso.

Ascoltatore presente ed attento dun-que dovrà rivelarsi colui che inten-da cogliere il vero significato di una canzone, al quale si richiederà co-munque non solo un'approfondita analisi delle scelte verbali e musicali sopracitate o dell'interpretazione della canzone da parte del cantante, ma anche un recupero della dimen-sione storica e sociale delle canzoni, aspetti che possono davvero rivelar-si fondamentali per garantirgli, insie-me alle altre componenti, pieno suc-cesso nel proprio compito.

Ed è proprio nel riconoscimento attuato dal nuovo approccio comunicativo dell'importanza di tutte queste dinamiche presenti nel mutuo scambio tra cantante ed ascoltatore attivo che ritroviamo la chiave per una rivalutazione della canzone in campo glottodidattico, in termini di accentuazione delle capacità di comprensione e produzione orali dei nostri ascol-tatori, gli "alunni".

Riferimenti bibliografici:

MURPHEY T. (1990), *Song and Music in Language Learning: An analysis of pop song and music in teaching English to speakers of other languages*, tesi non pubblicata, cortesia dell'autore.

LICARI A. (1983), *Forme d'Ascolto e d'Interpretazione nella Moderna Canzone Francese*, Bologna, CLUEB.

Il francese parlato in evoluzione

Francesco Amato

Da qualche decennio, nella nostra Europa, assistiamo ad un lento, ma costante, rimescolamento di popoli, di razze, di lingue e di religioni. Il fenomeno si avverte in modo particolare in Francia che da sempre mantiene stretti rapporti con le sue ex-colonie a sostegno anche della lingua francese. In più, la Francia, da sempre, è stato un paese d'accoglienza per i perseguitati politici. Da tutti i continenti continuano ad affluire in Francia, oltre a studenti, persone in cerca di lavoro e di asilo. Basta pensare che vicino alla Butte Montmartre, a nord di Parigi, vivono 45 etnie diverse![1] Questo è il quartiere di tutte le immigrazioni che si sono succedute nel tempo. Nel 1870, vi giunsero i rifugiati dall'Alsazia-Lorena, poi dall'Algeria, Polonia e Italia; negli '80, dalle Antille e dall'Africa nera; e più tardi dalla Cambogia e dal Vietnam. L'afflusso non è mai cessato.

La lingua, elemento di amalgama, ha subito e continua a subire interferenze che portano verso un'evoluzione fonetica. Vi è dunque una tendenza alla fusione di alcuni suoni vicini per somiglianza sonora.

I segnali di questa evoluzione sono irreversibili. Difatti, nel 1989, è uscito "Le Robert Oral-Ecrit - L'orthographe par la phonétique": un dizionario che ci consente di seguire il processo evolutivo della pronuncia del Francese moderno[2]. Mentre "Parler et écrire - de l'orthoépie à la grammaire"[3] presenta 36 fonemi corrispondenti a 129 grafemi, "Le Robert Oral-Ecrit" contiene 29 fonemi principali con accanto fonemi secondarî.

I fonemi secondarî sono:

1) /a/ suono aperto e /ɑ/ suono chiuso, come in: patte / pâte;
2) /a/ suono semimuto, /ø/ suono chiuso e /œ/ suono aperto, come in: ce, ceux, soeur; le, peu, peur;
3) /e/ suono chiuso e /ɛ/ suono aperto, come in: été / mère;
4) /˜ɛ/ e /˜œ/ suoni nasali, come in: brin / brun;
5) /o/ suono chiuso e /ɔ/ suono aperto, come in: pot / port;
6) /y/ suono vocalico e /y/ suono semivocalico, come in: une / huit.

Questi suoni, detti secondarî, tendono a fondersi in un solo suono.

Questa tendenza è già una regola? In uno scambio epistolare, François Wioland, direttore de Laboratorio di fonetica generale e sperimentale dell'Università di Strasburgo, mi faceva notare, alcuni anni fa, che si tratta d'una tendenza alla semplificazione[4]. Questa evoluzione tende dunque ad unificare suoni aperti e suoni chiusi e due suoni nasali. Già questo primo segnale lo riscontriamo nei varî dizionarî bilingui, limitandosi soltanto all'unificazione dei suoni /a/ e /ɑ/[5].

Tuttavia, questa tendenza alla fusione di questi suoni, detti secondari, non può indurre ad un mescolamento – sic et simpliciter – col dire: "Non c'è differenza. È lo stesso suono". Se non c'è una marcata differenza distintiva, rimane quasi sempre una certa sfumatura più o meno evidente che li distingue l'uno dall'altro. Un insegnante accorto non può fare a meno di fare rilevare ai suoi alunni l'apertura e la chiusura di questi suoni secondari, mediante una lettura espressiva: accentuazione delle parole, ritmo e intonazione.

L'apertura d'un suono è generalmente dovuta alla posizione del grafema nel corpo della parola. Difatti, se i fonemi /a/ e /ɑ/, /o/ e /ɔ/, /y/ e /y/ tendono più degli altri a fondersi in un solo suono. Lo stesso accade, ma molto di meno, per i fonemi /ɛ/ e /e/, /œ/ e /ø/. E per convincersi è sufficiente confrontare questi suoni in esercizi discriminanti:

/e/↔/ɛ/: nez / nef; ses / sel; ces / sève; fée / faire.

/ø/↔/œ/: eux / heure; ceux / soeur; noeud / neuf; voeux / vouve; ceux / seul.

In questi casi, l'apertura è determinata generalmente dalla consonante sonora che segue il grafema.

Vale la pena ricordare – en passant – quanto è stato deciso dal Conseil Supérieur de la Langue française in merito all'accento grave o acuto sulla e:

"L'accent aigu placé sur la lettre e a pour fonction de marquer la prononciation comme "e fermé", l'accent grave comme "e ouvert".

