

Studi per l'insegnamento delle lingue europee

A cura di
Maria Carlota Nicolás Martínez
Scott Staton

ATTI
- 14 -

ATTI

1. *Il controllo terminologico delle risorse elettroniche in rete: tavola rotonda, Firenze 27 gennaio 2000*, a cura di Paola Capitani, 2001
2. *Commemorazione di Michele Della Corte*, a cura di Laura Della Corte, 2001
3. *Disturbi del comportamento alimentare: dagli stili di vita alla patologia*, a cura di Corrado D'Agostini, 2002
4. *Proceedings of the third International Workshop of the IFIP WG5.7 Special interest group on Advanced techniques in production planning & control : 24-25 February 2000, Florence, Italy*, edited by Marco Garetti, Mario Tucci, 2002
5. *DC-2002: Metadata for E-Communities: Supporting Diversity And Convergence 2002: Proceedings of the International Conference on Dublin Core and Metadata for e-Communities, 2002, October 13-17, 2002, Florence, Italy*, organized by Associazione Italiana Biblioteche [et al.], 2002
6. *Scholarly Communication and Academic Presses: Proceedings of the International Conference, 22 March 2001, University of Firenze, Italy*, edited by Anna Maria Tammaro, 2002
7. *Recenti acquisizioni nei disturbi del comportamento alimentare*, a cura di Alessandro Casini, Calogero Surrenti, 2003
8. *Proceedings of Physmod 2003 International Workshop on Physical Modelling of Flow and Dispersion Phenomena*, edited by Giampaolo Manfrida e Daniele Contini, 2003
9. *Public Administration, Competitiveness and Sustainable Development*, edited by Gregorio Arena, Mario P. Chiti, 2003
10. *Authority control: definizioni ed esperienze internazionali: atti del convegno internazionale, Firenze, 10-12 febbraio 2003*, a cura di Mauro Guerrini e Barbara B. Tillet; con la collaborazione di Lucia Sardo, 2003
11. *Le tesi di laurea nelle biblioteche di architettura*, a cura di Serena Sangiorgi, 2003
12. *Models and analysis of vocal emissions for biomedical applications: 3rd international workshop: december 10-12, 2003 : Firenze, Italy*, a cura di Claudia Manfredi, 2004
13. *Statistical Modelling. Proceedings of the 19th International Workshop on Statistical Modelling: Florence (Italy) 4-8 july, 2004*, edited by Annibale Biggeri, Emanuele Dreassi, Corrado Lagazio, Marco Marchi, 2004

Università degli Studi di Firenze
Facoltà di Lettere e Filosofia

Studi per l'insegnamento delle lingue europee

Atti della prima e seconda giornata di studio
(Firenze, 2002-2003)

a cura di

María Carlota Nicolás Martínez

e

Scott Staton

Firenze University Press
2004

Studi per l'insegnamento delle lingue europee : atti della prima e seconda giornata di studio (Firenze, 2002-2003) / a cura di María Carlota Nicolás Martínez, Scott Staton. – Firenze : Firenze university press, 2004.

<http://digital.casalini.it/8884531942>

Stampa a richiesta disponibile su <http://epress.unifi.it>

ISBN 88-8453-194-2 (online)

ISBN 88-8453-232-9 (print)

418.007 (ed. 20)

Lingue straniere - Insegnamento

Editing Baldo Conti

© 2004 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28

50122 Firenze, Italy

<http://epress.unifi.it/>

Printed in Italy

Indice

<i>María Carlota Nicolás Martínez, Scott Staton</i>	vii	Prefazione
<i>Simona Berardi, Liudmila Buglakova</i>	1	Glottodidattica e multimedialità informatica: dialogo con il computer nell'insegnamento ed auto-apprendimento della lingua russa
<i>Petra Brunnhuber</i>	19	Multimedialità: sua applicazione all'insegnamento della lingua e letteratura tedesca
<i>Renata Carloni</i>	31	Scrivere, leggere, raccontare in lingua straniera (LS)
<i>Elena Carpi</i>	41	Lingue a contatto e tecnologia digitale: le <i>chat</i> romanofone del Progetto Galanet
<i>Lucia Casadei</i>	53	La lingua cieca a confronto con i parametri euroei: prime esperienze
<i>Juan Pedro de Basterrechea, Olga Juan Lázaro</i>	65	La integración de las NTIC en la actividad docente: el Aula Virtual de Español
<i>Encarna Esteban Bernabé</i>	79	El método comunicativo: ventajas y desventajas de su uso en la enseñanza del español para principiantes de facultades humanísticas
<i>Ivana Fratter</i>	87	Didattica interculturale on-line e in presenza. Il progetto interculturale Incontri
<i>Susanne Hecht</i>	101	"Magari è stata la telenovela". Über die Leistungen von Film im Sprachunterricht und in Multimedia-Anwendungen ab der Anfängerstufe. Neue Ergebnisse und das Fazit einer empirischen Studie
<i>Elisabetta Jafrancesco</i>	129	La fiaba didattica dell'italiano L2
<i>Marco Lombardi, Eliana Terzuoli</i>	141	La voce della letteratura
<i>Marco Lombardi, Eliana Terzuoli</i>	185	Del potere e della comunicazione linguistica
<i>Giovanna Mapelli</i>	225	La plataforma de español: un recurso para la enseñanza-aprendizaje
<i>Nicole Maroger</i>	231	Il francese degli affari: gli strumenti della 3° generazione
<i>María Carlota Nicolás Martínez</i>	243	Come affrontare lo studio di testi orali provenienti da corpora
<i>Pilar Pastor</i>	253	Distribución semántica de los términos "proprio" y "propio". Un estudio contrastivo italiano-español
<i>Enriqueta Pérez Vázquez</i>	271	¿Qué español enseñar en un curso de mediador lingüístico y cultural en fenómenos migratorios?
<i>Natalia Rodríguez Peláez</i>	283	El dictado como instrumento eficaz en la enseñanza del español como segunda lengua a italo-fonos: análisis de errores ortográficos

<i>Stefano Rossi</i>	291	Il metodo di lavoro di <i>La poesia nell'aula</i>
<i>Graziano Serragiotto</i>	329	Insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera
<i>Giuseppina Turano</i>	339	Lingue d'Europa: uno spazio per l'albanese
<i>José Angel Vázquez Pérez</i>	347	Planteamientos problemáticos en el ámbito lexicográfico en los diccionarios bilingües español-italiano e italiano-español. Posible solución para su coherencia
<i>Rocío Natalia Vida García</i>	355	Dramma in aula
<i>Monika Woźniak</i>	365	Paradossi della polonistica italiana ovvero come insegnare il polacco ai polacchi che studiano in Italia

Prefazione

María Carlota Nicolás Martínez
Scott Staton

La presente pubblicazione raccoglie un'ampia selezione degli interventi presentati alle Giornate di studio sui materiali per l'insegnamento delle lingue straniere promosse dal Comitato scientifico della collana *Lingue d'Europa - Strumenti didattici* e tenute presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze nei giorni 17-19 maggio 2002 e 15-17 maggio 2003. Il quadro che ne emerge è sicuramente variegato e dà la conferma che gli insegnanti di lingua oggi operano in ambienti notevolmente eterogenei. Questa grande varietà dipende in parte dalla diversità delle esigenze didattiche, ma riflette anche la molteplicità degli approcci metodologici. Se consideriamo inoltre la gamma delle lingue rappresentate, risulta evidente che la comunicazione fra tanti soggetti diversi è quasi una sfida; una sfida che i numerosi partecipanti alle Giornate hanno accolto volentieri.

La maggior parte degli articoli ha per oggetto l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere a livello universitario. È implicita l'annosa separazione fra lingue di maggiore e di minore affluenza, ma va notato che fra le prime spicca lo spagnolo per i numerosi contributi, mentre non è affatto rappresentato l'inglese. Permane anche la distinzione tradizionale fra corsi per le facoltà umanistiche e corsi per le facoltà scientifiche, distinzione che comporta conseguenze metodologiche, scientifiche ed istituzionali. Emergono però anche nuove problematiche legate alla riforma universitaria, nonché agli studenti che rientrano in tipologie meno usuali, quali gli iscritti alle scuole di specializzazione per insegnanti, gli stranieri che studiano (anche la propria lingua madre) nelle università italiane o coloro che seguono i programmi di università straniere con sede distaccata in Italia. Si affronta anche la questione dell'insegnamento in L2 di discipline non linguistiche. Altri contributi trattano dell'apprendimento linguistico nella scuola pubblica e anche qui gli insegnanti si trovano a confrontarsi con nuovi soggetti, in particolare con gli immigrati di prima e seconda generazione.

Le impostazioni metodologiche che soggiacciono ai lavori qui raccolti sviluppano alcuni dei rami principali della glottodidattica. Per esempio, l'interesse per il potenziale didattico della multimedialità e per il ruolo della modalità della comunicazione, qui rivolto al lavoro in aula, all'autoapprendimento e all'uso di Internet. Accanto ad interventi basati esplicitamente sulla concezione "comunicare è agire", troviamo anche accorate difese del ruolo nell'insegnamento linguistico della comunicazione complessa e ambigua, insomma della lingua letteraria. Non mancano le problematiche relative alle lingue settoriali, ricerche di linguistica contrastiva e que-

stioni di lessicografia. Emerge infine la volontà di confrontarsi e di rendersi confrontabili secondo i parametri proposti dal Consiglio d'Europa. Non siamo certo a una standardizzazione su scala europea degli obiettivi didattici e dei metodi di valutazione, ma emerge sempre più chiara la necessità dell'interazione fra lingue e culture diverse.

È proprio la constatazione della volontà di dialogare fra insegnanti di lingue che ha dato vita prima alle Giornate e poi alla pubblicazione di questa raccolta. Lo stesso obiettivo di favorire il libero scambio d'idee ha determinato anche la scelta di pubblicare il materiale elettronicamente e di garantirne l'uso gratuito. Data la continua evoluzione delle discipline glottodidattiche e l'esigenza di una rapida diffusione delle nuove istanze, ci auguriamo che questa sia la prima di una serie di pubblicazioni periodiche dedicate a questi argomenti.

Glottodidattica e multimedialità informatica: dialogo con il computer nell'insegnamento ed auto-apprendimento della lingua russa

Simona Berardi
Liudmila Buglakova

Università di Bologna

L'argomento dell'intervento riguarda la glottodidattica e le nuove tecnologie ad essa applicate. L'insegnamento linguistico è infatti uno di quei campi in cui l'utilizzo delle nuove tecnologie ha riscosso maggiore successo, a cominciare dall'uso dei laboratori linguistici, dei video fino ad arrivare all'utilizzo dei computer e dei *software* multimediali.

Nella prima parte dell'intervento, un rapido sguardo all'evoluzione della glottodidattica introduce al processo di individualizzazione dell'istruzione e al conseguente auto-apprendimento, o apprendimento autonomo, favorito dall'utilizzo delle moderne tecnologie. In base all'inserimento della multimedialità informatica nei processi formativi, va rivisto sia il ruolo del docente, che quello delle istituzioni universitarie.

Viene inoltre analizzata la funzione dell'ipertesto e della multimedialità informatica all'interno della didattica, i processi cognitivi ad essi correlati, e in generale l'utilizzo del computer ed Internet in aula. Recenti ricerche sulla glottodidattica con utilizzo del computer certificano gli effetti positivi della multimedialità sulla comprensione, sulla qualità-quantità dell'apprendimento, sullo sviluppo della motivazione, anche se non è necessariamente vero che la compresenza dei diversi media garantisca un apprendimento sicuro ed efficace. Spesso succede che la molteplicità dei sussidi crei un sovraccarico di informazioni ridondanti e non porti agli obiettivi prefissati. Per garantire la qualità di un percorso autonomo, particolare attenzione è stata posta anche alla valutazione e alla classificazione di *software* didattici che dovrà essere realizzata dai docenti: la scelta del *software* è di fondamentale importanza, sia per selezionare materiale da utilizzare con il computer come integrazione al percorso didattico, sia per preparare attività specifiche come l'apprendimento del lessico, delle strutture grammaticali o di applicazioni comunicative. Applicare la tecnologia ai sistemi formativi significa introdurre dei criteri di progettazione, gestione e valutazione nei processi di insegnamento-apprendimento, utilizzando i media dell'informazione e della comunicazione.

La seconda parte dell'intervento, invece, propone la visione di una serie di prodotti multimediali per l'auto-apprendimento della lingua russa, quali Cd-Rom, corsi completi disponibili *on-line* di livelli diversificati e di vario tipo, nonché esercizi interattivi in Internet relativi a diverse competenze linguistiche. Ancora non c'è un ricco mercato di *software* per quanto riguarda la lingua russa come straniera, ma la produzione di materiali multimediali per l'apprendimento linguistico è in considerevole aumento.

In qualità di autrici di un corso multimediale per l'auto-apprendimento della lingua russa e sulla base di tali *software* didattici, viene fatta una breve analisi di come le varie tipologie di esercitazioni influiscono sull'apprendimento e sullo sviluppo delle principali abilità linguistiche. L'illustrazione delle molteplici possibilità tecnologiche è atta a mostrare i variegati effetti sul percorso formativo dell'utente: attraverso la simulazione di situazioni autentiche, l'utente viene stimolato con attività in contesti realistici ad elaborare concetti, all'autonomia anche nella soluzione dei problemi. Con programmi dotati di vasti scenari, la curiosità aiuta a sollecitare la globalità percettiva.

È indispensabile valutare le offerte dei *software* in commercio per poter usufruire in maniera efficace dei vantaggi didattici dei multimedia. Prima di scegliere il materiale didattico adeguato, è opportuno verificarne personalmente i limiti e le potenzialità, anche perché i risultati raggiunti vengono influenzati dalla qualità dei programmi utilizzati.

1. SVILUPPO DELLA GLOTTODIDATTICA

L'insegnamento linguistico è uno di quei campi in cui l'uso delle nuove tecnologie ha riscosso maggiore successo, a cominciare dall'uso dei laboratori linguistici e dei video, fino ad arrivare all'utilizzo dei computer e dei *software* multimediali. L'innovazione tecnologica ha portato a nuove tendenze di pensiero, in cui è risultato necessario riadattare paradigmi e metodologie, scegliendo nuovi materiali didattici, strumenti e strategie che hanno portato alla multimedialità.

Da una trentina di anni la glottodidattica, o metodologia dell'educazione linguistica, ha assunto una nuova fisionomia, meglio delineata e scientificamente autonoma, trovando una precisa collocazione all'interno delle scienze dell'educazione. Negli anni Novanta la didattica delle lingue comincia ad affidarsi alle nuove tecnologie e ai materiali multimediali, favorendo una visione del tutto "personologica" del discente, che ha portato inevitabilmente al prevalere di un orientamento verso *l'autoapprendimento o apprendimento in autonomia*.

2. AUTO-APPRENDIMENTO

Per auto-apprendimento si intende qui il caso in cui l'apprendente si trovi, per necessità o per scelta, a studiare senza il diretto controllo di un insegnante, che può comunque esercitare la funzione di guida e supervisore in altri tempi e modi stabiliti.

Al giorno d'oggi conoscere almeno una lingua straniera diventa fondamentale ed è lecito chiedersi fino a che punto le istituzioni siano in grado di rispondere positivamente a tali richieste ed esigenze degli utenti. Nel contesto accademico delle Università italiane la riforma in atto valorizza sempre più l'apprendimento linguistico come un processo da completare con laboratori in auto-apprendimento autonomo o guidato. Per l'assegnazione dei crediti, lo studente deve svolgere, oltre alle tradizionali lezioni di

tipo frontale, anche diverse ore di esercitazioni in autonomia e in tale prospettiva i *software* didattici risultano essere strumenti necessari ed innovativi.

Un programma di apprendimento autonomo, opportunamente strutturato, può far fronte alle esigenze del singolo, rispettandone i tempi e i modi, che ovviamente variano da persona a persona a seconda delle propensioni, delle abilità comunicative, delle strategie e delle motivazioni. Se adottato come attività complementare alla tradizionale lezione in aula, potrebbe ridurre al minimo certi fattori affettivi che a volte compromettono il processo di apprendimento di una lingua. La tecnologia informatica diviene così un efficace strumento di crescita culturale per migliorare i processi di insegnamento e di *self-learning*.

3. RUOLO DEL DOCENTE

In tali contesti, alcuni insegnanti di lingue avevano ed hanno tuttora riserve riguardo all'apprendimento autonomo, soprattutto per il timore di essere esclusi dal loro tradizionale ruolo, temendo che il computer li possa sostituire, senza pensare che invece possa servire come valido supporto alla loro attività didattica. Altri credono che l'uso del computer minacci la spontaneità e la creatività degli allievi, dimenticando che gli studenti sono soggetti "multimediali" in grado di comprendere ed utilizzare i linguaggi delle nuove macchine, mentre i docenti spesso provengono da una cultura monomediale, rappresentata dalla forma libro.

In realtà, la figura del docente deve modificarsi, arricchendosi e divenendo una sorta di *mediatore culturale*, un moderatore che deve conoscere i nuovi materiali didattici multimediali ed essere in grado di consigliarli ed utilizzarli a seconda del contesto. In altri termini, il cambiamento della funzione del docente consiste nell'assumere, oltre al classico ruolo di iniziatore, anche quello di consigliere, motivando lo studente a prendere determinate decisioni per il proprio percorso formativo, fornendogli la tipologia di strategie da impiegare, considerando le sue capacità cognitive ed affettive.

Gli insegnanti si trovano così a dover riflettere sul mutamento degli stili cognitivi da una parte, e dall'altra a rispondere alle nuove esigenze degli studenti interessati alla strumentazione informatica.

4. GLOTTODIDATTICA E MULTIMEDIALITÀ

La multimedialità "si realizza attraverso la combinazione e presentazione simultanea di testo, grafica, animazione, suono, video e programmi eseguibili"¹.

Pertanto lo strumento che realizza a pieno la multimedialità non può che essere il computer, capace di integrare simultaneamente vari media. Il computer ha cambiato radicalmente le modalità degli scambi informativi e i processi di cognizione-comunicazione, apportando modifiche strutturali sul piano socio-psicologico e culturale anche sugli schemi di apprendimento e, di conseguenza, della didattica.

Innanzitutto, è cambiata la struttura dell'apprendimento spaziale: gli studenti al giorno d'oggi sono educati alla multimedialità, hanno capacità cognitive di focalizzazione, selezione ed organizzazione delle informazioni basandosi su forme grafico-visive.

Vengono modificati i ruoli tradizionali del lettore e dell'autore, verificandosi una notevole apertura rispetto al tradizionale testo su materiale cartaceo: l'ipertesto o *ipermedia* è non solo percorribile in direzioni linguistiche e semiotiche diverse, ma è anche ampliabile, riscrivibile e permette al lettore-autore di personalizzarlo a seconda delle esigenze. L'utilizzo di contenuti non lineari fa abbandonare i tradizionali sistemi concettuali formati attorno all'idea di centro e margine, di unilinearità, consentendo un approccio multilineare, aperto e flessibile, dove l'informazione viene attinta attraverso reti ricche di collegamenti sia semantici che semiotici.

Analizzando l'organizzazione degli ipertesti, si può notare che la loro struttura riproduce certe caratteristiche del pensiero umano: alcune sperimentazioni hanno dimostrato che gli individui non apprendono i concetti in modo lineare, ma reticolare. Il processo cognitivo segue percorsi segnati da libere associazioni, di ricordi, conoscenze, dubbi e certezze.

Utilizzare un ipertesto² potrebbe però portare anche alcuni svantaggi, creando una condizione di "sovraccarico cognitivo" e di disorientamento per il discente; verrebbe esaltata l'assenza di contesto; si metterebbe l'utente nella condizione di valutare ciò che è pertinente o no, sollecitandolo magari oltre le proprie capacità e rendendo così la sintesi difficoltosa e non spontanea. Tuttavia gli ipertesti risultano strumenti indicati per l'elaborazione di materiali didattici, poichè permettono di costruire documenti che riflettono il pensiero dello studente durante il processo di apprendimento, di personalizzare ed arricchire il proprio percorso formativo.

Un altro punto essenziale che riguarda la definizione di multimedialità è il concetto di *riproducibilità*: il vantaggio che essa apporta alla didattica è quello di mettere a disposizione dello studente una spiegazione innumerevoli volte e nel momento più congeniale, garantendo ancora una volta maggiore individualizzazione.

Un ambiente multimediale quindi dà la possibilità di ricevere informazioni e di apprendere attraverso l'utilizzo di vari *media*. Le esercitazioni multimediali permettono di realizzare simulazioni ad alto valore realistico e visivamente ricche, consentendo processi di apprendimento più stimolanti. I prodotti multimediali, frutto dell'integrazione di diversi mezzi di comunicazione quali testo, disegni, immagini, fotografie, suoni, animazione, filmati, ecc., in un'unica applicazione digitalizzata, forniscono maggiori stimoli audiovisivi all'apprendente poiché sono più interattivi, diretti e divertenti.

5. INTERNET E LA GLOTTODIDATTICA

Il docente che decide di sfruttare Internet all'interno della propria attività didattica deve assumere un ruolo diverso da quello tradizionale: non dovrà cioè insegnare come usare la rete, ma dovrà far sì che i propri allievi assimilino le tecniche e le strategie necessarie per sfruttare la telematica nello sviluppo costante delle proprie conoscenze.

L'uso più immediato di Internet è quello del "navigare" con i propri studenti alla ricerca di siti interessanti di carattere pedagogico, culturale, sociale. Si può entrare in collegamento con istituzioni, centri meteorologici, biblioteche, si possono leggere quotidiani e riviste in lingua, guardare notiziari o anche programmi televisivi in rete, ottenendo anche immagini e suoni tipici del paese interessato, e recuperare informazioni utili per un soggiorno nel paese di cui si sta studiando la lingua, anticipando così elementi culturali essenziali per lo studente che debba affrontare un viaggio-studio all'estero per la prima volta. È come se gli studenti si trovassero di fronte ad una biblioteca virtuale di milioni di volumi e ciò rappresenta una risorsa di materiale autentico inesauribile, ideale per aiutare gli studenti a svolgere ricerche *on-line*.

Esistono anche dei corsi di lingua in rete, alcuni dei quali prevedono la presenza di un *tutor* per guidare ed aiutare lo studente, altri prevedono eserciziari, approfondimenti culturali e grammaticali, dizionari elettronici, ecc., con il vantaggio rispetto ad un CD-Rom per esempio, di essere sempre aggiornabili e perfezionabili dall'autore.

L'offerta della rete è certamente vastissima, per questo risulta sempre fondamentale il ruolo del docente, in qualità di "filtro" che guidi gli allievi nel mare delle informazioni proposte da Internet.

Una ricerca condotta da Uschi Felix della Monash University³ sull'applicazione di Internet alla didattica ha evidenziato un atteggiamento complessivamente positivo degli studenti nei confronti della Rete. I dati sono stati reperiti attraverso questionari e procedure di osservazione delle percezioni degli studenti, delle loro opinioni sui vantaggi e gli svantaggi ad operare con la Rete, del loro grado di divertimento e comfort a lavorare con Internet, e delle loro strategie di apprendimento.

Il messaggio di questo progetto di ricerca è molto incoraggiante. Il livello di divertimento e comfort raggiunto dagli studenti occupati in attività di *web based learning* aumentava nel tempo e le percezioni riguardo ai vantaggi era superiore rispetto agli svantaggi. Bisogna comunque notare che i risultati raggiunti sono stati indubbiamente influenzati dall'alta qualità dei programmi utilizzati, sia per quanto riguarda il *design* che per la chiarezza e l'utilità degli obiettivi posti.

Quello che emerge con questa ricerca è che le nuove tecnologie offrono sicuramente un potenziale eccellente per l'insegnamento ed aggiungono valore all'apprendimento in classe in una varietà di modi, anche se non potranno mai sostituire la pratica migliore di insegnamento frontale con l'insegnante.

6. CLASSIFICAZIONE E VALUTAZIONE DEI SOFTWARE

Recenti ricerche sulla glottodidattica con utilizzo del computer certificano gli effetti positivi della multimedialità sulla comprensione, sulla qualità-quantità dell'apprendimento, sullo sviluppo della motivazione.

Non è comunque necessariamente vero che la compresenza dei diversi *media* garantisca un apprendimento sicuro ed efficace. Spesso può accadere che la molteplicità dei sussidi crei un sovraccarico di informazioni ridondanti e non porti agli

obiettivi prefissati, così come non è da trascurare l'importanza del *software* didattico utilizzato.

La scelta del *software* è di fondamentale importanza, sia per selezionare materiale da utilizzare con il computer come integrazione al percorso didattico, sia per preparare attività specifiche relative ai bisogni linguistici come l'apprendimento del lessico, delle strutture grammaticali o delle funzioni comunicative.

Risulta indispensabile quindi che il docente sia in grado di valutare le caratteristiche dei *software* in commercio per poter usufruire in maniera efficace dei vantaggi didattici dei multimedia. Le categorie a cui riferirsi per una giusta valutazione dei *software* dovrebbero riguardare gli scopi che si prefiggono di raggiungere, le opportunità didattiche che offrono e il livello di preparazione precedente richiesto. La qualità sembra dipendere anche, oltre che dai contenuti affrontati, dalla ricchezza delle proposte didattiche, dalla cura con cui sono stati creati, dal grado di interattività, dalla qualità e creatività delle risposte ottenute dagli utenti. Requisiti importanti sono che il prodotto in questione sia attraente e ben curato, in modo da stimolare la motivazione, ma anche che il grado di interattività sia elevato per fare in modo che l'utente gestisca buona parte del proprio processo di apprendimento.

In questa prospettiva, il *feedback* va considerato un fattore di primaria importanza. In assenza della guida dell'insegnante, diventano fondamentali i suggerimenti e i commenti affidati al programma. Un'analisi attenta delle possibili risposte errate può aiutare a fornire consigli sulla comprensione, correzione e prevenzione di varie tipologie di errori.

Lo *scoring*, cioè il punteggio come elemento di autovalutazione, e il *timing*, ovvero il tempo di risoluzione di determinate attività linguistiche multimediali sono fondamentali. Altri fattori da vagliare per la valutazione dei *software* sono la capacità di espletare una funzione di guida nei confronti dell'utente (*learner guidance*), il grado di autonomia, il livello di difficoltà linguistica del materiale proposto, le finalità educative, lo scopo del programma, l'economicità in termini di rapporto tempo/obiettivi, la complementarità rispetto ad altre attività didattiche, la non prevedibilità delle esercitazioni proposte, l'originalità e l'accettabilità. L'utilizzo di icone, supporti audio e/o immagini accrescono la facilità d'uso di programma informatizzati di ogni tipo.

Inoltre, è bene sottolineare che molto materiale didattico multimediale fino ad oggi è stato distribuito quasi privo di supporto cartaceo: la guida e le informazioni per l'utilizzo vengono forniti da dati elettronici fruibili attraverso il monitor o stampabili al momento del bisogno. Un ulteriore passo avanti per una maggiore facilità d'uso dei *software* didattici per l'apprendimento linguistico sarà fatto quando verranno fornite le informazioni su carta come complementari a quelle sullo schermo.

Per far fronte a tali esigenze di fondamentale importanza per il docente, il direttore del Centro Linguistico dei Poli scientifico-didattici della Romagna di Forlì, Prof. San Vicente, ha elaborato una scheda di valutazione di *software* multimediale per l'apprendimento linguistico, in cui vengono analizzate le caratteristiche generali del *software* (tipo di supporto informatico, tipo di prodotto, destinatari, tempo medio previsto di

utilizzo, ecc.), gli aspetti metodologici (obiettivi, approccio didattico, abilità linguistiche, tipologia di esercizi, attività, ecc.), gli aspetti tecnologici (livello di navigabilità, ipertestualità, interattività, ecc.), e la configurazione del programma con l'indicazione dei requisiti *hardware* necessari. Va tenuto presente che essa non potrà essere esaustiva, poiché si troverà sempre un prodotto con qualità non riconducibili interamente ad uno standard in commercio. Inoltre, il fatto che un prodotto non risponda a tutte le caratteristiche proposte nella griglia non può precludere a priori il suo utilizzo, ma dipenderà dalla capacità dell'insegnante di valutarlo e sfruttarne le applicazioni ritenute fondamentali per una buona attività didattica.

7. RISORSE MULTIMEDIALI PER L'AUTO-APPRENDIMENTO DELLA LINGUA RUSSA

Per quanto riguarda la lingua russa non c'è ancora un ricco mercato di *software*, ma è considerevole l'incremento della produzione di materiali multimediali per l'apprendimento linguistico. Si possono distinguere *software* per l'apprendimento del russo, prodotti destinati al gioco e al divertimento, altri finalizzati all'educazione generale, enciclopedie multimediali, ecc. Vi sono prodotti che sono destinati a diverse fasce d'età e di utenza, alcuni che mirano a sviluppare solo le competenze grammaticali, altri che invece costituiscono dei veri e propri corsi strutturati in unità didattiche. In rete inoltre sono fruibili alcuni test di livello con *feedback* immediato, come ad esempio:

<http://www.lidenz.ru>

oppure

<http://www.abroadlanguages.com/al/Russian/test/>

<http://www.transparent.com/tlquiz/proftest/russian/tlrustest.htm>

http://www.cliro.unibo.it/Progetti/Test/it_index.htm

<http://www.russian.language.ru/test.htm>

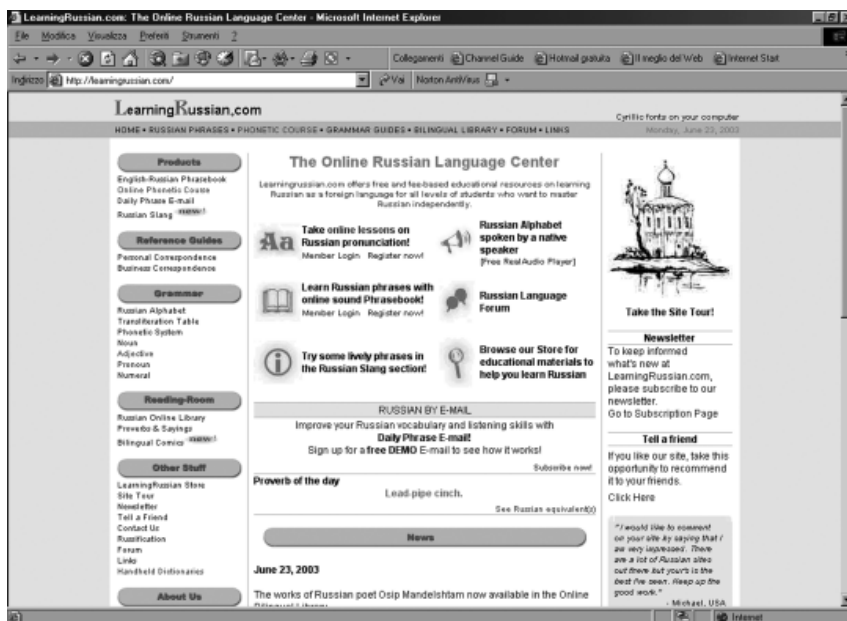
http://www.philol.ms.ru/rus/kaf/testcentre/ruscommon_3.htm

8. RISORSE DIDATTICHE IN INTERNET

Alcuni dei siti che riteniamo più interessanti per l'auto-apprendimento della lingua russa sono stati sviluppati da università statunitensi e propongono prevalentemente attività di tipo lessicale e grammaticale di vari livelli, mentre l'aspetto comunicativo è poco sfruttato.

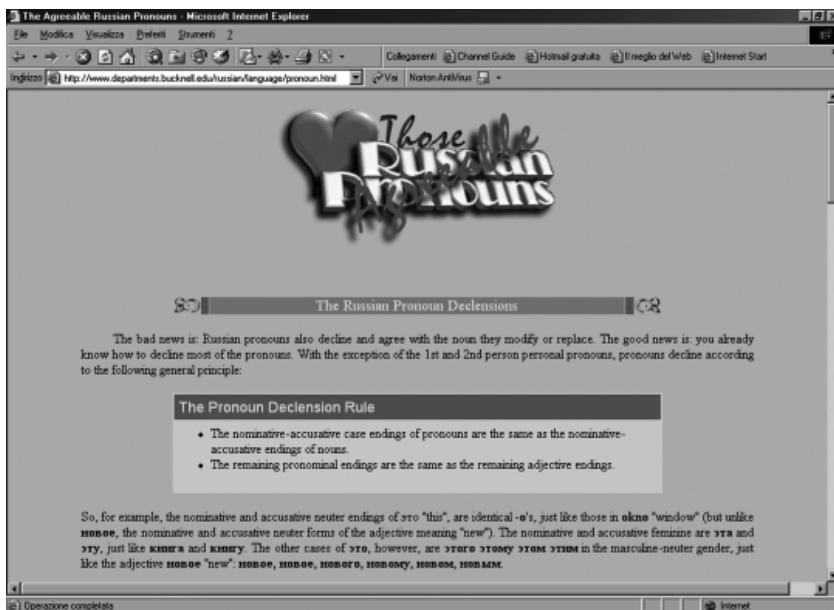
Tali risorse didattiche sono facilmente reperibili in rete e possono risultare utili per le spiegazioni grammaticali che forniscono, anche se le regole quasi sempre vengono presentate senza il fondamentale supporto audio. In pratica, la maggior parte di questo materiale non sfrutta a pieno le principali possibilità che la multimedialità offre per l'apprendimento linguistico, risultando manuali in formato elettronico.

1. <http://www.learningrussian.com>



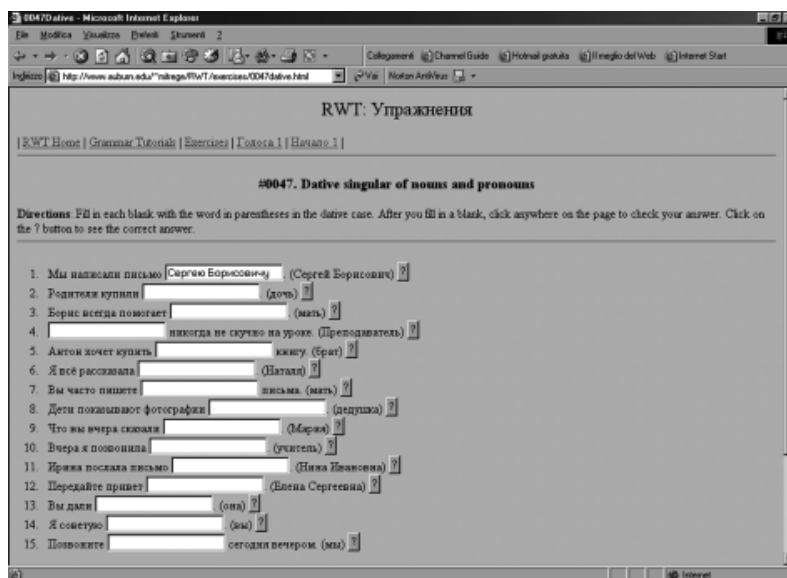
LearningRussian.com Office: OK Network Laboratory, Molodezhnaya str.20, Izhevsk, Udmurt Republic, Russian Federation

2. <http://www.departments.bucknell.edu/russian/language/index.html>



Bucknell University, Lewisburg, PA 17837, USA

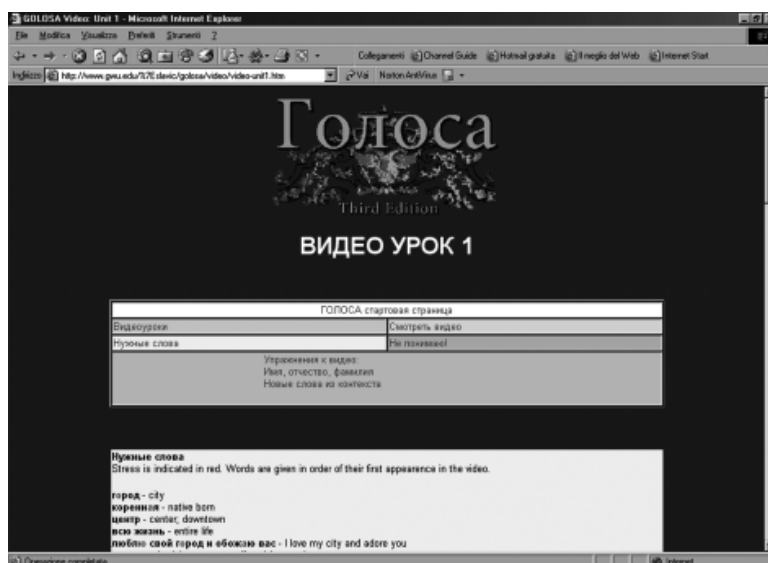
3. <http://www.auburn.edu/~mitre/RWT/exercises/index.html>



Auburn University, Auburn, Alabama 36849, USA

Il sito della Auburn University offre un ricco repertorio di attività grammaticali da svolgere con la tastiera russa opportunamente configurata e dotate di soluzione, alcuni esercizi di comprensione orale e schede grammaticali.

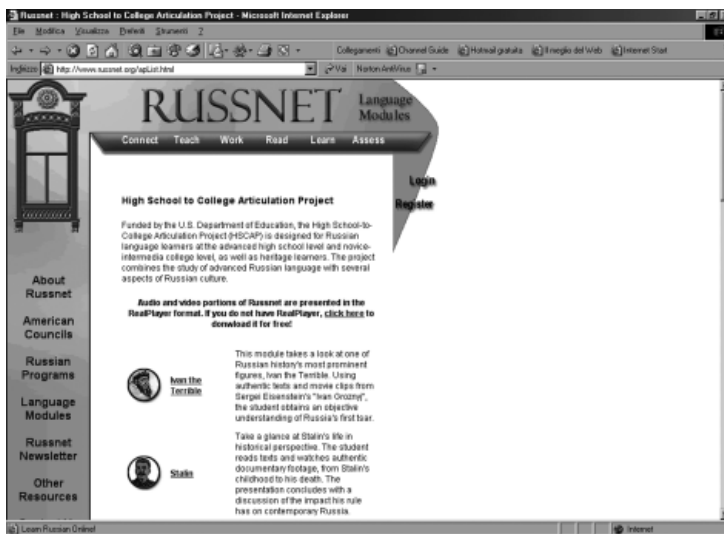
4. <http://www.gwu.edu/~slavic/golosa.htm>



The George Washington University, 2121 Eye Street N.W. Washington, D.C. 20052, USA

Golosa è un manuale in due volumi pubblicato da Prentice Hall. L'obiettivo è quello di sviluppare l'apprendimento linguistico bilanciando gli aspetti comunicativi con quelli strutturali, sviluppando le quattro abilità linguistiche e le conoscenze culturali. Le attività sono strutturate sulla base di un particolare argomento e contengono tantissimo materiale audio visivo di qualità piuttosto elevata.

5. <http://www.russnet.org/online.html>



Russnet, the Russian Language Network, è un centro di risorse didattiche per l'autoapprendimento della lingua russa che fornisce prodotti multimediali, moduli linguistici tematici di vari livelli (storia, cultura generale, il russo per affari, data bases, forum linguistici, *link* ragionati ad altri siti), completi di supporti audiovisivi di qualità piuttosto buona, corsi ed attività varie.

6. <http://www.avalon.net/~emelya/russianpagesindex.html>



Questo sito presenta esercizi di carattere prevalentemente ludico. Per eseguire le attività è necessario stampare le pagine e utilizzare il materiale cartaceo, ma la soluzione dei quiz viene data on-line.

9. RISORSE DIDATTICHE SU CD-ROM

I prodotti multimediali in formato CD facilmente reperibili che abbiamo sperimentato in apprendimento guidato ed autonomo non rispondono pienamente ai bisogni linguistici degli studenti.

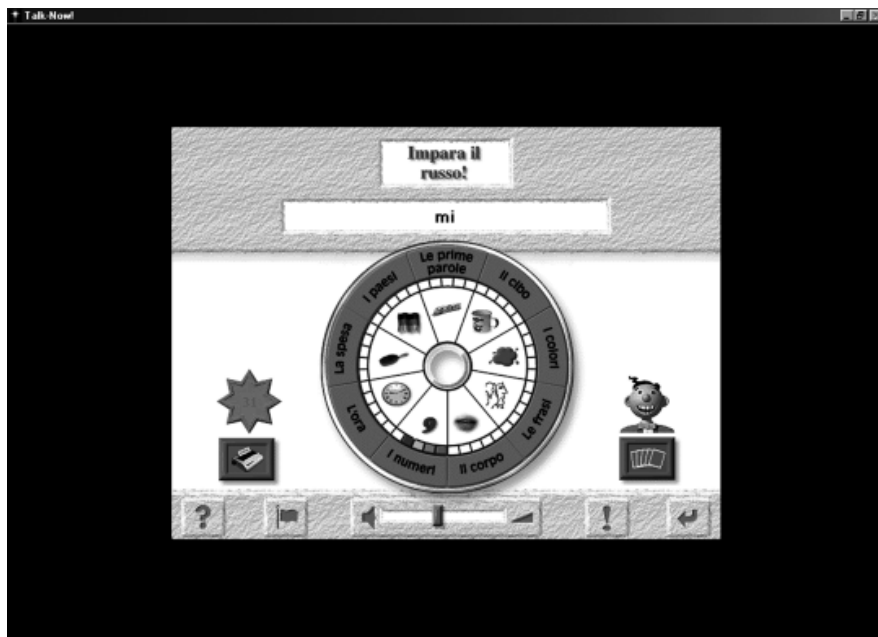
Rosetta Stone. *Russkij jazyk Levels 1-2*, Fairfield Languages Technologies, 1993

Questo *software* ideato per varie lingue offre una serie di attività basate su parole o frasi scritte e orali collegate ad immagini fisse. Vengono proposte le abilità di comprensione orale e scritta, produzione orale, e scrittura. Tutti gli esercizi sono basati solo sulla combinazione di parole e frasi con le immagini corrispondenti. Il lessico viene presentato senza alcuna spiegazione morfo-sintattica e nemmeno fonologica. L'utilità del lessico proposto può essere discutibile, dal momento che non vi è un preciso ambito contestuale (per. es. elefante, pesce bianco, uccello rosso...). Il livello di ipertestualità è piuttosto scarso, l'interfaccia non è completamente chiara, l'utente può trovarla piuttosto confusa e non facilmente navigabile. Gli esercizi di scrittura richiedono l'uso di fonts particolari e non è molto chiaro come installarli.

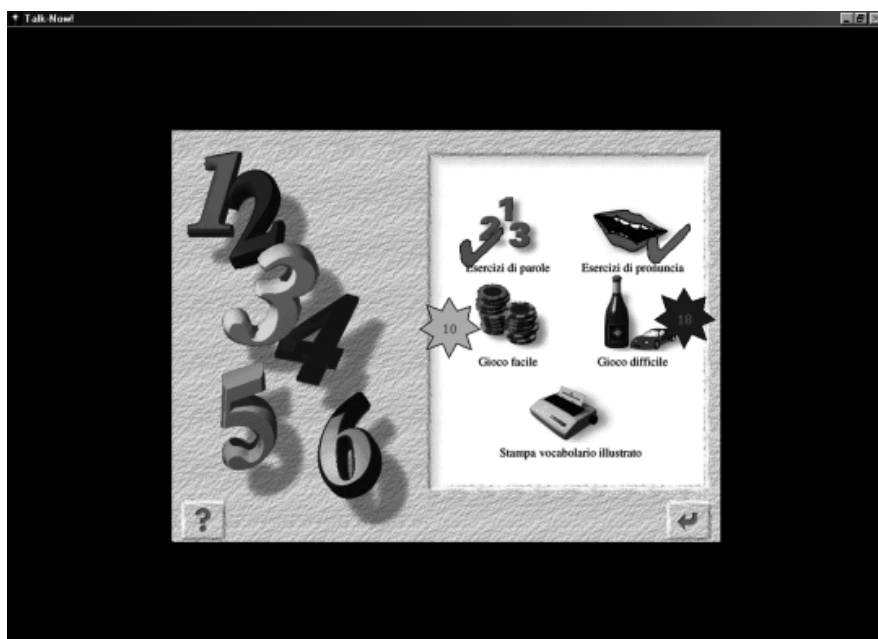


Talk now! *Learn Russian*, Euro Talk, 1998

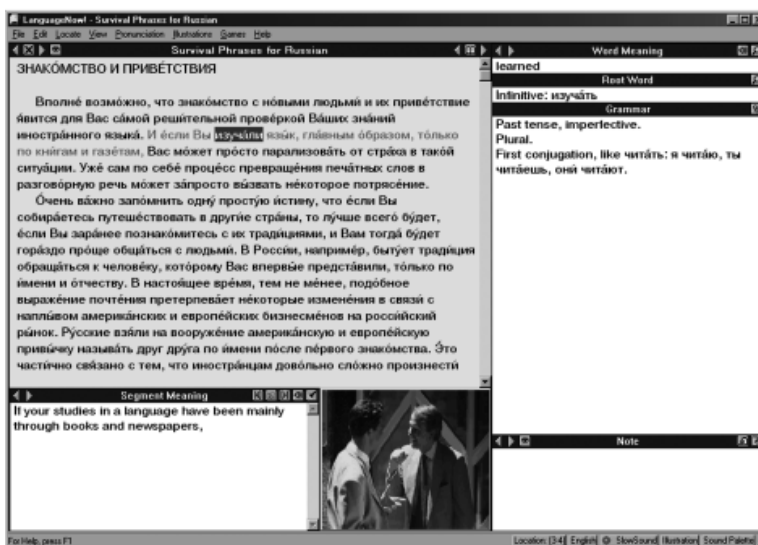
Questo prodotto è simile come impostazione al Cd di Rosetta Stone, ma a differenza di quello è suddiviso in tematiche pertinenti a vari ambiti lessicali.



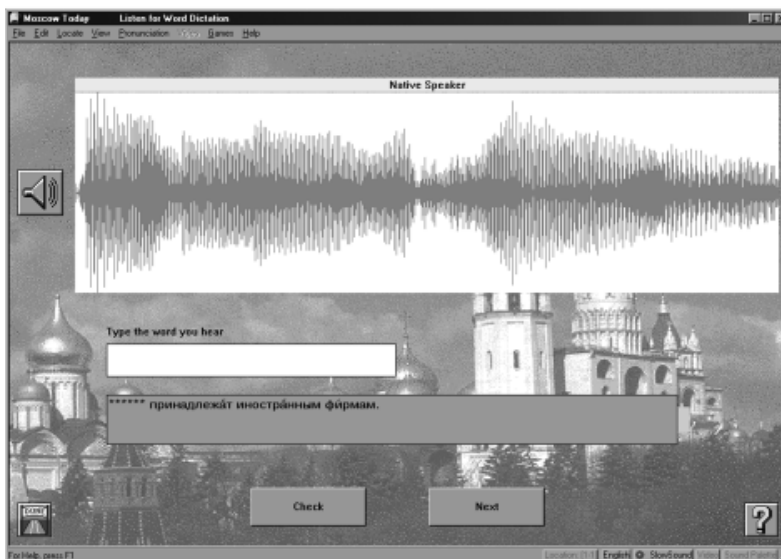
Le attività proposte sono di carattere ludico, con due livelli di difficoltà.



Transparent Language: Language Now (Russian), Fairfield Technologies, 1997.
(livello B1, B2)



Il materiale didattico proposto consiste in un brano sulla Russia contemporanea con un video documentario, un brano storico-culturale e frasi di uso comune corredati da fotografie, spiegazioni grammaticali e traduzione sia di singole parole che di segmenti. Tutto il materiale può essere ascoltato sia integralmente, che a segmenti. Inoltre c'è la possibilità di variare la voce del narratore (maschile e femminile) e di sentire il brano in versione rallentata. Il livello di interattività non è molto alto, alcune icone sono poco chiare e risulta piuttosto difficile ascoltare i brani proposti in sequenze o per intero.

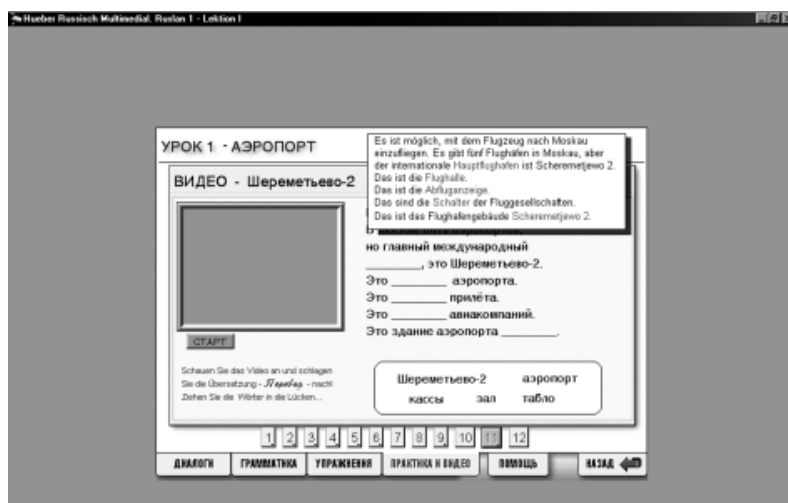


Gli esercizi di comprensione, lettura, scrittura e produzione orale proposti prevedono *timing*, *scoring* e valutazione.

Ruslan Russian 1. John Langran and Natalya Veshnyeva, Great Britain, 1998

Questo CD-Rom è composto da dieci lezioni che accompagnano il manuale “Ruslan” e l’audiovisivo “Moskva dlja vas!”. La versione tedesca del seguente corso *Ruslan - Russisch multimedial 1* è stata pubblicata da Max Hueber Verlag, 2001. Il Cd contiene:

– un’introduzione con le istruzioni per un utilizzo appropriato del materiale didattico, una breve storia della lingua russa, un modulo per l’apprendimento dell’alfabeto cirillico e infine una lista delle varie pubblicazioni della Ruslan per gli studenti di russo;



- 10 unità con le più importanti situazioni comunicative: cento dialoghi che raccontano la storia di Liudmila, Ivan, Vadim e Peter, informazioni sulla vita in Russia, esercizi interattivi di approfondimento e di comprensione orale; gli ambiti lessicali proposti sono inerenti a quelli proposti dai programmi curriculari;
- schede grammaticali e lessicali sui numerali e sulla valuta russa, una lista di vocaboli utili per chi viaggia in Russia e un vocabolario russo-tedesco con tutte le unità lessicali usate nel Cd.

Il materiale didattico proposto è molto ricco, ma dal punto di vista grafico è poco stimolante.

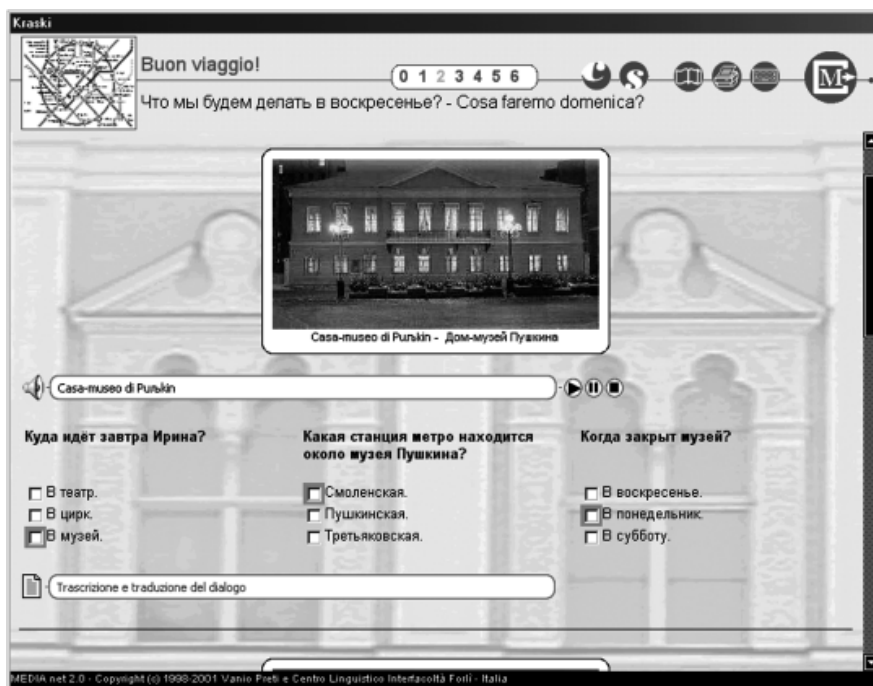
“Kraski”, Corso comunicativo multimediale per l’autoapprendimento della lingua russa di livello A1, S. Berardi, L. Buglakova, Clueb, 2002

Realizzato nell’ambito del progetto “Lingue di carattere” coordinato dal Prof. Félix San Vicente, direttore del Centro Linguistico dei Poli Scientifico-didattici della Romagna di Forlì, Università di Bologna. Kraski è disponibile in rete al sito del Cliro (www.cliro.unibo.it) anche con la versione inglese. Il corso è di tipo comunicativo - situazionale ed è rivolto agli studenti universitari, ma in generale agli italofoeni che desiderino iniziare a praticare e conoscere la lingua russa.

Kraski è strutturato in quattro unità tematiche secondo un ordine di difficoltà linguistica e comunicativa crescente, che privilegiano gli aspetti comunicativi secondo i descrittori proposti dal Consiglio d’Europa per il livello base A1.



Ogni unità presenta tre situazioni comunicative realizzate in video come modelli per la simulazione di specifiche situazioni realistiche. Ogni input comunicativo, visualizzabile con e senza i sottotitoli e traduzione, comprende sei attività di cui due di comprensione orale e scritta, due di tipo lessicale e due di tipo grammaticale; un glossario interattivo, un *tool* tastiera da usare in alternativa al trascinamento.



Per favorire l'apprendimento autonomo, la maggior parte degli esercizi è dotata di schede lessicali e grammaticali multimediali necessarie per la realizzazione delle attività proposte.

Per consentire una chiara autovalutazione sono previsti:

- la correzione automatica degli errori evidenziati in rosso
- la soluzione automatica dei quesiti evidenziati in verde con supporto audio
- il punteggio ottenuto in percentuale accessibile dal menù principale

Ogni unità prevede due tipologie di esercizi di produzione orale: nella prima si possono ascoltare le battute dei personaggi, scegliere di doppiarne uno registrando la propria voce, e ascoltare il dialogo così ottenuto, nella seconda si ascoltano e registrano frasi gradualmente arricchite.