L'accent circonflexe n'indique pas, dans une élocution normale, une valeur différente de celle de l'accent grave (ou aigu dans quelques cas); comparer: il mêle, il barcèle; même, thème; chrême, crème; trêve, grève; prêt, secret; vêtir, vétille"[6].

Pensare che negli anni '50 si continuava ad insegnare la pronuncia del suono /ξ/=e! In questo caso la e è una vocale palatale non arrotondata, intermediaria fra la palatale semiaperta e la palatale semichiusa, rilassata.

Il rapporto che esiste fra il suono /ξ/ e il suono /ɛ/ e fra il suono /ξ/ e il suono /e/ è dello stesso ordine di quello esistente tra /a/ aperta e /ɑ/ chiusa[7]. Questa distinzione di suoni era difficilmente acquisita dagli studenti stranieri, i quali, malgrado

na perseverante educazione al-
ascolto, non arrivavano quasi mai
distinguere la e rilassata /ɛ̃/ e tan-
meno a pronunciarla.
artecipi di questa evoluzione fone-
ca, non dobbiamo dimenticare che
vocali senza le consonanti non
ono altro che un soffio che crea in
oi un clima affettivo[8]; che l'apertu-
del suono è determinata gene-
lmente dalle consonanti sonore "f,
r, v" che seguono i grafemi "a, e,
, ei, eu, oeu", come pure da altre
onsonanti: ses / Seine; avez / avec;
nez / chèque; mes / mettre; les /
ine;...
he dire dei suoni nasali ridotti a
e? Come si può fare scomparire
fonema /œ̃/, specialmente quan-
si è chiamati a pronunciare pa-
le monosillabiche come: brin /
un; hein! / un?
ome pronunciare dunque "un
ni"? I nostri ragazzi che hanno
fficoltà ad acquisire i suoni nasa-
non corrono il rischio di pronun-
are "ennemi"? Allora l'amico di-
nta nemico!!!
er evidenziare la difficoltà emer-
nte, basta confrontare la pro-
ncia dei grafemi /un/ e /in/ nei
ntesti: un brin d'herbe; / c'est un
pin; Martin (Lucien, Sylvain) est
un; ici aucun n'est malin.
questi contesti la pronuncia del fo-
ma /œ̃/ è veramente la stessa del
nema /ɛ̃/? Non mi pare. In altri
ntesti /œ̃/ può essere assimilato
fonema /ɛ̃/; tuttavia, non credo
e sia venuto il momento per far-
sparire.
n è dunque prudente la scelta fat-
da alcuni autori di testi scolastici per
iennio, pubblicati di recente, i qua-
anno fatto scomparire il fonema
/, corrispondenti ai grafemi /un/ e
n/, riducendo a tre i suoni nasali.
onema /œ̃/ viene dunque assor-
dal fonema /ɛ̃/, corrispondente ai
femi: in, im, yn, ym, ain, aim, ein,
n, en (in fine di parola on in mez-
di parole composte).
ltre, questa scelta prematura
senta dei rischi: essa disorienta
unno quando va a consultare il
ionario che, oggi, antepone la
pronuncia al significato del vocabolo, dove figurano i quattro suoni nasali, come pure i segni fonematici dei suoni secondari.
Ora, spetta all'insegnante sottolineare questa tendenza; egli è chiamato a consacrare buona parte del suo tempo alla pedagogia della pronuncia, considerato che i sussidî didattici audiovisivi, fino ad oggi, non hanno garantito una pronuncia corretta, tale da consentire all'alunno di recepire e trasmettere un breve messaggio. Insegnare dunque ad articolare i vari suoni. Vale dunque la pena consigliare agli alunni strumenti adeguati da utilizzare in classe sotto la guida dell'insegnante.
All'uopo si consigliano: M. Léon: "Exèrcices systématiques de Prononciation Française", Hachette/Larousse, Paris, 1982 come pure il già citato "Parler et écrire - de l'orthoépie à la grammaire".
Da anni, la rivista "Le Français dans le monde" consacra articoli sulla pedagogia della pronuncia e non cessa di ripetere che "la pronuncia dev'essere la passerella fra l'orale e lo scritto"[10].
"Pour bien communiquer, les messages requièrent une prononciation adéguate.
"La prononciation nous apparaît comme un premier ordre à aborder dans le processus pédagigique visant à la maîtrise du comportement linguistique"[11].
Purtroppo, oggi, vi è anche una tendenza al degrado della lingua; una fenomeno alimentato dai mezzi d'informazione come la televisione e la radio che, giorno dopo giorno, storpiano pronuncia e grammatica.
Il settimanale francese "Réforme" del 25 giugno 1994, fra le notizie in breve ne riportava una che ci invita a riflettere.
Il C.S.A. (Consiglio superiore dell'audiovisivo) riceve numerose protese per quanto concerne il francese come lo si parla alla televisione e alla radio.
Ecco le raccomandazioni avanzate, relative ai legamenti e all'uso che si fa degli "interdits" e degli "abusifs".
Nella prima categoria – precisa il C.S.A. – bisogna diffidare della "h aspirata":
"On ne doit pas dire: les "z'handicapés", mais les / handicapés, ni les "z'Hollandais", mais les Hollandais, et surtout pas à tout "t'hazard", mais à tout / hazard,...
"Autres pataquès (legamento scorretto), l'utilisation hors de propos d'un "t" de liaison: ils sont prêts / à partir; peut-on "t'oublier" cette date? mais, peut-on / oublier cette date?...
Nella seconda categoria, "sont montrées du doigt des liaisons abusives: On ne doit pas dire: les quatre "z'îles" ni les mille "z'affaires", mais, les trois mille / îles, les mille / affaires.
In questa seconda categoria, vengono evidenziati errori relativi all'accordo degli aggettivi numerali cardinali "quattre et mille", che sono invariabili e pigliano la "s" del plurale solo quando sono moltiplicati dal numero che li precede.
Ma quale manuale scolastico consacra una pagina al legamento? Tutto si dà per scontato che si debba sapere, quindi non occorre sprecare tempo in futilità. Nel volume citato "Parler et écrire" sono consacrate due pagine ai legamenti: una al legamento obbligatorio e facoltativo, e una al legamento impossibile e alla particolarità.
È venuto dunque il momento di riflettere sul problema che pone l'insegnamento della pronuncia, dall'articolazione corretta dei varî suoni al ritmo e all'intonazione.