Il corso offre anche le seguenti risorse didattiche accessibili dal menu principale:

Alfabeto cirillico con la presentazione interattiva dell'alfabeto cirillico e alcuni esercizi di riconoscimento audio-grafico.

I **suoni** con le principali regole di fonetica ed ortografia, completate da attività di riconoscimento audio-grafico.

Schede grammaticali

Schede lessicali

Vocabolario generale con tutti i vocaboli utilizzati nel corso (800 unità lessicali).

BIBLIOGRAFIA

- Accietto T., Zorzi D. (a cura di) *Nuove Tecnologie e didattica delle lingue*, Bologna, Clueb, 1998.
- Balboni P.E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET, 1998
- Bosc F., Conoscenti M., Corda A., Malandra A. *Il computer a lezione*, Paravia Scriptorium, collana diretta da C. Marellò, Torino, Paravia, Bruno Mondadori Editori, 2001
- Corda A., Marellò C. *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia Scriptorium, 1999
- De Benedetti A., Gatti F. *Routine e rituali nella comunicazione*, Torino, Paravia Scriptorium, 1999
- De Bono E. *Il pensiero laterale*, Milano, Rizzoli, 1999
- Desideri P. (a cura di) *Multimedialità e didattica*, I Quaderni della Mediateca, Ancona, Mediateca delle Marche Editrice, 1999
- Freddi G. *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Collana di Glottodidattica, Torino, UTET, 1999
- Gigliozzi G. *Il testo e il computer*, Milano, Mondadori, 1997
- Henning G.H. *Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters*, in "Language Learning", 23, 1973
- Higgins J. *Language, Learners and Computers*, London, Longmann, 1988
- Kagan Olga, Rifkin Benjamin (eds) *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*, Slavica Publishers, Bloomington, 2000
- Laufer B. 1989, *A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency*, in "AILA Review", 6, 1989
- Levy M. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualisation*, Oxford, Oxford University Press, 1997
- Maragliano R. *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1998
- Mariani L. (a cura di) *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Quaderni del Lend / 8, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Nation I.S.P. *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle, 1990
- Pantò E., Petrucco C. *Internet per la didattica*, Milano, Apogeo, 1998
- Porcelli G., Dolci R. *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET, 1999
- Rossini Favretti R. (a cura di) *Linguistica e Informatica. Corpora, multimedialità e percorsi di apprendimento*, Roma, Bulzoni, 2000
- Sartori G. *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Bari, Laterza, 1999
- Semplici S. (a cura di) *Proposte per l'autoapprendimento*, Atti del III seminario permanente dei Centri linguistici, Siena-Firenze 20-22 febbraio 1995, Siena, 1996

- Serra Borneto C. (a cura di) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998
- Simone R. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000
- Starcev Boris *In'jaz-mul'timedia*, *Elitnoe obrazovanie*, N.5(36), Moskva, 2002
- Taylor C. (a cura di) *Didattica delle lingue di specialità. Problemi e difficoltà traduttive*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 1999
- Tonfoni G. *Il design della scrittura multimediale*, a cura di M. Semenza, E. Ayala, C. Caputo, Napoli, Cuen, 1999
- Tradizii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo*
Učebnaja monografija udostoena Zolotoj medalj VVC Rossijskoj Federacii (2002g.), Moskva, RUDN, 2002
- Zimmermann R. *Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learning*, in "IRAL", 25, vol. 1, 1987

CD-ROM

- Stone R. *Russkij jazyk Levels 1-2*, Fairfield Languages Technologies, 1993.
- Talk now! *Learn Russian*, Euro Talk, 1998.
- Langran J., Veshnyeva N. *Ruslan Russian 1*. Great Britain, 1998.
- Transparent Language: *Language Now (Russian)*, Fairfield Technologies, 1997.
- Berardi S., Buglakova L. *Kraski, Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A1*, Clueb, 2002.

NOTE

- 1 De Bono E. 1999.
- 2 Borello E. 1999, pp. 51-70.
- 3 Uschi F. *A multivariate analysis of students' experience of web based learning*, Australian Journal of Educational Technology, 17 (1), 2001, pp. 21-36 (<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/felix.html>). Il sito contiene anche una ricca bibliografia sull'argomento.

Multimedialità: sua applicazione all'insegnamento della lingua e letteratura tedesca

Petra Brunnhuber

Università degli Studi di Firenze

Il quotidiano, le abitudini, gli interessi e la cultura della lettura dei giovani, anche le loro aspettative verso la scuola e l'Università sono cambiate. E' una generazione che non scrive quasi più lettere, ma sms, il primo passatempo è il computer. Sono i ragazzi delle e-mails e di internet.

Noi come insegnanti dobbiamo adeguarci ed orientare il nostro insegnamento ad una nuova realtà, alle nuove necessità. La situazione come insegnanti e il cambiamento di questo ruolo a causa della multimedialità è il primo elemento da osservare. Cosa rappresentano e cosa cambia dunque con questi nuovi media?

La multimedialità rappresenta una possibilità in più per l'insegnamento della lingua e della letteratura tedesca. Tutti gli aspetti della tecnologia informatica multimediale, dal computer alle reti, dalle nuove modalità di interfaccia agli ipertesti, dalla realtà virtuale all'intelligenza artificiale, dalla televisione satellitare alla video-conferenza, dalla media art al Mp3, possono essere utilizzati nella didattica. Le nuove tecnologie ampliano il ventaglio di opzioni affiancabili alla lezione frontale e tradizionale.

L'insegnamento delle lingue del futuro si svilupperà nella direzione di una massiccia applicazione delle tecnologie informatiche o si limiterà essenzialmente alla cultura scritta tradizionale?

La nostra figura di insegnante sta attraversando una fase di radicale mutamento, ed è necessario essere consapevoli di tali trasformazioni anche nell'ambito dei metodi e degli strumenti didattici. E' importante partecipare direttamente alla costruzione di un paradigma scolastico capace di rispondere alle sfide della multimedialità. Ciò dipende anche dalla nostra capacità di rinnovare il mondo scolastico e universitario per permettere la crescita di una cultura capace di utilizzare i nuovi media in maniera attiva e consapevole.

Sono convinta che la crescita di una cultura capace di utilizzare i nuovi media in maniera attiva, consapevole e critica, dipenda in gran parte dalla capacità di trasformare il mondo scolastico e universitario anche in un centro d'educazione permanente alla multimedialità e ai suoi linguaggi¹.

Non possiamo chiuderci a questa nuova realtà, altrimenti allontaniamo il mondo formativo da procedure comunicative che fanno da tempo parte dell'ambiente sociale e culturale dei giovani.

L'uso di internet, del computer in ambito scolastico e universitario mostrano tutte, da un lato, l'entusiasmo degli studenti, dall'altro lato, però, spesso il timore dei docenti che lo strumento possa sfuggire loro di controllo.

Ciò che spesso manca all'insegnante è, ancor prima della pratica con i nuovi media, la preparazione ad essi. Rispetto all'insegnante, infatti, spesso lo studente ha maggior conoscenza e dimestichezza con i vari media. Infatti il ministero italiano ha organizzato un corso di computer per tutti gli insegnanti italiani (ca. 160 000), 60 ore di lezioni più 60 ore on line. Purtroppo, la situazione attuale è che le scuole possiedono dei mezzi per le lezioni multimediali e quasi mai nessuno ne fa uso².

Soltanto nel 1998 l'articolo 6 del collegato alla legge finanziaria 1998 ha previsto per la prima volta un contributo per l'acquisto di attrezzature multimediali nelle scuole. Occorre molto tempo per trasformare il metodo di lavoro e le abitudini, ma rimane la paura dei problemi tecnici³.

Un altro aspetto è l'investimento di tempo per la preparazione delle lezioni con powerpoint, internet e altri supporti: il carico di lavoro è maggiore del consueto, ma la qualità della lezione può risultare di gran lunga migliore. Il lavoro fatto potrà essere utile in seguito, e perché non coinvolgere anche gli studenti nella preparazione? Si potrebbero divertire ed imparare, allo stesso tempo, a scrivere un ipertesto con powerpoint.

L'uso degli strumenti di autoapprendimento e di autovalutazione, possono rientrare in questo quadro. In questo momento si può osservare un sensibile sviluppo verso l'autoapprendimento, l'autonomia e l'uso del computer come mezzo dell'e-learning. Il portfolio è nato in questo contesto come un nuovo strumento per lo studente per mostrare le proprie conoscenze. Viene usato sempre di più insieme al metodo di autoapprendimento ed acquista un ruolo importante a livello di rapporti europei ed internazionali⁴.

Anche in Germania si manifesta questa tendenza e il ministro della Regione Nordrheinwestfalen, la Commissione per il futuro della cultura e la scuola vedono la funzione dell'insegnante del domani come un consigliere che offre informazioni ed ausili per lavorare al computer⁵.

L'idea di una didattica collaborativa, in cui docenti e studenti cooperano per il conseguimento di certi obiettivi, può sembrare ad alcuni come una pericolosa confusione di ruoli. A ben vedere, però essa può essere più produttiva, più divertente rispetto alle prassi tradizionali e non significa automaticamente l'annullamento del rispetto e del rapporto docente-studente.

Il computer non deve e non può sostituire l'insegnante, ma integrarsi all'interno di un progetto didattico unitario del quale l'insegnante è regista, confortato dalla collaborazione degli altri docenti e degli allievi. Così, usando i media, il docente non perde – come temono molti – ma acquista libertà di costruzione e organizzazione del percorso didattico.

Ci trasformeremo, per questa via, in consulenti per l'uso del computer e per la scelta del materiale o dei tecnici?

Non credo, sono ottimista e vedo nei nuovi media informatici una possibilità in più per motivare gli studenti ed avere a nostra disposizione innumerevoli alternative.

Lo sviluppo dei media costituirà per noi una nuova e continua sfida per ripensare ruolo e modalità della didattica. Affrontarla, significa alzare il livello del nostro lavoro all'altezza della sfida costituita dai nuovi linguaggi elettronici.

QUALI METODI NUOVI E MODI DI LAVORARE ESISTONO?⁶

- Ci sono infinite possibilità per la preparazione di lezioni in più ambiti disciplinari
- Video-conferenze, didattica con supporto di videocamera digitale, videocassette, Internet, cd-rom, cassette-video
- Progetti con power-point
- Programmi di presentazione con il videoproiettore
- Creazione di un ipertesto
- Correzione diretta con le frame-sites
- Didattica a distanza (programmi di autoapprendimento)
- Progetti con il Mind-manager
- Pubblicazione dei risultati in Internet
- Lavorare con programmi come hot-potatoes o lingo-fox
- Libri adatti alla multimedialità

QUALI VANTAGGI OFFRE LA MULTIMEDIALITÀ, COME PUÒ ESSERE INSERITA NELLA LEZIONE?⁷

- Gli studenti assumono un ruolo di attiva collaborazione nello svolgimento dei vari insegnamenti
- Preparazione al mondo del lavoro (nel futuro ci sarà dappertutto la necessità del uso de computer.
- Autenticità, autonomia
- Multilateralità
- Scambi diretti internazionali
- Creazione dei testi multimediali
- Attualità e velocità
- La scelta del materiale
- Motivazione e collegamento di diverse capacità diverse (computer, design, lingue, storia, politica..)
- Lo svolgimento di ricerche veloci (anche bibliografiche)
- Reperimento di informazioni in rete (un indirizzo in rete può contenere altri link: p.e. <http://www.perlentaucher.de>: 13 214 libri, 21001critici, 11816 scrittori, 1516 articoli e 1450 casa editrice).
- Didattica a distanza

DIDATTICA A DISTANZA

Non nasce certo con l'informatica: esiste da più di un secolo. Già negli anni '50 si trovano molti progetti di educazione a distanza attraverso l'uso della televisione o la

radio (Alberto Manzi, anni 60, programma TV: Non è mai troppo tardi e la Scuola Elettra di Torino, radio)⁸.

In Inghilterra all'Open University si sono iscritti più di due milioni di studenti (1969).

Esistono organizzazioni come il Consorzio Nettuno che offre veri e propri corsi di diploma universitario a distanza e dispone dal 1998 di un canale satellitare digitale per la trasmissione delle lezioni. Naturalmente le nuove possibilità della multimedialità ha aperto a questo ambito innumerevoli campi di applicazione⁹.

LA LETTERATURA TEDESCA

In Internet troviamo tutto, dall'ipertesto su Fontane fino ai lavori di tesi messi in rete, senza parlare poi delle enciclopedie, dei siti dedicati a scrittori ecc.

Il nostro lavoro diventa così molto più veloce e si aprono sempre nuove strade.

Una nuova possibilità di lavorare con la multimedialità nell'ambiente della letteratura tedesca è p.e. la creazione degli ipertesti che si possono utilizzare anche per l'analisi dei testi¹⁰.

Per l'analisi d'un testo letterario in forma di ipertesto dobbiamo prendere in considerazione e stabilire le seguenti fasi¹¹:

- 1) Stabilizzazione dell'obiettivo del progetto
- 2) Descrizione del progetto e programmazione dei tempi
- 3) Considerazione delle condizioni generali (quanti computer, internet, sostegni economici)
- 4) Struttura e organizzazione della realizzazione del progetto
- 5) Preparazione di una lista con website utili
- 6) Sviluppo del lavoro, in gruppi: in aula ed a casa
- 7) Realizzazione degli ipertesti
- 8) Protocolli e "diari ipertestuali"
- 9) Risultati in internet
- 10) Presentazione del proprio lavoro, conferenze e discussioni

Ogni ipertesto può contenere innumerevoli aspetti e temi sul argomento, i quali sono legati tra loro, p.e.:

- Il retroscena politico, sociale, storico e culturale
- Lista con altri links riguardanti il tema
- Biografia dello scrittore
- Descrizioni dei protagonisti
- Costellazione delle persone
- Prospettiva multimediale
- Prospettiva del narratore
- Genere letterario
- Critiche di altri scrittori, giornalisti
- Recensioni

Esempi esemplari che si trovano in internet sono p.e.¹²:

– Iper testo su Theodor Fontane: <http://www.hh.schule.de/ngb>

<p>das Programm der <u>Phase EINS</u> <u>Seminare</u> in Phase EINS die <u>Aufgaben</u> - ungepackt! <u>Fontane-Miszellen</u> <u>Fontane</u> im WWW bürgerlicher <u>Realismus</u> <u>Literatur-Recherche</u> <u>Suchmaschinen</u> im WWW Fontane-<u>Medien</u> zur Ausleihe literarisches Erzählen <u>gestern</u> und <u>heute</u> <u>Hypertexte</u> der Schüler/innen</p>	<p>das Programm der <u>Phase ZWEI</u> <u>Seminare</u> in Phase ZWEI <u>Geist-Hirn-Seele</u>-Problem <u>Neurowissenschaft</u> im WWW <u>Datenschutz</u> und <u>online-Arbeit</u> <u>Big</u> <u>Brother</u> is watching you <u>Hilfestellungen</u> Produkte der Schüler/innen <u>online-Referate</u></p>
<p>Phase EINS http://www.hh.schule.de/ngb/doku/phase01.html PhaseZWEI http://www.hh.schule.de/ngb/doku/phase02.html Fontane http://www.hh.schule.de/ngb/doku/lit01.html Realismus http://www.hh.schule.de/ngb/realism/realism.html Hypertext-Protokolle http://www.hh.schule.de/ngb/ltb/index.html http://www.hh.schule.de/ngb/ltb/index.html Geist-Hirn-Seele</p>	

– Progetto su le “Simple Storys” di Ingo Schulze¹³: <http://www.hh.schule.de/herdersh/schulze/>

– Iper testo su “Katz und Maus” von Günther Grass: <http://3b-infotainment.de/unterricht/grass1.htm>



ALCUNI INDIRIZZI UTILI IN TEDESCO CHE POSSO CONSIGLIARE:

LITERARISCHE AUSFLÜGE

- <http://www.gutenberg.aol.de/>
Die größte Sammlung deutscher Texte im Internet
- <http://www.deutschunterrichtundinternet.de/LinksfuerGermanisten.htm>
Web-Seiten der germanistischen Fakultäten und Links zum Thema Linguistik/
Literaturwissenschaft allgemein
- <http://www.deutschunterrichtundinternet.de/Recherchehilfen.htm>
Schulverlage im Netz, Online-Buchhandel, Zeitungen und Fachzeitschriften im Netz; (z.B. <http://www.zeit.de/literatur>,
www.spiegel.de/kultur, www.faz.de/feuilleton)
- <http://www.swan.ac.uk/german/links/lit.htm>
Links zu: Allg. Hinweise, Online Texte, Archive, Museen, Institute,
Autoren, Epochen, Bibliographien, Kritiken, Geschichte, Events, Gesellschaften
- <http://www.perlentaucher.de>
Schnellsuche nach: Büchern, Kritiken, Autoren, Verlage, Artikel
- <http://www.xlibris.de>
Super Überblick: Autoren, Epochen, Biographien, Kurzinhalte, Zitate,
Meinungen usw. (Literatur im Kontext auf CD-Rom)
- [http://www.uccellis.ud.it/Webschmurr \(/indice-lett.htm](http://www.uccellis.ud.it/Webschmurr (/indice-lett.htm)
Autoren, Gedichte, Texte, Literaturgeschichte und Zitate
- <http://www.hh.schule.de/ngb/doku/recher.html>
Online-Recherche zur Literatur (eine Galaxie von Links)
- [http://www.sewanee.edu/german/literatur/more\(move\).html](http://www.sewanee.edu/german/literatur/more(move).html)
Literaturgeschichte
- <http://www.udoklinger.de/Gesch/inhalt.html>
Epochenübersicht (Beginn: Althochdeutsch)
- <http://www.dhm.de/lemo/home.html>
Hintergrundwissen über deutsche Geschichte und Literatur (sehr übersichtlich,
empfehlenswert auch für die Schüler)

- <http://www.amazon.de>
Das größte “Buchgeschäft” im Internet
- <http://www.volltexte.de>
Lieferbare Texte, Infos rund ums Buch: Rezensionen, Autorenportraits, Leseproben
- <http://www.schulweb.de>
Deutsch als Fremdsprache, Übungen, Lerntipps, Referate über Literaturthemen, Schulen in Deutschland
- <http://www.hh.schule.de/ngb/>
Deutschunterricht online, Epochen, Autoren
- <http://www.hh.schule.de/ngb/doku/antrag02.html>
“Internet im Deutschunterricht”; A. Borrmann und Rainer Gerdzen stellen ihr Arbeitsbuch vor (mit einigen nützlichen Materialien im Netz)
- <http://www.goethe.de/lks/deindex.htm>
Alles zum Thema Literatur (siehe unter: Künste)
- <http://www.goethe.de/nne/hel/100/deindex.htm>
100 Verfasser – 100 Titel: Eine Ausstellung des Goethe-Institut Inter Nationes zur aktuellen deutschsprachigen Literatur.
- <http://www.goethe.de/gr/dub/buch/deibuch.htm>
Buch des Monats (Goethe-Institut Dublin)
- <http://www.goethe.de/ms/bud/biblio/bucher.htm>
Bücher, über die man spricht
- <http://www.goethe.de/gr/dub/zeitzeu/>
Schriftsteller als Zeitzeugen (Goethe-Institut Dublin)
- <http://www.goethe.de/z/13/stuecke/>
40 deutschspr. Dramatiker und ihre Werke
- <http://www.lyrikline.de>
Gedichte und Interpretationen (mit Audio)
- <http://www.spo.e.at/~splattn/Deutsch.htm>
Gedichte, Gedichte
- <http://www.uni-giessen.de/~gi04/MM/gedichte/gedliste.html>
Gedichte, Gedichte

- (http://www.guide.supereva.it/lingua_e_cultura_tedesca/)
Vielseitig: von Kursen online – Gedichte in deutscher und italienischer Sprache⁷⁴
- <http://www.geocities.com/Athens/6674/zitate.html>
gute Zitate
- <http://www.ikg.rt.bw.schule.de/virkla/mume/3reich/exilit/Dtitel.htm>
Thema: Literatur im 3. Reich
- <http://www.uwasa.fi/~dw/Kafka/Kafka-Verbindungen.html>
Kafka-Kosmos
- <http://www.ndh.net/home/berg/ibforum.htm>
Ingeborg Bachmann Forum (umfangreiche Sammlung)
- <http://www.goethe-bytes.de>
Ausführliches Internet-Projekt über Goethe
Unterrichts-Projekte

LINKS ZU EXPERIMENTEN IM DEUTSCHUNTERRICHT, IN DENEN MÖGLICHKEITEN DES COMPUTER- UND VIDEOEINSATZES AUSPROBIERT UND DOKUMENTIERT WURDEN:

- <http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/itgdeutsch.shtml>
ca. 50 Unterrichtsprojekte für den Deutschunterricht
- <http://www.englisch.schule.de/hyper.htm>
Reinhard Donath: Hypertext-Projekte
- <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/>
Alles über Textanalyse und Links
- <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/grass1.htm>
Computereinsatz in einer UE über “Katz und Maus” v. G.Grass
- <http://www.3b-infotainmet/unterricht/impuls.htm>
Bildimpulse
- <http://www.saunalahti.fi-pohalone/kompass3/lesen.htm>
Fragebogen für junge Leser
- <http://www.ubricianum-schule.kwe.de/filmanalyse/>
Filmanalyse

VERGLEICHEN SIE DIE PROJEKTE:

- <http://www.scheffel.org.bw.schule.de/faecher/deutsch/vorleser/index.htm>
“Der Vorleser” von Bernhard Schlink
- <http://www.hh.schule.de/herdersh/schulze/>
Ingo Schulze “Simple Storys”
- <http://deutsch.pi-noe.ac.at/stubi/index.htm>
Christa Wolf “Was bleibt”
Thema: DDR-Politik und Literatur
- <http://www.ikg.rtbw.schule.de/virkla/mume/>
Interpretieren von Gedichten
Gedichte von: I. Bachmann, H. Hesse, C. Morgenstern, P. Celan und
expressionistischer Stadtlyrik (siehe Trakt: “An die Verstummtten”)
- http://www.ty.gymfag.dk/fagl-insp/storm_opgaverlll.htm
Theodor Storm und die graue Stadt am Meer
- <http://www.bernhardkeller.de/projekte/projekte.html>
“Der Schimmelreiter” von Theodor Storm
- <http://www.hh.schule.de/ngb>
ausführliches Projekt zu Fontane
- <http://www.faust.fr.bw.schule.de/see>
Projekt aus dem fächerverb. Unterricht
B. Brecht, Eichendorff, M. Walser, J. W. v. Goethe
- http://www.wbg.s.schule_bw.de/0203-01.htm
Der moderne Zauberlehrling
- www.ikg.rt.bw.schule.de/virkla/names/schuels/schuels.html
Faust und Weimar
- www.lippe-berufskolleg.de/iphigenie/index.html
“Iphigenie auf Tauris”
- <http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/lesenacht2.htm>
Projekt: Nacht der Bücher: Lesen bis zum Umfallen
- <http://www.erfolgsgeheimnisse.net/ueberblick.htm>
Interview zum Thema Erfolg und wichtige Fragen

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, U. e Kepser, M. „*Living books* zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen“, *Der Deutschunterricht*, 1, 2000, pp. 45-53.
- Bauer, K.W. „Medien“, in K. W. Bauer, a cura di, *Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe*. 3. Überarb. U. erw. Neuauflage, München, Fink, 1998, pp. 191-211.
- Baumgarten, G. e Borrmann, A. „Kooperative Produktion eines E-Mail-Romans. Ein fächerübergreifender Projektbericht“, *Deutschunterricht*, 4, 2001, pp. 27-30.
- Berghoff, M.. „Hypermedia als weitere Chance für den Deutschunterricht? Skizze eines interaktiven Assoziations- und Interpretationsraums im Internet zu Ernst Jandls ‚wien:heldenplatz‘“, in E.-B. Berndt e U. Schmitz, a cura di, *Neue Medien im Deutschunterricht* (=OBST 55), Oldenburg, 1997, pp. 172-185.
- Bettetini, G. e Colombo, F. *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.
- Blatt, I. „Computer als Medium – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht“, in B. Lecke, a cura di, *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*, Frankfurt a.M, Peter-Lang, 1999, pp. 179-203.
- Bolter, J.D. *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991.
- Bolter, J.D. e Grusin, R. *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge, The MIT Press, 1999.
- Borrmann, A. *Hypertext, Homepages und was man im Sprachunterricht damit anfangen kann*, Stuttgart, Klett Verlag GmbH, 1999.
- Borrmann, A. e Gerdzen, R. *Internet im Deutschunterricht*, Stuttgart, Klett Verlag GmbH, 2000.
- Ciotti, F. e Roncaglia, G. *Il mondo digitale*, Milano, Laterza, 2001.
- Cordes, R. e Streitz, N., a cura di, *Hypertext und Hypermedia*. Berlin, Heidelberg, New York, Springer, 1992.
- Cotton, B. e Oliver, R. *Understanding Hypermedia*, London, Phaidon, 1993.
- D’Ambrosio, M. e Parrella, B. *Web multimedia. La comunicazione multimediale dai graffiti in Internet: storia, strategie e tecniche*, Milano, Apogeo, 1988.
- Faulstich, W. *Grundwissen Medien*, München, Fink, 1995.
- Frank, D. „Der Möglichkeitsroman als Hyperfiction. Experimentelle Erzähltexte als Prototypen heutiger Netzliteratur“, *Der Deutschunterricht*, 2, 2001, pp. 31-43.
- Ghislandi, P., a cura di, *Oltre il multimedia*, Milano, Angeli, 1995.
- Glaboniat, G. *Profile Deutsch*, Berlin, Langenscheidt, 2002.
- Glaser, P. e Fink, M. „Die große Odyssee. Wie haben das Internet und der Computer das Schreiben und Lesen verändert?“, *Die Zeit*, Magazin spezial, Nr. 39, 1996, pp. 6-33.
- Hage, E. „Hypertext im Deutschunterricht“, in *Akademie für Lehrerfortbildung. Computer ist mehr*, München, Manz, 1995, pp. 140-147.
- Hickethier, K. *Film- und Fernsehanalyse*, Stuttgart, Metzler, 1993.
- Kaiser, R.. *Literarische Spaziergänge im Internet*, Frankfurt a. M., Eichhorn, 1996.

- Kanzog, K. *Einführung in die Filmphilologie*, München, Schadig, 1991.
- Kepser, M. *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*, Bad Krozingen, D-Punkt, 1999.
- Landow, G.P. *Hyper/Text/Theory*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1994.
- Liscia, R. *Diventare multimediali*, Milano, Il 24 Ore, 1996.
- Meisch, R. „Literaturgeschichte interaktiv: Hypertext und Multimedia im literaturgeschichtlichen Unterricht“, *Anregungen*, 42, Augsburg, 1996.
- Nestvold, R. „Das Ende des Buches. Hypertext und seine Auswirkungen auf die Literatur“, in M. Klepper, R. Mayer, E.-P. Schneck, a cura di, *Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters*, Berlin, N.Y., 1996, pp. 14-30.
- Orlandi, T. *Informatica umanistica*, Roma, La nuova Italia Scientifica, 1990.
- Pedemonte, E. *Personal Media*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Pyter, M. „Textpräsentation in Hypertext. Empirische Analyse von visuellen versus audiovisuellen Sprachdarbietungen“, *Hypertext*, Hamburg, 1994.
- Ricciardi, M., a cura di, *Oltre il testo: gli ipertesti*, Milano, Angeli, 1994.
- Riedel, M. „Experimentelle Poesie und Multimedia – Zur Integration der neuen Medien in den Literaturunterricht“ in K. Kiefer, M. Riedel, a cura di, *Konkrete Poesie, Multimedia. Bausteine zu einer transgressiven Literaturdidaktik*, Frankfurt a. M., Lang, 1998, pp. 115-158.
- Ritter, M. *Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums*, Donauwörth, Auer, 1995.
- Runkehl, J. „Literatur im Netz und Netzliteratur“, *Der Deutschunterricht*, 1, 2000, pp. 33-44.
- Rupprecht, I. „Gedichtgestaltung. Rainer Maria Rilke: Der Panther“, in *Akademie für Lehrerbildung: Computer ist mehr*, München, Manz, 1995, pp. 312 ss.
- Suter, B. „Hyperfiction – ein neues Genre“, *Der Deutschunterricht*, 2, 2001, pp. 4-14.
- Suter, B. *Hyperfiction. Hyperliterarisches Lesebuch: Internet und Literatur*, Frankfurt a. M., Stroemfeld, 1999.
- Thomé, D. *Computer im Deutschunterricht*, Braunschweig, Westermann, 2000.
- Toselli, L. *Il Progettista multimediale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Ulrich, W. „Multimedia und kommunikative Kompetenz (I)“, *Deutschunterricht*, 4, 1999, pp. 293-391.
- Weingarten, R., a cura di, *Sprachwandel durch Computer*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1997.

NOTE

- 1 Cfr. Blatt, I.: Computer als Medium – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Bodo Lecke (Hrsg.): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*, Peter-Lang, Frankfurt a.M. 1999. S. 179-203.
- 2 Cfr.: Il programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche elaborato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il documento integrale è disponibile in rete, all'indirizzo <http://www.istruzione.it/multimed.htm>.

- 3 La formazione dei docenti nel programma di sviluppo delle tecnologie didattiche, il documento integrale è disponibile in rete, all'indirizzo <http://www.istruzione.it/aggiornamento.htm>.
- 4 Cfr. Glaboniat, G., Profile Deutsch, Langenscheidt, Berlin 2002.
- 5 Cfr.: <http://hh.schule.de/ngb/doku/antrag02.html>, p. 2.
- 6 Per spiegazioni dei singoli metodi: <http://www.3b-infotainment.de/unterricht/grass1.htm>.
- 7 Cfr. Borrmann, A.: Hypertext, Homepages und was man im Sprachunterricht damit anfangen kann, Klett Verlag GmbH, Stuttgart 1999
- 8 Cfr. Ciotti, F.; Roncaglia, G.: Il mondo digitale, Editori Laterza, Milano 2001, p. 465-468.
- 9 Materiali più aggiornati possono essere reperiti sul sito internet del Ministero della pubblica Istruzione, all'indirizzo: <http://www.istruzione.it/aggiornamento.htm>.
- 10 Cfr. Hage, E.: Hypertext im Deutschunterricht. In: Akademie für Lehrerfortbildung. Computer ist mehr. Manz, München 1995. S. 140-147.
- 11 Cfr. anche Meisch, R.: Literaturgeschichte interaktiv: Hypertext und Multimedia im literaturgeschichtlichen Unterricht. In: Anregungen 42, Augsburg 1996.
- 12 In allegato si trovano altri esempi interessanti e molti indirizzi importanti (solo in lingua tedesca).
- 13 Schulz, I., Simple Storys. Ein Roman aus der ostdeutschen Provinz, Berlin Verlag, Berlin 1998. Cfr. anche Borrmann, A., Gerdzen, R, Internet im Deutschunterricht, Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2000.

Scrivere, leggere, raccontare in lingua straniera (LS)

Renata Carloni

New York University in Florence

Il presente intervento nasce da una riflessione su qualcosa che è già stato fatto e su quanto nella stessa direzione rimane da fare. Negli ultimi due anni ho scritto tre racconti di narrativa graduata per una casa editrice di Italiano per stranieri. E, scrivendo, ho cominciato a riflettere su quanto stavo facendo, cioè su cosa significasse scrivere storie e scriverle per un pubblico di *non-native language* e, successivamente, su cosa significasse per un apprendente leggere queste storie e confrontarsi con la funzione linguistica del raccontare in LS. I tre racconti che mi sono trovata a scrivere, corredati da una serie di esercizi, corrispondevano a tre livelli dati di competenza: elementare, intermedio, avanzato¹. Tuttavia, il livello su cui vorrei soffermarmi è quello definito come “elementare”. A questo livello infatti con più chiarezza ho individuato l’utilità della narrazione facilitata all’interno di un percorso di apprendimento linguistico.

Innanzitutto perché a livello Elementare emerge chiaramente la particolarità della ‘letteratura’ graduata. Il testo prodotto infatti è un vero e proprio testo narrativo autentico, scritto per un pubblico specifico, non un testo adattato snaturando un racconto preesistente. Tale testo permette agli studenti di livello elementare (e al loro insegnante) di confrontarsi con le funzioni del raccontare e li aiuta ad uscire dalla dimensione strettamente funzionale della lingua e ad immergersi nel piacere della lettura. Mentre infatti a livello intermedio, e poi avanzato, la diminuzione della distanza fra competenza linguistica dell’apprendente e produzioni testuali della lingua obiettivo permette l’approccio a testi narrativi della letteratura italiana, a livello elementare la lettura di un intero testo narrativo è piuttosto difficile. Un racconto facilitato permette anche allo studente di livello elementare di immergersi nel piacere della lettura e nel piacere di raccontare storie. Il “piacere della lettura” non è stato per me solo il titolo della collana in cui sono stati pubblicati i racconti, ma un punto di riferimento nella scrittura delle storie e anche nella riflessione didattica collegata. Devo infatti dire che la motivazione iniziale a scrivere non è nata tanto dall’obiettivo di produrre materiale utile all’apprendimento della lingua, quanto – francamente – da quello di divertirmi. Questo atteggiamento non credo sia stato un limite. Si parla molto di sostenere la “motivazione dello studente” ad apprendere, ma io valuto che ad essa si debba affiancare sempre il sostegno della “motivazione dell’insegnante” ad insegnare. Voglio dire che, se l’insegnante non si diverte (in senso lato), cioè se non prova interesse, allora non si diverte (in senso lato) neanche lo studente. La scrittura dei racconti è quindi nata dalla seguente motivazione: il piacere di raccontare una storia e il piacere di immaginare il piacere del lettore mentre l’avrebbe letta. E anche

la riflessione successiva, su quanto ancora rimaneva da fare dopo aver scritto i racconti e averli completati con un apparato di esercitazioni didattiche, è nata dalla esigenza di mantenere all'interno della lezione il massimo piacere del leggere, e poi del raccontare.

Scrivendo un racconto per un pubblico di non italofoeni di livello elementare, la principale difficoltà con cui ci si confronta è costituita dai limiti che la finalità del testo pongono. Per quanto riguarda l'autore del testo, sono arrivata alla conclusione che questi limiti siano una cornice che facilitano la produzione scritta secondo una procedura classica della didattica dello scrivere. Questi limiti spingono l'autore ad esplorare le possibilità della lingua e lo stimolano ad attuare – benché in regime di costrizione di strutture e vocabolario – il maggior numero possibile di virtualità della stessa. Per quanto riguarda il destinatario dei racconti, alla domanda “come può un apprendente di livello elementare divertirsi nella lettura se non riesce a godere della ricchezza di fabula e intreccio?” in prima battuta ho risposto con una analogia che rinvia ai limiti imposti dai protocolli di Internet. Nei formati MP3 con cui la musica viaggia su Internet, la procedura di compressione del file porta ad eliminare una fascia di frequenza e quindi, in qualche modo, ad impoverire il suono. Quello che viene eliminato, tuttavia, è quanto non immediatamente percepibile dall'orecchio umano. Similmente – mi sono detta – deve essere possibile scrivere racconti che invitino al piacere della lettura rimanendo all'interno della frequenza linguistica determinata dal destinatario. In seconda istanza, attraverso una riflessione più approfondita, sono arrivata alle conclusioni che anche un lettore in LS ha – come tutti i lettori – delle capacità cooperative che gli permettono di ricostruire il testo, se l'autore gli fornisce dei buoni e comprensibili appigli.

Per venire a dati più tecnici, il destinatario della mia produzione è stato un pubblico di giovani/adulti con competenza della lingua italiana “elementare”, definita da un sillabo, a cura di Marco Mezzadri², articolato in (1) Elementi grammaticali, (2) Lessico, (3) Strutture della frase. Tale sillabo è stato pensato per un livello fine A2/inizio B1 del *Quadro Comune di Riferimento* del Consiglio d'Europa³. Gli aggiustamenti che ho compiuto scrivendo il racconto sono andati nella direzione di spingere il testo il più possibile verso il livello A2. Per quanto riguarda gli *Elementi Grammaticali*, ho introdotto le seguenti modifiche: a) ho selezionato dalla lista proposta gli elementi che reputavo di realizzazione più frequente, utilizzando per stabilire questa frequenza il *Livello Soglia*⁴; b) della stessa lista ho trascurato alcuni altri elementi, ad es. i pronomi relativi nelle forme “cui”, il condizionale dei verbi “dovere” e “potere”; c) mentre ne ho introdotto uno nuovo: la forme del modo imperativo. Per selezionare il *Lessico*, fissato a 750 parole, ho incrociato i lemmi presenti nel *Vocabolario di base*⁵ con il lessico elencato nel *Livello Soglia* in modo da tarare il primo sul lessico di non italofoeni. Infine sono partita dalle indicazioni fornite dal sillabo sulle *Strutture della frase* per provare a costruire un testo narrativo che facilitasse al lettore la fruizione del testo stesso. Lavorando sul testo ho dato come acquisito che i testi narrativi, anche di culture differenti, abbiano le seguenti ricorrenti caratteristiche: scopo principale, che è quello di raccontare qualcosa, sviluppo del racconto, che procede attraverso sequenze di azioni, esisten-

za di personaggi che agiscono. La condivisione dello stesso piano tematico è ancora più solida nel caso di uno specifico genere testuale, nel mio caso particolare il racconto di fantascienza. Se l'organizzazione del testo in L1 aiuta la ricostruzione della struttura narrativa in LS, tuttavia l'autore deve trovare delle strategie di semplificazione che facilitino al lettore, e l'accesso agli eventi presentati nel testo, e la risposta alla domanda fondamentale sottesa alla lettura di un racconto: "che cosa succede?". Tipicamente la narrazione incrocia due piani di elaborazione: il livello manifesto, che è quello della progressione linguistica, e il livello immanente, che è quello della ricomposizione mentale della vicenda secondo logiche di prima/dopo, causa/effetto, azione/conseguenza, ecc. Avendo come pubblico lettori LS le strategie di semplificazione devono coinvolgere entrambi i livelli. Di semplificazione si parla a proposito della grammatica del parlato. Benché la nozione di semplificazione appaia problematica e di non facile definizione, tuttavia sono rintracciabili alcune costanti nelle indagini che è possibile definire nel modo seguente: "i testi parlati sono governati da una scarsa pianificazione (o non pianificazione) che si manifesta a livello di strutture linguistiche in una riduzione sintattica e in una sintassi frammentata; da ciò deriva una maggiore semplicità della sintassi dei testi parlati. Con riduzione sintattica si indica sia una riduzione quantitativa delle forme dei paradigmi flessionali in uso sia la preferenza per procedimenti sintattici che non richiedono l'uso di marche sintattiche esplicite, come per esempio la giustapposizione. [...] Con sintassi frammentata si indica solitamente uno scarso uso di proposizioni subordinate a favore di processi coordinativi, prevalentemente asindetici."⁶ In effetti sono state proprio le strategie presenti nella lingua orale che mi hanno fornito le prime indicazioni su come procedere per scrivere un testo narrativo graduato adatto ad un livello elementare. Procedendo poi nella stesura del testo e per quanto riguarda i tratti sintattici e stilistici, ho usato strutture non marcate e che funzionano in più contesti; ho usato enunciati brevi, segnalati dal punto fermo; non ho utilizzato le possibilità offerte dall'Italiano di avere un ordine libero dei costituenti e ho preferito seguire – dove possibile – l'ordine Soggetto Verbo Oggetto; non ho avuto paura di utilizzare ripetizioni e ridondanze, anzi le ho utilizzate per dare ritmo alla lingua; ho sempre preferito la struttura paratattica a quella ipotattica; ho cercato di personalizzare l'azione collegandola ad un attore definito; ho concatenato le azioni secondo la loro cronologia naturale e ho ben evidenziato i marcatori temporali.

Per quanto riguarda i tratti lessicali, ho privilegiato le parole più brevi e tipologicamente più vicine ad altre lingue europee; ho preferito usare parole con ridotta precisione ed estendibili a più contesti ed infine ho cercato di evitare qualsiasi nominalizzazione ed astrazione. Non sono sicura, naturalmente, che questa operazione di semplificazione sia riuscita. Oggi un maggiore aiuto in tal senso viene dalle pubblicazioni di linguistica acquisizionale che riescono a misurare la maggiore o minore semplicità di aspetti della sintassi e della testualità in LS indicando quelli che nelle sequenze naturali di apprendimento vengono acquisite prima di altre⁷.

Se fino ad ora ho accennato ai processi di produzione di un testo narrativo che facilitano il processo decodificativo e ricostruttivo da parte dello studente di LS, non bisogna

dimenticare che ci sono strumenti didattici che aiutano l'apprendente a sviluppare una competenza testuale. Un lato di questa competenza è sostenuta dalle attività didattiche previste nei libri della collana, utili a studente e insegnante a lavorare sulle capacità di lettura in LS. Gli spunti operativi a livello elementare sono stati raggruppati in due fasi di lavoro. Una parte delle attività sono collocate all'inizio di ciascun capitolo e vengono definite, secondo le indicazioni del progetto editoriale, a due livelli di interazione: il *tu*, rivolto all'auto-apprendimento e il *noi*, rivolto al lavoro con il gruppo-classe. In questa posizione ho quindi collocato attività utili a richiamare l'enciclopedia condivisa da autore e lettore, ad attivare inferenze ed a stimolare ipotesi sullo svolgimento del racconto con una precisazione: mentre a livello *tu*, il dialogo è fra autore e lettore, a livello NOI, il lavoro è interno al gruppo dei lettori con la presenza, sullo sfondo, di un facilitatore, cioè dell'insegnante. L'obiettivo principale di attività di prelettura di questo genere è di solito quello di sostenere la motivazione a leggere. Tuttavia, data questa collocazione "infra-capitoli" tali attività scandivano sia la fine sia l'inizio della lettura. Per questo ho inserito in questa fascia anche alcune attività di comprensione globale del testo. Per dare un esempio di questa varietà di attività *tu* e *noi*, ripartite fra motivazione e comprensione globale, riporto quanto scritto all'inizio di un paio di capitoli:

Capitolo 02⁸

TU	"In questi primi capitoli EricCarl [uno dei protagonisti del racconto] ha un problema con i soprannomi che gli danno i suoi colleghi. Secondo te perché a EricCarl non piacciono i soprannomi?"	attività di comprensione
NOI	"In questi primi capitoli EricCarl ha un problema con i soprannomi che gli danno i suoi colleghi. Voi avete mai avuto un'esperienza simile? Parlatene in piccoli gruppi."	attività di sostegno della motivazione

Capitolo 06

TU	"'Che fai tu, luna in ciel, dimmi che fai, Silenziosa luna?'. Queste parole sono di un grande poeta italiano del XIX secolo: Giacomo Leopardi. Lo conosci? Conosci altri poeti italiani? Quali e di quale secolo?"	attività per richiamare l'enciclopedia
NOI	"'Che fai tu, luna in ciel, dimmi che fai, Silenziosa luna?'. Queste parole sono di un grande poeta italiano del XIX secolo: Giacomo Leopardi. Le capisci? Parla con un compagno."	attività di comprensione

Oltre a queste attività di sostegno alla motivazione e alla comprensione globale del testo, il progetto editoriale prevedeva un'altra serie di esercitazioni collocate alla fine dei capitoli e maggiormente finalizzate all'analisi del testo. Ho quindi preparato una serie di esercizi con l'obiettivo di sviluppare negli apprendenti le seguenti competenze:

- (1) identificare il tema e quello che si dice sul tema (tipo di esercizi: domande Vero/Falso/Non si sa, domande di comprensione, identificazione dell'informazione corretta, ecc.);
- (2) lavorare sulla coesione testuale (tipo di esercizi: ordinare il testo, collegare frasi spezzate, completare *cloze*, ecc.);
- (3) consolidare il vocabolario usato nel racconto (tipo di esercizi: definizioni delle nuove parole, uso dei vocaboli in contesto, cruciverba, ecc.).

Qui finisce quello che è stato, spero onorevolmente, fatto. Tuttavia, dal lavoro di scrittura mi era rimasto un interrogativo. Partendo dall'assunto che il piacere dell'autore è anche il piacere del lettore – come, similmente, il divertimento dell'insegnante ad insegnare diventa divertimento dello studente ad apprendere – alla fine del lavoro mi era rimasta un'inquietudine originata dalla seguente domanda: se io mi ero tanto divertita a scrivere la storia quanto affaticata a scrivere le parti di esercitazioni, sarebbe stato utile sottoporre gli studenti allo stesso genere di affaticamento?

Da questa domanda è maturata una linea di ricerca per un uso "attivo" dei testi narrativi facilitati⁹. In questa prospettiva l'obiettivo didattico del lavoro di classe non è tanto quello di aumentare la competenza testuale degli apprendenti, quanto quella di mantenere il piacere del testo anche a livello elementare. Dato che le attività di comprensione e analisi del testo alcune volte mi sembrava diluissero quello che è il piacere della storia, ho provato a cercarne altre che potessero tenere alta la curiosità, il coinvolgimento nella lettura e che nello stesso tempo stimolassero negli studenti la voglia di continuare a leggere e raccontare quello che avevano letto. In questa direzione ho provato a sostenere la motivazione alla lettura e all'apprendimento con attività che riportassero al centro il lettore con le sue emozioni e lasciassero sullo sfondo l'autore. L'ipotesi da cui sono partita è che anche a livello elementare di una lingua si può essere lettori creativi, interpreti raffinati e narratori di storie. Le attività che ho individuato rispondono ai seguenti criteri:

- il narrare e la capacità di comprendere il narrato nascono da una situazione autentica fra chi narra e chi sta a sentire;
- il piacere di ri-raccontare si sviluppa in situazioni dove questa funzione non è ridondante, meccanica e inutile;
- c'è la possibilità di passare dalla lettura e dall'ascolto di storie alla produzione di esse anche per studenti di livello elementare;
- c'è un collegamento fra la parola scritta/letta e altre forme di espressione: disegni, fotografie, musica, ecc.

A questo punto posso presentarvi alcune delle attività che sto attualmente sperimentando per un uso creativo del libro di lettura graduata in classi di livello elementare:

PER INIZIARE

A. Come far scegliere il libro di lettura agli studenti anche se sono principianti assoluti

Pensate di leggere un racconto, ma pensate anche che i vostri studenti principianti assoluti non siano in grado di affrontarne la lettura se non abbiano fatto almeno 40 ore di lezione? Che fare? Perché non usare questa fase di attesa per svolgere un'attività che prepara a leggere e a raccontare storie, ma che nel caso in questione è finalizzata alla scelta da parte degli studenti, anche principianti, del loro libro di lettura?

(1) Selezionate due/tre racconti che vi piacciono e di generi differenti, gialli, rosa, fantascienza, ecc. Di ognuno fate un riassunto schematico, piano e lineare, diviso in 6 frasi, a loro volta separate in due parti.

(2) Mettetevi di fronte agli studenti e raccontate loro la prima storia, lentamente e usando le vostre capacità mimiche e non vi preoccupate, e non fate preoccupare gli studenti, se non capiscono tutto.

(3) Formate gruppi di 3/4 studenti e consegnate loro un set di carte dove avete trascritto le 6 frasi separate in modo che ogni gruppo abbia in mano 12 carte. Fate attenzione alla punteggiatura in modo da dare agli studenti principianti una idea chiara di dove iniziano e dove finiscono le frasi. Gli studenti dovranno combinare le frasi e metterle in ordine. Potete girare fra i gruppi e, se richiesti, aiutare. Se avete tempo, potete far ruotare i membri dei gruppi.

(4) Quando ogni gruppo avrà trovato una soluzione raccontate la storia di nuovo, sempre con grande sforzo mimico e date agli studenti il tempo di controllare la sequenza da loro trovata.

(5) Ripetete il processo per i vari libri di lettura. In questo modo gli studenti principianti saranno pronti a votare per scegliere il libro che la classe vorrà adottare, oppure a scegliere individualmente il libro da leggere che preferiscono.

B. Gli studenti come narratori

Dopo che avrete deciso insieme agli studenti quale racconto, o quali, utilizzare, il primo problema è come procedere. Come affrontare la lettura del libro? Legge l'insegnante? Leggono gli studenti? A voce alta? Silenziosamente? Come compito? In classe?

Io mi sento a mio agio se gli studenti leggono il libro a casa, da soli. Se il libro gli piace e se leggere è veramente un piacere, questo piacere anche in LS sta nel rapporto privato e segreto fra lettore e libro. Da questo punto di vista le narrazioni graduate aiutano la lettura perché hanno in nota la spiegazione delle parole più difficili e quindi impediscono che il lettore si fermi in continuazione per consultare il vocabolario.

Tuttavia non si può essere sicuri che tutti gli studenti siano dei lettori accaniti e nello stesso tempo io, come ho detto prima, ho un certo timore delle attività di comprensione, rafforzamento, verifica connesse al testo. Ho sempre paura che queste attività impoveriscano, invece di arricchire, il piacere del racconto. Come si può allora condurre tutta la classe dentro fabula e intreccio? Io mi muovo nel seguente modo.

(1) Racconto in classe a voce alta il primo capitolo e su quello utilizzo le domande di comprensione e quant'altro di solito presente nell'apparato didattico del libro di lettura, chiedo inoltre agli studenti se ci sono parole che non hanno capito e se hanno domande da fare.

(2) Poi preparo un calendario e assegno a 2 studenti per ogni lezione la lettura di un capitolo, o di un certo e breve numero di pagine del racconto.

(3) Ogni giorno divido la classe in due gruppi e in ogni gruppo colloco uno studente narratore, uno studente cioè che racconta quello che è successo nella storia e a cui i compagni possono fare domande, sia di lessico, sia di trama, prendendo a modello il tipo di domande che hanno fatto a me nel punto 1. dell'attività. In questa situazione io sparisco, sono gli studenti narratori il punto focale del gruppo.

(4) In questo modo procedo fino a metà del racconto quando comincio a introdurre altre attività.

DURANTE LA LETTURA

C. Storia e immagini

Alcuni di questi libri hanno delle immagini. Normalmente non ne hanno molte e queste immagini sono collegate ai contenuti della storia. La presente attività è interessante per capire come le stesse storie possono essere capite o percepite in modi differenti. L'associazione con le immagini fa emergere queste differenti rielaborazioni della storia.

(1) Oltre alle immagini fornite dal libro raccogliete da riviste immagini e dettagli di immagini (possono poi servire per molte altre attività) di ogni genere e non necessariamente collegate ai temi della storia che state leggendo.

(2) Collocate le immagini su un tavolo e chiedete agli studenti di scegliere quelle che, secondo loro, hanno una associazione con la storia che stanno leggendo.

(3) Dite loro di trovare un partner e di spiegarsi reciprocamente la loro scelta.

(4) Se c'è tempo, dite loro di trovare un nuovo partner e di ripetere l'attività.

D. Forme geometriche e personaggi

Ogni storia ha dei personaggi. Sono i personaggi che portano avanti le azioni. Quale può essere un modo non noioso e povero per parlare dei personaggi a livello elementare?

(1) Quando avete letto almeno la metà della storia e tutti i personaggi sono già stati introdotti, presentate agli studenti alcune forme geometriche, se volete a colori, che possono come numero corrispondere o non corrispondere al numero esatto dei personaggi del racconto.



Presentate loro anche una lista di aggettivi, circa 20, di cui 10 siano aggettivi frequenti e tipici del vocabolario di base del livello elementare e gli altri 10 siano aderenti alla storia che stanno leggendo.

(2) Gli studenti lavorano individualmente e devono decidere: (a) quale forma/colore e (b) quale insieme di aggettivi rappresenta meglio ciascun personaggio della storia. Dite loro che possono usare il dizionario, chiedere al compagno o chiedere a voi il significato delle parole.

(3) Dopo il lavoro individuale formate le coppie e lasciate che gli studenti confrontino fra di loro le scelte fatte.

E. Domande di comprensione: la vendetta

Quando gli studenti hanno già letto, raccontato o ascoltato il racconto di un certo numero di pagine è possibile lavorare sulle domande di comprensione:

(1) Fornite agli studenti una lista di almeno 20 domande di comprensione del testo utilizzando quelle normalmente presenti in questo tipo di libro e aggiungendovene altre che stimolino un rapporto emotivo con la storia e una riflessione sull'attività che stanno facendo. Ad esempio:

Secondo te, alla persona che siede alla tua destra piace questa storia?

Secondo te, la persona che ha scritto la storia si è divertita a scriverla?

A tuo fratello questa storia piacerebbe?

Ti piacciono le domande di comprensione?

Qual è la domanda più stupida di questa lista?

(2) Dite agli studenti di lavorare individualmente e di cancellare dalla lista le domande che pensano siano stupide e inutili. Lasciate che gli studenti si vendichino delle classiche domande di comprensione!

(3) Quando gli studenti hanno letto tutte le domande, chiesto il significato delle parole e cancellato quelle che non gradiscono, dite loro di lavorare a coppie e di porre al compagno le domande che non hanno cancellato. Se è possibile fate in modo di combinare insieme studenti con poche domande con studenti con molte domande.

F. Come va a finire la storia?

A metà della lettura/racconto della storia, chiedete agli studenti se qualcuno di loro, per caso, ha già letto tutto il libro. Se nessuno lo ha fatto,

(1) fatevi aiutare dalla classe a raccontare la trama della prima parte della storia, scrivete solo i nomi dei personaggi sulla lavagna e fate raccontare alla classe chi sono e che cosa hanno fatto fino a quel momento;

(2) dividete la classe a coppie o a piccoli gruppi e fate loro trovare una fine della storia;

(3) eventualmente, ogni piccolo gruppo potrà raccontare alla classe la propria conclusione.

Se invece sono presenti degli studenti che hanno letto la storia, raggruppateli fra di loro e fate loro trovare un finale alternativo a quello che già conoscono.

ALLA FINE DELLA STORIA

G. Come parlare della storia senza distruggerla.

“No, il dibattito, NO!”. Qualcuno di voi si ricorderà gli incubi del dibattito che seguivano i cineforum degli anni '60. Perché sottomettere i nostri studenti alla stessa tortura? Eppure alla fine di una storia ci può essere il piacere di parlarne. Come farlo senza cadere nelle trappole del dibattito forzato?

(1) Scrivete sulla lavagna 15/20 parole che corrispondono a temi/concetti/idee relative o non-relative alla storia che avete letto.

(2) Dite agli studenti di ordinare le parole secondo la loro rilevanza rispetto alla storia: da quella meno rilevante [0] a quella più rilevante [11]. Tenetevi pronti a spiegare il significato delle parole che gli studenti non conoscono.

(3) Dopo il lavoro individuale formate le coppie e fate in modo che gli studenti discutano fra loro e trovino una lista comune motivando la loro scelta.

(4) Alla fine fate in modo che ogni coppia sia in grado di spiegare di fronte agli altri il senso della posizione assegnata alla prima, all'ultima, e alla parola collocata in posizione mediana.

Questo lavoro permette di pensare e ri-raccontare la storia senza essere forzati ad esprimere idee che non si hanno o che non si riescono ad esplicitare.

H. Storia e personaggi, ovvero un passo verso la drammatizzazione

Con questa attività facciamo un passo verso la creazione del lettore come autore. L'attività nasce da una provocazione: perché la storia deve avere solo i personaggi proposti dall'autore del racconto?

(1) Dopo aver letto circa la metà del racconto, dividete gli studenti in gruppi di 6 e dite loro di trovare 6 personaggi che agiscono nella storia; chiarite loro che i personaggi non devono essere necessariamente i protagonisti e che possono essere persone, cose e animali.

(2) Dopo che ogni gruppo ha steso la sua lista, dite loro che ora sono una compagnia teatrale che ha deciso di mettere in scena la storia e che devono distribuire al loro interno i ruoli. Dite loro inoltre che devono assegnare i ruoli esplicitando quali pensano siano le caratteristiche del personaggio da interpretare.

È questo un primo passo verso la drammatizzazione della storia.

BIBLIOGRAFIA

Carlioni R. *XR45*, livello elementare, Perugia, Guerra Edizioni, 2002.

De Mauro T. *Vocabolario di base della lingua italiana*, in *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma, 1980.

Giacalone Ramat A. (a cura) *Verso l'Italiano*, Roma, Carocci, 2003.

- Mezzadri M. *Il piacere della lettura*, “In.it2”, Perugia, Guerra Edizioni, giugno 2001.
- Morgan J., Rinvolucris M. *Once Upon a Time*, Cambridge, University Press, 1988.
- Voghera M. *Sintassi e intonazione dell’Italiano parlato*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 242.
- Livello Soglia per l’insegnamento dell’Italiano come lingua straniera*, Consiglio d’Europa, Strasbourg, 1981.
- Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d’Europa, Strasbourg, 2002.

NOTE

- 1 I racconti, pubblicati dalla Guerra Edizioni, Perugia fra il 2002 e 2003, nella collana “Il piacere della lettura”, a cura di M. Mezzadri, sono i seguenti: *XR45*, livello elementare; *Il ritrovamento della cupola*, livello intermedio (in corso di pubblicazione); *Il proiettore del tempo*, livello avanzato.
- 2 “In.it2”, periodico di Guerra Edizioni, giugno 2001.
- 3 *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d’Europa, Strasbourg, 2002.
- 4 *Livello Soglia per l’insegnamento dell’Italiano come lingua straniera*, Consiglio d’Europa, Strasbourg 1981.
- 5 *Vocabolario di base della lingua italiana*, in *Guida all’uso delle parole*, Tullio De Mauro, Roma 1980.
- 6 Miriam Voghera *Sintassi e intonazione dell’Italiano parlato*, p. 242, Bologna 1995
- 7 Cfr. *Verso l’Italiano*, a cura di Anna Giacalone Ramat, Roma 2003
- 8 Renata Carloni, *XR45*, Perugia, 2001
- 9 In questa ricerca sono debitrice al lavoro di John Morgan and Mario Rinvolucris, *Once Upon a Time*, Cambridge University Press, 1988.

Lingue a contatto e tecnologia digitale: le *chat* romanofone del progetto Galanet

Elena Carpi

Università degli Studi di Pisa

Nella continua ricerca di metodi sempre più efficaci per l'insegnamento linguistico, alla pedagogia dell'alterità si è andata affiancando da alcuni anni una pedagogia della prosimità che, nel caso delle lingue romanze, sfrutta la consapevolezza della comune appartenenza dei parlanti a un *continuum* linguistico. In questa ottica, le pre-conoscenze del discente aiutano a far scattare un *transfert* potenziale e trovano nelle nuove tecnologie il veicolo più adatto per questo tipo di lavoro: l'ambiente Internet rappresenta ormai una realtà sociale dalla quale estrarre "sequenze potenzialmente acquisitive" (De Pietro 1989), che riduce la distanza tra contenuto e studente.

Sebbene i primi lavori sull'intercomprensione delle lingue romanze datino di una decina di anni fa e l'esistenza di una didattica dell'intercomprensione sia ormai ampiamente riconosciuta, molto ancora resta da fare. Il progetto Socrates *Galanet* (Lingua 2) si propone di far avanzare la riflessione in questo campo: mediante lo sviluppo di una piattaforma di formazione a distanza su Internet, i parlanti lusofoni, italofofoni, francofoni e ispanofoni potranno interagire sia nella loro lingua sia in quella degli altri partecipanti. L'elaborazione di un progetto comune motiverà la comunicazione, facilitata dalla presenza sul sito di risorse e strumenti (forum, chat, ecc.).

Il progetto si rivolge a studenti universitari o frequentanti la scuola media superiore, o a adulti che abbiano l'interesse e la necessità di seguire dei corsi di formazione continua, e che conoscano almeno una lingua romanza.

L'interconnexion des signes culturels dans l'espace virtuel aux mille dimensions sémantiques mènera-t-elle à une uniformisation stérilisante ou bien la diversité culturelle se maintiendra-t-elle? [...] je suis persuadé que le nouvel environnement technoculturel sera hautement favorable à la diversité.

(Pierre Lévy: Cyberdémocratie)

INTRODUZIONE

Che l'inglese, soprattutto nella sua variante nordamericana, sia ormai considerato una lingua franca negli ambiti più diversi è un fatto che risalta per la sua evidenza, dal momento che svariate motivazioni di tipo economico stanno contribuendo a farne il latino del nostro tempo. È pur vero però che – sempre rimanendo in un contesto extralinguistico – importanti fattori sociali depongono a favore di una politica comu-

nitaria che valorizzi e promuova le ‘altre’ lingue, veicolo della cultura e dell’identità di tutti i parlanti che vivono nel territorio della UE. Per questo motivo nascono e si sviluppano strategie che, allo scopo di incentivare la mobilità dei cittadini europei e renderli più consapevoli della propria identità culturale, mirano a diffondere la conoscenza delle lingue romanze, germaniche e slave.

Uno degli esempi dell’impegno degli organismi comunitari in questa direzione è rappresentato dal progetto Galanet¹ – promosso dal programma *Socrates* Lingua 2 della Commissione Europea – di cui mi occuperò in questo contributo, che trova le sue premesse teoriche negli studi sull’intercomprensione tra famiglie linguistiche.

Rimanendo nell’ambito della vicinanza non solo tra lingue, ma anche tra docente e discente², intendo inoltre – riferendomi alla pedagogia cosiddetta ‘umanistica’³ – esplicitare la definizione di una didattica ‘sostenibile’, che consideri l’atto di apprendere come “un processo, non un prodotto.” (Bruner 1966, 114).

Infine, come esempio del nuovo tipo di prossimità che si viene a creare in rete e delle potenzialità di tipo pedagogico che implica, prenderò in considerazione alcune delle *chat*⁴ della sessione sperimentale del progetto (protosessione), mettendone in evidenza l’importanza ai fini didattici.

1. CONSIDERAZIONI TEORICHE

1.1 *Lingua e cultura*

L’inizio della riflessione riguardante l’apprendimento simultaneo delle lingue vicine si deve alla riflessione sulle lingue a contatto di Louise Dabène, seguita nel corso degli anni da numerosi apporti critici⁵. *Galanet* è stato preceduto e preparato da *Galatedé*, rivolto esclusivamente a un pubblico francofono, che utilizzava il supporto del cd-rom. Per poter meglio comprendere ambedue i progetti, mi sembra importante delineare l’ambito teorico cui può essere riferita una pedagogia che mette a frutto l’apprendimento non consecutivo delle lingue, e la conseguente capacità di intercomprensione e comunicazione tra i discenti.

Il *Quadro di riferimento europeo* riguardante l’insegnamento delle lingue seconde considera prioritaria la cosiddetta prospettiva ‘azionale’ e il ruolo sociale degli attanti:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue **comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification**⁷. Il y a ‘tâche’ dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l’acteur social.

(p. 15 <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>)

La ‘competenza linguistica’ di un parlante, in quanto parte di quella ‘comunicativa’, presuppone dunque una serie di capacità extralinguistiche che sono anche di tipo sociale (Habermas 1971) e che, come tali, derivano da un processo interattivo. Analogamente, anche la competenza culturale⁸ viene acquisita ‘socialmente’, mediante l’interazione con i membri della propria comunità linguistica nel caso della L1, e di comunità linguistiche diverse nel caso della L2.

Conoscenza linguistica e culturale individuale fanno parte di un *continuum* cognitivo che si innesta in un contesto più ampio di sapere enciclopedico, per definire il quale adotterò la definizione proposta da (Escandell Vidall, 1998, 13):

Para lograr un nivel satisfactorio de efectos cognitivos, el oyente selecciona precisamente todos aquellos supuestos (el contexto) que produzcan una interpretación ‘relevante’, es decir, una interpretación en la que los efectos cognitivos (el beneficio) y esfuerzo del procesamiento (el coste) se encuentren en una relación óptima.

Ma come tradurre in strategie concrete la prospettiva azionale del *Quadro di riferimento*? Nel caso di lingue appartenenti alla stessa famiglia, può rivelarsi efficace la scelta di una pedagogia che ridimensioni il relativismo a favore della ricerca della vicinanza? E come, e in che misura, all’interno di una stessa famiglia le diverse lingue differiscono le une dalle altre?

Un aiuto per progredire nella riflessione suscitata da questi interrogativi può venire, a mio parere, dalla ben conosciuta analisi post-strutturalista del sociologo Richard Hudson (1980), che pone la questione – in termini che possono sembrare estremamente drastici⁹ – di quanto sia realistico considerare precise le isoglosse tracciate tra lingue, varietà, registri e comunità linguistiche. Peraltro, benché sia spesso vero che “*Data without generalization is just gossip*” (Pirsig, 1991, 55), una prospettiva teorica di tipo micro-sociologico che parta dall’*item* linguistico per adottare il concetto di ‘prototipo’¹⁰ – o di discretezza funzionale nell’ambito di un *continuum* (Labov 1977) – sembra la più rispondente a quanto auspicato dal Quadro europeo, che sottolinea quanto le caratteristiche individuali dei discenti determinino il loro apprendimento delle L2:

Les savoir-être (voir 5.1.3), sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispo-sitifs, d’attitudes, qui touchent, par exemple, à l’image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l’interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d’une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d’acculturation et ils peuvent se modifier. (p. 17)

Ne consegue la felicità di una didattica basata sull’interazione sociale (prospettiva azionale) e sulla messa a frutto delle vicinanze linguistiche e culturali – a loro volta enfatizzate da una metodologia che sfrutti la modalità umanistica e la prossimità digitale (2.3.3.). La prossimità tra item linguistici e culturali dovrebbe infatti facilitare l’intercomprensione, intesa come percorso di apprendimento¹¹ non consecutivo tra lingue appartenenti alla stessa famiglia, riferita a un bagaglio di conoscenze comuni

percepito come non ‘minacciose’¹². Una didattica come quella che ho descritto può essere dunque uno strumento efficace per ridurre lo *choc contrastivo* che l’apprendimento di una L2 provoca d’abitudine.

1.2 Per una pedagogia sostenibile delle lingue seconde

Per i motivi esposti in precedenza, mi sembra dunque auspicabile che l’insegnamento delle L2 privilegi una pedagogia di tipo ‘umanistico’, che:

- attribuisca all’emotività¹³, alle conoscenze pregresse e alla personalità del discente un ruolo centrale;
- trovi i propri contenuti cognitivi e metodologici nella *ricerca della prossimità* (tra discente e docente e tra famiglie di lingue e fra culture affini);
- sappia sfruttare l’innovativo concetto di vicinanza creato dalla CMC (*Computer Mediated Communication*)¹⁴.

Prendendo in prestito una fortunata etichetta – che ha ormai valicato i confini del campo ambientale in cui è nata¹⁵ – vorrei definire *sostenibile* questo tipo di pedagogia, denominazione che sottolinea quanto sia importante guardare a chi sta imparando una lingua straniera come a un sistema naturale, di cui vanno messe a frutto le risorse e salvaguardate le potenzialità di apprendimento futuro contro l’insorgere di barriere logiche e emotive.

Come bene evidenzia Underhill (2000, pp. 143-144), la didattica umanistica, che pone l’apprendente al centro del proprio percorso, implica un modo diverso di concepire la figura del docente; questi, riunendo competenze che vanno al di là di quelle puramente cognitive, deve diventare un ‘Facilitatore’, e far leva su quella visione attiva – azionale – dell’apprendimento, che il *Quadro di riferimento europeo* indica come una delle strategie didattiche da percorrere:

Por Facilitador entiendo un enseñante [...] que comprende el tema, que está capacitado en el uso de métodos y técnicas de enseñanza actuales y que estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores del mismo que se dan en todo momento, con el objetivo de capacitar a los alumnos para que asuman tanta responsabilidad como puedan respecto a su aprendizaje. Esto último es lo que diferencia al Facilitador del Profesor.

A tal fine il Facilitatore farà uso di una metodologia didattica eclettica, adottando strategie di tipo trasversale, tra le quali rivestono un ruolo importante la CMC e le interazioni non focalizzate. Come evidenzia la citazione di Lévy in calce all’articolo, la pedagogia non consecutiva delle lingue contribuisce a creare una nuova geografia umanistica, nella quale l’informazione diventa conoscenza comunicativa e la diversità culturale, invece di appiattirsi su stereotipi globalizzati, assume un ruolo centrale. In tal modo viene stimolato il desiderio di comprensione e quindi di comunicazione, con una conseguente riduzione della distanza tra l’apprendente e le tematiche linguistico-culturali.

La Rete, per le sue caratteristiche tecniche, è uno strumento capace di creare comunità *on line* tra soggetti geograficamente lontani che, alla stregua delle comunità *off line* più riuscite, non hanno necessariamente bisogno della vicinanza fisica per funzionare, in quanto sono definite da idee e interessi simili. Le comunità digitali così formate sono veri e propri soggetti sociali e politici (Lévy, 1994, 2002), un luogo di apprendimento e comunicazione in cui ci si confronta e si impara, attraverso la mediazione tra le differenze e la ricerca delle somiglianze. La CMC può dunque contribuire significativamente all'affermazione di una pedagogia che affronti i problemi posti dalla complessità dell'incontro-scontro linguistico e culturale che sempre accompagna l'acquisizione di una L2¹⁶; una pedagogia capace di mettere a frutto le conoscenze enciclopediche dello studente, considerato nella sua interezza come un sistema complesso; capace, infine, di interpretare le cause e le motivazioni di eventuali successi o insuccessi pregressi nello studio delle L2, favorendo – sulla base di questi elementi – un'evoluzione linguistica tale da conservare intatto il potenziale di apprendimento del discente.

2. IL PROGETTO EUROPEO GALANET

È in tale ottica che si sviluppa Galanet, che prevede l'elaborazione da parte dei partecipanti di un *task* condiviso che motivi il desiderio di comprendersi reciprocamente, e spinga di conseguenza i discenti a sviluppare le proprie competenze linguistiche. L'(inter)azione nelle quattro lingue romanze considerate nel progetto (francese, italiano, portoghese, spagnolo) si basa su un approccio che vuol essere non solo interculturale, bensì cognitivo: la comprensione dei parlanti in una lingua diversa dalla propria passa inevitabilmente attraverso la presa di coscienza ermeneutica della cultura e del modo di essere dell'altro. Studenti romanofoni di diverse nazionalità sono dunque chiamati a collaborare fra loro, utilizzando le risorse di una piattaforma in rete¹⁷, per redigere una pagina *web* su un argomento di interesse europeo. Come anche la protosessione ha dimostrato (2.2), la motivazione personale dei discenti è un punto di forza del progetto e dell'apprendimento:

La comprensibilità reciproca non è veramente un rapporto tra varietà ma fra persone [...]. Se è così, il grado di comprensibilità reciproca [...] dipende [...] dalle qualità delle persone in questione. Una qualità estremamente pertinente è la *motivazione*: fino a che punto la persona A vuole capire la persona B? (Hudson 1980, p. 49)

Il fatto che Galanet sia un prodotto destinato alla rete ne determina le caratteristiche e ne segna la distanza da Galatea, di cui condivide l'analisi pedagogica, le cui possibilità di interazione venivano però limitate dal supporto del cd-rom. Così come Internet è un nuovo ambiente in cui agire e interagire dove si modifica la percezione prossemica e temporale, anche il luogo in cui i partecipanti al progetto si incontrano lo è. La sessione è uno scenario cronologico diviso in più fasi, durante le quali gli studenti

producono una pagina *web*, ed è intimamente legata alla piattaforma : questa, divisa in stanze e sale dette ‘bar’, è il luogo in cui i partecipanti si incontrano, sincronicamente e asincronicamente¹⁸, e contiene tutti gli strumenti a cui possono far ricorso per sviluppare la comprensione che permetterà loro di interagire.

2.1 *Le fasi della sessione*

La piattaforma Internet consiste in un generatore di sessioni tematiche divise in diverse fasi, che sono state oggetto di una prima sperimentazione durante la protosessione, svoltasi dalla metà di febbraio alla fine di maggio 2003.

Inizialmente, gli studenti – divisi in equipe a seconda del centro di appartenenza – sono stati chiamati a ‘rompere il ghiaccio’, ovvero a compilare in rete le proprie schede personali, con la possibilità di inserire file audio e video. L’insieme dei profili individuali ha dato vita al ‘profilo dell’equipe’, sempre consultabile da tutti i partecipanti, che hanno cominciano a conoscersi interagendo liberamente tra loro per mezzo del forum e delle *chat*: esprimendosi nella propria lingua ognuno si è addestrato a comprendere le lingue degli altri. In caso di difficoltà, è stato possibile chiedere aiuto agli altri partecipanti un forum speciale, per avere spiegazioni di tipo semantico-lessicale.

In una fase ulteriore, ogni equipe ha proposto uno o più temi di discussione, per esempio la musica e il cinema europei, l’apprendimento delle lingue o l’esistenza di una identità europea riconoscibile. A ogni tema è stato assegnato un forum e, sulla base degli interventi, è stato scelto il tema oggetto della sessione. A un generale *brainstorming*, in cui il tema scelto è stato suddiviso in sottotemi, ha fatto seguito la ricerca in rete di documenti e un dibattito, conclusi dalla redazione di una rassegna stampa¹⁹ coordinata dall’equipe che aveva proposto il tema, ma a cui hanno partecipato tutti i gruppi.

Gli scambi comunicativi sono avvenuti attraverso l’uso della posta elettronica, dei diversi forum e delle sale di *chat*, ognuna distinta da un colore diverso. Durante la protosessione, la lunghezza e i contenuti delle diverse fasi sono stati messi a punto in preparazione di una futura canosessione (febbraio 2004), che precederà la definitiva messa in rete della piattaforma. Da quel momento, a progetto concluso, ogni tipo di scuola superiore o università potrà utilizzare la piattaforma per dar vita a progetti di intercambio digitale, dopo aver contattato una delle unità responsabili del progetto.

3. LE *CHAT* DEL PROGETTO GALANET

Senza la pretesa di esaurire la tematica riguardo questo nuovo tipo di comunicazione, presenterò alcune delle interazioni digitali delle *chat* di Galanet, esemplificative delle diverse problematiche di tipo linguistico, culturale e didattico suscitate da questa esperienza²⁰.

Durante la protosessione del progetto, i partecipanti si sono incontrati in *chat* almeno una volta alla settimana, per conoscersi e affrontare sincronicamente gli argomenti che venivano già trattati in modo asincrono nei forum, mentre i tutor presenti

in rete rivestivano il ruolo di moderatori. Ognuno dei partecipanti, utilizzando la propria lingua, ha consapevolmente cooperato alla costruzione di uno spazio di partecipazione plurilingue, come rivela l'uso del verbo *ver* (vedere) nel dialogo che segue:

[10:39][MarianaF] Yo pasé por los otros chat y no 'vi' a nadie
[10:39][cris] mi tambein

In questo contesto, l'uso della lingua materna di ognuno in quanto metalinguaggio è stato di estrema importanza – come lo è del resto nella didattica *off line* delle L2 – sia per comprendere il funzionamento della piattaforma, sia per riflettere sulla lingua propria e degli altri:

[10:29][MarianaF] Inês, como hiciste para poner la tilde? Ah, ya sé quién sos, Audrey
[10:29][romautos] ja que te consigo apanhar ...
[10:30][AudreyT] oui?
[10:30][romautos] quando saires do chat
[10:30][romautos] e da pagina
[10:30][romautos] sai fazendo click no 'Quitter' que se encontra em baixo à direita na primeira pagina, ok?
[10:31][romautos] ñ
[10:31][romautos] avec moi ça marche Mariana ;)
[10:31][romautos] ~
[10:31][MarianaF] qué raro!
[10:31][InêsF] para pôr o 'til' carrego em 'alt gr', que no meu computador esta do lado direito junto à barra de espaços, e depois carrego na tecla do 2, que é onde esta o 'til'. percebeste mariana?
[10:32][MarianaF] hago ctrl + alt +2
[10:32][MarianaF] Voy a probar de nuevo

Si è venuto a creare in tal modo un discorso a più voci, caratterizzato dal fatto che l'alternanza linguistica tra i parlanti si fondava su strategie di tipo comparativo. Per comprendere enunciati emessi in lingue poco conosciute, gli studenti hanno messo in atto tecniche di confronto linguistico, andando alla ricerca di somiglianze e differenze, come nel caso che presento, in cui lo spagnolo parlato in Argentina viene paragonato al francese:

[10:37][MarianaF] Yo insistia con lo de los acentos porque como soy argentina ...
[10:37][romautos] ok monsieur

La nascita della competenza plurilinguistica ha favorito la comunicazione e la comprensione, e ha contribuito a risolvere situazioni problematiche o poco chiare, dovute alla mancanza nei contesti *on line* di elementi soprasegmentali:

(a)
10:43][romautos] je t'ai demandé si ça signifiait que je te prenais la tête ... et comme tu m'as dit que oui

[10:43][romautos] j'arrête de te prendre la tête :))
[10:43][MarianaF] Si, si, no habia entendido, disculpa.
[10:43][romautos] ;)
[10:43][AudreyT] non je suis deja vebue à la premiere de l'année j'étais avec Jennie
[10:44][InêsF] temos a primeira discussão em linha!!!

(b)

[16:21][catnicex] :-p
[16:21][catnicex] eheheh!
[16:22][Noemie] ??? quoi?!
[16:22][Noemie] t'as pas compris?!
[16:22][catnicex] era scherzoso ... almeno spero!
[16:22][Noemie] scherzoso?
[16:23][catnicex] giocoso, ironico, divertito ... ecc.
[16:23][catnicex] cosa stai studiando?
[16:23][Noemie] oui, mais ce n'était pas pour t'embêter, t'enerver!

Per ovviare all'assenza di intonazione, gli studenti hanno fatto spesso ricorso agli emoticon che, essendo validi per tutte le lingue, sono generalmente comprensibili²¹; spesso, il loro uso ha contribuito a esplicitare enunciati di dubbia comprensione, contenenti impliciti:

[10:13][romautos] y'a aussi Inês ;)
[10:13][MarianaF] Che, despacito.
[10:13][romautos] et je viens d'envoyer un mail à Silvia (Aveiro)
[10:13][romautos] pour lui dire que nous étions dans le salon bleu
[10:13][cris] ok je suis desole de m'etre trompe ;-)
[10:13][romautos] on va voir si les Aveirenses... débarquent!
[10:14][cris] on les attends de pied ferme :-)
[10:14][InêsF] sexta-feira fui visitar grenoble e o resto do fim de semana estive na zona do vercor (é assim que se escreve?)
[10:14][romautos] et Mariana est argentine
[10:14][romautos] tu veux plus poliglote que ça?
[10:14][romautos] :))

Le situazioni comunicative sviluppatasi nelle *chat* hanno permesso l'insorgere di opacità non solo linguistiche, ma anche culturali e pragmatiche, che sarebbero forse state più difficili da individuare durante un percorso didattico *off line*:

[10:51][InêsF] mariana, por qué dices che? que quiere decir che?
[10:51][MarianaF] che= interpelacion
[10:52][MarianaF] Lo decimos para 'llamar', para avisar que vamos a decir algo
[10:52][InêsF] mas em che guevara, che era o nome dele, ou não?

Per risolvere le opacità e aumentare il reciproco grado di comprensione, i partecipanti hanno utilizzato essenzialmente processi riformulativi, mentre quelli di traduzione sono risultati essere più scarsi:

[10:35][MarianaF] Pero, me entendés?
 [10:36][romautos] 'cargar alguien'....
 [10:36][MarianaF] Vos Inês, si, no?
 [10:36][romautos] je comprends
 [10:36][InêsF] si, claro, muy bien!
 [10:36][romautos] mas des qu'il s'agit d'expressions ... ça se complique pour moi :D
 [10:36][MarianaF] cargar a alguien=bromear
 [10:36][InêsF] ah, 'cargar', aborrecer?

La riflessione didattica che ne è seguita ha portato al riconoscimento dell'importanza del coinvolgimento socio affettivo nelle interazioni tra i diversi enunciatari i quali, come nel dialogo che segue, si sono dimostrati del tutto consapevoli della possibilità di intercomprendersi tra parlanti romanofoni e dello sforzo necessario per farlo:

[11:03][MarianaF] Empecé diciéndome que era para que me abriera las puertas del Brasil
 [11:03][MarianaF] y ahora que vivo con una brasilera me he dado cuenta de que
 [11:04][MarianaF] podemos hablar ella en portugués y yo en castellano!!!
 [11:06][MarianaF] pero hay que hacer un esfuerzo muy grande
 [11:06][MarianaF] claro que no seria lo mismo si me encontrara en un pais lusofono
 [11:07][MarianaF] es como si entre Vanessa y yo hubiera un codigo especial
 [11:07][romautos] ;)
 [11:07][MarianaF] un codigo nuestro. Por supuesto que eso no 'es hablar ' una lengua
 [11:08][romautos] claro ... mas também faz parte do 'falar uma lingua', não?
 [11:08][romautos] o objectivo não é de nos percebermos, comunicar?
 [11:09][romautos] que achas mais importante : fazer-te perceber ou ter uma gramatica impecavel?
 [11:09][MarianaF] si ... pero es como hablar inglés en un albergue de la juventud en Estambul
 [11:09][MarianaF] podés comunicarte con los demas pero no alcanzas a decir todo lo que quicieras
 [11:10][MarianaF] y sobre todo, no podés hacerlo como quisieras
 [11:10][romautos] so que, acho eu, a distância entre espanhol e português, não assim tao grande como o inglês e o turco :))
 [11:10][romautos] claro

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Per quanto in modo sintetico, in questo contributo ho inteso sottolineare l'importanza dei concetti di prossimità e vicinanza nella apprendimento linguistico e, di conseguenza, di un approccio didattico di tipo *sostenibile*. Ho anche messo in evidenza che gli strumenti della CMC concorrono alla creazione di una dimensione prossemica e di una vicinanza diverse da quella *off line*, nella quale è però possibile imparare.

L'attenzione alla dimensione 'umanistica' della didattica delle lingue trova, a mio avviso, importanti riscontri nella ricerche condotte in ambito neurolinguistico, che

hanno dimostrato che le aree sensorie della percezione e dell'emotività sono strettamente connesse a quelle nella quali avviene l'interazione tra memoria storica e memoria generale²². Gli esseri umani concettualizzano e comprendono, e dunque possono apprendere, attraverso i due filtri della categorizzazione e della discriminazione, come è avvenuto durante le *chat* plurilingue: i partecipanti decodificavano gli input linguistici discriminandoli rispetto alla propria lingua madre, ma tale operazione si rivelava più facile se l'attivazione di questo processo avveniva nel corso di una situazione non 'minacciosa'. Se l'input era decodificabile in relazione a categorie conosciute, che consentivano di implicare il significato degli enunciati, la comprensione del messaggio avveniva in modo più facile. Anche per questo motivo, la scelta di una didattica si interroghi sulle condizioni emotive di produzione e comprensione delle L2 mi sembra capace di raggiungere risultati efficaci.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold J. (a cura di) *Affect in Language Learning*, Cambridge, CUP, 1999.
- Arnold J. (a cura di) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Brown P. Levinson S., *Politeness: Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Bruner J. *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Ma, Belknap Press of Harvard University Press, 1966. Cito dall'edizione italiana, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1999.
- Damasio A.R. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, New York, Putnam, 1994.
- Degache C. "Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le repertoire romanophone réceptif des francophones", G. Kischel (coord.), *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, EuroCom – *Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) - 9-10/XI/2001, Fernuniversität, 2002, pp. 269-281.
- Escandell Vidal M.V. *Cortesía y relevancia*, H. Haverkate, G. Mulder, C. Fraile Maldonado (eds.), *La pragmática lingüística del español*, Amsterdam-Atlanta, Editions Rodopi B.V., 1998, pp. 7-24.
- Habermas J., Luhman N. *Teoria della società o tecnologia sociale*, Milano, Etas Kompass, 1971.
- Habermas J. "Osservazioni propedeutiche per una teoria della competenza comunicativa", in Habermas J., Luhman, N. *Teoria della società o tecnologia sociale*, Milano, Etas Kompass, 1971, pp. 67-94.
- Hudson R.A. *Sociolinguistics*, Cambridge, CUP, 1980. Cito dall'ed. it. *Sociolinguistica*, Bologna, Il Mulino, 1980.

- Kischel G. (coord.) *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001*, Hagen (D) - 9-10/XI/2001, Fernuniversität, 2002.
- Labov W. *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, Bologna, il Mulino, 1977.
- Lévy P. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, la Decouverte, 1994.
- Lévy P. *Cyberdémocratie*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Pirsig R. *Lila: an inquiry into morals*, New York e Toronto, Bantam Books, 1991.
- Underhill A. "La facilitación en la enseñanza de idiomas", in Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000, pp. 143-158.
- Yus F. *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel, 2001.

NOTE

- 1 Partecipano al progetto Galanet i seguenti centri: Université Sthendal Grenoble 3 (coordinamento), Université Lumière Lyon 2, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Cassino, Universidade de Aveiro, Université de Mons-Hainaut.
- 2 Alla quale cui l'uso della rete offre l'opportunità di una diversa percezione dello spazio.
- 3 Cfr. Arnold (1999).
- 4 <http://www.chat-bibliography.de/> Pagina web che contiene una ampia e aggiornata bibliografia sulle chat.
- 5 Per un'ampia bibliografia in proposito, cfr. Degache (2002).
- 6 Sviluppatisi in due diversi momenti dal 1992 al 1996 e dal 1997 al 2001.
- 7 Il grassetto è mio.
- 8 Intesa non in senso 'colto' ma in quello antropologico di "qualcosa che tutti possiedono" (Hudson 1980, 89).
- 9 Per maggiore chiarezza, in questo contributo, userò le parole 'lingua', 'comunità linguistica', 'varietà' e 'registro' nel significato convenzionale che attribuisce loro la linguistica teorica.
- 10 Nel senso che Rosch (1976) citata da (Hudson 1980, 94) attribuisce a questa parola, ovvero di "descrizione di un caso tipico di un dato concetto". Su queste basi "si può dimostrare che i prototipi intorno ai quali si organizzano i significati delle parole sono molto meno diversi di quanto lo sono le aree globali di significato coperte dalle parole." (Hudson 1980, 105-106).
- 11 Si veda a questo proposito la teoria del *discovery learning* (Bruner 1966).
- 12 Entrare in contatto con una lingua e una cultura diverse dalla propria può essere percepito dal discente come un attacco alla *negative face* (Brown e Levinson, 1987), un vero e proprio FTA.
- 13 Riguardo l'influenza della sfera emotiva sulle capacità cognitive, cfr. Damasio (1994).
- 14 Lo spazio digitale può anche servire ad avvicinare soggetti che, pur convivendo in uno stesso spazio fisico non si conoscono, come dimostra il dialogo che segue: [10:54][MarianaF] quiero decirte algo / 10:54][AudreyT] ids moi / [10:54][MarianaF] sabés que no sé quién sos? / [10:55][MarianaF] Sé que estamos juntas en portugués / [10:55][AudreyT] on est en cours ensemble / [10:55][MarianaF] Sé que estamos juntas en espaniol / [10:55][MarianaF] me parece que alguna vez hemos hablado /

[10:55][AudreyT] on s'est vu jeudi de 15 à 17 dans le cours de civi / [10:56][AudreyT] j'étais juste devant la prof// Riguardo alle comunità virtuali cfr. Yus (2001).

- 15 Cfr. il documento finale della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo svoltasi a Rio de Janeiro nel 1992.
- 16 E che, facendo propria la logica che sovrintende alla scrittura della *web*, adotti una metodologia basata sulla consapevolezza che ogni condivisione implica il riconoscimento e il superamento dell'alterità. Nei *webzine* e nei *mood*, l'autore diventa spesso autore collettivo, rinunciando alla dicotomia "sé/altro da sé" e alla valorizzazione della propria identità egocentrica.
- 17 <http://ute.umh.ac.be/galanet/index>.
- 18 La filosofia informatica che sta alla base di Galanet può essere meglio compresa se si pensa ai MOO, i MUD didattici, ambienti in cui si sperimentano nuovi modelli economici o sociali e ci si scambiano informazioni.
- 19 È possibile prendere visione della rassegna stampa elaborata durante la protosessione all'indirizzo: <http://ute.umh.ac.be/galanet/>.
- 20 Nel momento in cui scrivo, Microsoft annuncia l'imminente chiusura delle *chat room* europee; credo che non si possa che deplorare una misura che di fatto limita la libertà di interazione a distanza tra singoli e gruppi, e che penalizza anche applicazioni di tipo didattico come quella che presento.
- 21 E sembrano essere la moderna realizzazione della forma di comunicazione auspicata da Leibniz nella sua ricerca di una lingua universale. Il filosofo tedesco teorizza nel *Saggio sulla Caratteristica* e nell'*Ars Combinatoria*, che nella comunicazione umana dovrebbero essere introdotte, in quanto carattere universale, piccole figure al posto delle parole, capaci di rappresentare cose visibili e invisibili.
- 22 Che consente di inferire situazioni e oggetti anche di tipo linguistico.

La lingua ceca a confronto con i parametri europei: prime esperienze

Lucia Casadei

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

L'autrice propone una riflessione sulla possibilità di applicare alla didattica della lingua ceca insegnata nelle università italiane i parametri del quadro comune di riferimento, elaborato dal Consiglio per la cooperazione culturale di Strasburgo. Si analizza lo stato attuale dell'insegnamento del ceco all'Università "La Sapienza", tenendo conto che il programma è abbastanza uniforme rispetto alle altre sedi. In molte università italiane, ad esempio presso la facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università "La Sapienza" di Roma, si sta cercando di applicare alle lingue straniere dell'UE i vari livelli e obiettivi del quadro comune di riferimento in maniera "asimmetrica". Le conclusioni tratte da un confronto fra il programma di ceco presso l'Università di cui sopra con quello delle principali lingue europee sono che, mentre per le prime due annualità i risultati non si discostano significativamente, al terzo anno si registra per il ceco un maggior ritardo nei programmi; il livello C1 viene raggiunto nella lettura (ovvero nella traduzione, particolarmente privilegiata negli ambienti della boemistica e della slavistica), ma non nella scrittura (B2), per cui si potrebbe definire il livello globale di base come B2.2.

Negli ultimi anni anche per il ceco si sta preparando un nuovo sistema di verifica internazionale, svolto da parte di strutture del paese su parametri ben precisi. Si tratta del SJZ (Státní jazyková zkouška), un diploma rilasciato da strutture riconosciute dal Ministero per l'Educazione nazionale della Repubblica Ceca. Occorre che anche le università italiane diano una risposta alle esigenze formative, cercando di tenere presenti i parametri dell'UE e le prove del SJZ per essere competitive e più appetibili per gli studenti. Occorre altresì fare una riflessione sui programmi e sulle ore di apprendimento necessarie per uniformarsi ai parametri descritti e per il conseguimento degli obiettivi richiesti.

Con la recente firma del Trattato di adesione della Repubblica Ceca all'Unione Europea del 16 aprile 2003, una riflessione sulla possibilità di applicare alla didattica del ceco nelle università italiane i parametri del quadro comune europeo di riferimento, elaborato dal Consiglio per la cooperazione culturale di Strasburgo, è diventata una conseguenza logica e ormai improrogabile. Si tratta di parametri ben noti a chi si occupa dell'insegnamento delle lingue europee, che numerose università stanno cercando di sperimentare, ponendosi obiettivi conformi allo standard europeo, seppur flessibili nell'interpretazione delle norme. Dopo aver illustrato lo stato attuale dell'insegnamento del ceco all'Università "La Sapienza" di Roma, tenendo conto che - sulla base di informazioni pervenutemi dai docenti di ceco delle Università

italiane (Udine, L'Orientale di Napoli, Ca' Foscari di Venezia, Viterbo) il programma non dovrebbe discostarsi di molto da quello delle altre sedi – tenterò un raffronto con gli obiettivi che si pone la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università "La Sapienza" per quanto riguarda le lingue europee. Naturalmente questa sarà solo una prima riflessione su questa problematica, mentre mi auguro che inizi al più presto una discussione con chi insegna il ceco in Italia, ma anche un confronto con i boemisti all'estero. Il ministero per l'Educazione Nazionale della Repubblica Ceca, infatti, si è per ora limitato ad una descrizione del livello soglia (Threshold – level) per il ceco come lingua straniera, ovvero delle abilità che lo studente dovrebbe raggiungere dopo aver seguito un corso di 2-3 anni di intensità media di studi, ovvero 2-3 ore alla settimana distribuito in 35-40 settimane per annualità (cfr. Šára M. a kolektiv, *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk*, Univerzita Karlova v Praze, Council of Europe Publishing, 2001).

Sebbene anche per questa lingua si stia preparando un nuovo sistema di verifica a livello internazionale su parametri ben precisi rivolto a candidati che, per motivi personali o professionali, desiderano far convalidare le loro conoscenze del ceco L2, tale certificazione è per ora a livello sperimentale. Una certificazione, il cosiddetto diploma della SJZ (Státní jazyková škola), sarà rilasciato ufficialmente dal Ministero per l'Educazione Nazionale della Repubblica Ceca sia in patria sia all'estero; un progetto sperimentale dovrebbe svolgersi in particolare presso la ULB, Libera Università di Bruxelles, dove si sta organizzando un corso di preparazione all'esame di primo livello. L'esame SJZ dovrebbe comprendere 3 diplomi distinti elaborati, a titolo indicativo, sulla base dei sei livelli del Consiglio d'Europa (A1 livello elementare, A2 livello elementare avanzato, B1 livello medio, B2 medio avanzato, C1 superiore, C2 superiore avanzato):

- 1° grado - Státní jazyková zkouška základní (SJZZ)
Livello medio (B1), 400-500 ore di apprendimento
- 2° grado - Státní jazyková zkouška všeobecná (SJZV)
Livello medio - avanzato (B2), circa 700 - 800 ore di apprendimento
- 3° grado - Státní jazyková zkouška speciální (SJZS)
Livello superiore (C1), a partire da 900 ore di apprendimento

Nonostante questi primi esperimenti occorre tenere presente che in Repubblica Ceca i parametri europei per l'insegnamento del ceco L2 nell'ambito del quadro comune di riferimento (*Framework*) non sono stati ancora definitivamente elaborati dalle commissioni ministeriali né applicati dalle scuole estive e presso corsi di lunga durata per studenti stranieri organizzati dalle principali università ceche.

Una scala *globale dei sei livelli comuni di competenza*, comunque, è presentata in lingua ceca sul sito del Consiglio Europeo, sotto la voce *Portfolio europeo delle lingue*, <http://culture2.coe.int/portfolio> ed è la seguente:

Souhrnná stupnice

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí prakticky všemu, co slyší nebo čte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, rekonstruovat argumenty a vysvětlení a souvisle je prezentovat. Umí se vyjadřovat spontánně, velice plynule a přesně, přičemž rozlišuje jemnější významové odstíny i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému okruhu náročných delších textů a dokáže rozpoznat skrytý význam. Umí se vyjadřovat plynule a spontánně, bez příliš zjevného hledání výrazů. Dokáže používat jazyk pružně a účinně pro společenské, studijní a pracovní účely. Umí vytvořit jasný, dobře členěný podrobný text o složitých tématech, prokázat uvědomělé užití zásad stavby textu, spojovacích výrazů a prostředků vyjadřujících vazby v textu.
Samostatný uživatel	B2	Rozumí hlavním myšlenkám složitých textů jak s konkrétními, tak abstraktními náměty, včetně odborné diskuse o oboru své specializace. Dokáže se dorozumět tak plynule a spontánně, že může uspokojivě vést běžný dialog s rodilými mluvčími bez většího úsilí na obou stranách. Umí sestavit jasný podrobný text o širokém okruhu témat, vysvětlit stanovisko k aktuálním problémům a uvést výhody a nevýhody různých možností.
	B1	V hlavních rysech rozumí informacím o důvěrně známých věcech, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase apod., pokud jsou vyjádřeny zřetelným standardním způsobem. Umí se vypořádat s většinou situací, které mohou nastat při cestování na území, kde se daným jazykem hovoří. Umí vytvořit jednoduchý souvislý text o tématech, která dobře zná nebo která ho osobně zajímají. Dokáže popsat zážitky a události, sny, naděje a touhy a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často užívaným výrazům týkajícím se každodenního života (například základní osobní údaje a informace o rodině, nakupování, místo, kde žije, zaměstnání). Dokáže komunikovat v jednoduchých, často se opakujících situacích, které vyžadují jednoduchou, přímou výměnu informací o důvěrně známých, často se opakujících záležitostech. Jednoduchým způsobem umí popsat své vzdělání, své nejbližší okolí a věci týkající se bezprostředních potřeb.
	A1	Rozumí často užívaným každodenním výrazům a základním frázím umožňujícím mu uspokojovat základní životní potřeby a umí takové výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a jiné, umí se ptát na osobní údaje, jako například kde někdo žije, koho zná a co vlastní, a umí na podobné otázky odpovídat. Dokáže se jednoduše domluvit, pokud člověk, se kterým mluví, hovoří pomalu a zřetelně a je ochoten mu pomoci.

La *griglia per l'autovalutazione* dei livelli di apprendimento esiste in tutte le lingue dell'UE, comprese quelle slave come lo sloveno, il polacco, il ceco e persino il russo. La *griglia in ceco*, riportata sul sito [http:// culture2.coe.int/portfolio](http://culture2.coe.int/portfolio) è la seguente:

Ústní interakce	Umím se jednoduším způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím konverzaci sám/sama dokážal(a) udržet .	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, komičů, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Zním dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější Nuaznamy odtíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.
Samostatný ústní projev	Umím jednoduším frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduším způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předešlé zaměstnání.	Umím jednoduším způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vyjádřit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složité témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na širokou škálu témat se společenskými a míry zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

M
L
U
V
E
N
I

P
S
A
N
I

Alla luce di quanto detto finora descriveremo ora la situazione riguardante l'offerta didattica della lingua ceca presso l'Università di Roma "La Sapienza" (Facoltà di Lettere e Filosofia). La descrizione si basa innanzitutto su un lavoro svolto due anni fa nell'ambito di una ricerca del DI.S.S.EU.C.O (Dipartimento di Studi Slavi e dell'Europa Centro-Orientale) che si proponeva, fra le altre cose, di preparare un *syllabus* del programma di tutti i lettori. Con i colleghi di altre lingue slave abbiamo così riflettuto sul nostro programma cercando di formulare anche gli obiettivi didattici confrontandoli con la griglia europea per l'autovalutazione. In quella fase il nostro scopo non era tanto quello di uniformare il nostro programma ai vari livelli A1, A2, ecc., ma di descrivere e 'fotografare' i nostri programmi. Per quanto riguarda la lingua ceca i risultati sono stati formulati come segue:

1° ANNO - OBIETTIVI DIDATTICI

a) comprensione - ascolto:

Lo studente riconosce parole familiari e frasi semplici che riguardano lui stesso, la sua famiglia, e temi quotidiani se il suo interlocutore parla lentamente e chiaramente. Riesce a capire frasi e vocaboli di uso frequente rapportate a temi di rilevanza personale molto immediate (per es. informazioni personali di base, shopping, impiego). Riesce a capire il punto principale in messaggi ed avvisi brevi, chiari e semplici.

A1

b) comprensione - lettura e 'traduzione':

Legge testi brevi e semplici. Trova informazioni in materiale di uso quotidiano, depliant, menu ed orari, riesce a capire lettere personali brevi e semplici, 'riesce a tradurre brevi e semplici brani letterari e poesie'.

A2

c) produzione orale:

Riesce ad interagire in modo semplice se l'altra persona è pronta a ripetere o riformulare l'espressione prodotta più lentamente e ad aiutarlo a formulare quello che cerca di dire. Riesce a porre semplici domande e a rispondere su argomenti molto familiari. Usa frasi semplici per descrivere dove vive e la gente che conosce. Riesce ad avere scambi sociali molto brevi ed a comunicare in contesti semplici e di routine che richiedono uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti ed attività a lui familiari, come descrivere la sua famiglia ed altre persone, condizioni di vita, esperienze di studio.

A2

d) produzione scritta:

Riesce a scrivere una cartolina con espressioni brevi e semplici, per esempio inviando saluti dalle vacanze. Riesce a riempire un modulo con informazioni personali, fornendo il suo nome, la sua nazionalità ed il suo indirizzo (per es.: scheda di registrazione di un albergo). Riesce a scrivere messaggi brevi e semplici relativi ad argomenti in

situazioni di immediato bisogno. Riesce a scrivere una breve lettera. Riesce ad annotare brevi espressioni da un contesto orale ed a rielaborarle in frasi semplici.

A1

2° ANNO: OBIETTIVI DIDATTICI

a) comprensione - ascolto:

Lo studente riesce a capire i punti principali in un discorso su argomenti familiari che si instaurano regolarmente sul lavoro, a scuola e nel tempo libero. Riesce a capire le informazioni principali di alcuni programmi radio o televisivi riguardanti problematiche correnti o argomenti di interesse personale quando la trasmissione è lenta e chiara.

Riconosce i contenuti globali di una comunicazione

B1

b) comprensione - lettura e 'traduzione':

'Aiutandosi con il vocabolario' riesce a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana e legge articoli riguardanti problemi contemporanei. Riesce a tradurre la prosa letteraria moderna e contemporanea 'a condizione che non sia di particolare complessità'.

B2

c) produzione orale:

Riesce a colloquiare in maniera semplice in modo da riuscire a descrivere esperienze. Può motivare e spiegare brevemente le sue opinioni e i suoi progetti. Riesce a raccontare in modo semplice una storia o narrare la trama di un libro o di un film. Riesce a far fronte a molte situazioni che possono verificarsi durante un viaggio in un paese dove la lingua è parlata ed a intervenire anche se non preparato in una conversazione su argomenti che gli sono familiari o di interesse personale (per es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi ed avvenimenti correnti).

B1

d) produzione scritta:

Riesce a scrivere semplici testi su temi familiari o di interesse personale e lettere personali che descrivono esperienze ed impressioni. Riesce a rispondere per iscritto a domande relative ad un testo con espressioni brevi e semplici. Riesce a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le sue impressioni.

B1

3° ANNO: OBIETTIVI DIDATTICI

a) comprensione - ascolto:

Riesce a capire discorsi lunghi e relazioni se l'argomento è relativamente familiare. Capisce molti notiziari televisivi e programmi di affari correnti. Riesce a capire buona parte di film nella lingua standard.

Riesce a seguire comunicazioni non brevi in contesti formali, quali convegni o corsi di studio in università straniere, individuando informazioni globali.

B2

b) comprensione - lettura e 'traduzione':

Traduce testi lunghi e complessi sia letterari che fattuali, rendendosi conto delle diversità di stile. Riesce a comprendere tutte le forme di lingua scritta, 'anche testi come manuali, articoli specialistici e lavori letterari'.

C1

c) produzione orale:

Interagisce con spontaneità con parlanti nativi. Riesce a prendere parte attiva in discussioni in contesti familiari esponendo e sostenendo le proprie opinioni. Riassume, nelle linee generali, i contenuti ascoltati o letti e fornisce in modo adeguato le sue opinioni sull'argomento. Riesce a presentare descrizioni chiare su una discreta gamma di argomenti riguardanti il suo campo di interessi.

Partecipa ad una discussione su un tema prefisso in un contesto stabilito, quale gruppo di lavoro o seminario, fornendo le sue opinioni.

B2

d) produzione scritta:

Scriva testi su una vasta gamma di argomenti relativi ai suoi interessi, fornendo informazioni o ragioni a favore o a sfavore di un particolare punto di vista.

Produce un testo seguendo un modello già fornito ed aggiungendo alcune informazioni rielaborate in modo personale.

B2

Abbiamo messo fra virgolette semplici le parti che non rientrano nel programma descritto dalle griglie per i vari livelli o che li superano parzialmente. Alla griglia seguono dettagliati programmi relativi sia alla morfologia e alla sintassi sia all'apprendimento della lingua come comunicazione, completi di una bibliografia di riferimento e di un programma di verifica.

Per raggiungere questi obiettivi sono state utilizzate circa 85 ore di didattica con i lettori, alle quali si aggiungono altre 25 ore circa di insegnamento linguistico teorico. Altre 10 ore circa per annualità possono teoricamente aggiungersi al monte ore nell'ambito dell'assistenza individuale durante l'orario di ricevimento e sostegno alla didattica. In linea di principio, dunque, le ore di insegnamento di lingua sono 120 per ogni annualità, che possono essere integrate da altre 30 ore circa di apprendimento guidato nel laboratorio linguistico svolto autonomamente dallo studente. Poiché an-

che le 150 ore così ottenute sono però insufficienti rispetto alle 600 ore indicate dai programmi europei per una competenza equivalente al livello B2, ne consegue che l'apprendimento individuale deve essere integrato anche da soggiorni all'estero e scambi con università ceche, cosa che fortunatamente avviene di norma grazie alla buona offerta delle borse di studio da parte del Ministero degli Affari Esteri e dei programmi Socrates. Attualmente si sta esaminando anche la possibilità di progetti di gruppo organizzati all'interno del Dipartimento che consisterebbero in programmi svolti dagli studenti di madrelingua ceca e rivolti a studenti italiani (e viceversa) di cui andrebbe organizzata l'introduzione sistematica e controllata. Una interessante proposta su come integrare le ore di insegnamento di 'pura lingua' è stato recentemente formulato da Carlo Serra al convegno, svoltosi presso l'Università di Verona il 4.7.2002, "Gli insegnamenti di Lingua tedesca: Corsi, esercitazioni e certificazioni di competenze linguistiche". Nel suo intervento I Corsi di laurea della classe XI (Lingue e Culture Moderne): quali livelli di competenza per quali abilità? Serra sostiene che, dato che il raggiungimento del livello C1, generalmente richiesto a livello europeo come uscita dal triennio universitario, esige in media un minimo di 900 ore, mentre le ore a disposizione del triennio di tedesco sono in genere ca. 360-450, occorre attenersi al principio della flessibilità nei contenuti e nell'interpretazione delle norme. Di conseguenza formula alcune proposte su come integrare le ore di insegnamento fra le quali, a mio avviso, le più interessanti sono:

- lo studio della lingua (tedesca) andrebbe progettato e integrato con quello delle altre lingue in modo da sfruttarne gli aspetti comuni (p.e. uso di strategie di apprendimento) e i vantaggi della sequenzialità ("Deutsch nach Englisch");
- varie forme di apprendimento individuale potrebbero essere integrate e contabilizzate nel curriculum: innanzitutto il lavoro tutorizzato di laboratorio, (...) gli scambi con università straniere e vari tipi di stages, poi progetti di gruppo (project works) in lingua organizzati con istituzioni straniere o nazionali, i tandem face-to-face o via e-mail (...), varie forme di apprendimento periferico (viaggi, film, brevi soggiorni, conversazioni occasionali, ascolto radiotelevisivo, internet ecc.) contabilizzati in un portfolio di cui andrebbe organizzata l'introduzione sistematica e controllata.