[1] Il settimanale "Réforme" del 26 sett. 1987.
[2] Dictionnaires le Robert.
[3] F. Amato: "Parler et écrire - de l'orthoépie à la grammaire", Pagus,Treviso.
[4] F. Wioland: La rythmique du français parlé, I.I.E.F., Université de Strasbourg, n° 7, 1983.
[5] R. Boch: Dizionario francese-italiano, Zanichelli, Bologna, come pure altri dizionari.
[6] "Journal Officiel de la République française", Edition des "Documents Administratifs": Les rectifications de l'Orthographe".
[7] G. Bonnard: "Manuel de phonétique française", Payot, Lausanne, 1927.
[8] M. Vielmas: "A haute voix", CLE International, Paris, 1990.
[9] E. Visintainer, M. Pedrone e D. Lebaud: "Ouverture", Mondadori, 1993.
[10] E. Galazzi-Matasci et E. Padoya: "Et la pédagogie de la pronunciation?", in "Le Français dans le monde", n° 180, 1983.
[11] "Le Français dans le monde", n° 236, 1990; n° 244, 1991.

Perché non usare la radio?

Fabio Tagetti

Piccola introduzione a un viaggio intorno al mondo (gratis) tra didattica e autoaggiornamento.

Ha compiuto cento anni ma per la scuola italiana è come se non fosse mai stata inventata: semplicemente non esiste. Nella nostra quotidiana attività di insegnanti abbiamo spesso a disposizione sofisticati videoregistratori, multifunzionali sistemi audio-video, alcuni di noi computers con raffinatissime qualità.

L'istituto senza una candida parabola sul tetto viene considerato di serie B, salvo poi scoprire che pochissimi docenti sanno usare questi mezzi al massimo delle prestazioni e si accontentano – anche per motivi contingenti – del solito registratore da portare in classe (magari con una pessima qualità audio e una peggiore acustica in aula), oppure della videocassetta da usare nelle lunghissime ore di fine anno scolastico.

E la radio? La teniamo in casa e lungi da noi l'idea di scoprire che un solo tasto spostato sulle bande internazionali può proiettarci nell'ascolto di parecchie decine di stazioni radio da tutto il mondo, a qualsiasi ora del giorno.

Alcuni mesi fa, in un incontro di aggiornamento Anils a Verona, illustravo i vantaggi nell'uso della radio sia nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere che come strumento di autoaggiornamento. Ho acceso il radioregistratore che avevo portato con me, spiegando che era del tutto simile a quello che ci trasciniamo su e giù per le scale degli istituti. Ho quindi brevemente maneggiato con la manopola della sintonia e tra lo stupore generale ho fatto sentire in rapida successione *in diretta* – e con una qualità di ascolto più che buona – la Bbc, la Deutsche Welle, Radio Canada International, Radio France Internationale, Radio Österreich e Radio Exterior de España: tra l'incredulità generale, una collega si è alzata dal suo posto per controllare il radioregistratore, credendo che io stessi facendo sentire una cassetta preregistrata!

Ho così avuto la conferma che, nonostante i suoi cento anni, la radio per i docenti di lingue è ancora da inventare. Eppure è sufficiente un comune ricevitore con ricezione delle bande internazionali – di solito indicate dalla sigla OC o SW, spesso presenti accanto alle comuni FM o OM – per imbattersi facilmente in decine di stazioni estere che trasmettono in altrettante lingue, comprese quelle "laterali" quali il latino e l'esperanto. In molti casi non è nemmeno necessaria la radio, perché parecchie emittenti trasmettono via satellite e si ricevono in audio dalla parabola per la Tv.

Le trasmissioni di queste emittenti – denominate *broadcasting* – provedendo direttamente dai Paesi d'origine permettono all'ascoltatore di viaggiare per il mondo come veri detectives, effettuando esplorazioni che possono portare a notevoli approfondimenti interdisciplinari. La radio è tuttora lo strumento più economico, semplice e diretto per venire a contatto con i grandi problemi del mondo contemporaneo e può farci percepire nuove prospettive da culture diverse per lingua, costumi di vita, tradizioni, musica, politica: neppure la Tv via satellite può fare tanto.

A livello didattico, la varietà dei programmi di queste stazioni è talmente elevata da permettere a qualsiasi docente di registrare e adattare/editare qualsiasi tipo di informazione, da quella economica a quella scientifico-tecnologica, da quella letteraria e storica a quella sportiva o meteorologica per qualsiasi classe e livello in cui lo si ritenga opportuno. Personalmente uso la radio in classe – in diretta o con registrazioni – da alcuni anni in istituti a diversi indirizzi e ho potuto notare che le motivazioni di avvicinamento a una lingua 2 o 3 aumentano in misura notevole. Inoltre, con una scelta accurata del materiale è possibile organizzare vere e proprie unità didattiche radiofoniche con benefici effetti non solo sull'abilità di ascolto ma su tutte le abilità fondamentali.