Passiamo ora ad una riflessione su alcune applicazioni della griglia di autovalutazione che sono state fatte ai programmi di insegnamento delle lingue nelle università italiane, per poi confrontarle con l'offerta didattica del ceco. Com'è noto, il Consiglio Europeo stesso ritiene che l'elaborazione di un insieme di punti di riferimento comuni non limita le scelte effettuate per organizzare un sistema di livelli. Così, da quanto mi risulta, le università italiane stanno cercando di applicare vari livelli e obiettivi in maniera, se così si può dire, 'asimmetrica'. Vorrei citare qui il caso della Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università "La Sapienza" di Roma e gli obiettivi linguistici dei singoli anni/moduli ipotizzati nell'anno accademico 2001-2002:

I anno Livello globale: A2				
ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	INTERAGIRE
A2	A2	B1.1	A2	A2
comprendere le parti più importanti di un dialogo o di un testo, parlato lentamente in lingua standard (eventualmente notizie per iscritto nella lingua madre)	scrivere semplici informazioni, indicazioni, ecc./descrivere avvenimenti della vita quotidiana in modo semplice	comprendere i contenuti generali di un testo semplice/cercare specifiche informazioni in un testo/applicare diversi stili di lettura	parlare di se stesso, ecc. (sono ammessi degli errori)/rispondere a domande semplici/chiedere informazioni, spiegazioni, ecc.	parlare, anche con l'aiuto dell'interlocutore, di tematiche quotidiane/risolvere, nella vita quotidiana, dei problemi molto semplici/fare domande semplici

II anno Livello globale: B2.1				
ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE	INTERAGIRE
B1.2	B2.1	B2.1	B2.1	B1.2
comprendere i contenuti generali di un colloquio quotidiano in lingua standard/comprendere trasmissioni radio e televisive (con aiuto)/(sono ammesse domande)	rispondere con un lessico standard/usare la grammatica di base in modo corretto/esprimere un proprio pensiero con parole semplici/affrontare situazioni quotidiane in modo accettabile	(ri)conoscere stili di testo diversi/applicare strategie di decodificazione/estrapolare da un testo informazioni specifiche	rispondere a delle domande in modo semplice/esprimere un pensiero con parole semplici/evitare errori ortografici	parlare, in situazioni non formali, di argomenti conosciuti, risolvere problemi nel proprio campo d'interessi/formulare domande che riguardano casi particolari

III anno Livello globale: C1				
PARLARE	MEDIARE	ASCOLTARE	LEGGERE	SCRIVERE
B2.2	B2.2	B2.2	C1	C1
<p>Parla senza gravi errori, con un vocabolario piuttosto ampio e adeguato alla massima parte delle situazioni correnti. È in grado di fare un resoconto (e eventualmente un riassunto) di una indagine personale, utilizzando anche strutture complesse. Buon livello di pronuncia e fluidità</p>	<p>È in grado di iniziare una conversazione su qualsiasi tema. È in grado di sostenere un punto di vista e di motivare le proprie convinzioni. È in grado di tradurre testi letterari e non letterari di media difficoltà dalla L2 in italiano. È in grado di interpretare consecutivamente scambi di informazione e facili dibattiti</p>	<p>È in grado di seguire una conversazione tra nativi in lingua standard a velocità normale e di coglierne anche i dettagli. È in grado di seguire trasmissioni televisive o radiofoniche su un tema conosciuto.</p>	<p>È in grado di leggere complessi testi letterari e alcuni tipi di testo non letterario, ricavando da essi varie forme di informazioni. Uso completo e appropriato di tutti gli strumenti di ausilio.</p>	<p>È in grado di elaborare testi in proprio sulla base di un input esterno o autonomo. È in grado di comporre brevi testi in accordo con i dettami di stile di alcuni tipi testuali selezionati. Può utilizzare forme complesse e non commette errori ortografici. È in grado di strutturare efficacemente il testo prescelto.</p>

Osserviamo ora le peculiarità e le differenze del nostro programma rispetto al programma di Scienze Umanistiche illustrato più sopra. Le conclusioni tratte dal confronto fra il programma di ceco da noi descritto e quello applicato dall'università citata per le lingue più diffuse è stato abbastanza sorprendente: per le prime due annualità i risultati sono più o meno simili; la differenza più evidente per il 1° anno, oltre a quella di non aver distinto l'abilità di "parlare" da quella di "interagire", è la tendenza da parte nostra a chiamare "traduzione" un'abilità che invece, in base ai programmi della Commissione europea, dovrebbe probabilmente rientrare in quella di "lettura" o "traduzione guidata". Per quanto riguarda il 2° anno, mentre la situazione è la stessa per quanto riguarda l'ascolto e la lettura, vi è un leggero ritardo per la produzione orale e scritta (B1 contro B2). È al 3° anno che si registra un maggiore ritardo nei nostri programmi, in quanto il livello C1 viene raggiunto nella lettura (ovvero nella traduzione che, per tradizione, è particolarmente privilegiata negli ambienti della slavistica), ma non nella scrittura (B2), per cui definirei il livello globale di base come B2.2.

Per concludere occorre, a mio avviso, che l'Università dia una risposta alle esigenze formative anche per quanto riguarda il ceco, lingua di un paese che sta per entrare nell'UE, cercando di renderlo competitivo con le "grandi lingue"; a tal fine occorre fare una riflessione approfondita sui programmi e sulle ore di apprendimento necessarie per uniformare il ceco ai parametri descritti in modo tale che diventi appetibile come L2 per gli studenti delle università italiane.

La integración de las NTIC en la actividad docente: el aula virtual de español

Juan Pedro de Basterrechea

Olga Juan Lázaro

Instituto Cervantes

INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista teórico, la capacidad de las nuevas tecnologías, y especialmente de Internet, para facilitar el acceso a la información, a la formación, a materiales didácticos multimedia o a distintas herramientas de comunicación, representa la posibilidad de plantear modificaciones significativas en la conceptualización tradicional de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Mediante la introducción de recursos basados en estas tecnologías, los nuevos modelos rompen la concepción tradicional del tiempo y el espacio. Por primera vez, podemos diseñar una formación no exclusivamente circunscrita a un horario de clases.

Este tipo de recursos, por otra parte, aportan interesantes posibilidades a la hora de abordar cuestiones como la atención a las necesidades de autonomía del alumno, la atención a la diversidad, a los diferentes estilos de aprendizaje, a necesidades especiales o al aprendizaje de la lengua con fines específicos.

En la práctica, sin embargo, resulta difícil introducir de manera eficaz y organizada este potencial en la actividad diaria de los centros de enseñanza de lenguas. Es verdad que cada vez en mayor medida los profesores son usuarios de estas tecnologías y que, de modos muy diversos, logran obtener un rendimiento sorprendente de las posibilidades que ofrecen para su actividad en el aula. Se trata, a menudo, sin embargo, de casos aislados, no de una actividad organizada y promovida por el centro. La cuestión radica en cómo lograr introducir de manera sistemática y sistematizada el uso de las NTIC como un recurso didáctico capaz de aportar una mejora significativa en la actividad docente.

Son numerosos los intentos que, con diferente grado de éxito, han perseguido este propósito en el ámbito de la oferta docente en segundas lenguas. Algunos han hecho especial hincapié en las posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), otros en las de los materiales didácticos multimedia (MDM). El Aula Virtual de Español representa un intento de integrar ambos, con el fin de crear una plataforma capaz de acercar buena parte de las posibilidades que aportan las NTIC a la oferta docente de una institución de enseñanza de ELE. El AVE pretende ser un recurso didáctico con capacidad para organizar el acceso a materiales didácticos, sistemas de seguimiento y evaluación, bancos de actividades gestionados por los docentes de cada centro y, al mismo tiempo, el tráfico de comunicaciones entre los alumnos, sus profesores, entre éstos últimos y el propio centro de formación.

Para que un proyecto como este pueda tener éxito, deberán facilitarse los medios necesarios para atender las necesidades de aprendizaje autónomo de los alumnos, creando escenarios de trabajo que respondan a sus necesidades específicas, bien en cuanto a los contenidos, a los modos de aprender o a la flexibilidad de acceso, entre otros. Si embargo, todo ello, con ser importante, no es suficiente. Para que el recurso sea acogido e integrado por el profesor, deberá facilitar igualmente su propia autonomía como docente e, incluso, considerar las necesidades de independencia y libertad del centro para dar a la actividad académica su impronta característica.

Desde el Instituto Cervantes se ha trabajado durante varios años en la concepción y desarrollo de una aplicación capaz de facilitar la integración de todas estas posibilidades en la actividad docente de nuestros centros. El resultado es el Aula Virtual de Español. Una vez finalizado el trabajo y comprobada su eficacia, el Instituto pone este recurso didáctico a disposición de los centros de enseñanza de ELE.

El Instituto Cervantes (www.cervantes.es) es una entidad pública adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores de España creada en 1991 con el fin de promover la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes en todo el mundo. Constituye la mayor organización mundial dedicada a la enseñanza del español, con una red de aproximadamente 40 centros situados en cuatro continentes. En este interés por promover la lengua y la cultura, y hacerlo a partir de un planteamiento en el que la calidad es una máxima irrenunciable, se ha gestado la creación del AVE.

En este artículo, vamos a centrarnos en la presentación y descripción de lo que es el AVE (por un lado, el entorno de enseñanza y aprendizaje, y por otro, los materiales didácticos multimedia), para pasar posteriormente a describir su potencial en las diferentes modalidades de explotación (presencial, semipresencial y a distancia). Por último, nos detendremos en presentar el portal (<http://ave.cervantes.es>), donde además de encontrar un recorrido informativo minucioso sobre el AVE se enlaza con los centros e instituciones que ya tienen incorporado el AVE en su oferta académica, y en las cuales se pueden matricular directamente los estudiantes.

1. EL AVE: ENTORNO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

Hemos comentado en la introducción que el AVE representa un intento de integrar un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y una secuencia didáctica de material didáctico multimedia. En este apartado vamos a detenernos en la descripción de los escenarios de trabajo del profesor y del estudiante, y brevemente comentaremos el escenario de administración. En el apartado 3, describiremos la estructura del material didáctico multimedia y los presupuestos metodológicos que subyacen en su concepción y diseño.

Profesores y estudiantes cuentan en el AVE con sendos escenarios de trabajo personalizados para las necesidades de sus perfiles y para la administración de las herramientas según los usos y funciones propias de cada uno de ellos (es decir, el tutor es el que tiene la potestad de abrir nuevos hilos de comunicación en el foro, o el que gestio-

na el tablón de anuncios o el banco de recursos, solo por poner un ejemplo del diferente acceso a las herramientas de comunicación).

A continuación podemos ver la Sala de estudio de los alumnos del nivel C. En el margen izquierdo se encuentra el menú de acceso a las herramientas de comunicación (correo electrónico y lista de distribución del grupo, chat, foros, tablón del tutor y calendario), el índice del material didáctico del curso (temas y complementarios) junto con el banco de recursos (donde el tutor puede colgar las actividades que él mismo diseñe para su grupo), el acceso al seguimiento y evaluación del sistema y del tutor, la guía del alumno y el acceso al Aula abierta (donde pueden entrar en contacto estudiantes de diferentes grupos de un mismo nivel).

En el cuerpo de la Sala de estudio el alumno verá anuncios dinámicos que le advertirán sobre las novedades respecto a las herramientas de comunicación, es decir, los correos nuevos que ha recibido, si hay un nuevo foro abierto, etc.

Aula Virtual de Español
Sala de estudio: Curso C1, Grupo 01

Centro Virtual Cervantes

Sala de comunicaciones

- Correo electrónico
- Chat y audioconferencia
- Foro
- Tablón de tutor
- Calendario

Material didáctico

Índice del Curso CC1

Temas

- Tema 1
- Tema 2
- Tema 3

Materiales complementarios

- Talleres
- Sonidos y letras
- Excursiones
- Rutas
- Fichas
- Glosario

Seguimiento y evaluación

- Guía del alumno
- Aula abierta

Mensajes

Tiene dos mensajes nuevos en su correo electrónico

Comentarios

Hay un comentario conectado en este momento

Foros

Hay un foro abierto para realizar la Tarea del Tema 1

talleres

1. Para identificar
2. Preguntar y escoger
3. Contraste presente/pretérito imperfecto de indicativo
4. Parte de un todo
5. Se
6. Comparar y valorar
7. Es necesario
8. Es decir, o sea, por ejemplo
9. Uso del pretérito indefinido
10. Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido
11. Contraste pretérito imperfecto/pretérito indefinido
12. Marcadores temporales: en, hace, desde...
13. Marcadores temporales: al cabo de, después, siguiente
14. Perífrasis con gerundio
15. «Ir + gerundio»/«Estar + gerundio»
16. Perífrasis con infinitivo
17. Verbos con -se
18. «Al + infinitivo», cuando, mientras
19. Pretérito pluscuamperfecto
20. Uso del pretérito pluscuamperfecto
21. Superlativo relativo
22. Estilo indirecto
23. Preposiciones y adverbios para referirse a la hora
24. Futuro imperfecto
25. Usos del futuro imperfecto
26. Expresar hipótesis
27. Expresar condiciones posibles
28. Marcadores para organizar el discurso

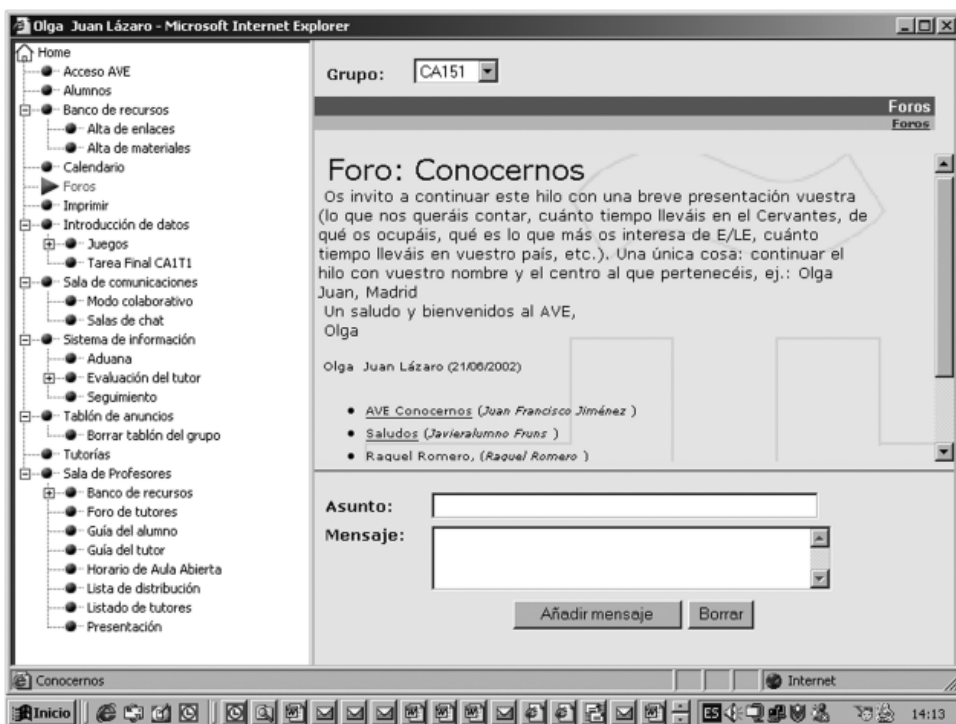
En el escenario del profesor-tutor, éste tiene acceso al seguimiento y evaluación de sus grupos. Desde allí puede gestionar las herramientas de comunicación, como por ejemplo, abrir nuevos foros, colgar nuevas propuestas de actividades en el banco de recursos, introducir la planificación general para el grupo en el calendario o colgar anuncios en el tablón.

Otra cuestión que hemos considerado muy relevante, sobre todo en enseñanza a distancia, es crear un espacio de intercambio para el propio equipo docente, donde puedan comentar sus experiencias o socializar (a veces, la comunicación a distancia

introduce factores de soledad y lejanía que no favorecen la labor profesional). A este espacio lo hemos denominado “Sala de profesores” y cuenta con una lista de distribución, un foro y un banco de recursos, como herramientas de comunicación.

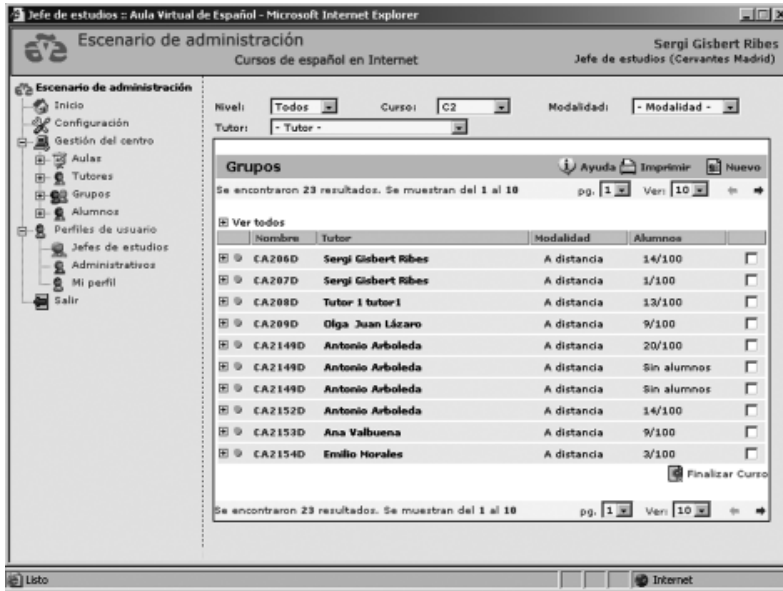
En el menú de este escenario cabe destacar un curso de formación de tutores del AVE en línea, con tareas para dirigir y navegar por los materiales, racionalizar el uso de las herramientas de comunicación haciendo especial hincapié en cuestiones de dinamización de grupos y motivación, reflexionar sobre la introducción de las diferentes modalidades de explotación del AVE en las programaciones académicas, etc. A continuación podemos ver una imagen del escenario del tutor:

1.



Además, el AVE cuenta con un Escenario de administración, desde el que se gestiona la actividad en el AVE: altas en el sistema a los diferentes perfiles (incluidos los del escenario de administración –administradores, jefes de estudio y administrativos), formación de grupos – dando de alta a los tutores, grupos, alumnos y aulas – asignación de horarios, etc.

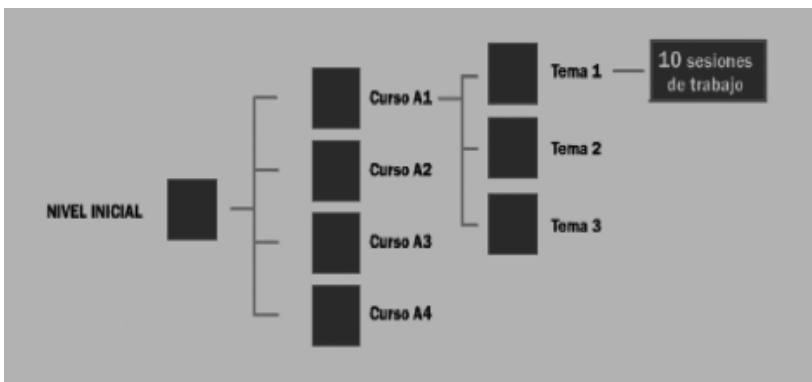
Una vez introducidos los datos de las altas, automáticamente se generan los mensajes de correo con las claves de acceso al sistema. Estos correos tienen la opción de ser personalizados por cada institución.



El sistema ha sido concebido para permitir una enorme flexibilidad en su explotación, de esta forma cada institución podrá adaptarlo a su oferta formativa sin suponer un grave trastorno de los planes formativos generales que la han llevado a posicionarse en el mercado.

2. EL MATERIAL DIDÁCTICO DEL AVE: POTENCIAL AGENTE EN LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El material didáctico del AVE está organizado en cuatro niveles, siguiendo el Plan curricular del Instituto Cervantes. Cada uno de los niveles se divide en cuatro cursos de tres temas. En el siguiente gráfico se representa la estructura general:



Como se puede apreciar, cada tema se divide en lo que hemos llamado “sesiones de trabajo”, que corresponden a una hora aproximada de trabajo autónomo en el ordenador. Estas 10 sesiones de trabajo que componen el tema constituyen la secuencia principal de aprendizaje.

La creación y diseño del material didáctico se ha realizado acorde a los siguientes presupuestos:

- El Plan curricular del Instituto Cervantes;
- El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación;
- Una metodología comunicativa basada en el enfoque por tareas y orientada a la acción.

Los distintos materiales creados y su secuencia didáctica propician un aprendizaje autónomo del estudiante en lo que se refiere a la adquisición de unos contenidos lingüísticos que le van a permitir preparar su trabajo colaborativo con otros estudiantes del mismo grupo (el número de componentes del grupo lo decide la institución). A lo largo de esta secuencia, el estudiante encontrará que se trabajan las cuatro competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) y las competencias comunicativas de la lengua (la lingüística, la sociolingüística y la pragmática), con actividades que propician el conocimiento, las destrezas y habilidades propias para desarrollarlas plenamente.

En el diseño del material didáctico cabe destacar el esfuerzo que se ha hecho por un tratamiento racionalizado de la integración de la enorme riqueza cultural y lingüística del español. Para ello se ha contado con una Asesoría científica dirigida por don Humberto López Morales, Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Para tener más detalles de cuáles han sido los criterios del syllabus que se ha diseñado se puede consultar <http://ave.cervantes.es> escogiendo el epígrafe “Aprender en el AVE/Fundamentos didácticos”.

El mismo esfuerzo y atención se ha dedicado al tratamiento a la diversidad y a la promoción del respeto a la diferencia. Se ha buscado transmitir la imagen de una sociedad contemporánea y de fomentar la igualdad y el conocimiento de las minorías para promover la aceptación de todos los individuos. Para más detalle sobre este tema se puede consultar <http://ave.cervantes.es> escogiendo el epígrafe “Aprender en el AVE/Fundamentos didácticos”.

Otro concepto importante que ha regido la creación del material es el de autonomía del estudiante. La secuencia principal (las 10 sesiones de trabajo que conforman un tema), para conseguir realmente que el estudiante trabaje de forma autónoma, cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación automático, además de la respuesta inmediata del sistema a las actividades multimedia e interactivas que hay diseñadas. A este sistema automático se añade una valoración del tutor sobre las actividades de producción escrita y oral a través de unas plantillas que tiene que completar de forma muy ágil y a las que puede añadir comentarios personales de orientación al estudiante.

La tipología de estas actividades es rica y variada porque además de incluir las interacciones propias y básicas de un escenario multimedia (cajas de texto, arrastrar,

ordenar, colorear, relacionar, opción, borrar, recortar y grabadora), se ha desarrollado una serie de juegos como el parchís, el bingo, la sopa de letras, la oca, el dominó, el crucigrama, el memory, la oca, la pirámide, la contrarreloj, etc. que enriquecen la dimensión lúdica del aprendizaje.

La combinatoria de la tipología básica crece al introducir las variables de cuándo se da la solución (si para cada ítem o al final de la actividad) y cómo se ofrece ésta (si rebota, si cambia de color para indicar que no es correcta, si se corrige automáticamente...). Una demostración de la tipología del material, está disponible en el portal <http://ave.cervantes.es> escogiendo del menú la opción “El AVE/Muestras”.

En total, cada nivel cuenta con más de 2 000 pantallas, entre las que se incluyen las de la secuencia principal y las de material complementario de diferente naturaleza (fichas de consulta lingüística, actividades con páginas informativas de Internet, actividades que trabajan las diferentes estrategias de aprendizaje, actividades centradas en la entonación y ortografía, etc.).

A esta cantidad de material, hay que sumar una historia gráfica en la que el estudiante puede repasar los contenidos lingüísticos del tema eligiendo y seleccionando los vericuetos por los que quiere guiar al personaje principal. En el nivel inicial el protagonista es Daniel Soler, un arqueólogo que trata de seguir la pista a la “Máscara de las lenguas”. En el nivel intermedio, la aventura gira en torno a la historia de Lucía Valero, una joven que no quiere perder el medallón que heredó y detrás del cual andan un grupo de científicos maléficos. En el nivel avanzado, las aventuras detectivescas de Juan Galíndez y su ayudante María del Valle introducirán a los estudiantes en enigmas curiosos que resolver.

3. MODALIDADES DE EXPLOTACIÓN: PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y A DISTANCIA

El AVE, Aula Virtual de Español, es un recurso didáctico que puede integrarse en propuestas docentes ya consolidadas (enseñanza presencial) y ser el eje en torno al cual se generen nuevas ofertas académicas basadas en modalidades de enseñanza semipresencial y a distancia.

La integración de las NTIC en el aula presencial es una idea que se viene oyendo desde hace unos años pero que no tiene su parangón en el quehacer diario del aula. En este sentido, un primer punto de partida es el AVE para lograr la integración efectiva de las NTIC en la programación curricular de cada centro. Los materiales del AVE están indexados y son de fácil identificación para remitir a los estudiantes a actividades concretas dentro de los cursos. Además, es un material duradero que no se encuentra disperso en la red, lo que facilitará al profesor una de las tareas propias del material editado en Internet: comprobar el mantenimiento de ciertas direcciones y la actualización del material que en ellas aparece.

Esto supone que un centro y un profesor, más en concreto, tienen que seguir realizando una labor igual a la que ya vienen haciendo para incorporar material comple-

mentario adaptado a las necesidades grupales y personales del público meta, y complementando las carencias observadas en el método en papel elegido, es decir, hay que conocer qué hay para poder recomendar luego uno u otro material. La casuística para sacar rentabilidad al material del AVE es amplia, aquí esbozaremos sólo algunas ideas.

Es impensable pensar que los estudiantes aprenden solo con las horas de trabajo en el aula (incluso aun estando en una situación de inmersión e inscrito en un curso intensivo). El AVE puede ser:

- Una referencia de trabajo fuera del aula: es decir, los clásicos “deberes” para completar, ampliar o consolidar lo visto en el aula. En este sentido, el profesor tendrá una carga más ligera de trabajo en aquellas actividades multimedia cuya solución la proporciona el propio sistema. En este sentido también nos interesa destacar la idea de prever un material de trabajo que presenta un contenido de la próxima sesión de trabajo, así iniciamos en los estudiantes el camino a estrategias de descubrimiento y análisis de nuevos problemas lingüísticos, lo que puede suponer en el estudiante una motivación positiva de cara a la próxima sesión de trabajo.
- Un punto de partida de actividades ya diseñadas para trabajar en el aula multimedia del centro, si la tuviera. En el AVE hay actividades de búsqueda de información en direcciones web o de envío de correo electrónicos que tienen su canal de comunicación real asegurado en Internet.
- Una fuente de input. En el AVE hay 36 vídeos por nivel de producción propia en los niveles A y B, que puede servir al profesor para comentar aspectos culturales y contextuales que verbalmente son difíciles de transmitir. A esta muestra de vídeos se puede añadir la gran cantidad de material audio.

Estos breves apuntes de la integración del AVE en la modalidad presencial no son ni mucho menos un reflejo de todas las posibilidades de explotación que podrían darse a los materiales didácticos que incluye el AVE. Nuestra experiencia en la puesta en marcha de 22 de nuestros centros nos demuestran que el conocimiento pormenorizado de los materiales del AVE unido a la profesionalidad de un buen tutor siempre en constante reciclaje es una fuente de ideas de cómo llevar a cabo esa integración de programas y muestra para la labor de otros profesionales.

Lo que sí es cierto, es que con la incorporación del AVE a la modalidad presencial se optimiza el tiempo de dedicación en el aula, donde las actividades de comprensión y producción oral, expresión oral e interacción oral encuentran el espacio idóneo para su práctica. El resto de actividades (producción y comprensión escrita, interacción escrita y mediación) se pueden distribuir a conveniencia entre el tiempo de dedicación fuera del aula y dentro, para conferir flexibilidad al ritmo de aprendizaje y garantizar su adquisición.

Sobre la ampliación de las ofertas formativas de las instituciones a otras modalidades de enseñanza-aprendizaje, asistimos a un intento casi podríamos decir generalizado, de la mayoría de las instituciones por abrirse a este mercado.

Las tendencias de una sociedad cuyos profesionales demandan formación a la carta y flexible en cuanto a ajustarse a sus obligaciones no solo profesionales, sino también

personales, lleva a planes de estudio con ofertas formativas a distancia y, sobre todo, semipresenciales. Si nos acercamos a los congresos y foros especializados en “e-learning” o enseñanza a distancia, “entornos virtuales”, etc. el término que se baraja ahora es el de “blended learning” o enseñanza semipresencial, que en nuestro caso, la enseñanza de idiomas, es la apuesta más interesante para poder desarrollar plenamente las actividades y estrategias de interacción, tanto la oral (en las sesiones presenciales) como la escrita (en las sesiones a distancia).

Esta modalidad semipresencial se perfila como una de las más exitosas, bajo nuestro punto de vista. Varias son las fórmulas que permite esta modalidad. Veamos, a modo de ejemplo, dos supuestos o hipótesis de trabajo.

En un primer supuesto (ver a continuación la ficha del mismo), el estudiante se matricula en una modalidad semipresencial del curso B2 del AVE, por ejemplo. En un periodo de 10 semanas, cada lunes tendrá clase de 17h a 19h. El estudiante trabajará de forma autónoma y flexible con el material didáctico del AVE (es decir, con la dedicación horaria que el propio estudiante se imponga) y realizará las actividades que el tutor le proponga en el banco de recursos, o participará en los foros abiertos por éste, con las directrices, claro está, del plan de trabajo o calendario negociado con el profesor y el resto de integrantes del grupo.

La práctica de la interacción oral la realizará en el aula, para lo cual se pueden haber tomado como *Leitmotiv* las propuestas de actividades colaborativas del AVE u otras que el profesor considera que las complementa y completa. La interacción oral de la sesión presencial puede, además, haber sido preparada a distancia, con los documentos que el profesor puede haber colgado en el Banco de recursos de la Sala de estudio, o dirigiendo a aquellas direcciones de Internet que amplían y documentan un tema que se va a debatir.

Modalidad semipresencial

SUPUESTO 1: 2h a la semana, 10 semanas

Horas de dedicación del curso para el alumno: 60h

Presenciales: 20h En línea: 40h

Duración en el tiempo del curso: Del 1 de marzo al 15 de mayo (aprox. 10 semanas) + 1 mes de gracia en el que el alumno tiene a su disposición los materiales (no al tutor).

Es decir: 10 semanas + 4 semanas

Periodicidad de los encuentros presenciales: 2h a la semana

Horas lectivas de dedicación del tutor: 30h

Presenciales: 20h En línea: 10h

Síncronas: No Asíncronas: Sí

Horario del tutor:

Presenciales: Lunes de 17h 19h A distancia: jueves de 10 a 11h

En el segundo supuesto, el estudiante realiza, por ejemplo, el curso B2 en una **La integración de las NTIC en la actividad docente: el aula virtual de español**

Juan Pedro de Basterrechea, Olga Juan Lázaro

Instituto Cervantes modalidad semipresencial que también le llevará 10 semanas, pero cuyas sesiones presenciales tienen lugar cada quince días, los sábados de 10 a 13h. Además, la semana que no tiene sesión presencial, se comunicará mediante chat los miércoles de 19 a 20h con el tutor y con sus compañeros.

Con esta fórmula, la interacción oral sigue siendo la actividad comunicativa que prioritariamente va a tener sentido durante las sesiones presenciales. Pero en este supuesto, las actividades colaborativas del AVE también tienen su protagonismo dada el lapso de tiempo tan grande que pasa entre las sesiones presenciales.

El tutor también tendrá que realizar actividades de motivación y dinamización de grupo que permitan mantener un grupo cohesionado y con un ritmo de trabajo que les lleve a realizar las actividades colaborativas según el calendario pactado en el grupo y la agenda acordada con la pareja establecida para realizar los intercambios comunicativos. Por supuesto, el tutor siempre dispondrá del Banco de recursos para colgar sus propias actividades y dinámicas de grupo.

SUPUESTO 2: 3h cada quince días, 10 semanas

Horas de dedicación del curso para el alumno: 60h

Presenciales: 15h En línea: 45h

Duración en el tiempo del curso: Del 1 de marzo al 15 de mayo (10 semanas)
+ 1 mes de gracia en el que el alumno tiene a su disposición los materiales (no al tutor).
Es decir: 10 semanas + 4 semanas

Periodicidad de los encuentros presenciales: 3h cada quince días

Horas lectivas de dedicación del tutor: 30h

Presenciales: 15h En línea: 15h

Síncronas: 5h Asíncronas: 10h

Horario del tutor:

- **Presenciales:** sábado de 10 a 13h semana impar
- **A distancia:** miércoles de 10 a 11h semana impar, miércoles de 19 a 20h semana par (chat)

Ambos supuestos, amplían el público destinatario de un centro físico, puesto que su radio de acción es mayor. Es decir, si para llegar a nuestro centro lo normal son 30 ó 45 minutos de desplazamiento, ahora podemos llegar a aquellos que no les va a importar desplazarse 60 ó 75 minutos si es una vez cada quince días para una sesión presencial de 3 ó 4 horas, realizando el resto del curso a distancia bajo el seguimiento de un tutor y atento a sus propuestas para dinamizar el grupo y atender a las necesidades específicas mostradas por el grupo y el estudiante en particular.

Esta modalidad semipresencial podríamos decir que cuenta con las ventajas de ambas modalidades, siendo más cómoda para el profesor tutor, que no rompe con su experiencia en el aula y toda la información que el cara a cara aporta al seguimiento del aprendizaje de un estudiante (estilos de aprendizaje, preferencias sobre dinámicas de actividades, comunicación...).

Podríamos hablar de las mismas ventajas para el estudiante, que no olvidemos que viene con un bagaje académico que proviene de la enseñanza presencial, por lo que él mismo se encuentra haciendo un esfuerzo de acomodación y entendimiento de lo que se entiende por un entorno virtual de aprendizaje, tiene que establecer una nuevas rutinas (por ejemplo, cuando comienza su hora de trabajo en línea dirigirse lo primero al tablón de anuncios para estar al tanto de las novedades e indicaciones del tutor), el protagonismo que se viene dando desde hace unas décadas a la responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje adquiere aquí una mayor relevancia, etc.

El profesor puede presentar el nuevo escenario de trabajo a distancia en la sesión presencial y comentar cuáles van a ser el rol del estudiante, cuál va a ser el programa, puede negociar el ritmo de trabajo y presentar un calendario para cerrar detalles... De esta forma, la primera fase de “Bienvenida” (G. Salmón, 2000) se hace mucho más amable.

La modalidad a distancia requiere un entorno especialmente diseñado con estos objetivos. Pues bien, el AVE ha sido concebido pensando en esta modalidad. Este hecho ha llevado al diseño de un escenario del alumno en el que tienen cabida las herramientas de comunicación de grupo para propiciar el trabajo colaborativo, y también los recursos necesarios para conferir autonomía al profesor, de tal forma que este pueda proponer actividades según necesidades de su grupo y respondiendo a su propio estilo de enseñanza.

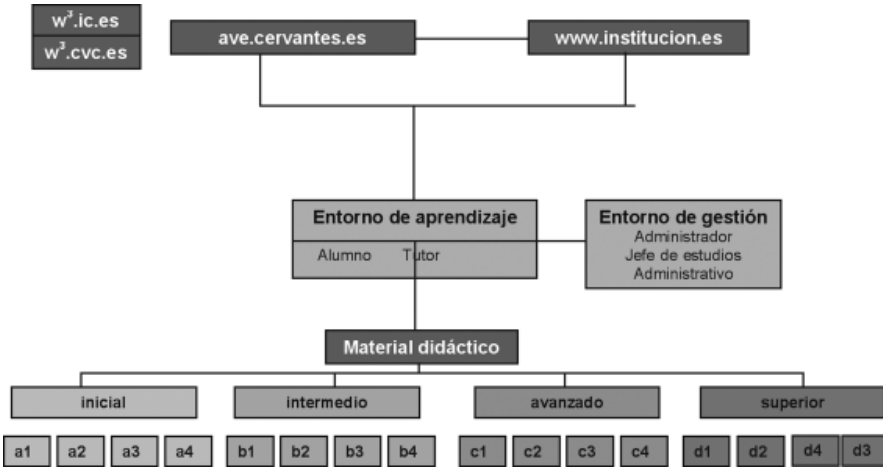
4. INCLUIR EL AVE EN LA OFERTA ACADÉMICA Y FORMATIVA DE CADA CENTRO DE E/LE

El portal del AVE se visita en la dirección <http://ave.cervantes.es>. El recorrido informativo se ofrece en seis idiomas (español, inglés, francés, alemán, portugués e italiano), y en él se enlaza directamente a las instituciones y centros del Instituto Cervantes que lo han incorporado a su oferta académica.

El acceso a los escenarios de trabajo del profesor-tutor y del estudiante se puede realizar directamente desde el portal o desde la institución que imparte el curso con las claves personalizadas. En el siguiente gráfico se ejemplifica la estructura y relación entre todos los elementos constitutivos del AVE. El portal se encuentra posicionado a la misma altura que la institución que ha incorporado el AVE. Al portal también se llega desde la dirección del Instituto Cervantes (<http://cervantes.es>) y del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>).

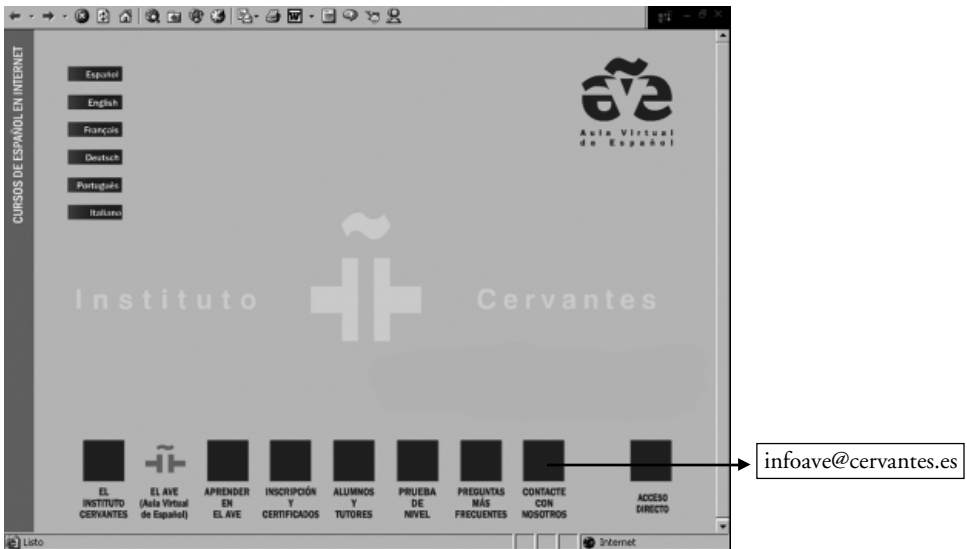
Desde cada uno de los escenarios de trabajo de tutor y estudiante se pueden consultar y realizar los materiales didácticos.

El escenario de administración es el que tiene una dirección web no pública, y por lo tanto un acceso independiente, por cuestiones de seguridad de datos.



El estudiante que quiera matricularse, encontrará en el portal la información que le guiará a las instituciones que lo imparten a través de un enlace directo a las páginas y sección en cuestión. Para ello tendrá que seleccionar en el menú “Inscripción y certificados”.

Una institución que quiera incorporar el AVE en su quehacer diario, encontrará en el portal una dirección de correo electrónico de contacto infoave@cervantes.es en la que podrá exponer su interés y dejar sus datos, y a través de la cual estableceremos un seguimiento en un tiempo de respuesta máximo de 24 horas.



5. CONCLUSIONES

La inclusión del AVE en la oferta académica de un centro que cuenta con ELE es una de las posibilidades de acercarse a las NTIC con las ventajas que supone un entorno diseñado especialmente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de español como lengua extranjera, y pensado para el trabajo colaborativo de un grupo y la interacción y comunicación permanente con el tutor.

A partir de estas prestaciones del AVE, el centro o institución y el profesor-tutor tienen total autonomía para incorporar el potencial completo del AVE y alguna de sus partes si se piensa en su integración en la modalidad presencial del aprendizaje, su trabajo en el Aula multimedia, o la explotación de las modalidades semipresencial y a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell J. “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. EDUTEC 7, 1997 <<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>>.
- Arrarte G., Sánchez de Villapadierna J.I. *Internet y la enseñanza del español*. Cuadernos de didáctica de E/LE, Madrid, ediciones Arcos/Libros, 2001. <<http://www.arcomuralla.com/Arco/Shop/Detail.asp?IdProducts=446>>.
- Chapelle C.A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistic series, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Cruz Piñol M. *Enseñar español en la era Internet*, Barcelona, Octaedro, 2002. <http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041>.
- Duart J. M., Sangrá, A. (compiladores) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Ed. Gedisa, 2000.
- Fernández Pinto J. *¡E/LE con Internet!* Edinumen, 2002. <<http://www.edinumen.es/>>.
- González Boticario J., Gaudioso Vázquez E. *Aprender y formar en Internet*. Madrid, Ed. Paraninfo. 2001.
- Higueras M. *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1998.
- Jones S., et al. “Nuevo informe Pew Internet: Los estudiantes universitarios hacen un uso intensivo de la red”, 2002. En: <<http://reservoir.cent.uji.es/canals/octeto/es/557>>.
- Juan Lázaro O. *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid, EDELSA, 2001. <<http://www.edelsa.es/>>.
- Levy M. *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Monográfico Nuevas Tecnologías, Quaderns Digitals*, 28. <http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=21>.
- Osuna M. M., Meskill C. “Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: a Pilot Study”. *Language Learning and Technology*, 1998, Vol. 1, No. 2, pp. 71-92.

- Picó E. "Usos de Internet en el aula de E/LE", *Carabela*, 42, septiembre, 1997, pp. 107-121.
- Propuesta "SAMIAL": Evaluación de páginas web de interés educativo <<http://dewey.uab.es>>.
- Rojas Gordillo C. *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de España en Brasil, Brasilia, 2001. <<http://www.sgci.mec.es/br/>>.
- Ruipérez G. "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)", *Carabela*, 42, septiembre 1997, pp. 5-25.
- Salmon G. *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Londres, Ed. Kogan Page, 2000
- Scagnoli N. "El aula virtual: usos y elementos que la componen", 2001. <<http://www.edudistan.com/ponencias/Norma%20Scagnoli.htm>>.
- Trenchs Parera M. *Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lérída, Editorial Milenio, 2001.
- Uso de Internet en el aula*. Ed. EDELSA. <<http://www.edelsa.es/>> Colección de cuadrenos temáticos: *Correo electrónico, Charl@s, La red como material didáctico en la clase de E/LE*, etc.
- Warschauer M. (a cura di), *Virtual Connections. Online Activities&Projects For Networking Language Learners*, Second Language Teaching&Curriculum Center, Hawai, University of Hawai, 1995
- Zañartu Correa L.M. "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red", *Quaderns Digitals*, 2002. <<http://www.quadernsdigitals.net/articles/quadernsdigitals/quaderns27/wcolaborativo.htm>>

El método comunicativo: ventajas y desventajas de su uso en la enseñanza del español para principiantes de facultades humanísticas

Encarna Esteban Bernabé

Universidad de Roma “La Sapienza”

El sociolingüista americano Dell Hymes fue el primero en hablar de “competencia comunicativa”. Fue a partir de ese momento, a mediados de los años sesenta, cuando lingüistas y estudiosos de todo el mundo se ocuparon de lo que se llamaría el método comunicativo.

Hoy, cuarenta años más tarde, el optimismo y el entusiasmo con los que se le acogió en un primer momento, se ha visto mutado en un cierto escepticismo y recelo. Pero, ¿qué ha sido lo que ha producido este cambio de opinión entre lingüistas y profesores?

Vamos a intentar analizar las causas del éxito inicial y los posibles “fallos” o errores del revolucionario método.

Ante todo hemos de señalar que, más que un método, el comunicativo se considera un enfoque, ya que no se trata de un método individual y único, sino de un modelo de enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Lo que se persigue es la competencia comunicativa y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas.

Es importante aclarar que el estudio que nos ocupa se centra en estudiantes universitarios itálofonos de facultades humanísticas. La semejanza de la lengua española y la italiana, sobre todo en lo que se refiere a la fonética, hace que el método comunicativo sea de gran utilidad sólo para estudiantes de nivel básico, (el A1 del marco de referencia europeo.) Pues, superado este nivel, el estudiante italiano debe profundizar en la gramática y en las estructuras del español que más diferencias presentan con el italiano.

En el trabajo de Finocchiaro y Brumfit: *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* (1983), se recuerda que la finalidad del método es alcanzar un dominio aceptable de la lengua. A priori puede parecer un enfoque muy práctico. Entonces, ¿por qué no hemos obtenido los resultados que esperábamos?

El método comunicativo pretende que la gramática sea deductiva. Que sea el alumno el que llegue a las reglas y no las reglas al alumno. Pero sabemos que esto no va a ser posible en la totalidad de los casos con los que nos enfrentaremos. La gramática es la base del lenguaje. Hemos de servirnos de sus reglas y estructuras para construir el acto de habla que nos permitirá llegar a la comunicación. El alumno debe fijar dichas

estructuras y la experiencia nos ha demostrado que los tan criticados ejercicios de sistematización y repetición son de gran ayuda. Sin embargo, el método comunicativo los excluye totalmente.

Por otro lado, los actos de habla que el método pretende crear en el aula, jamás serán reales al cien por cien. Cuando el estudiante se encuentre en una situación de habla real, tendrá que ser independiente y capaz de desarrollar estrategias que le permitan comunicar. En ese momento será de vital importancia la capacidad del alumno de servirse de la gramática y el vocabulario estudiado para expresarse.

En definitiva, lo que pretendemos con esta comunicación es resaltar la utilidad del método comunicativo, pero haciendo ver al mismo tiempo, sus limitaciones, sobre todo en las facultades humanísticas. De igual modo, intentaremos encontrar soluciones didácticas a dichas limitaciones.

Ya en 1957 el gran lingüista americano Noam Chomsky en *Syntactic Structures*, había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

Hasta finales de los años sesenta, la Enseñanza Situacional de la Lengua era el principal método británico para enseñar inglés como lengua extranjera. También a finales de los sesenta, en Estados Unidos comienza el declive del Método Audio-lingüístico. Se empezó a poner en duda los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua. Pero fue el sociolingüista americano Dell Hymes, el primero en hablar de “competencia comunicativa” en el artículo *On communicative competence*, publicado en 1971. A partir de ese momento, profesores y expertos en didáctica de todo el mundo se ocuparon de lo que se llamaría el “Método comunicativo”

Los programas nociofuncionales y especialmente, el Consejo de Europa con su *Nivel Umbral* fueron los precedentes de dicho método. 1976, fecha de publicación de *Nivel Umbral*, marca el fin del éxito de estos programas nociofuncionales, e incluso de los métodos audio-orales.

Los trabajos realizados dentro del Consejo de Europa, apuntaban como finalidad la definición de lo que era necesario, desde el punto de vista del idioma que se enseña, para poder comunicarse por medio de esa lengua.

Hoy, treinta años más tarde, el optimismo y el entusiasmo con los que se le acogió en un primer momento, se ha visto mutado en un cierto escepticismo y recelo. Pero, ¿qué ha sido lo que ha producido este cambio de opinión entre lingüistas y profesores?

Ante todo hemos de señalar que, más que un método, el comunicativo se considera un enfoque, ya que no se trata de un método individual y único, sino de un modelo de enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Lo que se persigue es la competencia comunicativa y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas.

Vamos a intentar analizar las causas del éxito inicial y los posibles ‘fallos’ por así llamarlos, del revolucionario método. No pretendo con esto, criticar o despresti-

giar un método que ha supuesto un giro de ciento ochenta grados en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Todos sabemos del gran número de publicaciones y manuales que han visto la luz en los últimos años. Más del ochenta por ciento de este material presenta un enfoque comunicativo. Está claro que la expresión y la comprensión oral y escrita son el objetivo de cualquier estudiante de una segunda lengua y ya que la comunicación se da tanto en el plano oral como en el escrito, el método comunicativo resulta ser el más práctico y conveniente. Hoy en día, nadie pone en tela de juicio su utilidad.

Pero es importante aclarar que en el caso de los estudiantes itálofonos, la experiencia nos ha mostrado que el método comunicativo funciona únicamente en el primer estadio de la enseñanza de la lengua castellana. Lo que nos puede parecer una gran ventaja en un primer momento, la semejanza de la lengua española y la italiana, se convierte en el caso del uso de un manual comunicativo, en un inconveniente.

Si desarrollamos todo el programa de lengua con este método, normalmente el resultado por parte del alumno es el tedio y la apatía.

Es un hecho que los profesores, profesionales de la enseñanza, han ido adaptándose al nuevo método, estudiando y preparándose para afrontar la didáctica de la lengua extranjera de una manera totalmente distinta a la que estaban acostumbrados. Sin embargo, los alumnos, menos conscientes del problema y más dependientes de los hábitos de aprendizaje adquiridos desde la infancia, no parece que hayan asimilado plenamente los nuevos planteamientos. Pues a menudo son ellos los que recelan de la utilidad de las actividades propuestas.

No podemos olvidar que el estudio que nos ocupa se centra en estudiantes universitarios itálofonos de facultades humanísticas. Estudiantes por lo tanto, adultos y con un gran bagaje cultural en cuanto a lo que se refiere al conocimiento de conceptos gramaticales. Para este tipo de alumnado el método comunicativo es de gran utilidad sólo en un nivel básico, (el A1 del marco de referencia europeo.) Pues superado este nivel, el estudiante italiano debe profundizar en la gramática y en las estructuras del español que más diferencias presentan con el italiano.

Un ejemplo puede ser el verbo “llamarse”. Al estudiante italiano basta muy poco para saber cómo funciona ya que en su lengua materna existe el verbo “chiamarsi” que se comporta exactamente igual. Es habitual encontrar en los manuales comunicativos de español lengua extranjera, ejercicios dedicados a la fijación de estructuras del tipo “me llamo Pedro” “se llaman Pedro y Juan”. El estudiante, repito, italiano, tiende a juzgar este tipo de ejercicios monótonos y aburridos, puesto que en su lengua la estructura es prácticamente igual: “mi chiamo Pedro”, “si chiamano Pedro e Juan”. Nadie discute que para un anglosajón o un eslavo, por ejemplo, el mismo ejercicio resultará muchísimo más útil e interesante.

En el trabajo de Finocchiaro y Brumfit: *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* (1983) encontramos un estudio de los puntos fundamentales del método comunicativo. Veamos este práctico esquema que resume perfectamente las características del método en cuestión.

- Lo más importante es el significado.
 - Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
 - Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
 - Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
 - Se busca la comunicación efectiva y real.
 - La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
 - Se busca una pronunciación comprensiva.
 - Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerán de su edad, interés, etc.
 - Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
 - Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.
 - Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
 - El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
-
- Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
 - La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
 - La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.
 - Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
 - Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error.
 - El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
 - Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.
 - El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos.
 - Y por último, la motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

(1993: 91-3)

A priori puede parecer un enfoque muy práctico y completo en la enseñanza de las lenguas. Entonces, ¿por qué no hemos obtenido los resultados que esperábamos?

Recordemos que el método comunicativo pretende que la gramática sea inductiva. Que sea el alumno el que llegue a las reglas y no las reglas al alumno. Se parte de la idea de que no es necesario enseñar la gramática explícitamente. El alumno la adquirirá de manera espontánea y subscientemente al utilizar la lengua. Se trata de un caso de inferencia o inducción mediante la práctica. Pero sabemos que esto no va a ser posible en la totalidad de los casos con los que nos enfrentaremos. La gramática es la base del

lenguaje y su adquisición será mucho más rápida y mejor mediante el análisis de la misma y la enseñanza o aprendizaje explícitos. Hemos de servirnos de sus reglas y estructuras para construir el acto de habla que nos permitirá llegar a la comunicación. Dichas estructuras deben quedar bien fijadas y la experiencia ha demostrado que los tan criticados ejercicios de sistematización y repetición son de gran ayuda. Sin embargo, el método comunicativo los excluye totalmente.

En ocasiones es el estudiante el que solicita la explicación gramatical y los ejercicios de sistematización. No olvidemos que hablamos de estudiantes de facultades humanísticas, por lo tanto con una buena formación lingüística. El profesor puede usar términos como “participio”, “adjetivos”, “pronombre”, etc, sin que estos planteen ningún problema en el alumnado. No siempre será así, si el grupo está formado por estudiantes de facultades no humanísticas, como puede ser economía o informática. En este caso el método comunicativo sí se muestra como el indiscutible vencedor frente al resto de métodos posibles en la enseñanza de una lengua extranjera.

Esto lo vemos por ejemplo con los adverbios “muy” y “mucho”. Un manual comunicativo no da una explicación gramatical para distinguir los dos adverbios. Será el uso el que determine la elección de uno u otro. Sabemos que presentan problemas para el estudiante italiano puesto que los dos se traducen por “molto”. Sin embargo los ejercicios comunicativos no consiguen aclarar lo suficiente y los resultados que obtenemos son continuos errores de tipo: “tiene muy suerte” o “es mucho bonito”. Sin embargo si proporcionamos la explicación gramatical diciendo que “muy” lo usaremos con los adjetivos, los participios y los adverbios mientras que “mucho” con los verbos y en la comparación, no diré que el error desaparece completamente, pero sí disminuye en gran medida.

Otro caso de “fallo” del método comunicativo para estudiantes itálofonos de facultades humanísticas es la exposición que se hace del posesivo. Si hojeamos cualquier manual de tipo comunicativo para la enseñanza del español de los muchos que hay en el mercado actualmente, vemos que la presentación que se hace del posesivo es la siguiente: en primer lugar tenemos un pequeño texto o conversación donde aparece el adjetivo posesivo átono (mi/tu/su/etc.) A continuación se propone una serie de ejercicios para la práctica del posesivo. Por ejemplo: “mi padre se llama Juan y mi madre Carmen. ¿Cómo se llama tu padre?”.

Sin embargo, no encontraremos las formas tónicas, inmediatamente después. Los autores suelen tratar distintos aspectos gramaticales antes de presentar la forma tónica del posesivo. Pues bien, si al estudiante italiano no se le proporcionan ambas formas, el resultado será la confusión y el error, pues tiende a lanzarse a la creación de oraciones del tipo: – ¿Cómo se llama tu padre? – “el mi” se llama ...

No veo el motivo por el cual no se deba exponer un cuadro con las formas átonas y otro con las tónicas. La comparación de unas y otras e incluso con las italianas, si fuera necesario, simplificará muchísimo la adquisición de los adjetivos posesivos.

Otro de los puntos que encontrábamos en el esquema de Finocchiaro y Brumfit era que los actos de habla que el método creara en el aula fuesen reales. Pero sabemos que jamás serán reales al cien por cien. La realidad del mundo exterior será bien distin-

ta, y los actos de habla que encontraremos fuera del microcosmos creado por el profesor y el alumnado son infinitos, frente a los finitos del aula.

En definitiva, podríamos acusar al método comunicativo de utópico, pues jamás se llegará a una comunicación real si estamos en el aula.

Canale en su artículo *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, presenta el ejemplo de la autoescuela. Dice que no es concebible que un futuro conductor se limite al estudio del código de circulación en una clase teórica. Es evidente que superada esta fase preparatoria, el aspirante a conductor deberá ejercitarse con unas prácticas de conducción que se llevarán a cabo con un automóvil real y en un contexto real. Es decir, una carretera auténtica y en contacto con otros automovilistas reales. Sólo si se ha superado con éxito esta segunda fase de la preparación, se podrá decir que el sujeto en cuestión está preparado para recibir la licencia para conducir.