Tuttavia, l'abitudine alla radio nella scuola è totalmente assente in Italia mentre in Nordamerica, Asia e Africa ha un vasto impiego didattico. La Bbc fornisce dati ufficiali di 200 milioni di ascoltatori in tutto il mondo (di cui 140 per la sola rete britannica) ma altre stime basate sulla vendita degli apparecchi radio indicano una cifra di 600 milioni. Esiste anche una rivista internazionale in lingua inglese, *The Shortware Classroom*, alla cui nascita ha contribuito chi scrive, che raccoglie le esperienze e le propo

te di docenti di lingue di una quin-
icina di Paesi: da quale tipo di ap-
arecchio radio comperare a co-
ne organizzare in classe un centro
i ascolto, da esempi pratici realiz-
abili per le quattro abilità fonda-
nentali fino alla progettazione di
nità didattiche di base o comple-
nentari.
lon sto suggerendo ovviamente
n uso esclusivo del mezzo ra-
iofonico come strumento didattico.
a radio ha ad ogni modo alcuni
antaggi sulla Tv e sul video: in par-
colare, non permette rilassamen-
nè da parte degli studenti che del
ocente. Occorre infatti uno sforzo
i concentrazione maggiore
ull'ascolto, tanto è vero che – co-
ne ogni docente di lingue sa – è
olto più frequente che gli studen-
chiedano di fornire parole o frasi
on comprese durante un'attività
udio piuttosto che con il video, do-
e il flusso della *histoire* assume
n'importanza preponderante.
n confronto con la comunicazione
siva potrebbe dare nuovi stru-
enti e nuove motivazioni a chi
era nella scuola, di qua e di là del-
cattedra: gli insegnanti e gli edu-
atori in genere sanno che c'è da
arte dei giovani un naturale inte-
sse nei mezzi di comunicazione
massa e nelle implicazioni del
o uso. Con la radio è possibile in-
viduare alcuni obiettivi e/o finalità
lativi all'uso delle bande interna-
onali:

la costruzione di abitudini per condurre gli studenti ad allargare impercettibilmente il proprio orizzonte e a sviluppare gradatamente la propria apertura mentale; con la raccolta, l'uso e la lettura dei dati si impara ad essere obiettivi e accurati.

L'acquisizione di abilità trasversali quali l'ascolto, la comunicazione, l'interpretazione, con positive ricadute in aree disciplinari diverse da quella linguistica.

Lo sviluppo di conoscenze per costruire concetti, astrazioni e generalizzazioni, oltre a conoscenze tecnico-pratiche relative all'uso delle bande radiofoniche internazionali.

Un'attività molto facile da sviluppare e con effetti positivi è la stesura di lettere. Le stazioni *broadcasting* ripetono molto spesso il loro indirizzo e premiano chi scrive con materiale e *realia* gratuiti di vario tipo: cartoline, adesivi, biglietti augurali, fotografie di *speakers* e giornalisti, penne e spillette con il logo della stazione. Nella mia attività di docente di inglese la stesura di una lettera di presentazione da inviare a queste emittenti è la conclusione delle primissime ore di attività linguistica nel biennio. È facile capire il perché: alcune funzioni fondamentali (presentazioni, descrizione della famiglia e della classe, ecc.) accompagnate dall'uso di grammatica e lessico di base, vengono utilizzate per uno scopo autentico, verificabile e non teorico. Quando gli studenti ricevono la risposta personale, con tanto di *gadgets*, vengono invitati a mostrarla anche al resto della classe.

Si può provare anche nelle classi del triennio: scrivere a una stazione radio può essere usato come attività propedeutica per la richiesta di informazioni, che di solito è la prima lettera commerciale che si affronta negli istituti commerciali. Lo schema (presentazione dello/a scrivente, fonte dell'indirizzo, motivo per cui si scrive la lettera, rigraziamenti e chiusura) corrisponde esattamente a quello di una richiesta di informazioni. Un confronto con alcune lettere dello stesso tipo presenti sul libro di testo permette di partire con il piede giusto dal punto di vista motivazionale.

In un caso, questa attività ha avuto sviluppi imprevisti anche sotto altri punti di vista: alcune alunne di una classe che seguivo un paio d'anni fa hanno incominciato a ricevere lettere da varie parti del mondo – perfino proposte di matrimonio! – e in qualche caso le loro lettere sono state lette a Radio Canada International e Radio France Internationale in speciali rubriche dedicate alla posta degli ascoltatori.

È possibile utilizzare programmi radiofonici anche in presenza di particolari problemi: in una classe prima ho utilizzato un programma in inglese di Radio Finland in cui si spiegava la somiglianza, o meno, tra i nomi dei giorni della settimana in inglese e Finlandese. L'ascolto era motivato da alcune incertezze nell'uso dei giorni della settimana. La registrazione è stata ascoltata in laboratorio linguistico, accompagnata da una griglia in cui gli alunni/e dovevano scrivere accanto ai corrispondenti nomi dei giorni in italiano quelli in finlandese e inglese: l'effetto di fissazione mnemonica è stato così intenso che alcune alunne, in verifiche orali successive, ricordavano i nomi dei giorni anche in finlandese.

Per finire, controllate che il radioregistratore che usate a scuola (o il vostro personale) sia fornito delle frequenze delle bande internazionali: il vostro viaggio del mondo con la vostra lingua 2 e con i vostri studenti potrebbe cominciare (o ricominciare) proprio da lì, fornendo strumenti, occasioni di conoscenza, aggiornamenti linguistici e culturali anche a noi docenti.

Bibliografia

P. Evangelisti, *Il laboratorio linguistico nella moderna glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Media Literacy, 'Resource Guide For Intermediate And Senior Divisons', Ontario, Ministry Of Education, 1989.