En cierto modo el ejemplo nos puede ser útil para el caso de la lengua. El discente en clase desarrolla una primera fase teórica, pero sólo la vida real le permitirá la práctica.

No todos los estudiantes de E/LE pueden permitirse un viaje de intercambio cultural con un país de habla hispana. En la mayoría de los casos, el estudio de la lengua española se limita al desarrollado en el aula. Será deber del profesor, proporcionar material auténtico, siempre que sea posible, para su uso en clase. Artículos de periódicos, obras literarias, carteles publicitarios, música, películas en lengua original, etc., forman un conjunto de materiales muy útil para la didáctica de la lengua, pero no puede ser el único. Todo esto será de gran ayuda sólo si el discente ha recibido una explicación detallada por parte del docente, de los mecanismos que rigen la lengua. Por supuesto que esta explicación en ocasiones será más conveniente no darla y que sea el alumno el que la descubra por sí mismo. Pero no lo podemos imponer como práctica habitual. En muchos casos es necesaria la intervención del profesor desde el primer momento. Insisto en que la gramática es la llave que el alumno deberá utilizar para poder descodificar y reproducir mensajes escritos y hablados. Creo que es importante que el profesor descubra si el estudiante ha comprendido realmente el mecanismo de la lengua.

Por otra parte, todos sabemos lo importante que es que el discente sea independiente y capaz de desarrollar estrategias que le permitan comunicar realmente. Si además se trata de un estudiante universitario, mucho más. En ese momento será de vital importancia la capacidad del alumno de servirse de la gramática y el vocabulario estudiado para crear actos de habla, en este caso sí, reales.

Otro problema que veo en la utilización del método comunicativo para italofonos es la evaluación. Nos empeñamos en usar unos manuales que relegan la gramática a un segundo plano, que persiguen ante todo y sobre todo la comunicación, y que no dan demasiada importancia al error. Pues bien, seamos coherentes y evaluemos al alumno según estos parámetros. No podemos trabajar siete u ocho meses con un manual de tipo comunicativo y al final presentar un examen con ejercicios puramente gramaticales. Un examen en el que la expresión y la comprensión oral apenas se evalúan.

En definitiva, lo que he pretendido con esta comunicación es resaltar la utilidad del método comunicativo, pero haciendo ver al mismo tiempo sus limitaciones, sobre todo en las facultades humanísticas italianas.

Es tarea árdua, pero no imposible, dar soluciones didácticas al problema que nos ocupa. Todos sabemos que no existe un manual de E/LE perfecto. No conozco a ningún docente que utilice un único manual y que lo siga fielmente en todos y cada uno de sus puntos. Está claro que un buen profesor debe adaptarse al grupo con el que trabaja y a las necesidades que dicho grupo tiene. Sería imposible contar con un manual distinto para cada grupo. Creo que este “manual perfecto” lo debe crear el mismo profesor.

Sabiendo que el objetivo a alcanzar es la comunicación, daremos a nuestro método un enfoque comunicativo, por supuesto, pero no olvidaremos en ningún momento que para llegar a esta comunicación hemos de servirnos de la gramática.

Por lo tanto, yo propondría un aprendizaje prioritariamente inductivo pero sin excluir el deductivo.

En cuanto a las actividades, junto a las de repetición y fijación de estructuras se alternarán otras menos mecánicas y más libres, como pueden ser escenificaciones, interacciones, transferencias a otros contextos, uso libre de la lengua en torno a temas sugeridos ... etc.

Se procedería desde prácticas controladas hacia ejercicios más libres de tipo claramente comunicativo. Por supuesto, tenemos siempre presente que tratamos el caso de un alumnado italiano de facultades humanísticas, como hemos venido repitiendo a lo largo de nuestro análisis. Si estudiásemos el éxito del método comunicativo en estudiantes de facultades no humanísticas, mi opinión sería bien distinta, es decir aconsejaría sin vacilación alguna el uso del método comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Sánchez A. *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL, 1987.
- Sánchez A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997.
- Slatger P. *Un nivel Umbral... adaptado al español*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.
- Widdowson H.G. *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford UP, 1978.
- Richards J.C. Rodgers T.S. *Enfoques y Métodos la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge UP.
- Llobera Hymes y otros, *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Littlewood W. *Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, Cambridge UP, 1981.
- Hymes D.H. “On communicative competence”, en J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Education, 1972.
- Canale M. “From communicative competence to communicative language pedagogy” en *Language and communication*, J. Richards y R. Schmidt (eds) London, Longman, 1983.
- Finocchiaro, Brumfit “Enseñanza comunicativa de la lengua” en *The Functional-Notional approach: From Theory to Practice*, 1983.

Didattica interculturale on-line e in presenza. Il progetto interculturale INCONTRI¹

Ivana Fratter

CEL di italiano presso il CLA dell'Università degli Studi di Padova

Con il presente contributo s'intende riflettere sull'uso delle Nuove Tecnologie (NT) per lo sviluppo di una didattica interculturale, vale a dire le NT come strumento per lo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera e per favorire l'interazione tra studenti di diverse nazionalità.

L'idea del progetto è nata da un bisogno espresso durante i corsi di italiano e durante un'indagine sul profilo dello studente Erasmus (Fratter 2003b), da cui è emersa la difficoltà da parte degli studenti stranieri in mobilità europea di entrare in relazione con studenti italiani, i primi lamentavano in particolare la difficoltà a stringere amicizie. Dall'altro lato, gli studenti italiani iscritti ai corsi di laurea in lingue necessitavano di un contatto continuo con parlanti altre lingue, nel nostro specifico caso parlanti inglese.

La scelta di utilizzare una Comunicazione Mediata da Computer (CMC) è nata dal fatto che oggi i giovani in generale hanno una notevole familiarità con le NT, in particolare con l'uso di strumenti di comunicazione a distanza, come per esempio e-mail, chat, sms, che fanno parte dunque della loro modalità comunicativa.

Inoltre l'uso di una CMC trovava ragione anche nella prassi d'insegnamento e nelle risorse offerte dal CLA agli studenti frequentanti le sue strutture (laboratori con pc collegati in rete, materiali multimediali, materiali per web eccetera).

Attraverso questo progetto si intendeva oltretutto verificare la capacità d'uso degli studenti stranieri nei confronti delle NT (Fratter 2003a).

1. INTRODUZIONE

Nel primo semestre dell'anno accademico 2002-2003 è stato realizzato il presente progetto di scambio interculturale tra studenti italiani del corso di laurea in lingue dell'Università di Padova² e studenti stranieri frequentanti i corsi di lingua italiana presso il Centro Linguistico (CLA) dell'Università di Padova³. Nel complesso il progetto ha visto coinvolti circa quaranta studenti stranieri frequentanti i livelli B1 del corso di italiano⁴ e circa 20 studenti di lingue, prevalentemente italiani. Le nazionalità che hanno partecipato sono state: spagnola, portoghese, inglese, rumena, ungherese, finlandese, polacca, francese, tedesca, austriaca, lituana e ucraina.

Una delle difficoltà incontrate nella progettazione di questo percorso interculturale è stata la pianificazione attenta di ogni attività proposta ai gruppi di studenti, e dato che questo progetto rientrava nelle attività svolte all'interno dei corsi rispettivamente di lingua italiana e di lingua inglese, doveva avere, per ogni attività svolta, l'obiettivo primo dello sviluppo della lingua studiata. Ciò ha pertanto richiesto una puntuale

programmazione delle singole attività, e l'individuazione degli obiettivi specifici per ciascuna di esse.

Dal punto di vista didattico ciò che doveva unire i due gruppi era soprattutto una motivazione di tipo strumentale e cioè la possibilità di esercitare la lingua studiata in contesti autentici. Tutte le attività dovevano essere strutturate in modo tale che in ogni momento gli studenti che partecipavano al progetto potevano utilizzare la lingua oggetto del loro studio.

Scopo del progetto era anche quello di sperimentare l'efficacia delle NT per la didattica delle lingue e in particolare l'efficacia della CMC.

Per tutte le attività svolte a distanza si è utilizzata la piattaforma di comunicazione First Class (FC)⁵ - si tratta di un sistema di lavoro collaborativo supportato da computer, *Computer Supported Collaborative Work* (CSCW) - con tutti i suoi strumenti quali per esempio e-mail, chat, forum, banca dati eccetera. In aggiunta è stato utilizzato anche un forum (accessibile con password) creato per il sito di italiano per stranieri del CLA⁶.

Prima di procedere nella stesura attenta della fasi del progetto si è cercato di individuare i problemi che si sarebbero potuti incontrare e al tempo stesso si è cercato di trovare una soluzione ad essi:

1. Non tutti gli studenti avevano ancora dimestichezza con FC in quanto il progetto ha avuto inizio sin dal primo giorno di lezione perciò si doveva prevedere un'attività linguisticamente non troppo complessa che desse l'opportunità di prendere contatto con le principali funzioni del nuovo software.
2. Era importante fare in modo di usare le due lingue (italiano e inglese) senza però rendere la cosa innaturale e al tempo stesso senza portare degli svantaggi a coloro che non conoscevano la lingua inglese⁷, perciò si doveva pensare a delle attività che permettessero l'uso di più lingue (cfr. 2.1, 2.2 e 2.3).
3. Era necessario gestire in maniera funzionale e ordinata grossi numeri di studenti contemporaneamente utilizzando le NT (forum, chat), per questo era importante programmare e formare i gruppi secondo le regole di gestione delle chat (Frattoni 2002a).
4. Si doveva far entrare in relazione i due gruppi (italiani e stranieri) in modo naturale, per fare questo si dovevano prevedere attività spontanee e/o con argomenti stimolanti per la fascia d'età degli studenti e che rispecchiassero i loro bisogni di studenti universitari.

Il progetto è durato all'incirca un mese, da ottobre a novembre 2002, ed è stato suddiviso in diversi incontri.

2. LE FASI DEL PROGETTO

2.1 Incontro in presenza: le presentazioni

Il primo giorno di lezione ciascuno studente doveva familiarizzare, come di consueto, con il proprio gruppo classe ma al tempo stesso si dovevano preparare dei materiali

per il gruppo con cui si sarebbero fatti incontrare⁸. L'attività scelta prevedeva la presentazione personale di ciascuno studente e, rispetto ad un normale corso di lingua, si è scelto di utilizzare anche la loro lingua madre oltre che la lingua oggetto di studio.

L'uso della L1 ha avuto la funzione di far superare l'imbarazzo che normalmente si ha il primo giorno nel presentarsi ad un gruppo di persone sconosciute e soprattutto nel presentarsi usando un codice diverso dalla L1, l'attività ha permesso di abbassare il cosiddetto filtro affettivo (Dulay, Burt, Krashen 1985: 84).

Durante la presentazione di ciascuno studente, la classe è stata a sua volta coinvolta in un'attività di gioco/sfida: pur non conoscendo la lingua con cui veniva fatta la presentazione, la classe doveva cercare di comprendere alcuni elementi dati (la nazionalità, gli studi in corso, la città di provenienza). Questa attività ha avuto un buon successo per diversi motivi, il primo perché grazie a questa sfida si è subito creato un buon clima, e si sono poste le basi per favorire quel senso di appartenenza indispensabile ad ogni gruppo classe (Fratter I., Fratter N. 1999), rilassando gli studenti timorosi del compito che dovevano assolvere (la presentazione).

Un altro aspetto, importante per l'impianto interculturale, è che questa attività svolta in più lingue ha suscitato notevole curiosità e interesse nei confronti di quelle lingue ancora poco diffuse e studiate in Europa come per esempio il rumeno e l'ucraino⁹.

Tutte le presentazioni sono state audio-registrate in quanto il materiale autentico raccolto doveva servire dapprima al gruppo B, per il quale sono state selezionate tutte le registrazioni in lingua inglese disponibili, e successivamente sono state utilizzate per la creazione di attività di comprensione. Il gruppo B a sua volta aveva prodotto contemporaneamente del materiale autentico in lingua italiana che è stato utilizzato negli incontri successivi e per semplici attività di comprensione nelle classi appartenenti ai livelli A1/A2.

Le restanti registrazioni nelle altre lingue sono state selezionate, classificate ed inserite nel sito interculturale creato in un secondo tempo in modo da renderle disponibili a tutta la comunità della rete e ad eventuali nuovi progetti che si svilupperanno con altri gruppi.

Nel primo incontro sono state anche realizzate delle foto che dovevano servire quale stimolo per la discussione orale. L'attività svolta nel gruppo A ha prodotto un esercizio di abbinamento, per ogni presentazione ascoltata gli studenti dovevano associare la foto dello studente corrispondente sulla base di indizi e supposizioni scaturite dall'ascolto delle registrazioni.

2.2 Incontro on-line: le chat

La lezione successiva è stata effettuata in laboratorio e poiché, come già anticipato precedentemente, non tutti gli studenti conoscevano la piattaforma FC, nella prima parte della lezione si è svolta un'attività che dal punto di vista linguistico era particolarmente facile e perciò permetteva una maggior concentrazione sull'uso del software. A ciascuno studente è stato chiesto di scrivere la propria presentazione personale tenendo conto di quanto detto l'incontro precedente. In tal modo si è lavorato con le funzioni di posta elettronica e con la funzione *resumé*¹⁰.

Dopo aver creato dei materiali, dopo aver posto le premesse per la conoscenza del gruppo classe, e dopo aver familiarizzato con il software, i due gruppi A e B si sono incontrati in chat.

Obiettivi prefissati per le successive attività in chat sono stati essenzialmente tre:

- Porre le premesse per la conoscenza tra i due gruppi.
- Stimolare la curiosità, il desiderio di incontrarsi con attività mirate.
- Porre le premesse per un'attività di tipo interculturale che favorisse la crescita di un Io-interculturale¹¹.

Il gruppo A - diviso in gruppo *Michelangelo* e gruppo *Giotto* (corrispondenti rispettivamente alle classi di appartenenza) - e il gruppo B sono stati mescolati per formare diversi sotto-gruppi (italiani e stranieri) per le attività on-line.

L'impostazione delle attività da svolgersi in chat è stata diversa per i due sottogruppi e in particolare per uno (gruppo Michelangelo) le chat erano a tema, per il secondo (gruppo Giotto) erano libere, questa scelta trova giustificazione nel fatto che si intendeva analizzare dal punto di vista didattico gli effetti delle diverse modalità d'uso delle chat.

Per la chat a tema sono stati offerti delle situazioni-input che dovevano essere da stimolo per l'avvio di una conversazione su elementi di tipo interculturale e al tempo stesso si trattava di input linguisticamente facili da gestire. Gli input proposti si basavano prevalentemente su elementi della comunicazione non verbale e su regole sociali implicite, diverse da cultura a cultura. Si trattava di situazioni con le quali gli studenti potevano entrare in contatto durante il loro soggiorno in Italia e sulle quali normalmente non si riflette poiché si ritiene, a torto, che si tratti di situazioni e di linguaggi universali "naturali, globalmente condivisi, mentre sono altrettanto culturali quanto le lingue verbali" (Balboni 1990: 50).

Gli input dati nelle chat toccavano dunque sia linguaggi del corpo, in particolare la distanza corporale socialmente accettabile (input 4), sia alcune regole che determinano la convivenza sociale (input 1 e 2), sia il rispetto di alcune norme esplicite (input 3).

I quattro input delle chat-tematiche sono stati i seguenti:

1. Sei in coda all'ufficio postale e stai attendendo il tuo turno da circa 10'. Ad un certo punto arriva una persona e ti passa davanti. Cosa fai? (Comportamenti socialmente accettabili);
2. Durante un esame ti accorgi che uno studente sta copiando da te. Cosa fai? (Correttezza e rispetto delle regole);
3. Dopo una festa un tuo amico che ha bevuto un po' troppo ti offre un passaggio in macchina. Che cosa fai? (Rapporto con l'alcool);
4. Stai parlando con una persona che hai appena conosciuto e questa persona per attirare la tua attenzione ti tocca continuamente la spalla. Come reagisci? (Contatto fisico).

Ciascun testo-input è stato offerto in versione bilingue per due ragioni: una per favorire la comprensione degli input per quegli studenti stranieri che non avevano una buona competenza linguistica e l'altra per dare agli italiani l'opportunità di esercitare la

lingua oggetto del loro studio. Gli studenti sono comunque stati lasciati liberi di decidere con quale lingua comunicare nella chat.

In numerosi gruppi infatti la chiacchierata si è svolta in più lingue dopo una negoziazione avvenuta tra gli stessi studenti, come si legge negli esempi 1, 2, e 8¹²:

[1]

(..)(Input 2)

valentina: hi

Daniela (sol): Mi è già capitato altre volte.

Daniela (sol): **I let him copy**

Erika: Ciao Valentina! Possiamo scrivere italiano?

valentina: ciao Erika! ok! di dove sei?

Claire: Ciao! E difficile scrivere in Italiano!

Daniela (sol): **Hi Claire**

Erika: Io sono ungherese! E tu?

Daniela (sol): Ma siamo tutti in laboratorio?

valentina: italiana, vivo a Padova: Conosci questa città?

Claire: Ciao Daniela! Di dove sei?

Erika: Claire, se per te e difficile, cambia la lingua!

Daniela : Ora sono a Padova e tu?

Daniela: **Where are you in this moment?**

Daniela : **Wake up**

Erika: Adesso già posso camminare senza la mappa...

Claire: Sono da Londra, ma adesso sono in laboratorio in Padova!

Erika: Valentina , cosa studi a Padova?

Daniela : **do you like Padova?**

valentina: lingue e letterature straniere. tu cosa fai?

Claire: Sì, molto, ma lo preferisco quando è caldo!

Daniela : ciao Vale sono quella che ti è seduta accanto

Daniela : **and do you miss London?**

[2]

Laura: io abito a Vicenza, la conosci?

Samantha: sì, e vicino a Padova

Samantha: sei italiana?

Laura: Sì, preferisci "chattare in italiano o in inglese?"

Samantha: posso chattare in inglese o italiano ma il mio italiano non è molto bene

Samantha: ma, se vuoi chattare in inglese, va bene

(...)

Guiomar: Ma dobbiamo scrivere in italiano?

Guiomar: o in inglese

Guiomar: aspetto che in italiano

Nei gruppi a chat-tematica si è notato inoltre che il desiderio di fare conoscenza con le altre persone del gruppo-chat era più forte dell'interesse per il compito assegnato e, volontariamente o involontariamente, hanno discusso di altro (cfr. esempi 3,4,5):

[3]

(..)(Input 2)

Elisa: Hi!

Iryna: niente,perchè no:-)

MariaIsabel: per me e lo stesso, è il suo problema.

Elisa: Se ho studiato molto mi arrabbio soprattutto se non conosco questa persona però se non mi sento molto preparata..... il copiare e' sempre un arma a doppio taglio puo' fare piu' danni che altro per cui se proprio vogliono copiare

MariaIsabel: io no facio niente

Elisa : se proprio vogliono copiare non mi importa,affari loro!

Elisa : Di dove siete?

MariaIsabel: neanche a me. io no mi arrabbio

MariaIsabel: io sono spagnola, e voi?

Iryna: sono da ucraina e tu?

Iryna: che studiate?

Elisa : sei spagnola?**mi novio es espanol de almansa cerca de alicante**

MariaIsabel: storia dell'arte

Elisa : io sono italiana di padova

MariaIsabel: **yo vivo muy cerca de alicante**

MariaIsabel: ma parli spagnolo?

Iryna: studio anche storia del'arte.che corsi fai adesso?

MariaIsabel: adesso sto facendo quarto e tu?

Elisa : si ho cominciato l'anno scorso e sono stata in spagna un mese questa estate per sciogliere un po' il mio modo di parlare!e tu Iryna come stai?

MariaIsabel: che materie hai?

MariaIsabel: sei stata a murcia?

Iryna: fa uno,perche devo fare anche letteratura italiana e grammatika italiana.

Elisa : no sono stata a madrid albacete barcellona castellon benicassim e altre

Iryna: tu Elisa che studi?

MariaIsabel: sei stata al festival di benicassim?

Elisa : io studio lingue .spagnolo,inglese e devo cominciare tedesco.ho passato un anno a dublino e ho imparato anche un po' di giapponese!

Iryna: parlate forse tedesco?

MariaIsabel: io no assolutamente

Iryna: ricordatevi di parlare dell'argomento

Elisa: devo cominciare tedesco la prossima settimana ma non so una parola!al festival di benicassim non ci sono andata perche' ero sulla spiaggia a santa pola a prendere il sole

[4]

(...)

AnnaKaroline: ma questo argomento è un po' noioso?!

Leonora: si molto!

Regina: sono d'accordo, ma dobbiamo fare qualcosa...

AnnaKaroline: forse parliamo di qualcos'altro o dobbiamo discutere di questo? Penso di non

AnnaKaroline: forse possiamo parlare delle cose che studiamo o dove si va a ballare di padova...

Regina: anna, come mai che sei venuta a padova, non capisco, sei qui da 10 mesi, e fai il secondo anno?

Il secondo gruppo (gruppo Giotto) invece, sulla base dell'esperienza avuta con il primo, è stato lasciato libero di discutere su temi a loro scelta. Effettivamente si è visto come in questa fase la curiosità di conoscersi di scoprirsi era molto grande e infatti le chat hanno preso avvio senza problemi e si sono sviluppate liberamente, gli studenti si sono scambiati informazioni personali cominciando con il chiedersi la provenienza, e arrivando persino a scambiarsi alcune curiosità sui loro paesi (cfr. esempio 5):

[5]

Valentin: ciao juan jose. da dove sei? Finlandia?

JuanJose: e te?

P.: Di dove sei JuanJose

Valentin: China.

JuanJose: no no sono spagnolo

M. K: poi - casa, poi bicci e forse un'po fare la spessa, se avrò forza :)

P.: Io sto bene!

P.: Sì, ma da quale città?

JuanJose: voi da dove sete?

Valentin: spagnolo? conosci antonio?

P.: Io sono da Finlandia, Helsinki

Valentin: io sono dalla romania

Richard: Finlandia?? Chi vive in Finlandia??? Solo orsi non :)

JuanJose: antonio, quello del email?

Valentin: 10 000 orsi. tu da dovei sei, bello?

JuanJose: dal montecencio, o cielo dal colombo?

Hanno discusso anche dei loro hobbies:

[6]

J. D. C.: ronaldo è mi idolo

J. D. C.: sono tifoso di ronaldo, raul, figo, zidane, roberto carlos....

Durante le chat hanno dimostrato non solo l'interesse a chiacchierare con studenti di diverse nazionalità ma anche il desiderio di incontrarsi ancora (cfr. esempi 7, 8 e 9):

[7]

J. D. C.: **si quieres podemos hablar otro dia**

Carmen : devo lasciarti chico, spero che ci sentiamo ancora ciaoooooo

J. D. C.: **cual es tu mail??**

J. D. C.: **me gustaria hablar italiano y tu tambien podrias hablar espanol**

[8]

Elisa : spero di sentirvi ancora soprattutto mariaisabel che ho bisogno di praticare lo spagnolo

Marialsabel: va bene, quando vuoi

Ed alcuni hanno anche approfittato dell'occasione per scambiarsi il numero di telefono e per darsi appuntamento dopo la lezione, realizzando il punto uno tra gli obiettivi del progetto prefissati (cfr. esempi 9 e 11):

[9]

Elisa : natasha?

samuele: dove sono tutti gli altri?

Elisa : **I have no idea**

Natasha: elisa dopo il lezione vuoi incontrare e cambiare numeri

Elisa : si dove sei?

Natasha: **the room nearest when you come in**

Elisa : **are you in the maldura?**

Natasha: che cosa maldura

Elisa : io sono a palazzo maldura ti do il mio numero di tel xxxxxx scrivitelo

Elisa : tu dove sei?

Natasha: via angolini mio numero e xxxxxx

Elisa : **really if you would like we can meet.now I have to go to the lesson.I hope to see you soon.bye**

Natasha: **have got lessons till 430 this after noon mabe we could meet tomorrow**

Elisa : **I let you know now I have your number ciao**

Natasha: ciao ciao

I gruppi chat erano stati composti da quattro o cinque persone in base a quanto sperimentato in altre ricerche (Fratter 2002, 2003a) a cui si rimanda per maggiori informazioni. In alcuni casi sono stati gli studenti stessi ad allargare il numero dei partecipanti chat invitandoli direttamente e ciò ha creato inevitabilmente una certa confusione.

2.3 Incontro off-line: il forum

L'incontro successivo tra i gruppi A e B prevedeva l'uso del forum.

Per la realizzazione del terzo incontro si sono utilizzati i risultati delle chat, i quali avrebbero dovuto offrire numerosi spunti di discussione di tipo culturale scaturiti dagli input dati, ma, come si è spiegato al punto precedente, la maggior parte delle discussioni sono state utilizzate dagli studenti per fare conoscenza e hanno posto le basi per un primo contatto. Solo in alcuni pochi casi gli studenti hanno assolto il loro compito.

Nella lezione successiva, e comunque precedente all'uso del forum, sono stati discussi quegli elementi emersi durante le chat. In particolare i testi dei loro dialoghi sono stati raccolti in una conferenza di FC, in modo da renderli disponibili in qualsiasi momento a tutti, sono stati stampati e utilizzati alcuni spunti per discutere insieme nel gruppo-classe. Tra gli elementi emersi i più curiosi sono stati:

- Il modo di dire “vicentini magnagatti” (studentessa italiana)

[10]

Elisabeth: Elena sei italiana?

Davide: io sono da Vicenza

Elena:SI

Elena: Magnagatti... no scherzo

- Il commento sulla reputazione degli uomini italiani (studentessa inglese)

[11]

Elisabeth: si ci sono tre ragazze che sono venute qui dalla mia universita e incontrato gia molte persone!!!!!!!!!!!!ma vorrei incontrare piu delgi italiani!!

Elena: Se vuoi possiamo conoscerci di persona. Ma vuoi conoscere UOMINI o anche donne?

Davide: devi solo fare un giro per Padova, ne conoscerai a milioni!

Kathrin: **hi helene.nette leute getroffen?**

Gessica: elisabeth!Ci siamo noi come italiani!!!no problem!

Elena: Anch'io sto cercando di conoscere tante persone

Lorenzo: sono un ragazzo spagnolo, molto figo

Lorenzo: ejejejeje

Gessica: **me too, especially english!**

Gessica: evviva la spagna!

Elisabeth: non vorrei incontrare tutti,le due fa niente per io se e un uomini o una donne.

Ma conoco la reputazione degli uomini italiani allora forse e meglio di incontrare solo le donne!!!!!!!!!!!!Scherzo!!!!

Davide: ma bene

Davide: allora parto in svantaggio

- La considerazione sulla gente del Nord Italia ritenuta più chiusa rispetto ad altre zone d'Italia (studentessa spagnola)

[12]

Guiomar: ho ascoltato che la gente delle nord sono più chiuse ma

Guiomar: io nono ho sentito niente

Guiomar: soltanto un po

Poiché, come si è potuto in parte leggere, durante le chat erano emersi alcuni luoghi comuni e alcuni stereotipi si è scelto di lavorare nel forum con gli stereotipi di nazionalità, argomento solitamente abbastanza facile da gestire e al tempo stesso molto stimolante e sicuramente coinvolgente.

Il forum è stato suddiviso in tante aree tante quante erano le nazionalità coinvolte nella discussione (Figura 1) ed è stato dato il compito agli studenti di scrivere degli stereotipi che conoscevano sulle diverse nazionalità. Il testo prodotto doveva essere bilingue: italiano e L1 - per gli studenti stranieri- , inglese e italiano -per gli studenti italiani - . In tal modo si sarebbe avuta da una parte un'attività di produzione scritta nella lingua oggetto di studio e dall'altro del materiale originale per le lingue meno conosciute e diffuse, utilizzabile in futuro da colleghi di altre lingue.

Figura 1 - Forum interculturale

Di che cosa parliamo?				
<u>La goliardie</u>				
<u>Nel mio paese</u>	24	10/31/2002 10:53:52 AM	Admin	
I caratteri nazionali				
<u>Italiani</u>	59	10/31/2002 11:57:46 AM	Admin	
descrivi gli italiani				
<u>Spiegazioni</u>	3	10/29/2002 11:46:38 AM	Admin	
Descrizione del forum				
<u>I tedeschi</u>	13	10/29/2002 12:11:56 PM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>I rumeni</u>	1	10/29/2002 11:38:27 AM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>Gli inglesi</u>	16	10/29/2002 12:14:02 PM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>Gli spagnoli</u>	9	10/29/2002 12:05:30 PM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>I polacchi</u>	2	10/29/2002 11:41:28 AM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>Gli ungheresi</u>		10/29/2002 10:14:53 AM	Admin	
Raccontiamoci				
<u>I finlandesi</u>	7	10/30/2002 11:37:25 AM	ivana	
Raccontiamoci				
<u>I svedesi</u>		10/30/2002 10:10:07 AM	Admin	

Per questa attività si è scelto di utilizzare un forum in rete realizzato per il sito d'italiano per stranieri e consultabile da qualsiasi utente del Web¹³, anziché un forum in FC che sarebbe stato accessibile solo al gruppo coinvolto nelle attività.

Dal punto di vista dello strumento utilizzato, si può affermare che l'uso del forum è stato più agevole rispetto alla chat, in quanto trattandosi di comunicazione asincrona gli studenti hanno avuto tutto il tempo necessario per stendere il loro testo.

Questa attività è stata nel complesso meno coinvolgente sotto il profilo emotivo rispetto all'attività svolta in chat, ma sotto il profilo didattico sicuramente più produttiva in quanto ha permesso di far produrre dei testi coesi e compiuti agli studenti e anche dal punto di vista del contenuto ha offerto numerosi stimoli.

2.4 Incontro in presenza: incontro faccia a faccia

La preparazione dell'incontro tra i due macrogruppi A e B è stato preceduto da una lezione in cui si sono discussi alcuni degli stereotipi emersi durante il forum tra i quali:

[13]

1. Gli italiani e la moda

Secondo me la gente italiana è sempre preoccupata di essere alla moda, in Inghilterra non è molto importante. Tutti portano i vestiti nuovi e puliti. Ci sono tanti stilisti conosciuti qui in Italia, per esempio Prada, quindi credo che sia un'influenza per la gente quando si veste ogni mattina!

In my opinion Italian people are very worried about fashion, in England it is not very important. Everyone wears clothes that are new and clean. There are many well known designers here in Italy, for example Prada, and I think that this influences the people when they dress every morning! **Gemma - English**

[14]

2. Gli inglesi visti dagli italiani

Most Italians think English people are cold and polite, while a little “alien” (it’s not intended as a negative term) to our culture.

This isn’t really the case, as I had the chance to discover; they’re just not chatterboxes as a lot of Italians are. Italians think the English have a particular humor which usually isn’t understood by them. This is a true thing, our culture are so different in this way that it’s difficult to tell an English-like joke and hear an Italian laugh. About fashion, many Italians are fanatics, that’s why English people notice our passion for it unsettling.

La maggioranza degli italiani pensa che gli inglesi siano freddi ed educati anche se un po’ “alieni” (non inteso negativamente) alla nostra cultura.

La realtà non è questa, come ho avuto modo di scoprire, solo, loro non parlano tanto quanto noi.

gli italiani pensano che gli inglesi abbiano uno strano senso dell’umorismo, che spesso non capiscono. Questa è una realtà: le nostre culture sono così differenti in questo senso che è difficile raccontare una barzelletta “all’inglese” e sentire un italiano ridere. Per quanto riguarda la moda, molti italiani sono dei fanatici; questo è il motivo per cui molti inglesi trovano che la nostra passione per essa sia disorientante. **Davide –Italiano**

[15]

3. Il ragazzo italiano visto con gli occhi di una straniera

Il ragazzo/uomo italiano parla molto è un po pesante con le ragazze e è molto presuntuoso. El chico/hombre italiano habla mucho es un poco pesado con las chicas y es muy presumido.

Aida- Spagnola

These are “bad italian me/guys”!!!! I don’t think they’re all alike... sorry...

Questi sono “cattivi ragazzi italiani” Non credo che siano tutti uguali...

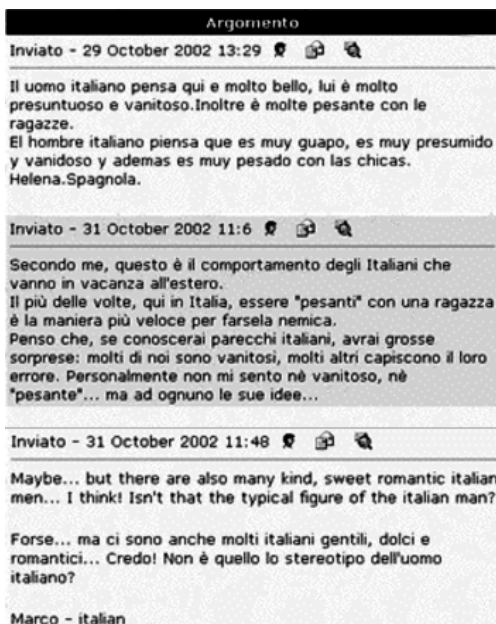
Mi piace... **Marco - italian**

Successivamente si è lavorato sulla comprensione di un testo scritto sottoponendo agli studenti stranieri diversi brani sugli stereotipi, tratti da testi universitari utilizzati per la preparazione agli esami degli studenti di psicologia. Tale attività di comprensione doveva servire a fornire a tutti gli studenti degli strumenti linguistici e argomentativi con i quali discutere durante l’incontro in presenza.

Partendo dal testo scritto si è riflettuto sul significato che hanno gli stereotipi per ciascuno di noi, sul perché si formano e su come sia possibile combatterli. Obiettivo ultimo di questa discussione era, come già spiegato (cfr. 2.2), lo sviluppo di un Io-interculturale.

La riflessione sul significato e sull’importanza degli stereotipi ha permesso di osservare ciò che era stato scritto nel forum con una visione più aperta, cercando di individuare in generale il perché certi stereotipi si siano formati nel corso degli anni.

Infatti già durante la prima discussione in classe sugli stereotipi emersi nel forum (cfr. esempio 15) si erano avute delle reazioni di chiusura e di irrigidimento rispetto a certe affermazioni¹⁴ come si può leggere nel seguente esempio:



Tali posizioni di chiusura sono state poi risolte grazie al confronto-incontro in presenza come si legge dalla dichiarazione di uno studente:

[16]

“Abbiamo visto che molti stereotipi sono solo stereotipi. Personalmente l'avevo presa male sul discorso degli italiani, adesso che ci siamo più o meno chiariti sono molto più positivo. Penso che un buon passo sia cominciare a pensare che forse bisogna vedere le cose un po' al di là di quello che si pensa” (studente italiano)¹⁵

Tutto il lavoro svolto ha portato alla realizzazione di un sito interculturale nel quale sono stati organizzati i diversi materiali in più lingue e sono stati pubblicati in rete sul sito del CLA di Padova¹⁶ a disposizione di tutti.

Tra il materiale raccolto si hanno registrazioni audio e video sia in lingua originale e precisamente in inglese, francese, spagnolo, ucraino, tedesco, finlandese ed altre lingue ancora.

Nel forum si hanno testi scritti nella L1 degli studenti, anch'essi utilizzabili per altre future attività didattiche ed altri progetti di scambio interculturale.

3. CONCLUSIONI

Concludendo è possibile affermare che il progetto ha avuto un notevole successo ed è anche riuscito ad assolvere a quasi tutti gli scopi che si era prefissato, infatti è riuscito a far incontrare molti studenti italiani e stranieri, tutti si sono sentiti più o meno soddisfatti dalle attività proposte perché hanno potuto comunicare liberamente nella lin-

gua a loro scelta. Il progetto ha permesso allo stesso tempo esaminare nuove tecniche d'uso delle NT¹⁷ e raffinare quelle già consolidate in altre ricerche.

Il successo del progetto è stato verificato oltre che da una discussione informale avvenuta nelle classi, anche con un questionario in cui si sono poste una serie di domande per esaminarne l'efficacia.

Nel complesso la maggior parte degli studenti si è dimostrata soddisfatta delle esperienze con la chat (Figura 2), con il forum (Figura 3) e dell'incontro in presenza (Figura 4), al quale, a differenza dell'esperienza in chat e nel forum, avevano partecipato tutti gli studenti che hanno compilato il questionario per un totale di 48 studenti.

Figura 2 - Gradimento esperienza chat

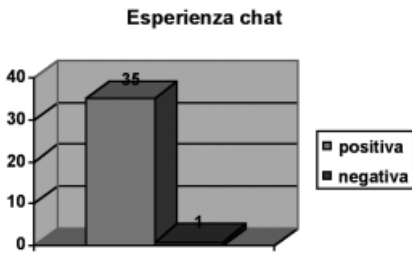


Figura 3 - Gradimento esperienza forum

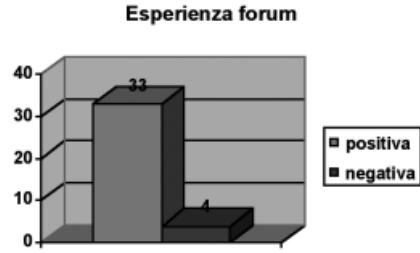
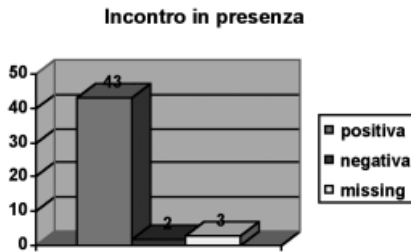


Figura 4 - Gradimento incontro faccia a faccia



Tra i commenti e i suggerimenti dati dagli studenti è stato sottolineato l'interesse a ripetere l'esperienza che nel complesso hanno considerato molto positiva.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni E.P.(1999), *Parole comuni, culture diverse*, Marsilio, Venezia.
 Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
 Fratter I., Fratter N. (1999), *Elementi di dinamica di gruppo*, SeLM
 Fratter I.(2002a), *Alcune regole e considerazioni sulle chat didattiche*, «Selm» 5/2002, 4-6.

- Fratrer I. (2002b), *La comprensione empatica come nuova competenza professionale per l'insegnante che opera in classi multiculturali*, in Taylor T.C., Catricalà M., Morley J. (a cura di), *2001- Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana*. Atti del II convegno nazionale AICLU, Terre de Siennes editrice, Siena, 2002, 97-105.
- Fratrer I. (2003a), *Il profilo dello studente Erasmus destinatario delle attività di lingua italiana presso il CLA di Padova*, in T.C. Taylor, N. Whitterige, A. Pasinato (a cura di), *L'apprendimento linguistico la C.L.A.: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, vol. II, CLEUP, Padova (in stampa).
- Fratrer I. (2003b), *L'efficacia didattica delle chat nella formazione a distanza*, in T.C. Taylor, N. Whitterige, A. Pasinato (a cura di), *L'apprendimento linguistico la C.L.A.: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, vol. II, CLEUP, Padova (in stampa).
- Fratrer I. (2003c), *Lingua italiana: una efficace comunicazione nelle classi multiculturali*; SeLM (in corso di stampa).
- Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando editore, Roma.

NOTE

- 1 Il presente progetto è stato realizzato in collaborazione con la dott.ssa Francesca Helm CEL di inglese presso il CLA di Padova.
- 2 Frequentanti il corso di lingua inglese della dott.ssa Fantasca Helm
- 3 Gruppi di livello B1 (secondo le linee del Quadro di riferimento) del corso di italiano della scrivente.
- 4 Si trattava di due classi di livello B1
- 5 Strumento utilizzato da tutto il CLA di Padova, sia per la didattica che per le comunicazioni tra colleghi.
- 6 Progetto incentivato CLA Padova - Fratter 2002 http://claweb.cla.unipd.it/italiano/ital_stran/index.htm
- 7 Nel gruppo di studenti stranieri non tutti conoscevano la lingua inglese
- 8 Da ora in poi per rendere più agevole la lettura del presente articolo si chiamerà gruppo A, il gruppo composto da studenti stranieri frequentanti il corso di lingua italiana, e gruppo B, il gruppo di studenti del corso di laurea in lingue.
- 9 Per ascoltare le presentazioni nelle diverse lingue collegarsi a <http://claweb.cla.unipd.it/home/ifratrer/incontri/audio>
- 10 Funzione di FC che permette, cliccando sul nome dell'utente, di avere informazioni sugli utenti associati al sistema.
- 11 Per Io-interculturale si intende lo sviluppo di una mentalità aperta alla percezione dell'altro (inteso come diverso da sé) e libera da pregiudizi (Fratrer 2002: 98).
- 12 Il sottolineato per la negoziazione e il grassetto per l'uso di lingue diverse dall'italiano.
- 13 http://claweb.cla.unipd.it/italiano/ital_stra
- 14 E' possibile leggere questa discussione direttamente nel forum all'indirizzo http://claweb.cla.unipd.it/italiano/ital_stran/index.htm cliccare sul bottone "forum" a sinistra della pagina.
- 15 Sottolineato nostro
- 16 Per prendere visione del sito interculturale collegarsi al sito <http://claweb.cla.unipd.it/ifratrer/home/intercultural/index> Si rimanda ad altra sede la spiegazione dettagliata della struttura del sito interculturale.
- 17 Si rimanda ad altra sede per una trattazione dettagliata dei vari strumenti utilizzati e sulle strategie d'uso nella didattica per le lingue straniere.

“Magari è stata la telenovela”.

Über die Leistungen von Film im Sprachunterricht und in Multimedia-Anwendungen ab der Anfängerstufe: Neue Ergebnisse und das Fazit einer empirischen Studie

Susanne Hecht

Universität des Saarlandes, Università di Genova

Wie lässt sich die einzigartige Suggestivkraft und die Fähigkeit des Films, intime, dichte Einblicke in fremde Welten zu verschaffen und ungewohnte Perspektiven zu eröffnen, *systematisch* für den (auch Computer gestützten) Anfangsunterricht fruchtbar machen, ohne Lernende durch (sprachliche) Über- oder (inhaltliche) Unterforderung zu frustrieren? Das ist die zentrale Frage eines groß angelegten Forschungsprojektes, das seit nunmehr 11 Jahren die Leistungen audiovisuellen Materials im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache unter der Mitarbeit verschiedener Institutionen ermittelt: darunter die Universität Leicester, die Universität Genua und das Goethe-Institut München.

Nach Befragungen von Sprachlernenden wurde ein Modellfilm konzipiert, dessen Wirkung bei rund 1500 Versuchspersonen in aller Welt empirisch geprüft wurde. Gemäß den Ergebnissen wurde der Film modifiziert und nochmals einer Rezeptionsforschung unterzogen, so dass sicher gestellt werden konnte, dass tatsächlich ein Modell für ein sinnvolles, motivierendes und den Lernerfolg steigerndes Anfängermaterial entwickelt wurde.

Das dramaturgische Konzept: eine sozialrealistische Familienserie nach dem Vorbild der LINDENSTRASSE, aber mit dem Unterschied, dass an Originalschauplätzen gedreht wurde – nicht im Studio – und dass die erzählten Geschichten auf wahren Begebenheiten beruhen und die Darsteller „echte“ Menschen sind, die sich selbst spielen. Das alles ist verbunden mit dem gängigen Stoff aus Anfängerlehrwerken und einer schwachen grammatischen Progression. Das Letztere allerdings merkt nur, wer's weiß. Sprachlich vorbereitet wird eine Serienfolge jeweils von einem lernpsychologisch begründeten didaktischen Moderationseinstieg, der Gefühl und Verstand nicht minder herausfordert als das eigentliche narrative Filmgeschehen.

Emotionale und kognitive Relevanz – das waren die grundlegenden Kriterien, die wir bei der Konzeption des Drehbuches anlegten.

Der Beitrag stellt neue Ergebnisse aus der empirischen Forschung dar, beschreibt das Filmkonzept und liefert Beurteilungskriterien für Filme im Anfangsunterricht - auch im Rahmen von Multimedia-Anwendungen.

VIDEO IM ANFANGSUNTERRICHT - EINE HERAUSFORDERUNG FÜR FILMAUTOREN

Dass der Film mit seiner hochkomplexen Zeichensprache *das* Multimedia-Basismaterial schlechthin darstellt, liegt vermutlich für die meisten Lehrenden auf der Hand, die gute Computerdidaktisierungen von ‚validem‘¹, d.h. qualitativ hochwertigem Filmmaterial kennen gelernt haben, das seine Möglichkeiten ausreizt². Wenn die verschiedenen filmischen Komponenten wie Darsteller, Ambiente, Requisite, Bewegung, Rhythmus, Farben, Bildeinstellung, Text, Stimmen, Geräusche, Musik im Dienste eines Themas sorgfältig ausgewählt, synchronisiert und die einzelnen Bilder aussagekräftig aneinander montiert sind, dann kann ein derart vielschichtiges und symbolisch berührendes Informationsgewebe entstehen, das interessante, kreative und die Individualität des einzelnen herausfordernde Übungsformen geradezu wie von selbst erzeugt werden.

Doch wie ist filmische Validität für unser Ziel beschreibbar? Und wie kann die Qualität von Filmmaterial für den Anfangsunterricht optimiert werden? Für den Unterricht mit fortgeschrittenen erwachsenen und jugendlichen Lernenden ist das Problem leicht lösbar: Alles, was das deutschsprachige Publikum oder die Filmkritik aus der Palette des deutschsprachigen Film- und Fernsehangebots akzeptieren, ist auch akzeptabel für den Unterricht, sofern es in die Gesamt-Dramaturgie eines Unterrichtsprojektes und die spezifischen Rahmenbedingungen der Lernsituation passt. Die meisten Deutsch-Lernenden sind allerdings weit entfernt von einem fortgeschrittenen Niveau. Die Gruppe der Anfänger oder derjenigen, die den Wunsch hegen, Deutsch zu lernen, stellt dagegen eine vergleichsweise riesige Masse dar.

Und bei dieser großen Gruppe erweist sich der Einsatz von audiovisuellem Material als Problem. Der sogenannte ‚authentische‘ Film, also das, was für den deutschsprachigen Medien-Markt produziert wird, stellt nach Expertenmeinung auf dieser Stufe eine Überforderung dar. Gleichzeitig besitzen, so der häufige Einwand, didaktische Produktionen in der Regel nicht die suggestive Kraft eines ‚echten‘, ‚authentischen‘ Films und tragen in Selbststudium oder Gruppenunterricht eher zu Langeweile und intellektueller Unterforderung bei als zur Motivierung (vgl. z.B. Bufe (1984); Hecht (1999)). Über die Möglichkeit, authentische Sprachhandlungen an Hand von Filmen schon im Anfangsunterricht zu stimulieren, liegen bereits viele interessante Vorschläge vor (z.B. Tschirner (2000); Brandi (1996)). Wie aber kann man die einzigartige Suggestivkraft und die Fähigkeit des Films, intime, dichte Einblicke in fremde Welten zu verschaffen und ungewohnte Perspektiven zu eröffnen, *systematisch* für den (auch Computer-gestützten) Anfangsunterricht fruchtbar machen, in dem die Weichen für die folgende Entwicklung des lernenden Individuums gestellt werden, ohne (auch ältere) Lernende durch (sprachliche) Über- oder (inhaltliche) Unterforderung zu frustrieren?

Mit genau dieser Fragestellung haben wir uns über viele Jahre auseinandergesetzt.

Zwischen 1991 und 2002 entstanden im Rahmen oder in Folge der Dissertation von Hecht (1999) eine Studie über Desiderate für den Unterrichtsfilm für Anfänger, ein filmisches Begleitmaterial für den Deutschunterricht, eine empirische Wirkungsstudie, ein Fernseh- und Selbstlernsprachkurs sowie der Grundbaustein für eine Multimedia-Anwendung und eine Leistungs-Kontrollstudie.

Über die wichtigsten Ergebnisse aus diesen Untersuchungen möchten wir hier kurz berichten, um Kriterien für die Auswahl oder Produktion, die Didaktisierung und Bewertung von Filmmaterial im Unterricht und in Multimedia-Anwendungen zu liefern.

Im Zentrum der Studien standen die Lernenden. Es galt, alle theoretischen Annahmen auf einer empirischen Basis zu errichten oder Vorannahmen empirisch zu überprüfen.

WAS DEN LERNENDEN WICHTIG IST

Aus Befragungen und Beobachtungen von rund 1500 Lernenden aus vier Kontinenten (es fehlt der australische) und über dreißig Nationen ergaben sich die folgenden Kriterien für eine Bewertung von Film im Sprachunterricht auf Anfängerniveau aus der Perspektive der Lernenden:

1. Die Versuchspersonen legten Wert auf *Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit*.
2. Die Thematisierung *sozial relevanter Probleme* wurde als wichtig bewertet.
3. Die *Vielfalt des Identifikationsangebots* stellte einen entscheidenden Faktor dar.
4. Die *emotionale Involvierung* wurde gewünscht.
5. *Ästhetische Eigenständigkeit* wurde als wichtig apostrophiert.
6. Die *handwerkliche Sorgfalt* erschien als eines der entscheidenden Kriterien.
7. Die *Evozierung von Neugier* stellte einen nicht zu vernachlässigenden Wert dar.
8. Ein *hoher Informationswert* wurde erwartet.
9. Der *subjektiv empfundene Beitrag zum Lernerfolg* entschied mit über die Akzeptanz des Films.
10. *Inhalt und Ästhetik* wurden gleichermaßen als wichtig bewertet.

Anhand dieser Kriterien wird auf den ersten Blick erkennbar, dass gewöhnliches didaktisches Filmmaterial für den Anfangsunterricht kaum als zulänglich erfahren werden kann, denn meist ist nicht ein einziges Kriterium hinreichend erfüllt, geschweige denn alle.

Die Lösung des Problems, ein angemessenes dramaturgisch-ästhetisches Prinzip für Filmmaterial im Anfängerunterricht zu finden, lag in der Adaption von Hans-Werner Geißendörfers Dramaturgie der Serienerzählung *Lindenstraße*.

Die *Lindenstraße* gilt als die erfolgreichste deutsche Endlosserie. Es handelt sich um die erste Videoserie fürs deutsche Fernsehen, die 1985 startete und bis heute wöchentlich neu gesendet wird. Sie wurde von einer aufwendigen Programm begleitenden Forschung (Magnus (1990)) flankiert, die das Seriendesign aufgrund der Zuschauererwartungen und -kriterien modifizierte. Das Besondere und Einzigartige der *Lindenstraße*: Innerhalb ihres Publikums sind nach soziologischen Kriterien alle sozialen Felder der deutschen Gesellschaft repräsentativ vertreten.

Das Erfolgsrezept der Serie: Sie liefert ein hohes Identifikationsangebot, verbunden mit kalendersynchroner deutscher Tagesaktualität. (Gibt es Wahlen in Deutschland, dann auch in der Serie. Wird in Deutschland über die Asylproblematik diskutiert, dann auch in der *Lindenstraße* etc.)

Bei der *Lindenstraße* handelt es sich um eine sogenannte *sozialrealistische* Serie.

Vergleichen wir einen Moment lang ihre Charakteristika mit den Lerner-Desideraten.

1. Die **Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit** der *Lindenstraße* erschließt sich dem deutschen Zuschauer unmittelbar anhand der Konfrontation mit dem je eigenen Alltag.
2. Anhand der Beziehungen der Bewohner eines Hauses thematisiert die Serie **soziale Probleme** aus der privaten Perspektive der unmittelbar Betroffenen.
3. Die **Vielfalt des Identifikationsangebotes** gehört, wie gesagt, zu den grundlegenden Gestaltungsprinzipien.
4. Die Subjektivität der dargestellten sozialen Erfahrungen sorgt für **emotionale Involvierung**. Ebenso die dramaturgischen Prinzipien des Wechsels von dramatischem und heiterem Erzählstrang.
5. Geißendörfer hat mit der *Lindenstraße* als erster Videoserie in Deutschland eine **neue, eigenständige filmästhetische** Form geprägt.
6. Die **handwerkliche Sorgfalt** liegt auf dem Niveau des vom Publikum akzeptierten Fernsehstandards. Die Serie arbeitet dokumentarisch genau.
7. Das Stilmittel des Cliffhangers³ (der Ausgang einer dramatischen Handlung bleibt offen) ruft **Neugier** hervor.
8. Aufgrund der sozial relevanten und vielschichtigen Themenauswahl verbürgt die Serie einen **hohen Informationswert** (ich verweise etwa auf die enorme Resonanz in Bezug auf die Aids-Aufklärung).

Schauen wir uns in der folgenden Übersicht (nach Hecht 1999, S. 182 bzw. 2001, S. 169) an, was das Strukturprinzip der Serie in Bezug auf Punkt 9. leistet: den Beitrag zum Lernerfolg. Erinnern wir uns zunächst an wichtige Postulate der Lernpsychologie für einen erfolgreichen Lernprozess:

Langzeitspeicherung wird gefördert durch:

- die Emotionalität des Lernstoffes
- die persönliche Bedeutsamkeit
- die Anzahl der vermittelten Erfolgserlebnisse
- die Anzahl und Varietät der Eingangskanäle
- Identifikation und Auseinandersetzung mit der Materie
- modulierende Stoffwiederholungen
- eine zweckmäßige Anwendbarkeit des Gelernten
- die Verknüpfung neuer Informationen mit bereits Gelerntem

Stellen wir diese Postulate nun in Bezug zu den Strukturmerkmalen der *Lindenstraße*.

Serienmerkmal (<i>Lindenstraße</i>)	Didaktische Vorteile
– Mehrsträngigkeit	Ermöglicht ein vielfältiges Identifikationsangebot.
– elliptisches Erzählen	Erzählstrang kann ohne Künstlichkeit abbrechen, wenn eine Handlung zu viel Sprache verlangt. Vermeidet Frustrationen, schafft Erfolgserlebnisse.
– Folgenübergreifende Verflechtung	Ein soziales Tableau entsteht. Entwicklungen und komplexere Zusammenhänge werden darstellbar. Die Vernetzung wird verdichtet. Modulierende Redundanzen entsprechen der Dramaturgie. Sorgt durch Aha-Effekte für Erfolgserlebnisse.
– Cliffhanger	Weckt Neugier. Liefert einen Aktivierungsschub für eigene Sprachhandlungen. Fördert die zweckmäßige Anwendung des Gelernten.
– Privates Leben im gesamtgesellschaftlichen Kontext	Schafft persönliche Bedeutsamkeit des Lernstoffs. Ermöglicht Identifikation.
– Dramatik	Sorgt für Emotionalität und Bedeutsamkeit.
– Komik	Sorgt für Lust und Entspannung.
– Dialogorientierung (ersetzt durch) Bildorientierung	Schafft Erfolgserlebnisse. Macht modulierende Stoffwiederholungen möglich. Setzt kognitive Markierungen durch bildsemiotische Bedeutsamkeit.

Es besticht zu sehen, wie vollständig die lernpsychologischen Prinzipien in der dramaturgischen Organisation der Serie eingelöst werden.

Die thematisch-ästhetische Orientierung der Serie birgt geradezu wie selbstverständlich die Anforderungen an eine sinnvolle didaktische Präsentation, kommt also dem Wunsch nach erfolgreichem Lernen in idealer Weise entgegen.

Ein Element der Serie musste in unserer Adaption des dramaturgischen Prinzips allerdings verändert werden: die in sogenannten *Soap-Operas* oder *Telenovelas* übliche Dialogorientierung wurde durch Bildorientierung ersetzt.

Damit diese sehr wesentliche Veränderung nicht den Gesamteindruck zunichte machte, musste eine weitere Modifikation eingeführt werden: Das Kriterium der Tages-

aktualität, das der Lindenstraße den Erfolg garantiert, ist genauso wenig auf eine internationale Zielgruppe übertragbar wie die Dialogorientierung für den Anfängerunterricht taugt. Der Ersatz für dieses eminent wichtige Kriterium stellt ein anderes, dem Primat der Realitätsnähe zugeordnetes Prinzip dar: das der Authentizität.

DAS AUTHENTIZITÄTSPRINZIP

Authentizität, so wurde herausgefunden, muss im didaktischen Film auf drei Ebenen respektiert werden, um die Qualität der für die Zielgruppe relevanten Tagesaktualität zu ersetzen.

1. Kommunikative Authentizität
Löst der Film ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation aus?
2. Darstellungsaauthentizität
In welchem Verhältnis steht der Film zur sozialen Wirklichkeit seines Landes? Inwiefern sind seine Bilder und Inhalte authentisch/dokumentarisch?
3. Rezeptive Authentizität
Ist das Verhältnis zwischen Zuschauenden und Film ein ‚authentisches‘, das heißt: gibt es eine gemeinsame Schnittmenge in der Sehhaltung von Lernenden und der eines muttersprachlichen Publikums?

Die Reaktion eines muttersprachlichen Zuschauers auf einen Sprachlehrfilm fungiert gleichsam als Lackmuspapier für die Rezeptionsqualität. Rezeptive Authentizität ist dann erreicht, wenn beide potentiellen Zuschauergruppen – Muttersprachler wie Nicht-Muttersprachler - ein ähnliches Sehvergnügen empfinden. Bei unserer Wirkungsstudie haben wir einen entsprechenden Test durchgeführt.

Alle drei Authentizitätskriterien sollten realisiert sein. Wo sequenzweise eines der Authentizitätspostulate nicht eingelöst war, sank die Wirkung des im Großen und Ganzen nach den dargestellten Kriterien gedrehten Modellfilms, wie eine Video-Rezeptionsstudie belegt. (Hecht 1999, S. 397)

DIE BEDEUTUNG DES SERIENCHARAKTERS

Mit unserem Modellfilm konnten wir nachweisen, dass eine typische, vom Publikum akzeptierte Seriendramaturgie mit einer *narrativen, vielperspektivischen* Struktur und einer *Blickrichtung auf das private und intime Leben* unter den didaktischen Rahmenbedingungen der Kürze und der sprachlichen Progression schon für Null-Anfänger möglich ist.

Bei multimedialen Anwendungen, die meist auf - eventuell unterstütztes - Selbstlernen abzielen, entfällt weitgehend die bindende Funktion der ganz konkreten Lehrperson, des Kursraums, des festen Termins, der Lerngruppe etc.

Das sorgt unter anderem dafür, dass viele Menschen mit guten Lernvorsätzen beim Lernen auf eigene Faust nicht an ihr Ziel kommen. Gerade für Selbstlernkonzepte erhält daher die gemäß den hier entwickelten Kriterien valide Filmerzählung eine prominente Bedeutung als Leitmotiv, das als Kontinuität währendes Bindeglied zwischen Lernabsicht und Alltagshandeln fungieren kann.

Anhand einer seriellen Filmerzählung lassen sich Identifikationslinien mit wachsender Intensität ausarbeiten, Eindrücke immer wieder relativieren und damit die Augen für die Aufnahme von Neuem öffnen, Aha-Effekte konstruieren, Neugier stimulieren, Rhythmen vorgeben und emotionale Bindungen schaffen.

Darüber hinaus führt die *glaubwürdige sozialrealistische Filmserie* als Leiterzählung zum Stimulus individuellen Ausdrucks. Kreative Schreibangebote auf der Basis einer angemessenen narrativen Filmserie erhöhen die eigenständige literarische Produktivität – nach den Ergebnissen unserer Studie quantitativ messbar an der Anzahl geschriebener Wörter, qualitativ messbar an der Originalität und Ausdrucksstärke der Texte Lernender. Unsere 1999 noch nicht vorliegenden empirischen Untersuchungen seien im Folgenden genauer dargestellt.

LEISTUNGSMESSUNG – DIE GENUESER UNTERSUCHUNG ZUM FILMEINSATZ AUF DER ANFANGSSTUFE

Das Filmmaterial, das auf der Basis der breit gefächerten empirischen Studie entwickelt wurde, wurde in den Jahren 1998, 1999 (Arbeitsversionen) und 2001 im Unterricht von 108 Germanistikstudentinnen und -studenten an der Universität Genua eingesetzt und führte zu folgenden Ergebnissen:

Bei *Präferenzbefragungen* der Studierenden stand der Filmeinsatz im Unterricht an der *obersten Stelle* der Bliebtheitsskala⁴.

Das wichtigste Ergebnis, das einen Beweis für die Anregung eines echten Kommunikationsbedürfnisses, für das Kriterium der kommunikativen Authentizität also, liefert, liegt in der *Länge der Klausurtexte* nach Abschluss des Anfängerkurses im ersten Studienjahr. Tendenziell *verdoppelte* sich die Wortanzahl in den Klausurtexten. Während sich die Studierenden normalerweise an die geforderte Anzahl von rund 200 Wörtern halten – viele Hunderte, wenn nicht Tausende von Arbeiten belegen das⁵ – enthielten die Texte der Studierenden, die – zum großen Teil im Selbstlernverfahren - mit „Was ist los in Hauptstraße 117?“ gearbeitet hatten, durchschnittlich annähernd 400 Wörter.

Hier vier repräsentative Klausurergebnisse vom Ende des zweiten Semesters aus zwei gleich großen Klausurgruppen mit annähernd vergleichbaren Lernbedingungen an der Universität Genua. Die erste Gruppe kannte den Film nicht. Die zweite Gruppe (genannt Filmgruppe) arbeitete lehrwerkbegleitend – vornehmlich autonom – mit der Serie „Was ist los in Hauptstraße 117?“ und dem zugehörigen Begleitmaterial von Giuseppina Piccardo und Birgit Gasperschitz (1999). Die erste Gruppe mit 27 Arbeiten brachte durchschnittlich 210 Wörter zu Papier. In der Filmgruppe mit 26 Arbeiten enthielten die Texte durchschnittlich 370 Wörter.

Während die erste Gruppe einen Notendurchschnitt von 23 von 30 möglichen Punkten (entspricht einem deutschen „Befriedigend“) erzielte, erreichte die Filmgruppe durchschnittlich 27 von 30 möglichen Punkten (entspricht einem deutschen „Gut +“).

Die inhaltliche und stilistische Qualität der Arbeiten auf der Filmgrundlage spricht für sich.

Aus den Vergleichsgruppen wird jeweils eine Spitzenarbeit und eine Arbeit aus dem Mittelfeld dokumentiert.

In beiden Gruppen arbeiteten die Studierenden ohne Hilfsmittel. Wenden wir uns zunächst der Vergleichsklausur der Gruppe zu, die ohne „Was ist los in Hauptstraße 117?“ gearbeitet hatte.

Sie repräsentiert Leistungen, wie wir sie nach der Sichtung von Arbeiten aus zahllosen ersten Jahrgängen erwarten.

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

Klausur 1. Jahr/2.Semester (Auszug 'Textproduktion')

24.05.2000

I. Lesen Sie den Text (Leggete il testo):

Kommen Sie nach Helgoland!

Haben Sie schon einmal Helgoland besucht? Die Schifffahrt nach Helgoland dauert von Cuxhaven ca. zwei Stunden, vom Hamburger Hafen etwa vier Stunden. Man kann Helgoland schon von weitem sehen: Die Insel aus rotem Stein und die 60m hohen Felsen sind steil und sehen faszinierend aus. Aber die Insel ist klein und man kann alles zu Fuß erreichen. Auf Helgoland gibt es nicht nur Felsen und Strände, Wind und Wolken, den blauen Himmel und das blaue Meer, sondern auch einen kleinen Fischerhafen und ein Dorf mit einigen hundert Einwohnern. Der schneeweiße Sandstrand ist schmal und flach und man kann dort gut baden und in der Sonne liegen. Aber von September bis Mai ist das Wetter eigentlich zu kalt für ein schönes Bad im Meer.

Die Natur ist herrlich, aber leider gibt es immer zu viele Touristen. Die verschmutzen den Strand und werfen Essensreste, Dosen und anderen Abfall auf den Strand und ins Meer. Aber zum Glück ist die Insel ein Naturschutzgebiet und niemand darf die Vögel auf den Felsen stören. Außerdem gibt es jede Woche Aufräumaktionen in der Natur. Aber die Touristen bringen auch viel Geld mit und lassen es in den Restaurants, Pensionen und Hotels.

An der Nordsee ist das Klima rau und oft ist es trüb und regnerisch. Auch im Sommer kann es kalt sein. Darum dürfen Sie Ihren Anorak und einen warmen Pullover nicht

vergessen! Es gibt oft starken Wind, und wenn man einige Zeit im Wind am Meer steht, denkt man, dass die Luft salzig schmeckt. Das Salz kommt aus der Nordsee und der Wind trägt es ans Land. Das Klima ist auch sehr gesund für Leute, die Probleme mit dem Hals, der Nase oder den Ohren haben. Denn es gibt keine Autos und natürlich auch keine industriellen Abgase, sondern nur saubere Seeluft.

Historisch ist Helgoland nicht so interessant. Hier ist fast nichts passiert. Es war immer eine ruhige Fischerinsel; erst nach dem zweiten Weltkrieg ist es eine touristische Attraktion geworden. Aber im Krieg haben englische Flugzeuge Helgoland bombardiert und wollten es zerstören⁶, aber es ist nicht versunken⁷, weil die Felsen zu stabil⁸ waren. Die Einwohner sind nach dem Krieg auf ihre Insel zurückgekehrt, und sie sind bis heute froh, dass Helgoland noch da ist. Sie hoffen, dass es immer und ewig die schöne Nordseeinsel, eine besondere Heimat und ein fantastischer Urlaubsort für Gäste aus aller Welt bleibt.

II. (...)

III. Beschreiben Sie eine Urlaubsreise, die Sie in den Ferien gemacht haben. Schreiben Sie mindestens 200 Wörter. (Descrivete und viaggio che avete fatto nelle vacanze. Scrivete almeno 200 parole.)

Klausurergebnis (Spitzenleistung) nach rund 170 Unterrichtsstunden von Federica G.

Vor einem Jahr bin ich nach Sardinien gefahren. Die Urlaubsreise war ein Geschenk von meinen Eltern weil ich mit gutem Erfolg mein Abitur gemacht habe. Im August bin ich mit meinen Freunden von dem Hafen abgefahren. Die Schifffahrt nach Olbia hat sechs Stunden gedauert und ich bin sehr müde geworden. Wir sind zwei Wochen in Porto Rotondo geblieben. Porto Rotondo liegt am Meer und es hat einen kleinen gemütlichen Hafen. Es ist eine kleine Stadt und ein eleganter Badeort. Es gibt viele Läden, Boutiquen, Restaurants und "Pizzeria". In den Läden habe ich nichts gekauft, alles war zu teuer für mich, aber auf dem Markt habe ich Kleidungen gekauft.

Wir sind in einer kleinen Wohnung im Stadtzentrum geblieben. Morgens sind wir ans Meer gegangen. Den ganzen Tag sind wir geschwommen und haben wir in der Sonne gelegen. Abends sind wir immer ausgegangen. Wir sind in die Diskos, in die Eisdielen gegangen oder wir sind nur spazierengegangen. Jeden Abend konnten wir viel unternehmen. Wir hatten viel Spaß, die Stadt war wunderschön, darum war meine Ferien wirklich toll!

Sardinien ist eine schöne Insel: das Klima ist sehr heiß, aber es gibt auch Wind. Das Wetter ist im Sommer immer sonnig. Im Winter ist es fast nie regnerisch. Ich rate: machen Sie eine Urlaubsreise nach Sardinien. Sie können sie nicht vergessen.
(218 Wörter)

**Klausurergebnis (Mittelfeld) nach rund 170 Unterrichtsstunden
von Szilvia G.**

Haben Sie schon einmal Kreta besucht?

Ich bin in den Ferien dort gefährt! Wir sind nach Kreta mit dem Flug gefährt, aber kann man von Grischenland auch mit dem Schiff dort ankommen. Die Insel ist nicht so groß und im Winter gibt es nicht so viele Einwohnern. Aber im Sommer gibt es viele Touristen und Einwohnern wer arbeiten in den Hotels, Pensionen und Restaurants. Es war Herbst, wenn bin ich nach Kreta gefährt, und das Wetter war fantastisch.

Kreta hat eine wunderbare Natur! Es gibt nicht nur das blaue Mer mit den Stränden, es gibt auch die hohen Gebirge.

Jeden Tag sind wir am Strand gegangen weil das Wetter fantastisch war.

Am Morgens haben wir gut baden gemacht und wir sind in der Sonne gelieght. Ich bin „schwarz“ gewondert!

Am Abends haben wir in den Restaurants gegessen weil es nicht teurig war. Das Essen war fantastisch! Am Wochenende sind wir in Discot eke gegangen; ich habe den ganzen Nacht getanzt. Dann war ich immer müde und ich habe den ganzen Tag geschläft.

Die Leute, die Einwohner von Kreta waren sehr sympatish.

Wir haben nette Menschen kennengelernt.

Ich möchte einer Briefweschel mit ihnen unterhalten, und natürlich möchte ich nach Kreta zurückfahren.

(200 Wörter)

Es folgen die Klausurergebnisse auf der Basis der Serienerzählung „Was ist los in Hauptstraße 117?“

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

2. Klausur (Auszug des Teils 'Textproduktion')

1. Jahr

17.5.2001



Aus dem Film „Was ist los in Hauptstraße 117?“
kennen Sie alle die Figur Ralph.

Susanne Krenn (später Tomasek) und Ralph sind beide in Ostberlin in der Ex-DDR aufgewachsen. Sie sind zusammen zur Schule gegangen. 1982 kam Ralph mit 19 Jahren ins Gefängnis.

Susanne ist im selben Jahr nach Prag gegangen. Dort lernte sie ihren späteren Mann Robert kennen. Viele Jahre lang haben Susanne und Ralph nichts voneinander gehört. Doch eines Tages sind sie einander zufällig auf dem Arbeitsamt begegnet. Ralph hat seine Geschichte erzählt. Susanne hat ihre Geschichte erzählt.

Susanne hat eine problematische Beziehung zu ihrer Mutter in Ostdeutschland. Sie haben seit Jahren keinen Kontakt mehr. Aber Susannes Mutter hat gehört, dass Susanne Ralph wiedergesehen hat. Ralphs Mutter hat ihr die Adresse von Ralph gegeben. Lesen Sie den Brief von Hildegard Krenn, Susannes Mutter, an Ralph.

Berlin, d. 10.5.2001

Lieber Ralph,

wir haben lange nichts voneinander gehört, und ich hoffe, dass es dir gut geht. Deine Mutter hat mir deine Adresse gegeben. Sie hat mir auch erzählt, dass du Susanne getroffen hast. Du weißt, dass ich keinen Kontakt zu Susanne habe. Die Konflikte zwischen uns waren wohl zu stark, und ich weiß, dass ich viele Fehler gemacht habe. Mir tut das alles sehr Leid, und ich möchte gern wieder den Weg zu meiner Tochter finden. Wird das wohl möglich sein? Ich weiß es nicht.

Aber eins ist möglich, und ich bitte dich um deine Hilfe. Ich habe seit mehr als 15 Jahren nichts von meiner Tochter gehört. Und ich bin glücklich, dass ich nun ein Lebenszeichen von ihr habe.

Bitte, erzähle mir doch alles, was du weißt! Ich möchte alles wissen:

Wann, wie, wo habt ihr euch getroffen? Wie geht es Susanne? Wie lebt sie? Was macht sie? Ist sie glücklich? Kann ich ihr vielleicht irgendwie helfen?

Ich bin so schrecklich traurig über die Vergangenheit. Ich war hart und ungerecht, ich weiß. Aber wie du vielleicht weißt, hatte ich damals, als du weggegangen bist und auch Susanne, schwere psychische Störungen. Ich war sieben Jahre lang in einer psychiatrischen Einrichtung.

Aber jetzt bin ich gesund. Mein Leben ist wieder lebenswert und heiter.

Ralph, ich weiß, dass auch du schwere Probleme hattest. Ich weiß aber **nichts Genaues, und ich wollte deine Mutter nie fragen. Weil ich selbst meine Probleme hatte, habe ich damals nichts verstanden. Und dann weißt du doch, wie das damals war. Man durfte über Dissidenten einfach nicht sprechen. Ich wollte deine Eltern nicht in Schwierigkeiten bringen.**

Wie ist deine Geschichte, Ralph? Was ist dir passiert? Und wie lebst du jetzt? Wie geht es dir? Es ist mir sehr wichtig, das zu wissen. Wir hatten früher so ein offenes, herzliches Verhältnis. Du warst mir immer der sympathischste von Susannes Freunden. Aber das weißt du ja.

Ich warte auf deine Antwort, Ralph, und grüße dich von Herzen

deine
Hildegard (Krenn)

Langenberg, d. 17.5.2001

Liebe Hildegard,

ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht.

Aufgabe:

1. Schreiben Sie den Brief von Ralph weiter.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter, zählen Sie die Wörter und schreiben Sie die Zahl unter den Text.

Glossar:

voneinander – uno dell'altro
einander begegnen – sich zufällig treffen
zufällig – per caso
die Störung/en – disturbo
die Schwierigkeit – das Problem
das Verhältnis – die Beziehung

**Klausurergebnis (Spitzenleistung) nach ca. 170 Unterrichtsstunden
von Paola C.**

Langenberg, d. 17.5.2001

Liebe Hildegard,

ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht. Draußen scheint die Sonne, und ich fühle mich glücklich, weil ich ein Lebenszeichen von Dir bekommen habe. Aber für Susanne scheint die Sonne nicht. Wir haben uns im Arbeitsamt hier in Langenberg getroffen, und sie hat mir alles über ihr Leben mit Robert erzählt. Seit diesem Tag denke ich immer an die Schwierigkeiten ihrer Familie, ein normales Leben zu haben. Ihre Familie: Das sind Robert, Susanne und drei kleine, hübsche Kinder. Die Kinder sind sehr klein und immer lustig, aber ich denke, dass es ein großes Problem für sie ist, dass Robert so nervös und griesgrämig ist. Er trinkt nämlich schon zum Frühstück, und jetzt hat er keine Arbeit. Sie hat mir gesagt, dass er als Gerüstbauer gearbeitet hat; aber er hatte Höhenangst, deshalb konnte er die Arbeit nicht fortsetzen. Jetzt ist er wieder arbeitslos, Susanne hat kein Geld mehr und die Miete ihrer Wohnung ist zu hoch. Sie wohnt in einer Wohnung, die viel zu klein ist. Ich

weiß, dass Susanne keine Hoffnung auf Besserung hat: Robert ist hässlich, egoistisch, schlecht gelaunt geworden. Was soll sie denn machen? Sie weiß nicht mehr, an wen sie sich wenden soll: die Leute haben viele Vorurteile, und die Gleichgültigkeit, das ist das echte Problem! Ich denke, dass Du ihr helfen musst; Susanne soll ein neues Leben mit ihren Kindern (ohne Robert) anfangen! Hilf ihr, Hildegard! Sie braucht deine Liebe! Du möchtest auch etwas von mir wissen, nicht wahr? Ich habe ein schlechtes Leben gehabt. Du weißt, ich war ein politischer Opponent der Politik der DDR, deshalb kam ich ins Gefängnis. Mit 25 Jahren kam ich raus. Dann kam ich nach Westdeutschland, weil die BRD periodisch politische Gefangene aus der DDR kaufte. Hier habe ich 10 000 Mark bekommen, aber das Geld war schnell weg: Ich habe keine Arbeit, keine Freunde; sollte ich mit einem bisschen Geld vom Sozialamt leben? Es war eine frustrierende Perspektive; ich fühlte mich verzweifelt.

Dann hatte ich einen Plan, und ich habe ihn realisiert: Ich habe einen Bankraub zusammen mit einem Freund gemacht. Die Frau des Freundes ist zur Polizei gegangen, deshalb habe ich zwei Jahre lang im Gefängnis gesessen. Jetzt bin ich noch einmal frei, und meine ökonomische Situation ist nicht besonders. Ich verkaufe meine Bilder, und ich habe zu mir selbst gefunden. Ich bin ein guter Mensch geworden. Ich will nur an die Gegenwart denken und ein heiteres Leben haben. Und Du? Was ist dir passiert? Schreib mir bald!

Viele herzliche Grüße

Dein Ralph

(404 Wörter)

Klausurergebnis (Mittelfeld) nach rund 170 Unterrichtsstunden von Massimiliano S.

Langenberg, d. 17.5.2001

Liebe Hildegard,

ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht.

Ich denke an die Vergangenheit.

Es gibt so viele Gedanken in meinem Kopf...

Als ich habe Dich kennengelernt, war ich ein Jung.

Ein glücklicher Jung.

Ich erinnere mich, dass Du sehr gute Torten machtest.

Außerdem erinnere ich mich an Susanne. Sie war sehr schön. Ich denke, dass ich mich in sie verliebt war.

Dann haben wir beide weggegangen.

Sie ging nach Prag und ich ging ... ich kann jetzt noch nicht sagen.

Aber ich habe Susanne nie vergessen.

Vor drei Wochen habe ich sie wiedergesehen.

Wir waren in einem Arbeitsamt.

Ich konnte nicht glaube, dass diese Frau Susanne war.
Sie sah traurig und müde aus.
Als sie mich sah, war sie sehr glücklich.
Sie erzählte mir ihre Geschichte.
Sie sagte, dass sie seit Jahren keinen Kontakt mit Dir hat.
Weißt du, dass sie drei Kinder hat?
Jetzt lebt sie in Langenberg, in einem kleinen Wohnung unter dem Dach. Ihre Adresse ist Hauptstraße 117.
Sie sucht eine Arbeit, weil sie Geld braucht. Ihre Mann, Robert, ist auch arbeitslos. Er trink viel und ist oft betrunken.
Robert will nicht in Deutschland leben. Er möchte nämlich nach Prag zurückkommen.
Susanne liebt ihm noch, aber sie muss um Kinder kümmern. Sie ist verzweifelt.
Sie möchte an Dich wenden, um eine Hilfe zu bitten, aber sie hat keine Courage.
Willst Du Susanne treffen? Ich denke, dass Du kannst sie helfen.

Du willst meine Geschichte kennen. Ich kann Dir sagen, dass ich ein schwieriges Leben hatte.

Mit 19 Jahren hatte ich viele Ideen. Ich wollte die politische Situation wechseln. Ich wollte die DDR wechseln.

Aber ich hatte keine Möglichkeit, weil ich 1982 ins Gefängnis ging. Ich stand fünf Jahre lang im Gefängnis. Mit 25 Jahren kam ich raus.

Die BRD kaufte politische Gefangene aus der DDR und ich ging in die BRD.

Ich bekam 10 000 Mark, aber das Geld war schnell weg. Ich war allein, ohne keine Perspektive.

Ich fühlte wie ein Schiffbrüchiger auf einer menschenleeren Insel. Das Leben war das Meer. Ich wartete auf einem Schiff, auf eine Hilfe. Aber niemand kam ...

Ich war verzweifelt ...

Ich organisierte einen Bankraub mit einem Freund, Karl. Aber die Frau von Karl ging zur Polizei und ich kam ins Gefängnis zurück. Zwei Jahre lang ...

Jetzt bin ich frei aber immer arm.

Ich zeichne Bilder und ich verkaufe sie, aber ich verdiene wenig. Ich suche Arbeit, aber es ist so swierig, eine gute Arbeit zu finden.

Ich möchte Dich wiedersehen und ich möchte Susanne helfen.

Wann können wir alle zusammen treffen?

Ich warte auf Deine Antwort.

Viele Grüße

Ralph

(413 Wörter)

Die Texte zeugen von Empathie und auch davon, dass sich die Lernenden auf die Entwicklung der Erzählung eingelassen haben und Spaß daran finden, das narrative Geflecht in alle Richtungen weiterzuweben. Die Arbeiten sind sowohl stilistisch wie lexikalisch sehr viel eigenständiger und ambitionierter als wir es von Studierenden im

ersten Lernjahr gewohnt sind. Die Spezifität der Texte fällt im Vergleich mit den versatzstückartigen Sätzen der typischen Anfängertexte ins Auge. Unterschiedliche Wahrnehmungsregister kommen zum Zuge, unterschiedliche Zeitebenen, Personalbezüge und emotionale Botschaften. All das drückt sich in grammatisch komplexeren Formen und idiomatischen Wendungen aus.

Das Angebot, eine semiotisch dichte Filmerzählung über authentische Menschen in Deutschland in die je eigene, subjektive Erzählung der Welt zu integrieren, begegnete einem Bedürfnis der Lernenden, selbst als Urheber, als berührter und berührender Autor in den permanenten Chor des Welt-Erzählens einzustimmen⁹. Als wir die Studierenden fragten, was denn ihrer Meinung nach dazu geführt habe, dass aus einer Anfänger-Lerngruppe mit 53 Teilnehmenden (miserable Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht also) so viele gute Klausuren hervorgegangen seien, lautete die spontane und einhellige Antwort: “Magari è stata la Telenovela” – Es wird wohl die Telenovela gewesen sein.

Vielleicht ist diese Erklärung nicht ganz hinreichend, denn der Film wurde, so weit im Unterricht eingesetzt, auch auf außer-filmischen Input-Ebenen in ein immer auf wahren Begebenheiten beruhendes narratives Übungsnetz eingebunden. Auch die Geschichte der Figur mit dem Decknamen Ralph ist – wie alle Filmgeschichten – wahr. Sie wird im Film nicht erzählt, wurde aber innerhalb der ersten zwanzig Unterrichtsstunden (im Oktober 2000, also rund 7 Monate vor der Klausur) in Form eines viergeteilten Diktats vermittelt. Das Diktat arbeitet mit vielen Latinismen und Anglizismen, so dass der Text von italienischen Studierenden - und vermutlich wird es in vielen Ländern der Welt ähnlich sein - ohne große Probleme verstanden werden kann. Die Biographie von Ralph, in dessen Leib sich die Geschichte seines Landes eingeschrieben hat, bietet die Folie für eine Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Historie, deren Kenntnis erst einen emotionalen Zugang zur Situation des Serienprotagonisten ermöglicht. Da die Klausurarbeiten expliziten Bezug nicht nur auf die filmischen Narrationen, sondern auch auf die reale Geschichte Ralfs nehmen, sei dieses Diktat hier der Vollständigkeit halber abgedruckt.

Diktat (in der 2. und 3. Unterrichtswoche von Nullanfängern, Germanistikstudenten)
Ralph

1. Teil

Ralph ist 1964 in der DDR (Deutsche Demokratische Republik) geboren. Ralph kommt aus einer bürgerlichen Familie. Der Vater ist Theaterintendant. Mit 19 Jahren ist Ralph für die politische Opposition aktiv. Er kritisiert die DDR und kommt ins Gefängnis. Ralph sitzt fünf Jahre lang im Gefängnis. Mit 19 muss er rein. Mit 25 kommt er raus.

Nach fünf Jahren Gefängnis kommt er mit 25 Jahren nach Westdeutschland. (Die BRD (Bundesrepublik Deutschland) kaufte periodisch politische Gefangene aus der DDR frei.)

2. Teil

Nach 5 Jahren Gefängnis ist Ralph total tätowiert – stigmatisiert für sein Leben. So kommt er nach Westdeutschland. Mit einer Blue-Jeans, einem T-Shirt und Turnschuhen.

In Westdeutschland bekommt Ralph 10 000 Mark. Das Geld ist schnell weg. Ralph kennt die kapitalistischen Mechanismen nicht. Er kennt nur das Leben in einem sozialistischen System. Er ist verzweifelt, deprimiert. Was soll er machen?

3. Teil

Ralph ist ein Self-made-Mann. Er ist dynamisch, aktiv, intelligent, kreativ, er hat Energie und Courage.

Er kann nicht Nichts tun. Soll er sein ganzes Leben lang arbeitslos sein? Mit einem bisschen Geld vom Sozialamt leben? Eine frustrierende Perspektive. Da macht Ralph nicht mit! So geht das doch nicht! Der Kapitalismus – das ist leben für die einen, vegetieren für die anderen. Ralph will nicht vegetieren. Er will leben.

4. Teil

Er hat einen Plan. Und er realisiert den Plan – zusammen mit einem Freund: Sie machen einen Bankraub. Mit Fahrrädern.

Der Plan funktioniert perfekt. Ralph hat jetzt Geld.

Aber dann ist es wie im Film: Die Frau des Freundes geht zur Polizei. Und Ralph sitzt wieder im Gefängnis. Zwei Jahre lang. Und dann?

Ralph hat Talent. Er malt gern und gut. Er verkauft seine Bilder.

Um die Frage zu beantworten, ob ein ähnliches Klausur-Sujet, wie es unserer Filmgruppe angeboten wurde, auch ohne die Kenntnis der Filmhandlung und ihrer didaktischen Einbettung zu ähnlichen Ergebnissen führen würde, führten wir einen weiteren Test in einer Kontrollgruppe durch. Die Bedingungen waren allerdings nicht mehr unmittelbar vergleichbar, da die Klausur in einer gemischten Leistungsgruppe im Rahmen des sogenannten “Esame scritto del primo anno” durchgeführt wurde. Da alle GermanistikstudentInnen, auch MuttersprachlerInnen diese Prüfung absolvieren müssen (oder alternativ die Klausuren, die in einer Art Klassenverband von Nullanfängern oder “falschen Anfängern” geschrieben werden), sind sämtliche Niveaustufen durchmischt. Häufig handelt es sich um Kandidatinnen und Kandidaten, die 5 Jahre Deutsch in einem Liceo Linguistico besucht haben und an der Universität keine Sprachkurse mehr belegen. Die Leistungen dieser Studierenden werden hier also mit denen der Anfängergruppen verglichen. In der folgenden quantitativen Darstellung wurden Muttersprachler und Lernende über dem Grundstufenniveau aus den Zählungen ausgeschlossen, ebenso Studierende, die den Film-Sprachkurs frequentiert, allerdings nicht an der entsprechenden Klausur teilgenommen hatten.

Die Studierenden erhielten die folgende Aufgabe, die schwachen Kandidaten hinreichende Hilfestellungen gab und auch die Verfassung eines banalen, unspezifischen

Textes erlaubte, andererseits aber auch die Gelegenheit bot, den kreativen Schreibenanlass eingenständig auszuschöpfen.

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

Textproduktion
1. Jahr
31.5.2001

Steckbrief – Identikit

Peter F.
36 Jahre
ledig
1 Kind, 4 Jahre alt
Geboren in Berlin, Hauptstadt der DDR
Arbeitet in der politischen Opposition



Kommt ins Gefängnis
Gefängnis in Ostberlin von 1984 bis 1989
Kommt im Februar 1989 aus dem Gefängnis
nach Westdeutschland.
Eröffnung eines Gemüseladens 1989
Geht 1993 in Konkurs

Arbeitslos von 1993 bis 1995
Arbeitet von 1995 bis 1998 als Gerüstbauer
Bekommt einen Bandscheibenschaden
Von 1998 bis 1999 arbeitslos
1999: Banküberfall auf die Carige in Genua
Seit 1999 im Gefängnis in Genua

Interessen: Malen, Politik, klassische Musik

Glossar:

Das Gefängnis – prigione
Die Eröffnung – apertura
Der Gemüseladen – negozio di
frutta e verdura
Der Gerüstbauer – ponteggiatore
Der Konkurs – fallimento
Der Bandscheibenschaden – ernia
del disco intervertebrale
Der Überfall- rapina
Der Häftling – detenuto
ähnlich - simile

Peter F. sitzt im Gefängnis. Er hat 1999 eine Bank überfallen. Seine Zeit im Gefängnis ist bald zu Ende. Der Gefängnisdirektor in Genua hat ein ganz spezielles Reintegrationsprogramm für die Häftlinge konzipiert. Er sucht mit Hilfe der Zeitung Freunde für seine Häftlinge. Menschen, die Ex-Häftlingen helfen wollen, können sich bei ihm melden. Der Direktor fragt nach den Hobbys und kombiniert dann Paare mit ähnlichen Interessen. Zuerst gibt es einen Briefkontakt. Der Häftling stellt sich vor und erzählt seine Geschichte. Dann gibt es einen freien Tag für den Häftling. Auf diese Weise kann er seine Kontaktperson kennen lernen.

Aufgabe: 1. Wie geht der folgende Brief weiter?

Genua, d. 31.5.2001

Liebe Claudia,

ich sitze in meiner Zelle und schaue aus dem Fenster.

Schreiben Sie Peters Brief an Claudia, seine Kontaktperson.

- Peter erzählt die Geschichte seines Lebens.
- Peter beschreibt seinen typischen Tagesablauf im Gefängnis
- Peter schlägt ein Tagesprogramm für ein Treffen mit Claudia an einem freien Sonntag vor. Die beiden haben von morgens, 10 Uhr, bis abends, 20 Uhr, Zeit.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter. Zählen Sie die Wörter und schreiben Sie die Summe unter die Arbeit!!

Erwartungsgemäß steigt die Wortfrequenz in Gruppen mit größerer Sprach-erfahrung. In unserem Fall lieferten die 22 ausgewählten Arbeiten eine durchschnittliche Anzahl von 325 Wörtern. Damit lagen sie deutlich über der Anfängergruppe mit der Reisebeschreibung (210 Wörter), allerdings auch deutlich unter der Filmgruppe mit 370 Wörtern.

Die Wortzahl allein ist jedoch nicht sonderlich aussagekräftig, sondern erst in Kombination mit der Qualität der Texte: Die Kontrollgruppe erzielte eine Durchschnittsnote von 17,3 von 30 möglichen Punkten. Die Mindestanforderung liegt bei 18 Punkten.

Betrachten wir ein typisches Beispiel der erfolgreichen Texte:

Klausurergebnis aus der zentralen „Prova scritta“ des 1. Jahres außerhalb des Klassenverbandes Oberes Gruppen-Mittelfeld

(Spitzenleistungen liegen in dieser Gruppe nicht vor)

Elisa O.

Liebe Claudia,

ich sitze in meiner Zelle und schaue aus dem Fenster. Ich heiße Peter F. und ich bin 36 Jahre alt. Ich bin ledig und ich habe ein Kind. Ich denke an meinen Leben. Ich war in Berlin der Hauptstadt der DDR geboren. Ich arbeitete in der politischen Opposition und so eines Tages kam ich ins Gefängnis. Mein Gefängnis in Ostberlin dauerte von 1984 bis 1989. Diese Jahren waren die langen von meinem Leben und ich war frei erst im Februar 1989, als ich aus dem Gefängnis nach Westdeutschland kam. Ich fand eines Geschäft im Verkauf, so ich öffnete eines Gemüselandens. Aber im 1993 ging ich in Konkurs und ich blieb arbeitslos von 1993 bis 1995. Zum Glück arbeitete ich von 1995 bis 1998 als Gerüstbauer. Meine Gesundheit war schlecht und ich bekam einen Bandscheibenschaden. Von

1998 bis 1999 war ich für die zweite Mal arbeitslos. Am Ende machte ich 1995 einen Banküberfall auf die Carige in Genua. Jetzt bin ich im Gefängnis hier in Genua.

Meine Zeit im Gefängnis ist bald zu Ende. Der Gefängnisdirektor hatte ein ganz spezielles Reintegrationsprogramm für unsere Häftlinge konzipiert. Er sucht mit Hilfe der Zeitung Freunde. Er hat mich nach meinen Hobbys gefragt und kombiniert dann Paare mit ähnlichen Interessen. Ich antwortete, daß ich Malen, Politik und klassische Musik liebe. Zuert gibt es einen Briefkontakt. Dann habe ich einen freien Tag und ich kann dich kennen lernen.

Meinen typischen Tagesablauf im Gefängnis ist ähnlich, weil ich wache um 9 Uhr auf und dann höre ich Musik bis 12 Uhr. Ich esse und schlafe. Ich spreche mit meinen Freunden und abends um 7 Uhr gehe ich essen.

Für unseren Treffen haben wir von morgens 10 Uhr bis abends 20 Uhr Zeit. Ich möchte ins Zentrum gehen, ob du einvertanden bist. Ich warte auf deine Antwort.

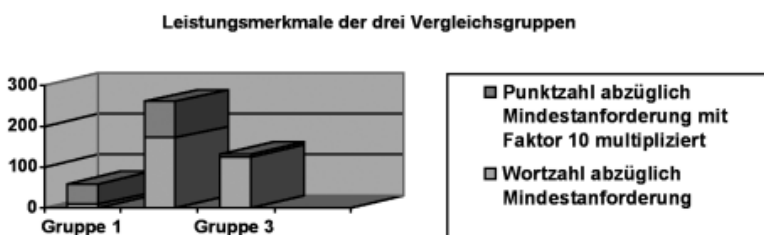
Grüße

Peter F.

314 Wörter

Die vorgegebenen Stichworte wurden in einen Fließtext umgeformt. Eigenständige situativ-spezifische und emotionalisierende Elemente fehlen. Von einem empathischen Umgang mit dem Protagonisten kann nicht die Rede sein, sinnesspezifische Wahrnehmungen bleiben, wenn überhaupt vorhanden, allgemeiner Art. Das Lexikon orientiert sich an den Vorgaben – nicht an individuellen Aussagedesideraten, der Neuigkeitswert des Textes bleibt gering. Basic-Sätze werden abgespult, Identifikation oder ein Sich-Hineinversetzen in die angebotene Rolle bleibt weitgehend aus. Die Autorin bedient sich übergroße Strecken einer parataktischen Satzstruktur, weil die Aussagedesiderate so reduziert sind, dass auf logische Komplexität ohne Qualitätsverlust oder Aufgabe der Redeabsicht verzichtet werden kann. Die Ausdrucksfunktion der Sprache im Bühlerschen Sinn kommt (ein typisches Phänomen im Anfangsunterricht) ganz im Gegenteil zu den Arbeiten der Filmgruppe so gut wie überhaupt nicht zur Anwendung, und gerade in diesem Punkt wird die Unnatürlichkeit des Sprachdukus, die mangelnde Idiomatik besonders evident, denn ein parataktischer Stil kann stilistisch durchaus stimmig wirken, wie das ausdrucksstarke Beispiel von Massimiliano S. belegt.

Graphisch stellen sich die Ergebnisse unserer drei Gruppen so dar:



Selbstverständlich liegt der Schwerpunkt dieser Graphik in den erzielten Leistungspunkten, die rot abgebildet sind. Erst in Kombination mit der Qualität der Leistung schlägt der quantitative Aspekt der Wortmenge ebenfalls in Qualität um. Insofern erreichte die Gruppe drei, Zentralklausur, mit Abstand die schlechtesten Resultate, die Filmgruppe mit Abstand die besten.

DAS FILMMODELL FÜR DEN ANFANGSUNTERRICHT

Worum handelt es sich bei dem Modellfilm nun eigentlich?

Der von uns als EU-Projekt produzierte Selbstlernfilm/Grundbaustein für eine CD-Rom oder einen Online-Kurs mit dem Titel "Was ist los in Hauptstraße 117"¹⁰ besteht aus 11 Folgen à 15 Minuten.

Jede Folge ist unterteilt in eine didaktische Einführung (ca. 10 min) und eine Telenovela-Folge (ca. 5 min.).

Alles dreht sich um die Menschen aus unserer Serie, die der Lindenstraße nachempfunden ist:

"Was ist los in Hauptstraße?" erzählt tragikomische Geschichten von ganz normalen Leuten. Auf der Informationsbasis des Datenreports des Statistischen Bundesamtes entfaltet sich ein bunter, repräsentativer Fächer deutscher Lebenswirklichkeiten: eine lebenslustige 70jährige, die sich bei der Suche nach erotischen Abenteuern amüsiert, eine geschiedene Fünfzigerin, von der sich die Kinder nicht abnabeln wollen, eine gestresste Akademikerin um die 40, ohne Mann und Kind und immer beruflich unterwegs und auf der Suche nach "ihrem" Leben, ein junges Pärchen aus der Yuppie-Generation mit gelegentlichen Beziehungskrisen und einem anonymen Anrufer, ein mysteriöser alleinlebender Lehrer, eine tschechisch-deutsche Aussiedlerfamilie mit drei Kindern, die an den geballten Problemen im neuen Leben beinahe zerbricht.

Das Besondere an der Konstruktion: Die Darsteller und die erzählten Geschichten sind echt (Darstellungsauthentizität). Damit erhält der Film eine authentische Kraft, die Lernende in aller Welt zu gewinnen weiß, wie die umfangreiche Rezeptionsstudie zeigt (Hecht 1999 u. 2001).

Bei der Entwicklung der vorentlastenden, rein sprachdidaktischen Sequenzen, die wir im folgenden ‚Moderationsteil‘ nennen, haben wir versucht, uns an dem differenzierten Authentizitätsmodell, das für die Serienerzählung entwickelt worden war, zu orientieren. Vier in kurzen Schnittfolgen ineinander verflochtene Elemente kennzeichnen den Moderationsteil: Modelldialoge, Dokumentarelemente, eine ‚Kinderdokumentation‘ und Pannentakes.

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Konzeption des Films:

Was ist los in Hauptstraße 117?				
<i>Aufbau des Videos</i>				
Moderationsteil – didaktische Einführung ca. 10 min				Familienserie ca. 5 min
1. Modelldialoge	2. Kinder moderation	3. Dokumentation	4. Pannentakes	Hauptstraße 117
<i>Sketche und Aussprachehilfen mit den Schauspielern Eileen und Mike – und Kindern</i>	Kinder in dokumentari- schen und gestellten Spielsituationen liefern natürliche Dialogmodelle	Die Schauspieler stellen sich privat vor	Schauspieler- patzer aus der Familienserie und der Dokumentation	Das Leben ganz verschiedener Menschen in einer typischen deutschen Stadt
Behutsame Einführung der Redemittel lustig – erheiternd – ironisch	Natürliche Anwendung der Redemittel charmant – lebendig – rührend	Klärt Zusam- menhang zwischen Fiktion und Wirklichkeit realistisch – interessant – belegt die Glaubwürdigkeit	Bietet eine lustige Wiederholungs- form Selbstironisch – löst Spannungen	Gibt Einblicke in privates und soziales Leben heute in Deutschland dramatisch – komisch – anregend
				

1. Stegreifspiel

Das Stegreifspiel orientiert sich am Publikumserfolg des ‚interaktiven‘ TV-Theaters aus Kanada. Die Attraktivität des Spiels besteht darin, dass Schauspieler spontan auf Stichworte reagieren müssen, aus denen oder um die herum sie ein Stegreifspiel improvisieren müssen. Unseren Schauspielern wurde didaktisches Wortmaterial vorgegeben. Der Drehort war eine Kindertagesstätte, die den Requisitenfundus lieferte.

Im Stegreifspiel wurden die Authentizitätskriterien folgendermaßen eingelöst:

- Eine vom didaktischen Kontext unabhängige Form wurde gewählt, die auch Muttersprachler ansprechen soll (Wie wird die Aufgabe pointiert gelöst?): **rezeptive Authentizität**.
- Die Darsteller fließen auch als Privatpersonen und mit ihren Privatrequisiten in das Spiel ein. Sie erhalten ein eigenes Profil. (**Authentizität der Darstellung**).
- Das Improvisationsprinzip fordert zu kommentierenden Bewertungen heraus¹¹. (**kommunikative Authentizität**).

2. Kinder-Dokumentation

Die Begriffsvermittlung übernehmen vielfach Kinder auf einer ihnen je angemessenen Stufe des Spracherwerbs. Der Zweijährige etwa benennt mit Stolz Kaffee, Tee und Milch. Zwölfjährige dagegen definieren Sozialamt und Beamtentum.

- Hier wird **rezeptive Authentizität** bewahrt, indem televisive Sendeformen kopiert werden, die auf die emotionalisierende, charmante und oft auch nachdenklich machende Wirkung des sogenannten „Kindermundes“ bauen.
- Die Kinder finden sich in einer für sie natürlichen Spielsituation und agieren entsprechend. Sie erleben das Filmen als spielerische Variante ihrer normalen Tätigkeiten, zudem in einem ihnen vertrauten Umfeld: ihrer Kindertagesstätte. Viele der Aufnahmen sind Zufallsprodukte spontaner Spielinitiativen, die laut Drehbuch angeregten Spiele verwandelten sich gleichsam in authentisch erlebte Aktivitäten. (**Darstellungsauthentizität**)
- **Kommunikative Authentizität** wird auch hier durch die Evozierung einer spontanen Kommentierungslust eingelöst, die zugleich dem Lernniveau angemessen ist.

3. Dokumentation

Die Dokumentationssequenzen der Darsteller als Privatpersonen hat vor allem eine Zeugniskfunktion. Sie wirft ein Licht auf den Spielraum zwischen Authentizität und Fiktionalität der Telenovela-Handlung.

- Wie in der Medienbranche üblich, wird der Spielfilm durch Informationen über seine Darsteller begleitet. (**Rezeptive Authentizität**).
- Ein Vergleich zwischen Fiktion und Realität wird dem ortsfremden Zuschauer möglich. Das Wirklichkeitsbild des Rezipienten erweitert sich. (**Darstellungsauthentizität**).
- Dieser Vergleich wiederum ruft Reflektionslust hervor. (**Kommunikative Authentizität**).

4. Pannentakes

- Eine selbstreferentielle Dokumentationsvariante spiegelt ebenfalls ein erfolgreiches TV-Konzept wider: die Präsentation ausgemusterter Filmaufnahmen. (**Rezeptive Authentizität**).
- Der Film öffnet den Blick auf die eigene Entstehungsgeschichte und gibt damit Teile seiner spezifischen Realität preis. Gleichzeitig zeigt er die Agierenden beim Heraustreten aus ihren Rollen und bringt sie damit menschlich näher. (**Darstellungsaumentizität**).
- Die Pannentakes machen den Lernenden zum Komplizen, die gemeinsamen Schwächen lösen sich in ein befreiendes Gelächter auf. Auch hier scheint uns das Prinzip der **kommunikativen Authentizität** in einer spezifischen Form realisiert zu sein.

Für das filmische Kernstück, die Serienerzählung, ergaben sich die Beurteilungskriterien, die diesen Beitrag abschließen.

Der Unterschied zwischen den hier genannten Kriterien und vielen anderen Bewertungs- oder Checklisten liegt darin, dass unsere Aufzählung auf der Basis einer umfangreichen empirischen Forschung entstanden ist. Damit die Relevanz dieser Liste richtig eingeschätzt werden kann, sei ein Überblick über die einzelnen Elemente der empirischen Methodentriangulation gegeben. Der Ansatz des Forschungsdesigns zielte einerseits auf Quantität (wie bereits erwähnt etwa 1500 Versuchspersonen), andererseits auf einen viel-perspektivischen qualitativen Zugang, der einen plastischen Eindruck der Rezeptionssituation wiedergeben kann.

Übersicht über die empirischen Arbeitsschritte

A. Vortests

1. Befragung Italienisch-Lernender in Deutschland auf der Basis von Präsentationen vorhandenen Videomaterials:
Wo liegen Präferenzen? Was interessiert?
Methoden:
 - Fragebogen
 - Präferenzkontrolle
2. Vergleichende Unterrichtsversuche im DaF-Unterricht mit Erwachsenen in Deutschland mit der *Lindenstraße* und einem didaktischen Video
Methoden:
 - Teilnehmende Beobachtung
 - Offene Befragung
 - Präferenzkontrolle

B. Modellfilmproduktion, unterrichtsbegleitend

C. Wirkungsanalyse des Modellfilms I

1. Unterrichtsversuche an Volkshochschulen, Goethe-Instituten und Universitäten in Essen, Frankfurt, Gummersbach, Rothenburg ob der Tauber, Velbert, Mailand, Bologna, Reggio (I), Toulouse, Rio de Janeiro

Methode:

- Expert/inneninterviews

2. Test mit gemischtem muttersprachlichen Publikum in Wuppertal

Methode:

- Fragebogen

3. Filmpräsentation für Deutschlehrer/innen in Buenos Aires und Rio de Janeiro

Methode:

- Fragebogen

4. Unterrichtsversuche in Brasilien, Italien und Deutschland

Methoden:

- Fragebogen
- Teilnehmende Beobachtung
- Audiovisuell unterstützte Beobachtung
- Gruppendiskussionen
- Präferenzkontrolle im Unterrichtsvergleich

D. Modellfilmproduktion für autonomes Lernen

E. Wirkungsanalyse II

Unterrichts- und Selbstlernversuche an der Universität Genua

Methoden:

- Präferenzkontrolle im Unterrichtsvergleich
- Leistungsmessung mit Kontrollgruppe

BEURTEILUNGSKRITERIEN

(mit leichten Abwandlungen nach Hecht 1999, S. 400-402 bzw. 2001, S. 388-389).

Die anschließende Check-Liste fasst die Ergebnisse unserer explorativen Feld-Forschung zusammen, deren empirische Herleitung im Einzelnen in Hecht (1999 und 2001) nachzulesen ist (auch im Web unter www.gata-verlag.de in großen Teilen einsehbar). Wir haben versucht, die Kriterien als Fragen zu formulieren, um eine konkre-

te Hilfestellung für die sichtende Auswahl oder auch Produktion von Filmen (auch innerhalb von Multimedia-Anwendungen) zu leisten. Es lag uns daran, die einzelnen Aspekte so spezifisch wie möglich einzugrenzen, gleichzeitig aber Raum für kreative Varianten – und damit Interpretationsspielräume – zu lassen. Aus diesem Grund verliert die Kriterienliste ihren Sinn, wenn ihre Interpretation die empirische und theoretische Basis – die im Einzelnen darzustellen den hiesigen Rahmen sprengen würde – außer Acht lässt. Wir haben uns dennoch zum Abdruck an diesem Ort entschlossen, weil die Art der Kriterien stark abweicht von vielerorts zu findenden Rezepturen für Multimedia-Anwendungen (in denen der Film häufig eine wichtige Komponente darstellt oder doch darstellen könnte und sollte), die einer wissenschaftlich-empirischen Basis entbehren. Sämtliche unserer Kriterien wurden auf ihre Relevanz hin geprüft. Wichtig ist uns zu betonen, dass es um das vielschichtige Zusammenspiel aller Einzelkomponenten geht, die eine für den Unterricht effiziente Filmwirkung garantieren können. Bei der Einlösung von Teildesideraten lassen sich nach unserer Einschätzung keinerlei Prognosen über eine positive Lernwirkung treffen, nicht einmal lässt sich dann ausschließen, dass ein Film kontraproduktiv wirkt.

Wir befinden uns in einer Phase, in der sich allmählich Paradigmata herausbilden, die eine Lehrmedienanalytische Urteilsfindung begründen. Es liegt in der Natur des jungen Alters von Multimedia, dass diese paradigmatischen Versuche manchmal in die Irre führen – und in der kostspieligen Natur von Film und Forschung, dass der didaktische Film bislang ein wissenschaftliches Schattendasein geführt hat. Wir möchten mit unserem empirisch fundierten Beitrag als Korrektiv wirken und auch Multimedia-Bewegte daran erinnern, dass Lernen nicht von Motivation und Motivation nicht von Inhalten und Inhalte nicht von Formen zu trennen sind.

Dramaturgie

1. Handelt es sich um einen narrativen Film?
2. Ist die Videoreihe als Serie konzipiert? Bauen die Folgen aufeinander auf?
3. Lässt die Dramaturgie Entwicklungen, Veränderungen zu?
4. Werden Spannungsbögen aufgebaut, die die Neugier provozieren? Entsteht der ‚Serienreiz‘? (Zum Beispiel durch ‚Cliffhanger‘).
5. Provoziert die Dramaturgie Fragen? (Zum Beispiel durch eine elliptische Erzählform).
6. Wirkt die Dramaturgie schlüssig? Ist der Lernstoff so integriert, dass er die Dramaturgie nicht sprengt oder bricht? (Ästhetische Kohärenz).

Inhalt

7. Werden relevante Inhalte angeboten, die sich an die Lebenswelt der Zuschauer anknüpfen lassen? Stehen menschliche Individuen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt?

8. Ist das Wirklichkeitsbild komplex? Folgt es dem Grundsatz der sozialen Repräsentativität?
9. Wie viel Authentisches/Dokumentarisches lässt der Film sehen? Wirken die (Laien-) Darsteller überzeugend? Werden sie als authentische Personen in die Handlung integriert? Sind Originalschauplätze zu sehen? Variieren die Schauplätze? Gewähren sie Einblicke in unterschiedliche soziale Milieus? Sind die Geschichten authentisch oder zumindest teilweise authentisch? (Darstellungsauthentizität).
10. Liefert der Film Einblicke in das private und intime Leben? Lässt die Darstellung persönlicher Beziehungen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durchscheinen?
11. Werden vielfältige Perspektiven gezeigt? Gibt es Belege für die gesellschaftliche Bedeutung beziehungsweise Typizität des Dargestellten?
12. Wird die Subjektivität der Bildauswahl deutlich?