M. Mustoe, *Shortwave Goes To School, A Teacher's Guide To Using SW Radio In The Classroom*, Tiare P., Lake Geneva, 1989.

Passport To Worldband Radio 1996, Ibs, Penn's Park, 1995.

K. Popper - J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, Reset-Donzelli, Milano, 1994.

F. Tangetti, "Italy: The State Of The Waves", *The Shortware Classroom*, 1, Almonte, 1995.

E. e M. Vinassa De Regny, *I segreti della radio*, Mondadori, Milano, 1976.

Apprendere l'albanese col computer

Alessandro Pesce

L'apprendimento della lingua materna nella Comunità Arbëreshe ha motivazioni profonde.
"Gjuha e ka rrënjën në zemër" (La lingua ha radice nel cuore) riassume in modo chiaro l'essenza di una lingua e di una cultura, le cui origini si perdono nella notte dei tempi.
Parlare la propria lingua per un arbëresh significa difendere la propria identità, riscoprire una cultura tenacemente conservata e tramandata, significa dare diritto di esistenza ad un codice di comunicazione destinato a cancellarsi sotto l'azione preminente dei mass-media.
Oggi l'uso delle glottotecnologie potrà dare un notevole contributo all'apprendimento della lingua arbëreshe, creando i prerequisiti necessari, avvicinando il bambino al proprio contesto, risvegliando in lui curiosità e interesse, ma soprattutto il piacere di sentirsi parte di una cultura diversa e di un modo speciale di vivere.
È questo l'obiettivo che si intende raggiungere con un corso di lingua arbëreshe per computer, specificamente studiato per i bambini delle scuole elementari.
Il computer permette di entrare nell'universo linguistico, mirando a sviluppare e a perfezionare specifiche abilità. Il programma in floppy disk spinge il bambino a "navigare" attraverso un vero ipertesto: egli decide il proprio percorso: a) lessicale; b) fantastico; c) storico; d) letterario; e) grammaticale.
Il bambino, così riscopre il lessico familiare anche nella forma scritta, si immerge nel mondo meraviglioso delle favole arbëreshe o nelle patetiche storie del passato, ripercorre attraverso belle immagini il cammino compiuto dal popolo arbëresh, sempre pronto ad accogliere "l'entusiasmo" della lotta per la libertà, conosce, infine, la letteratura e i poeti nati e vissuti nelle nostre Comunità.
Il percorso si conclude con "i quadri grammaticali" utili per una proficua riflessione linguistica.
L'itinerario è originale anche per le immagini ben curate, finalizzate ad assicurare l'interesse e l'efficacia.
L'armoniosa associazione parola/immagine stimola la curiosità personale, facilita l'acquisizione delle abilità linguistiche, suggerisce, traduce il messaggio.

Schede

RICHARD K. CRAVEN, ***A Tour Through Calabria***, (a cura di G. Ciappina). Reggio Calabria, Falzea, 1994. L. 15.000.

Il volume opera una selezione del più vasto ***A Tour Through the Southern Provinces of the Kingdom of Naples***, in cui nel 1821 Craven descrisse il suo grande tour romantico in Italia.
Si tratta di un'opera interessante perché apre una prospettiva su materiali didattici che ancora oggi mancano: quelli che possono permettere ai nostri studenti di comprendere come gli stranieri ci vedono e ci hanno visto.
Nell'insegnamento delle lingue infatti, l'attenzione è sempre posta nel modo in cui noi vediamo gli stranieri e su quello in cui, in un'ottica interculturale, dovremmo vederli. Ma come ci vedono gli stranieri di cui studiamo la lingua? E perché ci vedono secondo certi stereotipi? Dal punto di vista culturale e, più generalmente, comunicativo questo è un elemento importante: i tedeschi ci vedono ancora secondo gli occhiali di Goethe e Thoman Mann, gli americani attraverso Jarnes e Hemingway, gli inglesi attraverso i Romantici.
Va dunque segnalata come interessante l'iniziativa di porre l'attenzione su questo diario di viaggio, che ebbe molto successo in Inghilterra, e che può essere utilizzato con fantasia nelle classi terminali di un liceo – ma che può anche interessare lo studioso di cose meridionali, perché apre uno squarcio sulla vita in Calabria quasi duecento anni fa, e l'immagine che se ne ricava oscilla tra Arcadia e l'Inferno e aiuta a capire molto della Calabria di oggi.

P.E.B.

Notizie dalla sezione di Verona

el mese di Gennaio 1996 è nato Verona il gruppo ANILS Scuola lementare. I destinatari degli in-ontri sono i docenti di ruolo (neo-nmessi e non) che hanno scelto di segnare la lingua straniera nella cuola elementare; i docenti di scuo- elementare non di ruolo, neolau-ati o neodiplomati interessati e/o ainvolti nell'insegnamento della lin-ua straniera nella scuola primaria. a costituzione di questo gruppo è nportante perché la scuola ele-entare non ha tradizione in tal enso e spesso i docenti di lingue raniere che operano nella scuola imaria si sentono isolati e privi di ontatti.

I tre incontri tenuti quest'anno hanno coinvolto per lo più insegnanti di lingua inglese, ma sono ipotizzabili anche incontri specifici per francese e tedesco se si riesce a reclutare un numero sufficiente di iscritti.

La sezione ANILS Scuola elementare ha sede presso il 7 Circolo "G. Carducci" Via Betteloni 21 (VR), Presidente del gruppo Dott. Luciana Marconcini, Direttore Didattico del Circolo. La sezione opera in modo complementare con la sezione ANILS Scuola Superiore da anni presente a Verona con sede presso il Liceo Scientifico "G. Galilei" via San Giacomo 11 (VR).