Wirkung

13. Wirkt die Darstellung glaubwürdig? Erhalten die Lehrenden und Lernenden Zusatzinformationen, die sie der Glaubwürdigkeit des Dargestellten versichern?
14. Kann der Zuschauer langfristig Empathie entwickeln?
15. ‚Dynamisiert‘ die Darstellung die (emotionale und kognitive) Erregung des Zuschauers? Werden entsprechende stimulierende Reize gezielt eingesetzt?
16. Wird die Phantasie des Zuschauers herausgefordert, sein Kommentierungsbedürfnis geweckt? (Kommunikative Authentizität).
17. Wird der Film von den Zuschauern als ‚echt‘ empfunden? Besitzt er einen Unterhaltungs- und Informationswert, der auch das Interesse von Muttersprachlern zu wecken vermag? (Rezeptive Authentizität).

Ästhetik

18. Dominiert die Bildsprache an Stelle des Dialogs?
19. Ist die Bildsprache erwachsenengerecht?
20. Folgen die Dialoge einer kleinschrittigen Progression?
21. Ist die Aussprache natürlich (regional gefärbt), die Sprechgeschwindigkeit normal, die Intonation angemessen (Darstellungs-Authentizität)?
22. Besitzt der Film stilistische Qualitäten, die die Behaltensleistung stützen können? Ist er semiotisch durchgeformt? (Mimetische Darstellung und poetischer, dem Inhalt analoger beziehungsweise kontrastiver Gebrauch von Einstellungen, Montage, Geräuschen, Musik, etc.).

23. Welche Aufmerksamkeit erhält das menschliche Gesicht? Wie wird die subjektive Kamera eingesetzt? Schafft die Ästhetik Nähe oder Distanz?
24. Besitzt der Film eine ästhetische Eigenständigkeit, eine ‚Autoren-Handschrift‘?
25. Welche Haltung zum Filmgegenstand wird deutlich? Ist es eine ‚sympathetische‘?
26. Welche Haltung zum Zuschauer wird deutlich? Wird er ernst genommen?
27. Wie ist die filmtechnische Qualität? Berücksichtigt der Ton die besondere Situation der Lernenden (v.a. Lautstärke der Hintergrundgeräusche)? Ist die Bildqualität akzeptabel? Ist der Ton-Bild-Schnitt flüssig?).

LITERATUR

- Brandi M.L., unter Mitarbeit von Arnsdorf D. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudien-einheit 13*, Berlin, München, Langenscheidt, 1996.
- Bufe W., Deichsel I., Dethloff U. (a cura di) *Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung; Theorien und didaktische Auswirkungen*, Tübingen, Gunter Narr, 1984.
- Gasperschitz B., Piccardo G. Was ist los in Hauptstraße 117? Fascicolo di Supporto, Genova 1999, EU-Socrates-Projekt 42161-CP-1-97-1-DE-LINGUA-LD.
- Hecht S. *Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz systematisierten Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger. Unter besonderer Berücksichtigung des Fachs ‚Deutsch als Fremdsprache‘*, Dissertationsschrift Universität Bochum 1997 u. Eitorf, gata, 1999.
- Hecht S. *Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz systematischer Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger – auch als Grundbaustein in Multimedia-Anwendungen*, Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Eitorf, gata, 2001.
- Magnus U. „Programmbegleitende Forschung – das Beispiel der ‚Lindenstraße‘“, *Rundfunk und Fernsehen*, 38. Jahrgang, S. 1990, 578-587.
- Schwerdtfeger I.C. *Zur (Wieder) Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 46*, Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997.
- Tschirner E. „Digitale Klassenzimmer. Sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit“, in E. Tschirner, H. Funk, M. Koenig (Hg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin, Cornelsen, 2000

VIDEOS

- Hecht S. *Hauptstraße 117*; Velbert, 1992 (ca. 48 min) (zu beziehen über, Materialien des Goethe-Instituts (1996).

Hecht S. *Was ist los in Hauptstraße 117? Ein Fernsichsprachprogramm Deutsch für erwachsene Anfänger*, Velbert, 2000, (ca.150 min), (zu beziehen über thelenr@gmx.de Rudolf Thelen, Hauptstraße 117, D-42555 Velbert).

Demo: http://www.uni-jena.de/content_page_11433.html.

NOTE

- 1 Der Terminus bezieht sich bewusst auf das Gütekriterium der Validität in der experimentellen Forschung.
- 2 Wer etwa auf der Internationalen Deutschlehrertagung in der Sektion 28 die Beiträge mit authentischem Filmmaterial von Linda Hess-Liechti, Juliana Fischbein oder James Pusack gehört und gesehen hat, der wird sich der berühmten suggestiven Kraft der bewegten Bilder kaum entzogen haben.
- 3 Der metaphorische Ausdruck bezieht sich auf ein typisches, Spannung hervorrufendes Sequenzende: das Auto hängt gefährlich über den Klippen, und wir verlassen die Sequenz mit der Frage, ob es sich im Gleichgewicht hält oder abstürzt.
- 4 Freier Fragestimulus: "Welche Unterrichtselemente haben Ihnen heute besonders gut gefallen, welche weniger?"
- 5 Wir haben die Wörter in mehr als 300 Arbeiten gezählt.
- 6 zerstören – distruggere
- 7 versinken – affondare
- 8 stabil – solido
- 9 I.C. Schwerdtfeger (1997) hat für die Beschreibung von narrativem Blick, Körper, Imagination und Selbst des lernenden Individuums eindrucksvolle Formulierungen gefunden.
- 10 Projektpartner: Institut für transkulturelle Kommunikation – Susanne Hecht, Velbert; Chancen e.V., Velbert; Tricast – Film- und Videoproduktionen, Wuppertal; De Montfort University, Leicester, Department of Visual and Performing Arts (UK); Università di Genova, Sezione di Germanistica (It). Die Partner der ersten Staffel (die Telenovela-Folgen 1-5 und 7-9) waren das Goethe-Institut und der Kommunalverband Ruhrgebiet.
- 11 Über die Möglichkeit, authentische Sprachhandlungen im Anfangsunterricht zu stimulieren, indem Meinungen zu Filmsequenzen erfragt werden: s. Tschirner (2000).

La fiaba nella didattica dell'italiano L2

Elisabetta Jafrancesco

Università degli Studi di Firenze

La scelta di utilizzare la fiaba nella didattica dell'italiano come lingua seconda riguarda principalmente l'*universalità* di questo genere della narrativa tradizionale. Il genere fiabesco, infatti, sia tramandato oralmente sia fissato nel testo scritto, è sempre stato caratterizzato da una forte vitalità in Italia come nel resto del mondo, nelle classi alte come in quelle basse, e rappresenta il veicolo attraverso il quale una comunità trasmette ai suoi membri il patrimonio culturale che le appartiene e la contraddistingue e, come afferma Stith Tompson, costituisce la base di tutta la narrativa letteraria.

Inoltre, poiché la fiaba è costituita in base a un modello narrativo unitario, come dimostrano gli studi di tipo morfologico condotti da Vladimir Propp, e poiché i motivi narrativi che la compongono sono così simili fra loro che possono catalogati e studiati in tutte le loro varianti, in relazione alla loro diffusione nel mondo, il materiale fiabesco si presenta fra i più adatti da utilizzare con studenti stranieri di italiano. Si tratta infatti di scomporre, analizzare, confrontare testi che sono patrimonio comune a tutti i popoli e che pertanto rappresentano un ponte che unisce la cultura di provenienza dello studente straniero con quella d'arrivo, nel caso specifico quella italiana.

Oltre a ciò, proporre materiali culturalmente vicini agli studenti, sia per contenuto che per struttura narrativa, facilita la loro capacità di fare anticipazioni e la loro capacità di fare inferenze sul contenuto dei testi. La qual cosa, come dimostrano gli studi più recenti in ambito pedagogico e glottodidattico, è un elemento fondamentale per sostenere la motivazione e per facilitare la comprensione del testo. Lo studente, infatti, facendo riferimento al bagaglio di conoscenze pregresse possedute sull'argomento, è in grado di colmare le difficoltà che provengono dalla complessità linguistica del testo avvalendosi di risorse di tipo extralinguistico: conoscenza del mondo, competenza testuale, ecc.

1. LA FIABA: UN GENERE UNIVERSALE DELLA NARRATIVA ORALE E SCRITTA CON STRETTI LEGAMI CON IL TESTO LETTERARIO

In questo contributo si intende presentare un lavoro di sperimentazione didattica relativo a materiale fiabistico appartenente al patrimonio culturale tradizionale italiano, che è stato effettuato da chi scrive e da Fratter, all'interno dei corsi di italiano per stranieri dell'Università per Stranieri di Siena e successivamente proposto a studenti Socrates/Erasmus del Centro Linguistico di Ateneo di Firenze e del Centro Linguistico di Padova, aventi un livello di competenza comunicativa in italiano L2 compreso fra il

livello B1 e il livello C2 del *Quadro comune europeo* (Consiglio d'Europa 2002). Tale lavoro, condotto su testi della raccolta di Italo Calvino, *Fiabe italiane* – pubblicata da Einaudi nel 1956 (Calvino 1956) – ha visto la sua realizzazione concreta nell'opera *Il mondo magico*, pubblicata da Guerra nel 2002 (Fratter, Jafrancesco 2002), in cui sono state presentate e didattizzate le seguenti fiabe: “Il principe che sposò una rana”, “Re Crin”, “Il palazzo delle scimmie”, “Bellinda e il Mostro”.

La scelta di utilizzare la fiaba tradizionale nelle classi di italiano L2, riguarda l'importanza socioculturale del testo fiabesco, dovuta sia all'*universalità* che all'enorme *vitalità* che questo genere di narrativa – tramandato oralmente o fissato nel testo scritto – ha sempre avuto, nel corso dei secoli, nelle classi sociali più alte come in quelle più basse, in Italia come nel resto del mondo. A questo proposito, si ricorda quanto affermato da Thompson, uno dei maggiori esperti di narrativa popolare, in *La fiaba nella tradizione popolare* ([1946] 1994, 17):

Nei villaggi dell'Africa centrale, sulle grandi imbarcazioni del Pacifico, nella boscaglia australiana, all'ombra dei vulcani delle Hawaii, le storie del presente e quelle del passato misterioso, degli animali e degli dei e degli eroi, degli uomini e delle donne comuni, affascinano gli ascoltatori o arricchiscono di sé la conversazione di ogni giorno. Così negli iglù esquimesi, alla luce dell'olio di foca, nelle giungle tropicali del Brasile, fra i pali totemici della costa colombiana. Fino nel Giappone e nella Cina, nell'India, dappertutto, il sacerdote e il letterato, il contadino e l'artigiano sono uniti nell'amare la bella favola e nell'onorare l'uomo che sa raccontarla.

A parte l'enorme valore socioculturale della fiaba tradizionale – e degli altri generi della narrativa orale –, in quanto non solo genere di intrattenimento, ma anche veicolo tramite il quale una collettività trasmette a quanti la compongono il retaggio culturale che le appartiene e la contraddistingue – risultato di antichissime stratificazioni culturali e di una miscela di elementi provenienti da civiltà diverse – è considerata da molti studiosi, sia folkloristi che letterati, non solo la “forma artistica vitale per la maggior parte dell'umanità”, ma anche la “base di tutta la narrativa letteraria” (Thompson 1946 [1994, p. 13]).

Le caratteristiche di universalità delle fiabe tradizionali, il fatto che esse siano costituite in base a un modello narrativo unitario – come dimostrano gli studi di tipo morfologico condotti da Propp (1928) sulle fiabe russe – e che i motivi narrativi che le compongono siano tanto simili da poter essere catalogati e studiati, in tutte le loro varianti, in base alla loro diffusione del mondo¹, ci ha fatto ritenere questo tipo di materiale fra i più adatti da utilizzare con studenti stranieri di italiano L2 per lo sviluppo, principalmente, della competenza interculturale. Si tratta, infatti, di scomporre, analizzare testi che, per il fatto di essere patrimonio comune a tutti i popoli, rappresentano un ponte che unisce la cultura di provenienza dell'allievo con quella d'arrivo, nel caso specifico quella italiana. A questo proposito, si ricorda che l'universalità della fiaba e la conseguente familiarità dell'apprendente con questo specifico genere testuale e con questa specifica tipologia testuale, come sottolineato anche nel *Quadro comune europeo* (Consiglio d'Europa 2002), gioca un ruolo determinante nel processo di apprendi-

mento/insegnamento di una L2, in quanto rappresentano fattori che aiutano chi apprende, da un lato ad anticipare il contenuto del testo, dall'altro a comprenderne la struttura e il significato.

Oltre l'universalità e la vitalità della fiaba, in Italia come in altri paesi, un'altra considerazione riguarda, come precedentemente accennato, lo stretto legame di questo e di altri generi della narrativa tradizionale (favole di animali, novelle, leggende, ecc.) con il testo letterario. Si pensi infatti da un lato alla continua osmosi fra testi della tradizione orale e testi della tradizione scritta e dall'altra agli elementi sia strutturali che tematici che dalla narrativa tradizionale, orale e scritta, sono entrati nella narrativa a carattere letterario.

L'impossibilità di stabilire un confine netto fra le tradizioni orali e le scritte, le quali in genere sono legate da un rapporto reciproco molto stretto, è un dato di fatto che è stato ravvisato soprattutto dagli studiosi di folklore, i quali si sono trovati sempre di fronte al problema, il più delle volte rimasto insoluto, di stabilire se un testo appartenga alla tradizione orale o a quella scritta. Infatti le due tradizioni sostanzialmente si identificano l'una con l'altra per il fatto che esse non attribuiscono nessuna importanza all'originalità della trama, "mentre ambiscono ad essere vestite di autorità" (Thompson 1946 [1994, p. 20]), e pertanto non è necessario separarle per comprenderle.

Spesso le narrazioni sono state raccolte dalle labbra di favoleggiatori illetterati e così introdotte nell'assemblea delle grandi opere letterarie mentre, all'inverso è accaduto che le favole di Esopo gli aneddoti di Omero, le leggende dei santi, per non parlare delle fiabe di Perrault e dei fratelli Grimm, [...] passati nella corrente della tradizione orale, perdendo così ogni legame con la pagina manoscritta o stampata. Non è raro il caso che un racconto sia attinto dalla voce del popolo, fissato in un documento letterario, diffuso come tale di continente in continente, o conservato di secolo in secolo, e infine restituito ad un umile cantastorie che lo aggiunge al suo repertorio (Thompson 1946 [1994, p. 20]).

Per quanto riguarda invece il profondo legame che unisce i testi letterari con quelli folklorici di ogni paese, si ricorda, oltre all'importante saggio di Bogatyrev e Jakobson (1967), quanto affermato da Calvino nel saggio *Il midollo del leone* del 1955 (Calvino 1980a), in cui l'autore tenta di individuare e definire, nella letteratura di oggi, le caratteristiche proprie del personaggio.

Lo stampo delle favole più remote: il bambino abbandonato nel bosco o il cavaliere che deve superare incontri con belve e incantesimi, resta lo schema insostituibile di tutte le storie umane, resta il disegno dei grandi romanzi esemplari in cui una personalità morale si realizza muovendosi in una natura e in una società spietata (Calvino 1980a, p. 15).

Tale concetto, oltre dieci anni più tardi, viene poi ripreso nel saggio *Cibernetica e fantasmi* del 1967 (Calvino 1980b). In quest'ultimo scritto Calvino, rifacendosi sia alle formulazioni di Propp (1928), secondo il quale tutte le fiabe, scomponibili in un numero finito di funzioni – trentuno per l'esattezza – sono sostanzialmente da considerare come varianti di una unica fiaba, sia agli studi di Lévi-Strauss (1953; 1960), il quale

riscontra in alcuni miti del Brasile un “sistema d’operazioni logiche tra termini permutabili, tali da poter essere studiate coi procedimenti matematici dell’analisi combinatoria” (Calvino 1980b, 166), sia all’analisi dei formalisti russi e all’analisi semiologica, afferma che le operazioni narrative – relative non solo alle tradizioni narrative orali, ma anche ai testi letterari – non sono molto diverse da un popolo all’altro², ma che quanto “sulla base di questi procedimenti elementari viene costruito può presentare combinazioni, permutazioni illimitate” (Calvino 1980b, 166).

Calvino, infatti, spingendosi molto oltre le convinzioni dei formalisti russi, considera possibile, come nell’ambito della biologia e della matematica, ricondurre un fenomeno – sia esso linguistico o letterario – a una formulazione numerica e a una descrizione quantitativa per poi essere convertito in un modello matematico. Così, come Raymond Queneau ha ritenuto attuabile la descrizione della struttura matematica della sestina nella lirica provenzale e dantesca, allo stesso modo Calvino si interroga sulla possibilità di affidare ai *computer* non solo l’analisi linguistica dei testi letterari, come già avveniva e avviene, ma anche la composizione dei vari generi della letteratura.

Stabiliti questi procedimenti [matematici], affidato al computer il compito di compiere queste operazioni, avremo la macchina capace di sostituire il poeta e lo scrittore? Così come abbiamo già macchine che leggono, macchine che eseguono un’analisi linguistica dei testi letterari, macchine che traducono, macchine che riassumono, così avremo macchine capaci di ideare e comporre poesie e romanzi? (Calvino 1980b, p. 170).

La riflessione di Calvino sul gioco combinatorio che sta alla base della narrativa orale come anche della letteratura e dell’arte non si ferma certamente qui: continua per strade che ci porterebbero lontano dalle questioni che stiamo trattando in questa sede. Pertanto ritorniamo a quanto riguarda più specificamente il materiale fiabesco. Applicando allo studio della fiaba gli stessi metodi che utilizziamo per l’analisi del linguaggio e considerando la sua sintassi – all’interno del modello narrativo proposto da Propp (1928) – come composta dalle funzioni, su cui a sua volta si innesta un elemento “tematico costituito da tipi (equivalenti alle frasi fatte della lingua) e motivi (equivalenti al lessico)” (Lavinio 1993, p. 119) intercambiabili fra loro, ecco che sarà possibile per una macchina, come per il narratore, produrre fiabe che rispondano al modello sintattico-funzionale che regola questo particolare genere narrativo. Programmi per la produzione di fiabe con il computer, che si rifanno al modello funzionale proppiano, esistono già: per esempio, quello elaborato con linguaggio LOGO da Andreoli (1996), il quale, fra l’altro, riguarda anche la produzione di testi poetici.

2. LE “FIABE ITALIANE” DI CALVINO

Le fiabe in esame, intitolate “Il principe che sposò una rana”, “Re Crin”, “Il palazzo delle scimmie”, “Bellinda e il Mostro”, presenti nella raccolta di Calvino, *Fiabe italia-*

ne, come del resto tutti i duecento testi che costituiscono l'intera opera, non non sono state scritte né tanto meno raccolte da Calvino. Egli, infatti, come specifica nella lunga Introduzione (Calvino 1956 [1993, XVI-XVII]), ha lavorato su materiale raccolto da altri. Si tratta, infatti, di testi tardo ottocenteschi provenienti dalle varie regioni italiane raccolti dalla viva voce del popolo e trascritti – non sempre in modo fedele all'originale³ – da insigni studiosi del folklore, fra cui si ricordano Giuseppe Pitrè, Gherardo Nerucci, Vittorio Imbriani, Domenico Comparetti. A questo proposito, Calvino (1956 [1993, p. XVII]) scrive quanto segue.

Dunque, come le note in fondo al volume testimoniano, ho lavorato su materiale già raccolto, pubblicato in libri e riviste specializzate, oppure reperibile in manoscritti inediti di musei o biblioteche. Non sono andato di persona a farmi raccontare le storie dalle vecchiette; e questo non perché non esistano più in Italia “luoghi di conservazione”, ma perché già in tutte queste raccolte dei folkloristi soprattutto dell'Ottocento avevo una grande mole di materiale sul quale lavorare, e tentativi di raccolta originale non so se m'avrebbero dato dei risultati apprezzabili ai fini del mio libro.

In particolare, le fiabe “Il principe che sposò una rana” e “Re Crin” sono testi piemontesi, pubblicati fra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento rispettivamente da Comparetti (1875), con il titolo “La moglie trovata con la frombola”, e da Pitrè e da Salomone Marino (1882-1906), con il titolo “La storia di re crin”. “Il palazzo delle scimmie” e “Bellinda e il Mostro”, invece, sono testi toscani, pubblicati nella seconda metà dell'Ottocento con i titoli “La Novella delle scimmie” e “Bellindia” Nerucci (1880). Come precisa lo stesso Calvino, quando nell'Introduzione descrive i criteri del suo lavoro, i testi che fanno parte delle *Fiabe italiane* sono stati a loro volta modificati in vario modo rispetto alle già non fedelissime trascrizioni ottocentesche⁴. Il suo lavoro è infatti consistito

nel cercare di fare di questo materiale eterogeneo un libro; nel cercar di comprendere e salvare, di fiaba in fiaba, il “diverso” che proviene dal modo di raccontare del luogo e dall'accento personale del narratore orale, e d'eliminare – cioè di ridurre ad unità – il “diverso” che proviene dal modo di raccogliere, dall'intervento intermediario del folklorista (Calvino 1956 [1993, p. XXII]).

Calvino, infatti, dall'enorme quantità di materiale che aveva a disposizione, ha scelto i testi più belli e originali, li ha tradotti dai dialetti in cui erano stati raccolti, arricchendoli, se necessario, in base alle varianti disponibili, e cercando di tenere tutto sul piano “d'un italiano mai troppo personale e mai troppo sbiadito, che per quanto è possibile affondi le radici nel dialetto, senza sbalzi nelle espressioni “colte”, e sia elastico abbastanza per accogliere e incorporare dal dialetto le immagini, i giri di frase più espressivi e inconsueti” (Calvino 1956 [1993, XVII]). Tutto ciò perseguendo gli obiettivi di rappresentare tutti i tipi di fiaba di cui è documentata l'esistenza nei dialetti italiani, di rappresentare tutte le regioni italiane e di “rendere accessibile a tutti i lettori italiani (e stranieri) il mondo fantastico contenuto in testi dialettali non da tutti decifrabili” (Calvino

1956 [1993, p. XXI]). Ed è proprio perché condividiamo quest'ultima dichiarazione di intenti di Calvino che abbiamo preferito utilizzare la versione di "Bellinda e il Mostro" da lui tradotta e rielaborata piuttosto che la versione "originale" di Nerucci: infatti abbiamo ritenuto che quest'ultima, essendo caratterizzata da una varietà marcatamente toscana di italiano sarebbe stata inaccessibile a un lettore straniero senza specifiche competenze dialettali.

Per concludere questa breve panoramica sulla raccolta *Fiabe italiane*, si ritiene importante inserire questa opera nel contesto culturale italiano di quegli anni. A questo proposito Calvino ricorda che "la prima spinta a comporre" questo testo "è venuta da un'esigenza editoriale" (1956 [1993, p. VII]); verso la metà degli anni Cinquanta, infatti, dopo la pubblicazione in Italia delle raccolte complete di fiabe appartenenti alla tradizione francese, tedesca, russa e norvegese e dopo il rinato interesse per i prodotti della cultura popolare, è stato sentito il bisogno di pubblicare una raccolta italiana. Tuttavia nel nostro paese non esisteva un "Grimm italiano" che avesse riunito in una unica opera il ricchissimo materiale fiabistico della narrativa popolare, sebbene in Italia le raccolte di fiabe siano nate prima che in altri paesi europei (si pensi alle opere di Straparola e di Basile del Cinquecento e del Seicento), così Einaudi ha affidato tale compito a Calvino che, nel 1954, assistito dal noto etnologo Giuseppe Cocchiara, cominciò a lavorare alla realizzazione della raccolta, pubblicata due anni più tardi.

3. LE FIABE IN CUI MARITO O MOGLIE SONO ESSERI SOPRANNATURALI O STREGATI

I testi fiabeschi proposti nel *Mondo magico*, più precisamente "Il principe che sposò una rana", "Re Crin", "Bellinda e il Mostro", "Il palazzo delle scimmie", sono definiti "fiabe di magia" e fanno parte di quella categoria di narrazioni in cui il marito o la moglie, o altri parenti, sono esseri soprannaturali o stregati. "Il principe che sposò una rana" e "Il palazzo delle scimmie" appartengono al tipo 402 (*The mouse (Cat, Frog, etc.) as a Bride*) dell'Indice internazionale di Aarne e Thompson (1961)⁵, mentre "Re Crin" e "Bellinda e il Mostro" a una variante del tipo 425 (*The Search for the Lost Husband*), relativo alle fiabe che trattano la ricerca del marito perduto, cioè corrisponde al tipo 425C⁶ (*Beauty and the Beast*).

Le fiabe appartenenti al tipo 402 ("Il principe che sposò una rana", "Il palazzo delle scimmie") sono molto diffuse in Europa, anche grazie alla rielaborazione letteraria della storia fatta all'inizio del Settecento da Madame d'Aulnoy. Nella versione settecentesca della fiaba, intitolata *La chatte*, l'eroe è aiutato da una gatta, che poi si trasforma in una bella ragazza e lo sposa. Anche le narrazioni appartenenti al tipo 425C ("Re Crin", "Bellinda e il Mostro"), come in genere i racconti che appartengono al ciclo sullo sposo animale, sono molto conosciute in Europa, soprattutto nella parte occidentale⁷, e, insieme a fiabe come "Il re ranocchio", "Il maiale fatato" ecc., sono di illustre discenden-

za, poiché ricollegabili alla leggenda di “Amore e Psiche” di Apuleio, del II secolo d.C. La fiaba “Bellinda e il Mostro”, in particolare, è universalmente nota e non solo attraverso la trasmissione scritta e orale, gli studi condotti su essa da etnologi, folkloristi, psicologi (cfr. Bettelheim 1976) ecc., ma anche grazie a numerose versioni cinematografiche, come, per esempio, lo splendido film di Cocteau del 1946, intitolato appunto *La Belle et la Bête*.

L'Indice di Aarne e Thompson (1961), oltre a fornire la definizione globale del tipo e l'analisi dei motivi che lo costituiscono, consente di ricostruire, attraverso le indicazioni bibliografiche relative alle raccolte e alle versioni prese in esame e riportate nella scheda, la diffusione areale di questo tipo. Ciò è particolarmente importante qualora si voglia condurre, come nel nostro caso, uno studio comparativo fra versioni di uno stesso tipo appartenenti a tradizioni diverse – italiana, tedesca, russa ecc. – in quanto possiamo rapidamente rintracciare nell'Indice i testi a cui siamo interessati. Inoltre, *The Types of the Folktale* è uno strumento che testimonia, qualora ce ne fosse ancora bisogno, la grande somiglianza di contenuto esistente fra racconti che appartengono a culture e ad aree geografiche diverse, tanto che “è sorprendente e sconcertante la disseminazione in tutte le parti del mondo degli stessi tipi di fiaba e degli stessi motivi narrativi” (Thompson 1946 [1994, p. 21]). Possiamo tentare di spiegare tale fenomeno con il fatto che l'umanità, di fronte a difficoltà e a condizioni di vita simili, ha risposto un po' ovunque nel medesimo modo, producendo cioè racconti che hanno in comune i principali elementi costitutivi: la struttura e i motivi narrativi.

Per concludere, un confronto critico di un prodotto culturale, quale è la fiaba, con prodotti analoghi di altre culture, con l'intento di coglierne sia i tratti comuni sia le differenze (cfr. nel caso specifico le varianti esistenti all'interno di uno stesso motivo), si traduce inevitabilmente in una riflessione non solo sulla cultura oggetto dei nostri studi, ma anche su quella cui apparteniamo, aspetto questo ritenuto universalmente importante all'interno di un processo educativo che ha come meta lo sviluppo della consapevolezza interculturale, alla base della quale vi sono, come anche sottolineato nel *Quadro comune europeo*, la “conoscenza, la consapevolezza e la comprensione del rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il “mondo d'origine” e il “mondo della comunità di cui si impara la lingua” (Consiglio d'Europa 2002, p. 128). Lo scopo consiste pertanto nel creare nell'apprendente un atteggiamento di apprezzamento e rispetto per quanto è, in alcuni casi solo apparentemente, diverso.

A questo proposito, per fare un esempio concreto, si riporta una proposta didattica presentata a Monaco di Baviera alcuni anni fa⁸, che mirava a mettere in luce gli elementi comuni di testi appartenenti allo stesso tipo, ma a tradizioni culturali differenti fra loro. A tal fine la fiaba “Il principe che sposò una rana” (AT 402) di Calvino è stata raffrontata con la versione appartenente alla tradizione tedesca – “Le tre piume” (cfr. Figura 1) –, presente nella raccolta *Fiabe del focolare* dei fratelli Grimm (1954), e la fiaba “Bellina e il Mostro” (AT 425C), sempre di Calvino, è stata messa a confronto con “L'allodola che trilla e saltella”, dei Grimm (1954), e con “La penna di Finist, falco lucente”, tratta dalla raccolta *Antiche fiabe russe* di Afanasjev (1953).

Figura 1

Fiabe a confronto		
Titolo raccolta	<i>Fiabe italiane</i>	<i>Le fiabe del focolare</i>
Autore/i raccolta	Calvino	Grimm
Titolo fiaba	<i>Il principe che sposò una rana</i>	<i>Le tre piume</i>
Pers. principali	il re e i suoi tre figli, la rana	il re e i suoi tre figli, la rospetta
Eroe	il figlio minore del re	il figlio grullo del re
Avvio narrazione	il re vuole scegliere il suo successore	il re vuole scegliere il suo successore
Le future spose	fornaia, tessitrice, rana	due contadine, rospetta
Le prove del re	filare la canapa, allevare un cane	trovare un tappeto, un anello, una donna bella, saltare nel cerchio
Trasformazione	da rana a principessa	da rospetta a damina

Tale confronto, oltre a favorire, come è stato precedentemente evidenziato, lo sviluppo della consapevolezza interculturale dell'apprendente, facilita la comprensione del testo stimolando in chi apprende l'attivazione della grammatica dell'anticipazione, cioè la capacità di fare ipotesi su quanto può essere detto o scritto in un dato contesto comunicativo e in un dato contesto. L'apprendente, infatti, partendo da una conoscenza pregressa del testo narrativo fiabesco, grazie alla propria conoscenza del mondo, sarà in grado di anticipare il contenuto del testo e, successivamente, di compiere inferenze, colmando così, attraverso conoscenze extralinguistiche, eventuali lacune a carattere lessicale, che derivano da una non completa padronanza linguistico-comunicativa in italiano L2.

4. LA STRUTTURA DELL'OPERA

Passando ora a illustrare più nel dettaglio il percorso didattico proposto nel testo *Il mondo magico* (Fratter, Jafrancesco 2002), si segnala che l'opera è costituita da due volumi per quattro livelli di competenza in italiano L2. Il primo volume contiene le seguenti due fiabe: "Il principe che sposò una rana", per il livello B1 del *Quadro comune europeo* (Consiglio d'Europa 2002), e "Re Crin", per il livello B2; il secondo volume "Bellinda e il Mostro", per il livello C1 e "Il palazzo delle scimmie", per il livello C2⁹. Ogni volume è composto da un Libro dello studente e da una Guida per l'insegnante e da un'audiocassetta/CD ROM.

Si segnala che le due parti che costituiscono ogni singolo volume sono suddivise al loro interno nelle seguenti sette sezioni: 1. La fiaba di magia; 2. La fiaba (titolo); 3. Le funzioni della fiaba; 4. I personaggi della fiaba; 5. La lingua della fiaba; 6. Lavoro sul testo; 7. Inventare fiabe; e che l'impostazione di ogni unità didattica si riferisce al modello teorico elaborato da Freddi (1979). Tale modello prevede nello svolgimento

di un'unità didattica la fase della motivazione, della globalità, dell'analisi, sintesi e riflessione e del controllo.

Nella prima sezione si propongono alcune attività di precontatto al testo che da un lato mirano a far riflettere gli apprendenti sulle differenze esistenti fra i vari generi della narrativa popolare (fiaba, favola di animali, leggenda, mito) (Sanga 1985), dall'altro a riattivare le preconoscenze degli apprendenti relativamente al mondo della fiaba tradizionale.

Nella seconda sezione vi sono attività volte a sviluppare la comprensione del testo orale/scritto. Si tratta, per esempio, di domande chiuse, del tipo vero/falso, scelta multipla, ma anche di domande aperte, in relazione al livello di competenza comunicativa degli apprendenti. Vi sono, inoltre, attività di riordino del testo, di titolazione di sequenze, che hanno l'obiettivo di sviluppare sia la competenza testuale, lavorando sulla coesione e sulla coerenza del testo, sia la capacità di distinguere le informazioni principali da quelle secondarie.

Nella terza sezione si propone un percorso che, basandosi sugli studi morfologici di Propp (1928) sulla fiaba, ha come obiettivo l'analisi funzionale del testo¹⁰. Nella quarta sezione, invece, si propone l'analisi dei personaggi attraverso la definizione dei ruoli da loro svolti all'interno della fiaba e dei loro attributi¹¹.

Nella quinta e nella sesta sezione si punta allo sviluppo della competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica, attraverso numerose attività sul lessico, sull'uso dei tempi verbali, sulle varietà regionali e dialettali ecc. Concludendo, nella settima sezione si propone la stesura di un testo narrativo, che parte dalle funzioni proppiane, individuate nella terza sezione, e che passa attraverso la selezione dei luoghi, dei personaggi e degli oggetti magici della narrazione. Il modello di scrittura di riferimento è quello elaborato da Hayes e Flower, che suddivide il lavoro nelle seguenti tre fasi: progettazione, trascrizione e revisione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aarne A., Thompson S. *The Types of the Folktale, A Classification and Bibliography*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1961.
- Afanasiev A.N. *Antiche fiabe russe*, Torino, Einaudi, 1953.
- Andreoli A. *Micromondi linguistici*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Bettelheim B. *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, 1976; Trad it. *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977.
- Bogatyrëv P., Jakobson R. *Il folclore come forma di creazione autonoma* (1929), "Strumenti Critici", I, 3, 1967, pp. 223-238.
- Calvino I. *Fiabe italiane*, Torino, Einaudi, Nuova ed. 1993, Milano, Mondadori, 1956.
- Calvino I. *Il midollo del leone* (1955), in Id. *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980a, pp. 3-18.
- Calvino I. *Cibernetica e fantasmi. (Appunti sulla narrativa come processo combinatorio)*, In Id. *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980b, pp. 164-181.

- Comparetti D. *Novelline popolari italiane pubblica ed illustrate da Domenico Comparetti*, Roma-Torino-Firenze, Loescher, 1875.
- Consiglio d'Europa, Moder Languages Division, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- D'Alessandro M. *Repertorio della narrativa popolare toscana (1836-1953)*, Firenze, Università degli Studi (tesi di laurea inedita), 1989.
- D'Aronco G. *Indice delle fiabe toscane*, Firenze, Olschki, 1953.
- Fratrer I., Jafrancesco E. *Fiabe in ipertesto*, Siena, Università per Stranieri (tesi di perfezionamento inedita), 1995.
- Fratrer I., Jafrancesco E. *La fiaba: un genere narrativo cross-culturale. Applicazione nella didattica dell'italiano come lingua seconda. Atti del V Convegno nazionale ILSA "La competenza interculturale nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda"*, 1° giugno 1996, Firenze, Assessorato alla Cultura, 1997.
- Fratrer I., Jafrancesco E. *Il mondo magico. Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino. "Il principe che sposò una rana", "Re Crin", "Bellinda e il Mostro", "Il palazzo delle scimmie"*, Perugia, Guerra, 2 voll, 2002.
- Fratrer I., Jafrancesco E. *Il mondo magico. Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino. "Il principe che sposò una rana", "Re Crin". Guida per l'insegnante*, Perugia, Guerra, 2 voll, 2002.
- Freddi G. *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.
- Grimm J., Grimm W. *Fiabe del focolare*, Torino, Einaudi, 1954.
- Jafrancesco E. *Indice della narrativa popolare toscana (1953-1986)*, Firenze, Università degli Studi (tesi di laurea inedita), 1986.
- Jafrancesco E. *Classificazione dei testi della narrativa orale e prospettive della ricerca. Atti del Convegno in ricordo di Gastone Venturilli. "Le tradizioni orali"*, Terranuova Bracciolini, Biblioteca Comunale e Assessorato per la Cultura, 1998.
- Jafrancesco E. *Leggiamo una favola! Parte I*, "Didattica & Classe Plurilingue", 6, 2003, URL: <<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa2003>>.
- Jafrancesco E. *Leggiamo una favola! Parte II*, "Didattica & Classe Plurilingue", 7, 2004, URL: <<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa2003>>.
- Lavinio C. *La magia della Fiaba*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Lévi-Strauss C. *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1953; Trad. it. *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Lévi-Strauss C. *La Structure et la Forme*. "Cahiers de l'Institut de Science Economique Appliquée", M, 7, 1960; Trad. it. *La struttura e la forma*, in V. Ja. Propp, *La morfologia della Fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Lo Nigro S. *Racconti popolari siciliani. Classificazione e bibliografia*, Firenze, Olschki, 1958.
- Meletinskij E.M., Nekljudov S. Ju., Novik E. S., Segal D.M. 1977, *La struttura della fiaba*, Palermo, Sellerio, 1958.
- Nerucci G. *Sessanta novelle popolari montalesi*, Firenze, 1880.
- Orioli S. *Repertorio della narrativa popolare romagnola*, Firenze, Olschki, 1984.

- Pitrè G., Salomone Marino S. "Archivio per lo studio delle tradizioni popolari", Palermo-Torino, 1882-1906.
- Propp V. Ja. *Morfologija skazki*, "Academia", 1928; Trad. it. *La morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Sanga G. *I generi della narrativa popolare italiana*, "La Ricerca Folklorica", 12, 1985., pp. 49-54.
- Toschi G. *Fiaba e lettura, per un uso didattico delle fiabe*, Società Editrice Internazionale, 1981.
- Thompson S. *The Folktale*, New York: Holt, Rinehart & Winston, Trad. it. *La fiaba nella tradizione popolare* (1994), Milano, Il Saggiatore, 1946.
- Thompson S. *Motif-Index of Folk Literature*, Bloomington, Indiana University Press, 1955-1958.

NOTE

- 1 Cfr. l'Indice internazionale dei "tipi" di Aarne e Thompson (AT) (1961).
- 2 Si parla comunque di popoli che abbiano raggiunto il medesimo livello di civiltà.
- 3 D'Aronco, citando la Prefazione alla raccolta *Sessanta novelle popolari montalesi* di Nerucci, ricorda che quest'ultimo avvertiva che "non sono le *Novelle Montalesi* scritte in pretto vernacolo, ma sebbene in quella parlatura che sta fra il vernacolo e la pretensione del dir politico adoperata dai narratori, massime quando non sieno contadini abitanti di luoghi lontani e isolati su per colli" e questa "parlatura", pur non potendo dirsi lontana dalla genuina è opera non dei novellatori ma del raccoglitore" (D'Aronco 1953, p. 21).
- 4 Lavinio, una volta analizzate le varianti introdotte da Calvino nella riscrittura delle undici fiabe piemontesi presenti nella raccolta *Fiabe italiane*, giunge alla conclusione che esse sono riconducibili a quattro principali "vettori" che tendono "a) a eliminare quasi sistematicamente le tracce "commentative" e situazionali dell'oralità (interventi fatici o di commento, presenti "scenici") che persistevano nei testi, trascritti più o meno fedelmente, usati come fonti; b) a salvaguardare e accentuare semmai, dell'oralità originaria, gli aspetti ritmici del testo; c) a fornire il racconto di maggiore coerenza logica, rideterminando particolari generici, motivando le azioni dei personaggi e connettendole meglio e maggiormente le une alle altre, introducendo gustose descrizioni o anche piccoli ma significativi dettagli, oltre che accentuando sistematicamente tutti i caratteri sentiti comunemente come tipici del fiabesco: triplicazioni, *climax* [...]; d) a insinuare, anche solo tramite l'aggiunta di particolari minimi, un accenno ironico che svela e, insieme, rende particolarmente gustosa l'ingenuità delle storie narrate" (1993, p. 177).
- 5 Secondo gli orientamenti degli studiosi appartenenti alla cosiddetta "scuola finlandese", i quali applicano allo studio della narrativa orale il metodo storico geografico, le varie versioni di uno stesso racconto sono sostanzialmente riducibili a un unico testo, denominato "tipo". Tale metodo implica il confronto del maggior numero possibile di versioni della medesima fiaba per ricostruirne, attraverso lo studio delle varianti, la forma primitiva e per studiare i cambiamenti subiti dalla forma originaria. Il "tipo", definito da Thompson (1946 [1994, p. 562]) "una fiaba tradizionale con un'esistenza indipendente", è costituito a sua volta da un determinato numero di motivi. Il "motivo" è definito da Thompson il "più piccolo elemento di un racconto capace di persistere nella tradizione" (1946 [1994, 562]).
- 6 Per quanto riguarda le versioni del tipo 425C attestate in Toscana, si rimanda agli Indici regionali di D'Aronco (1953), D'Alessandro (1989) e Jafrancesco (1986), per le versioni siciliane e romagnole, cfr. rispettivamente Lo Nigro 1958 e Orioli 1984.
- 7 Thompson (1946 [1994, p. 150]) sostiene che il racconto è diffuso anche nel Vicino Oriente e in India, viene raccontata dalla popolazione Zuñi del Nuovo Messico, dai francesi del Missouri e dai negri della Giamaica.

- 8 Cfr. il lavoro svolto da Fratter e Jafrancesco all'interno del "Corso di aggiornamento per insegnanti di Italiano LS", Bayerischen Volkshochschulverband, Monaco di Baviera, Repubblica Federale Tedesca, 1998.
- 9 Si ricorda che nel *Quadro comune europeo* (Consiglio d'Europa 2002) i livelli di competenza comunicativa sono tre, A (Elementare), B (Intermedio), C (Avanzato), a loro volta suddivisi in due sottolivelli: A1 (Contatto) e A2 (Sopravvivenza), B1 (Soglia) e B2 (Progresso), C1 (Efficacia) e C2 (Padronanza). Il livello B corrisponde all'apprendente
- 10 Secondo Propp (1928), malgrado la varietà delle azioni compiute dai personaggi, le funzioni che esse hanno ai fini dello svolgimento della storia sono in numero limitato – Propp ne individua trentuno – e si susseguono sempre secondo un ordine costante. "Il racconto di magia è un racconto strutturato su una regolare successione delle funzioni [...], che si presentano in forme diverse, ma che possono però in parte mancare in una fiaba e ripetersi in altre" (Propp 1928 [1966, p. 34]).
- 11 Per Propp (1928), nonostante l'incredibile varietà dei personaggi che si incontrano nelle fiabe, il numero dei ruoli che essi svolgono è limitato a sette: 1. l'eroe/l'eroina; 2. l'antagonista; 3. il falso eroe (che si sostituisce all'eroe); 4. l'aiutante (che facilita l'assolvimento dei compiti dell'eroe); 5. il donatore (che dona il mezzo magico all'eroe); 6. il re/la principessa; 7. il mandante (che si rivolge all'eroe per farlo o lasciarlo partire). Inoltre, ogni personaggio è caratterizzato al massimo da sette attributi: 1. età; 2. sesso; 3. condizione; 4. aspetto fisico; 5. tratti particolari; 6. abitazione; 7. modalità di apparizione nella fiaba.

La voce della letteratura

Del potere e della comunicazione linguistica

Marco Lombardi – Eliana Terzuoli

Università degli Studi di Firenze – Università degli Studi di Firenze

INDICE

1 *La voce della letteratura*

1.1 Marco Lombardi. Introduzione

1.2 Eliana Terzuoli. *La mise en espace della letteratura*: descrizione di un'esperienza

Allegati:

1.2a Manifesto dello spettacolo e dell'incontro con l'autore, scheda bio-bibliografica

1.2b *A' propos d'un songe*: copione della pièce

1.2c Griglie per la costruzione dei personaggi

1.2d Il personaggio si racconta: presentazione

1.2e Un esempio di percorso didattico

1.2f Riflessioni personali

1.2g Breve bibliografia

2 *Del potere e della comunicazione linguistica*

2.1 Marco Lombardi. Introduzione

2.2 Eliana Terzuoli. *La Langue au service de la violence*: descrizione di un'esperienza

Allegati:

2.2a *De la violence du langage*: copione della pièce

2.2b Griglie per la costruzione dei personaggi

2.2c Il personaggio si racconta: presentazione

2.2d Percorso didattico

2.2e Verbalì

2.2f Riflessioni personali

2.2g Breve bibliografia

1. La voce della letteratura

1.1 INTERVENTO DI MARCO LOMBARDI

Introduzione

Vorrei premettere che queste mie riflessioni, note, osservazioni partono da un'esperienza di lavoro sul tema in questione. Questa esperienza è stata condotta all'interno della Scuola di Specializzazione per Insegnanti di cui sono il Responsabile per il Francese a Firenze. In relazione a queste concezioni si sono svolti i laboratori condotti da Eliana Terzuoli, supervisore di Lingue straniere, di alcuni dei quali è reso conto in questa sede.

*... in principio era il verbo, la parola, il dialogo,
il rapporto dell'uomo con il suo simile*
(E. Raimondi)

1.1.1 Letteratura e comunicazione linguistica

La voce della letteratura è un appello a farla parlare, agire la letteratura; la letteratura come lingua letteraria, come esempio completo di retorica della comunicazione, dell'espressione, dell'interazione e della ricezione logica ed emotiva. Ma anche come dizione, interpretazione, drammatizzazione, di cui fa parte la conversazione. Per tradizione, in Francia, la conversazione è genere letterario-sociale che si fonda sull'idea di una comunicazione che prende in considerazione svariati argomenti, tra i quali anche l'uso della lingua. Ancora agli inizi del Novecento sono in uso metodi d'insegnamento-apprendimento della grammatica francese fondati sulla conversazione: ogni conversazione, relativa a questo o a quel tema grammaticale, si conclude con il consiglio di imparare a memoria – la memoria fissa la regola – qualche verso nel quale la grammatica trova la sua applicazione più forte in senso comunicativo, emotivo, appunto¹. Di questa particolare pratica della conversazione vogliamo sottolineare i precisi sistemi teorici che sono la riflessione metalinguistica (la didattologia o costante coscienza del procedere dell'insegnamento-apprendimento ricercata da Galisson), l'interazione col discente, la comunicazione dialogica complessa basata anche sull'arte della parola dibattuta, che oggi può trovare i suoi fondamenti nell'apprendimento degli atti linguistici, elencati dal *Niveau Seuil* del Consiglio d'Europa ripubblicati recentemente.

La pagina scritta, anche quella di teoria e pratica grammaticale, trova così il suo spazio vitale, dialogico; la grammatica ritorna ad essere una delle arti linguistico-sociali insieme alla dialettica e alla musica; può essere soggetto o oggetto di un esercizio retorico che possiamo riassumere nell'atto di comunicare un tema o un problema grammaticale ad un pubblico. Come suggeriva Ponge, della grammatica si possono insegnare, insieme alle forme e alle strutture, alla logica che la caratterizza, gli aspetti emotivi, psico-sociolinguistici.

Quanto alla retorica, l'uso che ne propongo è correlato ai noti lavori sull'argomento intrapresi da Ezio Raimondi, studioso per il quale in principio era il verbo, la parola, il dialogo, il rapporto dell'uomo con il suo simile.

La retorica, l'arte della parola, va qui intesa non come il luogo dell'artificio, dell'inganno, della non-verità, ma come un'ermeneutica della società umana fondata sul linguaggio, sulle sue funzioni e regole, lo strumento che negozia e amministra i conflitti. È partendo da questo punto di vista che sostengo la necessità di fondarsi sulla retorica dello scambio linguistico, del dialogo, della conversazione (anche sugli stessi argomenti grammaticali) nell'insegnamento-apprendimento della lingua come in quello della letteratura e della cultura.

La retorica, afferma Raimondi, è fondamentale per una moderna "conversazione" fra gli uomini, nella composizione delle loro molteplici e contraddittorie differenze, che partono anche, per quanto ci riguarda, dalle differenti lingue parlate, dalla diverse grammatiche relative, dalla diverse culture, la cui messa in rapporto per contrasto o per somiglianza è fondamentale nell'insegnamento-apprendimento (alludo all'importanza dell'esercizio pratico della contrastiva e delle comparate, come incontro con l'altro, nella letteratura come nella lingua).

La voce della letteratura è un appello per la costante presenza (pur nel tempo realisticamente esiguo a disposizione dell'insegnamento-apprendimento della lingua nell'università della riforma) della letteratura intesa come tipo di lingua specifica o specialistica all'interno dei corsi di lingua in generale, anche di quei corsi che si vogliono piuttosto votati, secondo una didattica per obiettivi precisi, all'insegnamento-apprendimento della lingua cosiddetta quotidiana o funzionale.

L'attuale assetto universitario, nell'ambito linguistico e letterario, sembra tendere ad una crescente separazione fra lingua-lingua e lingua letteraria. Quando dico lingua-lingua uso una sorta di *vulgata* che fa riferimento ad una idea, da un lato, di comunicazione, standard referenziale quotidiana funzionale utile, e dall'altro, e da un punto di vista più tradizionale, alla normativa, fondata sullo studio classico della fonetica, della grammatica, della sintassi e del lessico.

Dal canto suo l'insegnante della cosiddetta letteratura si trova a disagio davanti a possibili questioni interpretative di tipo linguistico che un testo può suscitare nei corsi e negli esami soprattutto nei confronti di uno studente che avesse già sostenuto uno o più esami della lingua in cui è scritto quel testo letterario che si studia e interpreta: nasce allora sempre più frequentemente nel candidato la frase: "ma io la lingua l'ho già fatta". Quale lingua appunto? Si assiste ad un andamento più o meno conscio, verso lo studio di una letteratura straniera in italiano, visto che l'apprendimento linguistico tende a concentrarsi nei corsi di lingua.

È evidente, come sostiene Henri Meschonnic nei suoi scritti sull'antropologia del linguaggio, che siamo di fronte ad un certo tipo di concezione politica della lingua e della costruzione ideologica del suo parlante. Nella sua pièce, *La Leçon*, Ionesco aveva già messo in luce il rapporto fra potere, ideologia e linguaggio. Più recentemente, Marina Yaguello, tra i suoi *Fous du langage*, cita gli uomini politici che tendono ad indirizzare la lingua e il suo uso in certe direzioni piuttosto che in altre. Nelle certificazioni europee per il Francese, il DALF, la lingua letteraria è pressoché o del tutto assente. La comunicazione europea, che viene efficacemente e necessariamente promossa, passa soprattutto attraverso altri tipi di testi e di linguaggi. Nei quadri europei di riferimento linguistico, come il succitato DALF, la lingua letteraria si trova esclusa o nel migliore dei casi, fusa, per così dire, all'interno di un testo genericamente definito di tipo culturale, di preferenza un articolo giornalistico di terza pagina.

Dato il poco tempo che la riforma universitaria ha concesso all'insegnamento-apprendimento della lingua, affinché questa non allontani da sé uno degli elementi fondamentali che la costituiscono, e cioè la lingua della comunicazione complessa, di cui la lingua letteraria è perfetto esempio, è indispensabile trovare un'area comune, un luogo d'incontro privilegiato tra lingua e letteratura che consenta di affrontare, in lotta con il tempo, il linguaggio letterario all'interno dei corsi specificamente definiti "di lingua" del triennio o, al limite estremo, del biennio di specializzazione. Per l'"*homo europaeus*", ora soprattutto "oeconomicus", la letteratura, con la sua lingua, risulta un lusso, un *divertissement* in senso etimologico, cioè un allontanamento da direzioni comunicative ben più economiche per la loro praticità, per la loro apparente obiettività, uno straniamento da valori più funzionali ad un certo tipo di comunicazione che non prevede certo quella complessa, nella quale sono presenti l'espressivo, l'ingiuntivo, il poetico, e con essi il non detto, il non verbale ecc. ...

Il rischio di una Berlitz, anche se nobilmente finalizzata alla comunicazione inter-europea, esiste, con le sue frasi fatte, la sua comunicazione standard, politicamente corretta, necessariamente efficace, priva di ambiguità e sottintesi psico-sociologici, in realtà molto poco inter-culturale: è il rischio di cui ci avvertiva Ionesco già nel secolo scorso dalle pagine del suo straordinario libro di dialoghi in francese, gli *Exercices de conversation et de diction françaises*, nei quali il grande drammaturgo, si trasforma, su richiesta dell'amico linguista Michel Bénamou, in insegnante di lingua, il Professor Philippe. Si tratta di dialoghi di comunicazione quotidiana ad uso di giovani americani che prevedono situazioni e atti di parola quali: l'appello in classe, i saluti, davanti ad uno sportello, ecc. Ionesco vi mostra, però, il rovescio della comunicazione puramente referenziale, asettica, finalizzata alla pura e semplice informazione, introducendoci alla comunicazione complessa, nella quale entrano in gioco l'emotività, la violenza, l'aggressività, la stupidità, l'irrazionalità, l'incomprensione, l'incomunicabilità.

L'inserimento – da parte degli editori – di questo testo scolastico d'insegnamento linguistico nel teatro di Ionesco indica la strada che vogliamo percorrere: quella della teatralizzazione, ovvero della drammatizzazione nel senso dell'*actio* retorica antica dell'insegnamento-apprendimento della lingua come della letteratura e della cultura.

Gli *Exercices* di Ionesco sono opera fondamentale all'interno dell'area di raccordo fra insegnamento-apprendimento della lingua e della letteratura; e con essi, altri testi

novocenteschi, alcuni dei quali elencheremo tra poco: vedremo, sinteticamente, come il Novecento letterario francese incontri la lingua, e dentro di essi, la grammatica, la sintassi, il vocabolario, l'etimologia ecc. dei quali farà altrettanti attanti di un teatro della lingua. È, infatti, il Novecento che, sulla scia della lezione di pronuncia e di scrittura nel *Bourgeois* molieriano, metterà in scena – tra l'altro – la parodia dell'insegnamento-apprendimento linguistico nella succitata *Leçon* di Ionesco; parlerà poeticamente di didattica della lingua in Prévert; giocherà con l'Oulipo, in cui lingua e letteratura sono unite nella produzione meccanica di testi elaborati da un Queneau o da un Calvino.