Tutte le attività svolte vengono normalmente autorizzate dal Provveditorato agli Studi di Verona. Per informazioni rivolgersi a:

- ANILS Scuola Elementare
- Dott. Luciana Marconcini Presidente di sezione e Direttore Didattico 7 Circolo Tel. 045-526661
- Dott. Daniela Galletta Segretario di sezione e docente di lingue Tel. 045-532326
- ANILS Scuola Superiore
- Dott. Laura Tiozzo docente di lingue -Tel. 045-8008125
- Dott. Albarosa Nadali docente di lingue responsabile dei corsi Tel. 045-6901113

Schede

RONNIE FERGUSON, ***Italian False Friends***, Toronto, University of Toronto Press, 1994

Talvolta spulciare i libri non dedicati all'insegnamento delle lingue straniere agli italiani può riservare interessanti sorprese. Come in questo caso.

Il volume infatti è destinato a insegnanti di italiano ad anglofoni, ma può avere un'utilità incredibile per gli insegnanti di inglese a italiani.

A dire il vero, non si tratta di soli insegnanti: tutti coloro che studiano e amano l'inglese possono molto profittare di questo testo, perché attraverso le difficoltà dell'italiano per un inglese possono scoprire quanti tranelli l'inglese ci ha sempre teso senza che ce ne rendessimo conto. Tutti conosciamo infatti che l'inglese ci pone sulla base delle nostre difficoltà a esprimere concetti o tradurre espressioni: ma sono le difficoltà sentite dagli italiani. Vedere la nostra lingua attraverso la difficoltà simmetrica degli inglesi ci fa scoprire ambiguità che non sospettiamo.

E, tra l'altro, si impara tanto sull'italiano.

ASSOCIATION ECHANGES CULTURELS, ***Où et comment apprendre une langue***. Les Editions Euro-Américaines, Parigi, 1995.

L'associazione che ha creato questo repertorio di indirizzi è nata nel 1970, non ha fini di lucro e si propone, come dice l'intestazione, di promuovere gli scambi internazionali.

Il manuale presenta duecento pagine di indirizzi, schede commentate, possibilità di contatto per insegnanti e scuole che intendono organizzare scambi e non hanno contatti diretti. Vi sono incluse anche stati di recentissima adesione all'Unione Europea, come l'Austria, la Finlandia e la Svezia, nonché stati più distanti, come gli USA, il Giappone, e così via. Per informazioni, l'indirizzo è 40, Rue Richelieu, 75001 Parigi.

P.E.B.

A.N.I.L.S. - TELECOM IITALIA
in collaborazione CNR-ITIM e con The Brain - Internet Access Provider - Catanzaro

CONVEGNO NAZIONALE DI FORMAZIONE IN SERVIZIO

(per docenti di ogni ordine e grado - richiesta di autorizzazione esonero Ministero P.I.)

9-10 MAGGIO 1996 - VILLAGGIO GUGLIELMO - COPANELLO (CZ)

"LA SCUOLA E LE NUOVE TECNOLOGIE EDUCATIVE: DALL'AUDIOVISIVO ALLE RETI TELEMATICHE"

9 MAGGIO 1996

09.00 *Relazione introduttiva*
Prof. Luigi A. Macrì - Coordinatore Regionale ANILS

09.30 *Saluto Provveditore agli Studi di Catanzaro*

10.00 *L'uso delle tecnologie nel processo formativo*
Dott. Fortunato Loderi, Internet Access Provider
Prof. Paolo Balboni, Presidente ANILS

10.30 *Soluzioni multimediali per la formazione videocomunicazione e rete dati*
Ing. Domenico Russo Alesi - Telecom Italia

11.45 *Ipertesto e tecnologia multimediale nell'educazione linguistica*
Prof. Anthony Baldry - Università degli Studi di Pavia

15.00 *La Rete Telematica come deposito per la memoria sociale: nuove potenzialità per la formazione*
Dott. Marco Padula-CNR-ITIM-Istituto per le Tecnologie Informatiche Multimediali

16.00 *Collegamento video conferenza in rete ISDN da Telecom Italia - Napoli "Il Sud insegna"*
Provveditore agli Studi di Napoli
Prof. Jean-Noel Schifano - Direttore Istituto Grenoble

10 MAGGIO 1996

09.00 *Telecom-Italia per la cultura: le esperienze telematiche*
Dott. Fabio Galluccio - Direzione Generale-Relazioni Esterne

10.00 *Comunicazione risultati ricerca Internet*
Dott. Fortunato Loderi - Internet Access Provider
Dott. Luigi A. Macrì - ANILS Calabria

11.00 *Dimostrazione/Esercitazione navigazione in rete Internet*
Dott. Marco Padula-CNR-ITIM

12.30 Conclusioni

SCHEDA DI ADESIONE

Cognome _____
Nome _____
Via _____
CAP/Città _____
Tel.___ /_____ Docente di _____
Scuola/Istituto _____
di _____
Socio ANILS [ ] No [ ] Si

COME ISCRIVERSI

Prenotazione adesione: **Tel. 0961-915303-915410**

Inviare la scheda di adesione ed una copia de versamento postale al seguente indirizzo:
Segreteria organizzativa convegno A.N.I.L.S. c/c Agenzia Cassiodoro Travel - Via Nazionale - 88060 Squillace CZ) *oppure via fax al numero:* **0961-915393**

Versamento Contributo Segreteria:
Non Socio ANILS - £ 35.000
Socio ANILS - £ 25.000
Modalità di pagamento:
- Vaglia postale intestato a Cassiodoro Travel
- Bonifico Bancario 5100061757 - ABI 06100 - CAB 88780 presso CARICAL - Squillace (CZ)

Eventuali prenotazioni vanno perfezionate entro una settimana secondo le modalità indicate. Sarà rilasciato attestato di partecipazione.

COME ARRIVARCI

Luogo: Hotel Villaggio Guglielmo - Via Copanello Lido - 88060 Copanello di Staletti (CZ) - Tel. 0961 911321 - Telefax 911087

In treno: Stazione di Lamezia Terme C.le - coincidenza per Catanzaro Lido - autobus per Copanello di Staletti

In Auto: A3 Salerno-Reggio Calabria - uscita di Lamezia Terme direzione Catanzaro - Catanzaro Lido - direzione Soverato - Copanello di Staletti.

Recensioni

Vom Nullpunkt zur Wende. Deutschsprachige Literatur 1945-1990 Ein Lesebuch für die Sckundarstufe, a cura di Hannes Krauss, Essen: Klartext Verlag, 1994, p. 262. DM 19.80.

Testi in prosa e in poesia di settantacinque autori diversi, scritti in un arco di tempo compreso tra l'"anno zero" e la "svolta", come suggerisce il titolo stesso dell'antologia, fissano retrospettivamente le particolarità salienti della letteratura tedesca sono compresi tanto "classici per libri di lettura" quanto testi più recenti e meno noti che riflettono direttamente gli avvenimenti della più recente storia tedesca.
Nel 1945, il famoso "anno zero" dopo la sconfitta del nazionalsocialismo, era nata poco a poco una "nuova" letteratura tedesca che si era sviluppata, almeno dopo il 1949, nelle due Germanie con sistemi autonomi e regole differenti. Le date che indicano la fine delle due Germanie – il 9 novembre 1989 e il 3 ottobre 1990 – non solo sono rilevanti per la storia contemporanea, ma esse rimarcano contemporaneamente anche una svolta netta nella storia della letteratura tedesca contemporanea in quanto le due letterature si rifondono in una sola. Si potrebbe perfino arrivare ad affermare che la "letteratura del dopoguerra" ha trovato la sua fine solo allora.
Vi sono modi diversi di vedere gli ultimi quarantacinque anni di storia della Germania. L'antologia ne offre una vasta panoramica e fornisce un ricco e sfaccettato quadro della letteratura del dopoguerra. Sono presenti sette sezioni e ognuna è preceduta da una breve introduzione che motiva la scelta ("Vorzeit und Trümmerjahre"-"Wiederaufbau und Wirtschaftswunder"-"Teilung und Wiedervereinigung" - "Gewalt und Gegengewalt" -" Arbeit und Freizeit" - "Kinder und andere Menschen" - "Frauen und Männer"-"Vaterland und Muttersprache"). I criteri di selezione in parte si snodano lungo l'asse temporale degli ultimi decenni con brani che approfondiscono informazioni e problematiche della storia tedesca e in parte in campi tematici che sostanzialmente sono legati allo sviluppo sociale del paese. Viene infine dato spazio a brani che riguardano il ruolo dei sessi, la questione dell'identità nazionale oppure che riflettono sulla funzione della letteratura stessa.
Questo libro di letture, anche se ideato per le scuole secondarie tedesche, si rivela adatto anche per le scuole italiane, nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (DaF), a partire dal secondo/terzo anno di insegnamento anche per la brevità dei suoi testi (molti dei quali non superano le due pagine di lunghezza). I testi in versione originale non sono adattati e vengono riprodotti integralmente oppure, quando troppo lunghi, nelle pagine più significative. La gran varietà delle tematiche trattate riesce a coprire ampiamente il fabbisogno di testi "nuovi" ed "attuali" che la scuola presenta. La plurivocità dei linguaggi facilita inoltre la scelta secondo il grado di preparazione e gli interessi degli alunni. È attualmente in preparazione anche un "Materialienband" corredato di note e commenti e/o lavoro sul testo. Sarà uno strumento valido nelle mani di un insegnante creativo. Alcuni testi "classici" contenuti nell'antologia, come per esempio il breve racconto di Anna Seghers "Zwei Denkmäler", sono già inclusi in diverse antologie italiane ma non vengono inseriti in un contesto socio-culturale come invece lo propone questo volume. Ai testi di prosa si alternano brevi liriche molto divertenti come quella di Ernst Jandl (che tra l'altro, ha festeggiato da poco il suo 70°esimo compleanno): "Manche meinen / lechts und rinks / kann man nicht / velwechsern. / werch ein illtum! / ..." che si prestano anche a introdurre in classe un discorso storico-letterario sugli ultimi avvenimenti della Germania che esuli dalla routine della solita lezione. Un'antologia come questa, un vero pozzo d'idee e spunti didattici, non dovrebbe mancare nella biblioteca di un insegnante aperto alla novità e giovane di spirito.

Eva Bauer

REINHOLD FREUDENSTEIN (red.), ***Insegnare le lingue straniere ai bambini***, Armando, Roma, 1995, pp. 109 (Collana di Linguistica e Psicolinguistica). Traduz. di Marina Bondi.

La conoscenza di una lingua straniera non va intesa solo come mera acquisizione di nozioni, bensì come conoscenza ulteriore e necessaria per la comprensione di popoli e culture diverse. Nel contesto dell'"Anno Internazionale del Bambino", organizzato dall'UNESCO, la Federazione Internazionale dei Professori di Lingue Moderne ha visto l'opportunità di contribuire in maniera concreta riunendo esperti ed insegnanti di lingue straniere per discutere e confrontarsi su tale realtà. Questo volume è infatti il risultato degli interventi di esperti ed insegnanti di lingue di diverse nazioni quali Italia, Francia, Germania, Ungheria, Stati Uniti, Inghilterra.
R. Freudenstein è professore di pedagogia all'Università di Marburg in Germania e membro del comitato direttivo della FIPLV (Federazione Internazionale dei Professori di Lingue Vive).

BLANTON PRICE LITTLE (red.), ***Per una lingua in più*. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti.** Armando, Roma, 1995, pp. 256.

Questa ricca collezione di saggi parte da un esame del complesso rapporto fra teorie linguistiche, teorie dell'apprendimento e teorie dell'insegnamento, per condurre il lettore sul terreno concreto dell'organizzazione e gestione di programmi di educazione linguistica per adulti.
Il riscontro fra le matrici teoriche dei saggi e i problemi applicativi da essi posti fornisce uno sguardo panoramico sull'attuale stato della ricerca nel campo. Un'ultima parte è dedicata a tutti gli aspetti tecnico-amministrativi di organizzazione e gestione riscontrati nella promozione di un Programma di Educazione Linguistica permanente a livello locale nel Comune di Pistoia, incluso il resoconto di due iniziative in fase di progettazione: corsi di italiano per stranieri e allestimento di un centro di glottotecnologie per l'apprendimento autonomo.
Blanton Price Little svolge le funzioni di coordinatore del Programma di Educazione Linguistica permanente del Comune di Pistoia. È anche lettore di lingua inglese presso il Centro Linguistico Interdipartimentale dell'Università di Pisa.

CARAVOLAS JEAN-ANTOINE, ***Le point sur... L'histoire de l'enseignement des langues (~3000-1950)***, Centre Educatif ed Culturel) Inc., Anjou, Québec, 1995, 180 pp.

Jean-Antoine Caravolas, di origine mista greco-boema e operante da molti anni in Canada, all'Università del Québec di Montréal, è ormai notissimo per la sua insuperabile competenza nella storia della didattica e glotto-didattica, ma soprattutto nel pensiero di Jan Amos Komensky (Comenio), sul quale ha scritto più di un'opera originalissima. Egli presiede la Société Canadienne d'Etudes Coméniennes e ne dirige il Bollettino di interesse unico.
In questo Bollettino egli continua a svelare i tesori ancora nascosti del pensiero comeniano, continuando preziose ricerche in varie biblioteche soprattutto europee.
Ora, in questa nuova Collana di glottodidattica, intitolata "Le Point sur...", egli ci regala un excursus rapidissimo ma altrettanto sostanzioso di circa 5000 anni di storia dell'insegnamento delle lingue, partendo dall'antichità orientale e da quella classica (greca e latina), per passare, attraverso il Medioevo, il Rinascimento, ai secoli XVII, XVIII e XIX, e infine alla prima metà del nostro secolo (lasciando ad altri autori, come Titone e Germain, di completare il panorama fino ai giorni attuali).
Nel quadro del contesto socio-culturale di ciascuna epoca, l'Autore presenta la situazione dell'insegnamento sia delle lingue antiche che delle lingue vive. Si può dire che queste pagine non lasciano alcun punto oscuro, non dimentichiamo alcun nome degno di essere ricordato – ma, purtroppo, spesso, anche oggi, dimenticato –.
La storia, insiste Caravolas (come, modestamente, anche chi scrive, in almeno tre volumi di storia della glottodidattica), può veramente diventare "magistra vitae", anzi Maestra dei maestri, se questi fossero meglio informati e sapessero trarre un messaggio di formazione e miglioramento dai tentativi affrontati dai Sumeri ai nostri giorni per stabilire un metodo efficace di insegnare le lingue a tutti, bambini, giovani e adulti.
Come vari autori di glottodidattica hanno sostenuto recentemente, il primo passo verso una costruzione scientifica della glottodidattica consiste proprio nel reperimento delle fonti dell'esperienza passata. Come afferma, tra gli altri, Stern (1983), la storia dell'insegnamento delle lingue rappresenta il primo posto tra le discipline che costituiscono i fondamenti della didattica delle lingue (prima della linguistica, della sociologia, della sociolinguistica, dell'antropologia, della psicologia, della psicolinguistica e della pedagogia).
Caravolae ci offre quindi, opportunamente, una minisintesi di questa storia, allo scopo di sopperire ai bisogni più urgenti degli insegnanti e degli studenti. Una mini-sintesi, che, nonostante la schematicità dell'esposizione, riesce a svolgere un discorso chiaro, organico, anzi affascinante. Tra l'altro, una nota caratteristica di questa trattazione sta nel confrontare le due storie: quella delle lingue classiche e quella delle lingue vive o moderne, nelle loro diversità e anche nei loro reciproci influssi. Sette capitoletti densi, ma leggibilissimi, coronati da una conclusione generale espressa in termini di chiara cautela: nonostante cinque millenni di esperienze e di pensiero, siamo ancora ben lungi dall'aver risolto parecchi problemi fondamenti riguardanti la corretta impostazione di questo importante ramo della didattica e della pedagogia. Resta dunque aperto il cammino verso una ricerca rigorosamente scientifica delle risposte fondamentali a problemi imprescindibili dell'insegnamento delle lingue per il presente e per il prossimo futuro.

Renzo Titone

Hanno collaborato a questo numero:

- Francesco Amato, Viale F. Redi 25, 50144 Firenze
- Eva Bauer, Via de Magistris 6, 09100 Cagliari
- Stefano Franzato, Via Aleardi 78, 30172 Mestre
- Albarosa Nadali, Via Umberto I 53, 37051 Bovolone (Verona)
- Maria Paola Nicosia, c/o sezione ANILS Treviso
- Alessandro Pesce, c/o Liceo Scientifico "U. Bachelet", Spezzano Albanese
- Graziano Serragiotto, Via Crosera 27, 31037 Loria (Treviso)
- Fabio Tagetti, Via Rovigo 28, 37045 Legnago (Verona)
- Renzo Titone, Via Madesimo 22, 00135 Roma