Sull'esempio degli esercizi laboratoriali tipici dell'*Oulipo* (*Ouvroir de littérature potentielle*), una macchina moderna della voce e della parola come il cellulare oltrepassa i limiti della semplice comunicazione moderna. L'uso di cifre al posto di lettere, di interiezioni, di significanti, di omofoni, di *smails*, rimanda ad una retorica emotiva della comunicazione, ad una problematica del rapporto fra sentimento e parola, fra fisiognomica e parola che ci apre la strada al regno della lingua poetica. Il *TEXTO* che ne deriva è indice significativo del fatto che una comunicazione odierna sotto il segno della *brevitas* e dell'economia non può fare a meno di ricorrere ancora agli antichi canoni retorici.

Lo stesso avviene per la lingua della pubblicità, economica e retorica, metaforica, emotiva, teatrale, poetica, letteraria a un tempo: in un manuale per le scuole professionali degli anni trenta del secolo scorso si faceva presente all'allievo che la pubblicità di un noto sapone francese era stata creata a partire da una versione parodica di una favola di La Fontaine; questo ad indicare lo stretto rapporto tra i linguaggi specifici, come quello dell'economia e della pubblicità ad esso legata, con la lingua letteraria. Il testo pubblicitario porta questo significativo cappello esplicativo, che qui traduco: "Esiste ormai l'arte della *réclame*, e questa attinge talvolta da sorgenti di arte vera".

Jean Cocteau, nella *Voix humaine*, ha trasformato un moderno dialogo telefonico in un momento di grande drammaticità; anche il gergo della comunicazione a distanza, gli atti di parola che l'accompagnano, dimostrano l'incontro stretto fra comunicazione referenziale e comunicazione complessa: mancando la parte del ricevente, indicata nel testo da puntini di sospensione, un gioco di ruolo in classe o una più complessa drammatizzazione permette la costruzione emotiva delle risposte del partner posto dall'altra parte del filo.

Manuali di insegnamento-apprendimento linguistico fondato sulla comunicazione accolgono talvolta, in maniera purtroppo ancora frammentaria e marginale, esercizi di ascolto delle intonazioni espressive, di fisiognomica (a partire da foto o da disegni di persone o personaggi attori, sia nei dialoghi sia negli esercizi); tutti elementi che in realtà sono il fondamento della comunicazione completa (verbale, non verbale, corporea ...), sono alla base dello scambio di parola, l'accompagnano, la duplicano in modo ridondante, la rimpiazzano. Tale accoglienza è segno del disagio degli autori di fronte ad un insegnamento-apprendimento piuttosto standardizzato.

Sin dai primi momenti d'insegnamento-apprendimento, nei manuali ci si può imbattere in questo o quel testo letterario che affronta lo stesso tema o lo stesso proble-

ma linguistico del dialogo presentato. Il testo letterario, il più delle volte, è, però, semplicemente proposto come oggetto d'informazione "culturale", e non è utilizzato ai fini di un insegnamento-apprendimento della dimensione retorica presente anche nel linguaggio quotidiano.

Alcuni dei punti di contatto privilegiato fra lingua e letteratura sono rappresentati: dal testo poetico, che ospita la voce (fonetica, metrica, intonazione), l'oralità, il ritmo, che è parola musicale, dal testo in prosa poetica; e naturalmente dal testo teatrale.

Racine componeva a voce alta i suoi versi. Flaubert faceva risuonare, nella sua prosa, la voce di chi scrive; quanto alla prosa di Chateaubriand è spesso scandita come fosse versificata (è stata riscontrata, ad esempio, la presenza di ritmi alessandrini al suo interno).

Altro punto di raccordo è rappresentato dalla lingua poetica espressa nella canzone, genere sempre più accreditato nell'ambito della didattica delle lingua, della letteratura e della cultura. In Italia, tale credito è aumentato grazie agli studi di De Mauro, Còveri e Borgna-Serianni. Com'è noto, il testo della canzone permette di lavorare su: la fonetica, la grammatica, la sintassi, il ritmo, le figure retoriche, i temi, la ricezione ecc. E non solo: in *Orly* di Jacques Brel, storia di una separazione di amanti all'aeroporto omonimo, si assiste, da un lato, ad una sintesi chiarissima, e in questo estremamente didattica, delle principali problematiche narratologiche (tecnica del punto di vista, focalizzazione, intervento del narratore onnisciente) e, dall'altro, ad una riflessione meta-linguistica, o più precisamente meta-grammaticale, con la quale il narratore della storia avverte l'ascoltatore che la seconda volta che pronuncia il pronome personale "il" si riferisce non al singolare ma al plurale del detto pronome personale; si tratta di parole omofone che assumono un significato profondamente diverso: lo "il" singolare marcava la tragica separazione avvenuta fra i due amanti precedentemente connotati da un "ils" plurale che li univa seppur nella disperazione. Qui si raggiunge la profondità del valore emotivo della grammatica che è anche strumento – come ci rivela l'impiego che ne fa il narratore – di comunicazione di sentimenti. Tra lingua e letteratura, nella classe di lingua, la canzone permette riflessioni sintattico-grammaticali, ritmo-intonative, così come stilistico-retoriche. È ottima introduzione alle forme, e ai generi letterari, agli stessi autori della letteratura, musicati da grandi artisti: si pensi alla relazione privilegiata in Italia di Fabrizio De André con i poeti francesi.

Alla canzone Queneau dedica un bellissimo scritto intitolato *Ma mère chantait*: straordinario studio critico ed emotivo sulla ricezione della canzone, sugli orizzonti d'attesa che questa o quella parola od espressione possono suscitare in chi ascolta. Testo poetico e critico, il suo, che può dare precisi spunti di metodo d'ascolto, anche interrotto o frammentato, di una canzone in funzione della costruzione del messaggio che la canzone stessa veicola al suo uditor nel quale suscita memorie, archetipi, dei quali si occupa la stessa critica applicata ai testi letterari canonici.

Per Henri Meschonnic, il rapporto fra linguaggio e musica è fondamentale. Il linguaggio, cioè, non può andare senza la musica, la voce, la dizione, il ritmo, la misura; per lo studioso, il senso è legato alla musica del discorso, e la musica è la strategia da cui nasce il senso.

L'assunto teorico di Meschonnic avalla l'uso della drammatizzazione della parola, l'*actio* retorica, nella classe di lingua.

Il ritorno alla retorica nell'insegnamento-apprendimento, non è certo inteso in senso gesuitico (formare un'élite di potere) o propagandistico (la retorica di propaganda viene talvolta insegnata alle guide turistiche per coinvolgere e "guidare" i propri clienti massificati), ma piuttosto nel senso di una presa di coscienza critica della situazione di comunicazione nonché nel senso di una formazione alla capacità di interagire all'interno della struttura comunicativa complessa.

In *Rhétorique et enseignement*, saggio contenuto in *Figures II*, Genette spezzava una lancia in favore dell'insegnamento della retorica nelle classi grazie alla quale lo studio della lingua e della letteratura si compiva in pagine di ri-scrittura (si pensi ai *Palimpsestes* dello stesso Genette) che si animano tramite il ricorso all'*actio*, alla drammatizzazione della pagina scritta.

Obiettivi di un insegnamento linguistico sono oltre la *dispositio* (costruzione di un *plan* per arrivare ad un breve *mémoire*), l'*elocutio* e l'*inventio* che insieme all'*actio* mettono "in scena" lingua e letteratura.

Oggi è indispensabile una isotopia tra lingua, letteratura e retorica in modo che si possa, ad esempio, arrivare alla redazione di una pubblicità utilizzando, come si è accennato, una favola di La Fontaine.

L'*actio* consente il recupero all'interno dell'università della *phonè*, della voce della letteratura, della sua *mise en bouche* e *en espace*. Da qui l'esigenza di promuovere la competenza uditiva ed espressiva sin dal momento dell'apprendimento linguistico di base.

1.1.2 Altri materiali

Giunti a questo punto, si può pensare di tracciare un filo rosso da seguire nell'insegnamento-apprendimento della lingua, che va dalla lingua delle "origini" (*babillage* infantile, lingue immaginarie, alfabeti magici, geroglifici, rebus, relazione fra numeri e lettere, scrittura enigmistica, lingue utopiche globali ecc.), al dibattito su argomenti linguistici, letterari e critici.

Come modello didattico di lavoro sulla lingua delle "origini", possiamo assumere *Le petit abécédaire illustré* di Georges Perec. L'alfabeto vi è fatto "suonare"; è ri-messo in relazione alla lettera alfabetica. Ne conseguono giochi linguistici che sono a fondamento della scrittura letteraria di autori come Allais, Brisset, Roussel. Per l'apprendimento del vocabolario, ci si può riferire a *Le Grand recueil. Pièces* di Francis Ponge, esempio di transgenere in cui una pièce può essere formata da una lunga lista di termini, utili per l'apprendimento del vocabolario, appunto, sulla base di campi semantici determinati dal significante e/o dal significato. Altri giochi creativi con le lettere alfabetiche possono trovare fonte d'ispirazione didattica sempre in Perec: *Alphabets, cent soixante-seize onzains hétérogrammatiques; Les Revenentes; La disparition*, che contiene la ri-scrittura dell'alfabeto del Rimbaud di *Voyelles*.

Quanto a Queneau, egli elabora l'alfabeto della poesia dell'infanzia dell'uomo ma anche della storia della lingua. Nella raccolta *Un enfant dit* siamo di fronte a quelli che chiameremmo esercizi strutturali ludici: un bambino dice "Il pleut sur le fauteuil, il pleut sur les wagons..." oppure declina grammatico-poeticamente (mi si passi il neologismo) un aggettivo. In *Acoustique*, ci fornisce un esempio dell'esistenza di una poesia, grammaticale, per così dire, della semplicità fondata sulla coniugazione dei verbi della prima coniugazione: "Un enfant pleure. Une radio crie, une auto freine ...". Esercizi strutturali, di tipo sintattico, sono alla base dei componimenti poetici contenuti in *Battre la campagne*.

Valère Novarina presenta in *La Chair de l'homme*, mini-dialoghi, o frammenti di mini-conversazioni, facili da imparare a memoria, nella prospettiva di esercizi di *actio* retorica, nei quali gli elementi grammaticali (imperativi, esortativi, interrogativi, negazioni ecc.), tanto semplici da poter essere utilizzati in un corso propedeutico: "Voyez" dit Jean; "Soyez attentifs!" ajoute Jacques; "S'arrêtera-t-elle?" demanda Pierre; "Oui" répondit Marie, ecc.

Nel *Drame de la vie*, dello stesso Novarina, si assiste all'entrata in scena di Adamo, che crea il linguaggio nominando persone cose animali ...: si tratta di un ulteriore modello di esercizio semantico creativo applicabile all'apprendimento di una lista di nomi comuni di persona da memorizzare al momento dei primi dialoghi del manuale che prevedono la presentazione. Il banale, noioso, elenco, biblico e rabelaisiano a un tempo, ri-acquista, qui, la sua valenza sacra, poetica, legata alla nominazione, che è presa di contatto col mondo: segue a quest'elenco la lista dei fiumi, dall'altrettanto facile applicazione didattica nelle esercitazioni che favoriscono la presa di possesso – linguistico – dello spazio, ivi compreso quello geografico.

Termino questa breve lista di drammaturghi e poeti della grammatica, citando alcuni scritti di Jean Tardieu, che ci offrono ulteriore materiale didattico tramite il quale procedere alla saldatura fra lingua e letteratura. I titoli di molte delle sue opere sottolineano il legame che le unisce: *L'Accent grave et l'accent aigu*, *Formeries*, *Interrogation et négation*: *Sons en s*, *Participes*, *Comjugaisons et interrogations*, *Cascade de génitifs*; *Portes de toile*: *L'Orage à grands traits de verbes sans images*.

1.1.3 Actio, storia e critica letteraria

Alla luce di quanto detto fin qui si può proporre che la stessa storia e critica letteraria possa essere fatta oggetto di comunicazione.

In una video cassetta pubblicata nel 1974 dall'INA (Institut National de l'Audiovisuel), alcuni personaggi, dilettanti appassionati di Flaubert, s'incontrano, confrontano e commentano le loro letture sulla base di una selezione di testi flaubertiani. Così facendo si vuole tentare un ritratto di Flaubert in movimento (*Gustave Flaubert. Tentative de portrait en forme de spirale* è il titolo della videocassetta). Questi "amateurs" suscitano l'ingresso in scena dello stesso Flaubert e di altri personaggi che fanno parte

integrante della sua biografia. Su questo esempio, pensando anche a Pirandello e ai suoi *Colloqui coi personaggi*, si può, su di un corpus testuale e critico ben preciso, scrivere e rappresentare l'incontro dell'autore con le sue creature.

Ricorrendo all'*actio* retorica, si può, dunque, far parlare la letteratura: partendo dalla biografia, si può giungere alla presentazione dell'autore attraverso il suo ritratto (Barthes), la sua "prosopopea" o evocazione scenica, tutto questo in rapporto o in alternativa ai dialoghi del manuale che affrontano la presentazione.

Nel 1856, la Sand dedica i suoi due primi *feuilletons*, pubblicati ne "La Presse", alle *Contemplations* di Hugo: questi articoli, intitolati opportunamente "Autour de la table", si presentano sotto forma di una conversazione tra più personaggi ciascuno dei quali incarna un diverso giudizio critico portato dell'opera di Hugo, il quale entra in scena sotto le vesti del narratore che introduce segue e commenta la conversazione².

1.1.4 Conclusioni

L'insieme del lavoro sulla retorica della comunicazione linguistico-letteraria ha la funzione pratica d'insegnamento-apprendimento di una comunicazione vista in tutta la sua complessità, ed ha, inoltre, un più ampio scopo etico-politico: quello di poter apprendere a cogliere i sottintesi, le ambiguità, i meccanismi relazionali più profondi.

Sappiamo, grazie a Nathalie Sarraute, che in conversazioni quotidiane – come quella che si svolge a tavola a proposito delle carote grattugiate nel suo *Planétarium* – che ciò che è veramente detto non sta nelle parole pronunciate: la conversazione ordinaria censura la vera conversazione (la sotto-conversazione) che resta in profondità. Sarraute dice a questo proposito nell'*Ère du soupçon*: "Il arrive que la conversation ordinaire paraisse l'emporter qu'elle refoule trop loin la sous-conversation. Alors parfois, au moment où le lecteur croit pouvoir enfin se détendre, l'auteur sort tout à coup de son mutisme et intervient pour l'avertir brièvement et sans explication que tout se qui vient d'être dit est faux".

L'insegnante di lingua e letteratura ha oggi lo stesso compito del narratore della Sarraute: avvertire lo studente chiamato ad apprendere una lingua che per vari motivi rischia di essere quella più ordinaria, cioè niente affatto ambigua, conflittuale, paradossale, poetica, che esiste un tipo di lingua, e di comunicazione che ne deriva, più profonda e terribilmente più vera, che si tende pericolosamente a rimuovere³.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Testi

Albani P., Buonarroti B. *Aga Magéra Difúra. Dizionario delle lingue immaginarie*, Bologna, Zanichelli, 1994.

- Anis J. (a cura di) *Parlez-vous texto? Guide des nouveaux langages du réseau*, Paris, le cherche midi éditeur, 2001.
- Barthes R. *Sur l'analyse rhétorique; L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire*, in *Oeuvres complètes*, Paris, Seuil, 1994, II, pp. 434-438 e pp. 901-960.
- G. Borgna-L. Serianni (a cura di), *La Lingua Cantata*, Roma, Garamond, 1994.
- Calvino I. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Milano, Oscar Mondadori, 2000.
- Cambi F. *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- Ceserani R. *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.
- Cocteau, J. *La Voix humaine*, Paris, Stock, 1990.
- Coste D. et alii. *Niveau seuil*, Paris, Hatier-Didier, 1987.
- De Filippo E. *Lezioni di teatro all'Università di Roma "La Sapienza"*, Torino, Einaudi, 1986.
- Fagnani V. *Travail et Patrie*. Libro di lettura per le scuole di avviamento al lavoro, Bologna, Stabilimenti Poligrafici Riuniti, 1930.
- Galisson R. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé Internationale, 1980.
- Genette G. *Rhétorique et enseignement*, in *Figures II*, Paris, Seuil, "Points Essais", 1969, pp. 23-48.
- Genette G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 2002.
- Ionesco E. *Exercices de conversation et diction pour étudiants américains e La Leçon*, in *Théâtre complet*, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1991, pp. 913-958 e pp. 43-75.
- Jauss H. R. *Perché la storia della letteratura*, Napoli, Guida, 1989.
- Jarrety (a cura di) *Lexique des termes littéraires*, Paris, Le Livre de Poche, 2001.
- Lombardi M. *Il nuovo professor Froepel ovvero della formazione di uno studente-attore in lingua e letteratura francese*, in "Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria", Atti del Convegno Internazionale di Napoli-Pozzuoli, 13-14 ottobre 2000, a cura di G. Fabbricino Trivellino.
- Loyola I. de (santo), *Esercizi spirituali*, Milano, Oscar Mondadori, 1999.
- Macchia G. *Un personaggio non realizzato. Colloquio immaginario con la figlia di Molière*, in *Il silenzio di Molière*, Milano, Mondadori, 1992.
- Meschonnic H. *Critique du rythme, anthropologie historique du langage*, Paris, Verdier, 1982.
- Novarina V. *La Chair de l'homme*, Paris, P.O.L., 1995.
- Novarina V. *Le drame de la vie*, Paris, P.O.L., 1984.
- Oulipo. Abrégé de Littérature potentielle* (oulipo@noos.fr), Paris, Mille.et.une.nuits, 2002.
- Oulipo. Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard, "Folio essais", 1988 (con testi di Quenau, Calvino, Perec, Roubaud, Bens...).
- Pennac D. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1995.
- Perec G. *L'Augmentation* in *Théâtre I*, Paris, Hachette, 1981, pp. 9-59.
- Perec G. *Petit dictionnaire illustré* in *Voeux*, Paris, Seuil, 1989.
- Pirandello L. *Colloqui coi personaggi*, in *Amori senza nome*, Milano, Oscar Mondadori, 1995, pp. 322-335.

- Prévert J. *Paroles e Le Petit Lion*, in *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, “La Pléiade”, 1992, Tome I, pp. 1-157 e pp.159-176; *Fatras*, in *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, “La Pléiade”, 1996, Tome II, pp.1-129.
- Ponge F. *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, “La Pléiade”, 2 voll., 2002.
- Queneau R. *Ma mère chantait*, in *Oeuvres complètes*, Tome I, Paris, Gallimard, “La Pléiade”, 1989, pp.1078-1089.
- Raimondi E. *La retorica oggi*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Sarraute N. *L'Ere du soupçon*, Paris, Folio Gallimard, 1987.
- Sarraute N. *Planétarium*, Paris, Folio Gallimard, 2000.
- Tardieu J. *Ce que parler veut dire*, Paris, Gallimard Jeunesse, Folio Junior Théâtre, 2002.
- Tardieu J. *Oeuvres*, Paris, Quarto Gallimard, 2003.
- Todd O. (a cura di) *Tout Brel*, Paris, Robert Laffont, 10/18, 2001.
- Yaguello M. *Les fous du langage. Des langues imaginaires et de leurs inventeurs*, Paris, Seuil, 1984.

Video

- Gustave Flaubert. Tentative de portrait en forme de spirale*, réalisation Alain Dhénaut, émission de Pierre Dumayet, durée 113'. Couleur VHS SECAM, VOIR ET SAVOIR, Collection Littérature, Paris, INA (Institut National de l'Audiovisuel), 1974.

1.2 INTERVENTO DI ELIANA TERZUOLI

LA *MISE EN ESPACE* DELLA LETTERATURA: DESCRIZIONE DI UN'ESPERIENZA

Introduzione

La storia letteraria, la biografia di un autore, il/i testo/i di un autore presenti nel manuale, alla luce degli esercizi ignaziani d'immaginazione attiva (S. Ignazio de Loyola, *Esercizi spirituali*), possono essere fatti rivivere nello spazio della classe. I protagonisti dell'operazione sono gli allievi che realizzano il tutto in un lavoro di ricerca e di applicazione della ricerca.

Questo lavoro può significare: un'animazione del manuale, comprese le sue pagine di riflessione critica; oppure, in un'estensione del lavoro, nel caso che l'autore sia praticabile, un'animazione dell'opera completa di un autore attraverso la ricerca individuale.

Il prodotto finale è un'esperienza di teatro nel teatro su temi linguistici e letterari con riflessione metalinguistica (sono noti gli esempi di metateatro presenti nella letteratura europea da Shakespeare a Pirandello). Tale esperienza è sintetizzata in un copione dal titolo *A propos d'un songe* “montaggio” elaborato a partire dalla biografia e dalle opere di Jean-Pierre Milovanoff⁴, prix Goncourt. Di essa forniamo qui di seguito una schematica descrizione⁵.

*J'ai pu enfin lire les pages que tu m'as envoyées. C'est un beau travail.
On sent que vous avez pris plaisir à faire ce montage de textes.*
(J. P. Milovanoff)

1.2.1 Descrizione dell'esperienza

I personaggi in cerca dell'autore: Jean-Pierre Milovanoff

Il lavoro è stato svolto con un gruppo di allievi/specializzandi del secondo anno del corso SSIS (a. a. 2001-2002).

Il modulo in cui è stato inserito è quello che ha come contenuto il linguaggio letterario.

Lo scopo era quello di creare una figura di insegnante/allievo/ricercatore/critico, praticante della lingua della letteratura e della cultura francese attraverso il lavoro teatrale.

(a) premessa

Il modulo iniziale del secondo anno della SSIS di francese prevede la *mise en espace* della letteratura nella classe di francese. Mira a creare metodi di ricerca nell'insegnamento-apprendimento della letteratura con produzione di materiale orale e scritto. Prevede altresì laboratori con realizzazione di moduli, unità didattiche, prove e stesura di programmi. E inoltre, il lavoro dell'insegnante apprendista su se stesso per una ricerca in azione. Il modulo si basa sull'idea di letteratura come palinsesto e di classe di lingua come atelier letterario (cfr. Genette, *Figures II, Palimpsestes*).

(b) fasi del percorso

Il modulo ha previsto due fasi: una prima fase preparatoria ed una seconda fase pratica. La prima fase è composta di tre lezioni di circa tre ore l'una.

(1) Fase preparatoria

Prima lezione

Durante la lezione di tipo seminariale, sulla base di materiale in fotocopia, è stata dapprima analizzata la comunicazione teatrale. Particolare insistenza si è fatta sul non detto, cioè su quegli aspetti della comunicazione che normalmente si ritrovano nelle didascalie. Il lavoro che hanno condotto gli allievi è stato, per esempio, d'immaginare le didascalie di un dialogo teatrale che ne era privo; oppure di continuare il discorso sospeso da puntini. Di fare quindi ipotesi sulla comunicazione, sulla complessità del messaggio. Si sono ipotizzate possibili rappresentazioni a partire da classici della letteratura teatrale. Si è riflettuto sulla soggettività della conoscenza del testo letterario nel quale entra l'immaginario del lettore che tende ad interagire con il testo e a modificarlo (U. Eco).

Seconda lezione

Oggetti di questa lezione, di tipo seminariale anch'essa, sono stati: il raccontare e il rappresentare la storia letteraria, la biografia degli autori, i testi e la critica; il far divenire l'allievo protagonista in letteratura. Si è visto come l'allievo protagonista può scegliere di parlare alla prima persona di un autore recuperando la dimensione retorica della

prosopopea, ri-suscitando lo scrittore e chiamandolo nella scena della classe, o “identificandosi” con lui. Si sono mostrati esempi registrati in video di esperienze che vedono l’allievo “attore” nella drammatizzazione del racconto biografico e storico letterario. Si sono analizzate le esperienze per trarre conclusioni sull’appropriazione mnemonica profonda, attraverso l’uso della prima persona, della biografia dell’autore.

Terza lezione

Tema della lezione: *actio* retorica e creatività.

La lezione ha previsto un’operazione di *remue-méninges* sul significato della parola “retorica” e sull’uso della retorica nella comunicazione. Si è passati dall’analisi dei dialoghi dei manuali di lingua all’analisi dei dialoghi teatrali. È stata verificata la tendenza alla referenzialità nei dialoghi del manuale e quindi alla resa parziale della comunicazione reale caratterizzata, com’è noto, dalla complessità. Si è riscontrata la complessità del dialogo teatrale che restituisce la lingua nei suoi contenuti culturali, sociologici, psicologici. I testi sottoposti all’analisi sono stati: alcuni dialoghi di presentazione dei manuali, gli *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* di Eugène Ionesco⁶, il monologo *La Voix humaine* di Jean Cocteau. Si è riscontrato come, per assurdo, il teatro, luogo dell’illusione, restituisce la realtà del dialogo nella sua concreta verità comunicativa.

Sia nella prima sia nella seconda e nella terza lezione preparatoria gli allievi hanno svolto un lavoro di analisi di documenti (video e cartacei).

(2) Fase pratica

Questa seconda fase, che si è conclusa con la scrittura del copione *A propos d’un songe* e la messa in scena dello stesso, ha previsto sei tappe di lavoro che qui presentiamo succintamente.

Prima tappa (la pratica teatrale al servizio dell’identità)

Lavoro di riscaldamento: pratica teatrale con un insegnante esperto e/o un professionista. Due lezioni di 5 ore accademiche ciascuna. Lavoro sull’identità, sul personaggio, su accettare/rifiutare; costruzione del personaggio a teatro. Sviluppo delle competenze comunicative; anamnesi: lavoro sul proprio io e sull’interazione con spazio, con gli altri; lavoro sulla propria voce, sul proprio corpo.

Seconda tappa (la conoscenza dell’autore)

L’insegnante propone un lavoro di conoscenza di un autore contemporaneo vivente, praticabile quanto al numero delle sue pubblicazioni.

Porta in classe tutte le opere dell’autore. Le mette sul tavolo attorno al quale sono gli allievi.

Ognuno sceglie un’opera e ha a sua disposizione dieci minuti per scorrere il libro e trovare elementi di interesse critico e emotivo per presentarlo agli altri.

Ognuno ha a sua disposizione tre minuti per presentare quello che ha trovato d’interessante (Pennac, *Comme un roman*) all’interno dell’opera. La consegna è la seguente: scrivere una storia, e, eventualmente, costruire i personaggi (De Filippo, *Lezioni di teatro*).

Successivamente il gruppo di allievi è diviso in coppie. Ogni coppia sceglie l'opera da analizzare a casa per rintracciarvi le parti da mettere in un ipotetico copione dove i personaggi dell'autore converseranno con l'autore stesso ponendogli domande sul loro ruolo, sul perché delle sue scelte in merito ad essi.

Dopo la lettura a casa dell'opera scelta, gli allievi ne raccontano a turno la *fabula*. Tutti ascoltano prendono nota, pongono domande per avere una comprensione totale della storia narrata dal collega. Si verifica se tutti hanno capito chiedendo di ripetere la storia a qualcuno del gruppo. Questo lavoro permette a tutti di prendere conoscenza "globale" dell'intera produzione dell'autore.

Lo scopo è evidentemente di conoscere nel modo più ricco possibile un autore nella sua integralità, di spingere a consultare e a leggere il più possibile di opere dell'autore affrontato, d'imparare ad individuare rapidamente parti chiave dei testi relativamente a questa o quella tematica. In questo caso la tematica, o meglio la struttura, implica l'analisi e lo studio del rapporto narratologico e teatrale (di stampo pirandelliano) fra personaggi e autore.

Terza tappa (prime ipotesi di messa in scena)

Tutti gli allievi hanno il compito di leggere l'autobiografia dell'autore.

Si presentano due ipotesi di luogo scenico:

- un pranzo in casa dell'autore;
- un incontro notturno nel suo giardino;

Si fanno improvvisazioni (*mise en espace*) sulle due ipotesi.

Si opta per la seconda ipotesi.

Quarta tappa (il personaggio e la fabula)

Si inizia il lavoro di scrittura e ri-scrittura a partire dai testi dell'autore e intorno ad essi.

Parallelamente a questo lavoro continua il laboratorio pratico/teatrale. Ogni lezione è, quindi, composta di due parti: una pratica di movimento, una pratica di scrittura.

Base della pratica di scrittura è la ricerca condotta sui testi dell'autore di parti da utilizzare per il copione. I testi vengono percorsi più volte al fine d'individuare in essi gli elementi utili a caratterizzare i diversi personaggi, a definirli: si annotano le frasi che servono a definire il ruolo di ciascuno di essi e la loro funzione nella storia da rappresentare, ivi compreso il rapporto con gli altri personaggi.

Si eseguono le seguenti manipolazioni testuali:

- Costruzione di griglie per i personaggi. Lavoro di schematizzazione del loro identikit.
- Presentazione dei personaggi: passaggio dalle griglie schematiche al racconto scritto e orale, alla terza e alla prima persona, biografico e autobiografico.
- Interpretazione dei personaggi a partire dai "diritti del lettore" e dalla sua presenza nella *fabula* (Eco). Si tratta di "entrare" nel personaggio, di "identificarsi" con lui interpretandolo, appunto, scrivendone la storia, scegliendo lo stile che deve assumere.
- Racconto orale della *fabula* del personaggio dal punto di vista del personaggio stesso, scegliendo il tono che deve assumere.

Quinta tappa (preparazione del copione)

Procedimento scelto per la stesura del copione:

- Si sceglie una messa in scena in cui tutti i personaggi-protagonisti creati dall'autore intervengono.
- Si decide che i personaggi dialoghino con l'autore.
- Tutti leggono l'autobiografia dell'autore per integrarla con il testo scelto.
- Si discute sul luogo scenico a partire dai testi.
- Si opta per il luogo aperto, fra uno di quelli cari all'autore.
- I gruppi elaborano le scene a partire dai personaggi e dalle varie *fabulae* che li vedono protagonisti.
- Si scelgono frasi chiave per “costruire” l'ambiente.

L'autobiografia di J.P. Milovanoff serve come base per costruire il prologo. Il testo narrativo alla prima persona viene trasformato in monologo teatrale o in battuta dialogica. Si cambiano i tempi verbali dal passato al presente.

- Si immagina che l'autore si incontri con la madre, la zia, il padre e con alcuni personaggi della sua opera narrativa e drammatica.
- Si scelgono le frasi per il dialogo a partire dai testi.
- Si compone il dialogo completo delle didascalie attraverso un collage di citazioni e invenzioni (Genette).
- Si dedicano due incontri, preliminari al lavoro sul copione, al lavoro sul corpo e all'interazione di esso con lo spazio pubblico del teatro.

Sesta tappa (messa in scena del copione)

- Prima improvvisazione per la “costruzione” delle scene.
- Ambiente, spazio, posizione dei personaggi, parole.
- Un segretario è incaricato di scrivere il verbale delle prove.
- Il primo personaggio che emerge dalla scena è *Le Bon à rien* di *Cinquante mille nuits d'amour* (testo teatrale): personaggio chiave che è presente anche in altre opere dell'autore.
- Due allievi hanno la responsabilità (definizione e interpretazione) del personaggio.
- Improvvisazione sul suo incontro con l'autore: parole del dialogo.
- Il secondo personaggio entra in scena chiamato dal *Bon à rien* ed è *Antonia*, protagonista de *La splendeur d'Antonia* (testo narrativo).
- Scelta dei dialoghi e caratteristiche per costruire la scena.
- Due allievi hanno la responsabilità del personaggio. Si scrivono la *fabula* e le battute ad esso relative. Lavoro di improvvisazione e di scrittura.
- Il terzo personaggio entra in scena sulla battuta pronunciata da Antonia: è Gloria con la sua domestica. Dialogo di Gloria con l'autore e con gli altri personaggi. La pièce *Cinquante mille nuits d'amour* è alla base della sua costruzione.
- Le parole di Gloria richiamano Julia personaggio de *Louvreuse* (testo narrativo). Giulia entra e racconta la sua storia come un film. Entra il figlio di Julia: dialogo fra madre e figlio costruito a partire da citazioni testuali.

- L'ultimo personaggio che entra in scena è *Auréline* (dell'opera narrativa omonima). Auréline dialoga con tutti i personaggi.
- Una voce off legge una poesia di *Noir Devant* (raccolta poetica). Tutti i personaggi escono di scena.

1.2.2 Conclusioni

Il lavoro sul copione è la creazione di un palinsesto delle principali opere di Milovanoff. La ricerca è stata di tipo critico/letterario (metaletterario).

Il lavoro sul movimento/espressione ha dato vita ai vari tipi di testo.

Le griglie di costruzione dei personaggi hanno permesso un lavoro di sistematizzazione del lessico della descrizione.

I verbali redatti dagli allievi segretari hanno costituito un lavoro di “responsabilizzazione” del testo e di esercizio sulle strutture spazio temporali.

Alla fine la messa in scena ha “responsabilizzato” il gruppo mettendolo davanti al pubblico dell'Institut Français di Firenze.

Un incontro/dibattito con Jean-Pierre Milovanoff, che ha assistito alla rappresentazione e che aveva preso visione del copione, ha permesso di confrontare le scelte critiche e interpretative degli allievi con il punto di vista dell'autore sui propri personaggi e sulla propria opera.

In appendice sono allegati:

- Il manifesto dello spettacolo e dell'incontro con l'autore; una sua scheda bio-bibliografica;
- Una bibliografia di riferimento per i laboratori;
- I lavori svolti dagli allievi-specializzandi⁷:
- Il copione,
- Le griglie per la costruzione dei personaggi,
- Alcune presentazioni dei personaggi,
- Un esempio di percorso didattico,
- Riflessioni sul percorso.

Allegato 1.2a

LA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO SECONDARIO (SSIS)
L'INSTITUT FRANÇAIS DE FLORENCE

SONO LIETI DI INVITARE LA S.V. *martedì 11 giugno*
ore 12 TEATRO A COLAZIONE

“A propos d'un songe”

I personaggi delle opere di Milovanoff incontrano l'autore sulla scena e nella realtà.
Spettacolo teatrale degli allievi della SSIS liberamente tratto dagli scritti
dell'autore franco - russo

segue APERITIVO/INCONTRO
CON L'AUTORE
Jean Pierre Milovanoff



ore 18 Une Heure Avec...
Jean Pierre Milovanoff

Scheda bio-bibliografica:

Jean Pierre Milovanoff

Poeta, autore letterario e drammatico francese d'origine russa, Jean Pierre Milovanoff naviga contro corrente in questi tempi di letteratura "trash" o minimalista.

Riconosciuto dai premi *Goncourt* e *Goncourt des lycéens* per il romanzo *Le maître des paons* nel 1997 e da *Le prix de Libraires* per il romanzo *L'offrande sauvage* nel 1999, nella sua postura di scrittore "classico" tratta un genere spesso trascurato, con un'ambizione eccessiva ma salutare che emerge dalle sue opere.

Attraverso le diverse forme poetiche si lascia trascinare nel racconto di ciò che succede di più oscuro nel mondo contemporaneo ma oltre che poeta Milovanoff è anche drammaturgo e romanziere. Tra le sue opere di teatro troviamo *Squatt* e *Cinquante mille nuits d'amour et autres pièces*.

Ha pubblicato:

Romanzi:

Dernier couteau (2004, Ed. Grasset)

La mélancolie des innocents (2002, Ed. Grasset)

Auréline (2000, Ed. Grasset)

L'offrande sauvage (1999, Ed. Grasset - Prix des libraires)

Le maître des paons (1997, Ed. Julliard - 1998, Ed. Pocket –

Prix Goncourt des Lycéens. Prix du jury Jean Giono)

La Splendeur d'Antonia (1996, Ed. Julliard - 1997, Ed. Pocket –

Prix Delteil. Prix France Culture)

La Rosita (1994, Ed. Julliard)

L'Ouvreuse (1993, Ed. Julliard)

Remparts mobiles (1978, Editions de Minuit)

La fête interrompue (1970, Editions de Minuit)

Racconti:

Russe blanc (1995, Ed. Julliard – 1999, Ed. Pocket)

Teatro:

Le sifflet de Monsieur Babouch (2002, Ed. Acte Sud – Papiers)

L'ange des peupliers (1997, Ed. Julliard)

Cinquante mille nuits d'amour: et autres pièces (1995, Ed. Julliard)

Side-car (1990, Ed. COMP'ACT)

Le Roi d'Island (1990, Ed. COMP'ACT)

Squatt (1984, Ed. COMP'ACT)

Poesia:

Noir devant (10/05/2001, Ed. Seghers)

La ballade du lépreux (1998, Ed. Unes)

Borgo Babylone (1997, Ed. Unes)

Saggi:

Presque un manège (1998, Ed. Julliard – 2001, Ed. Pocket)

A PROPOS D'UN SONGE
Livret de mise en scène

Rédaction

Raffaella Belloni
Maria Stella Brescia
Franca Fiandri
Raffaella Lasagni
Laurini Fabrizia
Maggi Ermanno
Nunzi Claudia
Pagliarin Isabella
Pineider Angela

Le 11 juin 2002, à 12 heures
Les stagiaires de la SSIS florentine (section langue française)
Présentent

A PROPOS D'UN SONGE

Texte d'origine : Les œuvres de J.-P. Milovanoff
Genre : Comédie.
Durée : 30 minutes.
Structure : Pièce en cinq scènes.

Personnages et actants

le platane (Raffaella Belloni)
le père de l'auteur Milovanoff (Maria Stella Brescia)
la mère et la tante (sorte de double mère) de l'auteur
(Franca Fiandri et Raffaella Lasagni)
J.-P. Milovanoff (Debora Fibbi)
première voix off (Maria Stella Brescia)
deuxième voix off (Luca Vaselli)
le Bon à rien (Ilaria Rossi)
Antonia (Angela Pineider)
Gloria Pillow (Raffaella Lasagni)
Nina (Raffaella Belloni)
Julia, l'ouvreuse (Isabella Pagliarin)
Le fils de Julia (Fabrizia Laurini)
Auréline (Franca Fiandri)

Atmosphère de rêve, féerique, shakespearienne et pirandellienne
(Songe d'une nuit d'été / Six personnages en quête d'auteur).

SCENE I

Personnages et actants : le platane, le père, la mère et la tante, l'auteur Milovanoff, une voix off.

Lieu : la scène se passe dans le jardin de la maison de Milovanoff à Nîmes de six heures du soir à six heures du matin.

Bruitage, musique.

Sur scène un platane représenté par un carton roulé d'où sortent des bras et une tête avec un chapeau marron d'épouvantail.

Assis au pied du platane Milovanoff ; à sa gauche sa mère et sa tante, à sa droite son père. La mère et la tante bavardent entre elles ; l'auteur écrit ses mémoires ; le père marche en fumant une cigarette et en prononçant des phrases en russe.

Le platane est immobile. Quand il commence à parler, les autres personnages s'immobilisent. Alternance entre voix et mouvements du platane et voix et mouvements des autres personnages sur scène.

LE PLATANE (*bougeant ses bras/branches ; une grimace de fatigue*) : Je suis le vieux platane, j'ai toujours vécu là, devant la maison. Avant, j'avais une grande forêt tout autour de moi et maintenant je suis resté tout seul. J'ai tout vu, je suis le témoin, j'ai vu passer devant moi, grandir et vieillir tout ce qui a fait partie de la vie de Milovanoff. Il vient toujours s'asseoir à mes pieds...

Aaaahhhhh, Je suis très fatigué d'être bouleversé par le vent, j'en ai marre !

LA MERE (*d'une voix qui vient du passé avec l'accent du Midi*) : Jeannnnn-Pierreeeeee, Jeannnnn-Pierreeeeee, Jeannnnn-Pierreeeee, on sait jamais où il est, mon enfant des bois ! (*En s'adressant à la tante et soupirant. La tante la suit. En même temps*)

LE PERE : Ivaaaaan, Ivaaaaan, Ivaaaaan !!!

(*Le père, la mère et la tante se dirigent vers le platane. Ils accompagnent vers les coulisses le personnage qui sort du carton. Ils disparaissent avec lui. Jean-Pierre, au pied du platane, continue à écrire ses mémoires.*)

VOIX OFF : Qu'est-ce qu'il écrit ? Mais qu'est-ce qu'il écrit ? Mais il écrit ses mémoires!

VOIX OFF (*lit le début du Russe Blanc, page 13*) : "Il m'est arrivé bien des fois, à un âge où mes compagnons passaient des heures à perfectionner le nœud de leur première cravate, de m'étendre dans cette lumière fragile et de croire que je nageais dans les mains des fées".

(*Pendant que l'auteur écrit, des fantômes se matérialisent et, en silence, ils viennent déranger son travail.*)

SCENE II

Personnages : L'Auteur, Le Bon à rien, Antonia

L'Auteur est encore assis au pied du platane et il continue à écrire ses mémoires. Le Bon à rien entre en boitant, s'arrête à la droite de l'Auteur et tape violemment du pied sur le sol. L'Auteur surpris et un peu effrayé arrête d'écrire et tourne la tête vers le Bon à rien.

L'AUTEUR : Qui êtes-vous ?

LE BON A RIEN : Comment qui êtes-vous ! Moi, je suis le Bon à rien. Le personnage que vous avez transféré d'une œuvre à l'autre. J'ai dû m'adapter au théâtre et au roman. D'abord vous m'avez défini : " Le Bon à rien dont je représente ici même (sans me flatter) le spécimen accompli n'est ni un prince ni un gangster, c'est un homme désenchanté qui passe la meilleure part de son existence à courir après des scintillations et qui,

s'il n'est pas broyé par une voiture au sortir d'un bar à tapas, espère finir dans un fauteuil de plage, devant l'océan, un mégot au coin des lèvres. (...)”.

L'AUTEUR : Mais...où est-ce que j'ai écrit ça ?

LE BON A RIEN : Mais dans *La splendeur d'Antonia* !

L'AUTEUR : Qui ?

LE BON A RIEN : (*il lui montre le livre*) Regardez ! An-to-nia !

ANTONIA : (*entre, le regard dans le vide, elle a l'air un peu fou*) Qui est-ce qui m'a appelé ? Qui est-ce ? Qui ? (*Elle s'approche de l'Auteur*) Ah, M. Milovanoff, c'est vous ?

L'AUTEUR : Oui.

ANTONIA : M. Milovanoff ...pourquoi ? Je voudrais savoir pourquoi mon histoire esttellement tragique(*elle commence à tourner autour de l'Auteur*) me donner l'amour et, ensuite, me le retirer ...me condamner au malheurme pousser jusqu'à la folie ... (*elle se dirige vers le fond et commence à s'habiller*)

LE BON A RIEN : Mais c'est moi qui ai raconté votre histoire !

L'AUTEUR : Oui, c'est vous, mais vous parlez parce que je vous ai créé ! Vous êtes le narrateur et moi, je suis l'auteur. C'est à moi de raconter l'histoire que j'ai écrite.

LE BON A RIEN : Non, c'est à moi !

L'AUTEUR : Non, c'est à moi, je suis l'auteur, je suis l'autorité !

LE BON A RIEN : Oui, mais dans l'histoire c'est moi qui raconte !

L'AUTEUR (*il commence à lire l'histoire d'Antonia*) : “ Née le 13 octobre 1870 dans une famille de chapeliers installée à Nîmes depuis un siècle ... ”

LE BON A RIEN (*interrompt brusquement l'Auteur*) : Arrêtez, arrêtez, asseyez-vous et écoutez ! (*L'Auteur s'assied et Le Bon à rien commence à lire l'histoire du début pendant qu'Antonia, au fond de la scène, continue à s'habiller. Musique*). “ Née le 13 octobre 1870 dans une famille de chapeliers installée à Nîmes depuis un siècle, elle venait de fêter ses seize automnes lorsqu'elle s'habilla de noir, ce matin-là, pour aller fleurir le tombeau de sa mère Louise, morte en janvier. (...) le lacet de sa bottine s'est dénoué, elle se baisse, saisit les deux bouts à deux mains, tire d'un coup vif (...) le lacet se casse (...) il lui faut un autre lacet, mais le diable lui suggère (...) d'ôter ses chaussures souples et d'emprunter les demi-bottes de sa mère (...). Les bottines de la défunte la font souffrir (...) elle a hâte d'être assise sur la banquette de la voiture pour les délayer discrètement (...). En un éclair Antonia comprend qu'elle est arrivée (...) dans sa précipitation, elle n'a pas eu le temps de chausser complètement les demi-bottes (...) entraînée dans une claudication imprévue (...) elle s'abat de tout son long sur les pots de chrysanthèmes (...) Antonia n'eut pas à prier longtemps avant d'être secourue par un homme qui (...) lui tend une main (...) ” (*la musique s'interrompt*).

ANTONIA (*elle pousse la main du Bon à rien, elle a l'air désespéré*) :

Non, non ! Arrêtez ! Pourquoi ? Pourquoi ? J'étais une jeune fille gaie ... (*en s'adressant à l'Auteur*). Pourquoi M. Milovanoff m'avez-vous fait rencontrer cet homme, ce jour-là ...le père de ma fille ? (*En s'adressant au public*) Un homme d'une quarantaine d'années, à la barbe blonde, taillée très court...un homme très élégant, très beau (*pause*) Il m'a séduite et après ...il a disparu ...il est parti et moije suis restée seule, désespérée et je suis devenue folle ... (*pause*) Puis je me suis mariée avec Augustin, un docteur. Il est devenu un père pour ma fille ...Mais je ne l'aimais pas, je n'étais pas heureuse ...Alors j'ai séduit beaucoup d'hommes pendant ma vie ... je ne les aimais pas ...Jusqu'au jour où j'ai rencontréun jeune homme de lettres, allemand, Heinrich Stefan Müller, de Düsseldorf...Ah, l'amour !!!!! La passion !!! ... Mais lui aussi il est parti, il a disparu et moi, je suis restée seule, et désespérée, et folleet j'ai décidé de me suicider ! (*pause*) Je

suis allée sur le pont ...le mistral soufflait, la lune me regardait(pause) On a retrouvé mon corps dans la rivière ... (pause. *En s'adressant à l'Auteur*) Pourquoi M. Milovanoff, pourquoi mon histoire est...tellement tragique ????

LE BON A RIEN : Venez, venez avec moi (*il accompagne Antonia vers le banc*).

L'AUTEUR (*il se lève et rentre sur scène*) : Mais c'est simple ! C'est le destin ! (*Le Bon à rien et Antonia se tourment vers l'Auteur et ensuite, vont s'asseoir sur le banc*).

SCÈNE III

Personnages : L'Auteur, Le Bon à rien, Antonia, Gloria Pillow, Nina.

Un temps. Gloria Pillow entre sur les notes d'un tango. Nina lui fait les ongles

GLORIA (*en s'arrêtant*) : Destin ? Qui parle de destin ?

NINA (*en continuant son travail*) : Festin ?

GLORIA : Destin. Avec un D. Comme le jeu des dés. Les dés roulent pendant qu'on dort. Au réveil on lit un chiffre différent de celui du rêve. (*s'adressant à l'Auteur, séduisante*) C'est moi la femme à destin, n'est-ce pas, Jean-Pierre ?

(*L'Auteur se lève et, galant, lui fait le baise-main*).

(*En boudant*) Destin contrarié le mien, je voulais jouer du trombone, mais... (un temps. Séduisante) Vous m'avez créée pour plaire. Et je plais, oh si je plais! Tous les hommes sont fous de moi. Je n'y peux rien. Je suis enfermée dans le destin que vous m'avez donné.

NINA (*elle abandonne son travail. Avec force, en s'adressant au public*) : Madame a bien raison! (*en s'approchant de l'auteur, le doigt levé, sur un ton fâché*) Vous m'avez joué le même tour, vous! Je voulais être clown, mais, (*ironique*) Monsieur l'Auteur a dit NON, et ...hop, dans les assiettes! (*elle reprend son travail*) Voilà un autre destin contrarié. Ironique. Chapeau!

GLORIA (*songeuse*) : Je suis folle des chapeaux. J'en ai de toutes les couleurs dans mes armoires. Que l'embarras du choix. Mais pour les funérailles j'en ai mis un que je n'avais jamais porté. Normal, non ?

NINA (*en continuant à lui faire les ongles*) : Normal.

ANTONIA (*intéressée*) : Les funérailles ? Quelles funérailles ?

GLORIA : Balle dans le front. (*elle fait le geste de sortir un pistolet et de tirer sur l'Auteur*) Mon mari.

NINA (*elle abandonne son travail et s'adresse au public*) : Le salaud ! Costume rayé. Feutre sur l'œil. Le rire sinistre. Un vrai gangster, qui avait commandité le meurtre de Madame, mais ...

GLORIA (*continue la phrase de Nina*) : ... le destin, cette fois-ci a pris le visage de mon sauveur, (*en indiquant le Bon à Rien d'un mouvement de tête*) qui l'a tué à ma place.

(*Elle fait signe à Nina de s'arrêter et s'approche du Bon à Rien. D'un ton séduisant, en lui caressant la joue*) Ma vie lui a été plus précieuse que l'argent. Il m'a sacrifié son avenir. Quand il m'a vue dans la lunette de son fusil, plus rien n'a compté. Il a eu envie que je vive. Normal, non ?

NINA et LE BON À RIEN (*ensemble*) : Normal.

ANTONIA (*romantique, émerveillée*) : Oh !

BON À RIEN (*debout, fier, en s'adressant au public*) : Pendant une demi-seconde, j'ai été libre de choisir qui allait vivre et qui allait mourir. J'ai été Dieu !

GLORIA : Normal. Entre la décision et l'acte surgit le mystère. (*En regardant le Bon à rien, admirative*) Voilà le seul homme que je n'oublierai jamais !

(*Sur les notes de "Night and Day" elle commence à chanter pour le Bon à rien*) : "Night and day, you are the one, only you beneath the moon and under the sun ...

GLORIA et LE BON A RIEN (*ensemble en se regardant dans les yeux*) : “dadada dadadada...

And no matter darling where you are,

I think of you.

Night and day. Day and night ...”.

ANTONIA et NINA (*en soupirant*) : Ah, l’amour!

L’AUTEUR : L’amour est un mystère, aussi bien que la nuit ! (*Il se lève et va s’asseoir dans les premiers rangs*).

SCENE IV

Personnages : Antonia, Gloria, Nina, Le Bon à rien, L’enfant, L’Auteur

Sur scène Antonia assise, Gloria, Nina et Le Bon à rien, debout.

Julia entre, l’air mystérieux, une lampe de poche à la main. Son fils entre derrière elle, il a son trombone et il se dirige vers le côté droit de la scène. Personne ne s’aperçoit de sa présence. Il reste là et il écoute l’histoire de sa mère.

JULIA : La nuit, je la respire, c’est ma dimension, mon endroit, mon atmosphère.

LE BON A RIEN : Mais pourquoi ?

JULIA : Asseyez-vous, le film va commencer !

(*Gloria, Nina et Le Bon à rien s’assoient à côté d’Antonia*).

Le bon à rien : Quel film ?

JULIA : C’est le film de ma vie. Regardez, Messieurs-Dames ! Le jour, je travaille comme ouvreuse dans un cinéma de Nîmes. C’est là que j’oublie le monde extérieur, mon existence, mon secret parce que je peux vivre moi-même les histoires des personnages.

(*Julia va derrière les autres personnages et continue son récit de façon confidentielle*)

Vous savez, pour moi, entrer dans un film, c’est comme entrer dans un café, et parfois les puissantes images de l’écran m’emportent loin de cette salle de cinéma et me ramènent violemment à des souvenirs de ma vie qui me font encore mal, terriblement mal.

(*Elle se dirige vers le platane et une fois arrivée au centre de la scène, elle ouvre tout d’un coup son manteau*).

JULIA : Quand je ferme les portes du cinéma, ce sont les portes de ma vie qui s’ouvrent : c’est la nuit justement que je savoure ma vie, en flânant, en parcourant au hasard les rues et les cafés de Nîmes.

(*Elle est à nouveau derrière les autres personnages*)

C’est là que je fais souvent des rencontres bizarres ... ah ! J’en ai rencontré bien des hommes !

(*Elle regarde Antonia et Gloria d’un air complice*).

Mais tous m’ont déçu et ... jamais, jamais l’amour.

(*Elle se dirige vers le milieu de la scène, s’assoit et regarde vers le haut, l’air rêveur*)

Du reste, l’amour de ma vie, mon précieux secret est à la maison, il m’attend le pauvre ... et moi, je n’attends que ça de la journée, c’est la seule chose qui compte ... le revoir. C’est en le revoyant que ce moment devient unique : le moment où je suis à nouveau auprès de mon enfant ...

(*On entend le son d’un trombone. Julia se lève affolée*).

JULIA : Allez! On y va, Messieurs-Dames. Le film est terminé, je dois partir, il est tard ... je dois rejoindre mon fils.

(*Julia, en se tournant, voit son enfant. Elle est très surprise, elle cherche à dire quelque chose mais l’enfant intervient*)

L’ENFANT : Je suis venu aux Platanes, maman, pour regarder le film de ta vie, une vie que je ne connais pas, en compagnie de mon trombone et de mes cahiers pleins de bonnes notes. (*Il feuillette ses cahiers devant sa mère qui lit*).

JULIA : Très bien, bien, excellent travail ...

L'ENFANT : Ah oui, je suis un enfant " prodige " ...

(Il s'éloigne de Julia).

Mais un enfant prodige qui n'a pas d'identité, ni de famille. Mon père a disparu avant ma naissance et toi, maman, tu ne me " comprends jamais ", tu me laisses toujours seul.

JULIA : Oui, mon enfant, c'est vrai, je te laisse seul, mais ... tu sais ... je crois pouvoir te comprendre. Quand je rentre et je te regarde dormir, j'imagine ce que tu penses...

(Julia s'approche de son enfant mais il la repousse)

L'ENFANT : Je ne suis pas heureux, à cause de toi ... tu peux rentrer tard si tu veux, je tiens tête à l'ennemi, je ne risque rien, je mérite ta confiance, mais que de dangers quand tu es loin ... et comme c'est triste de t'attendre. Toutes les nuits ... toutes les nuits, seul ...

(Julia s'approche à nouveau de son fils. Il se tourne vers elle; il lui prend les mains)

L'ENFANT : Oui, maman, je t'ai comprise maintenant, je sais ce que tu deviens la nuit : tu es une autre !

(Auréline entre et avance d'un pas assuré, la cigarette à la main. Gloria pose une question à Antonia)

GLORIA : Qui est cette fille ?

ANTONIA : Mais c'est Auréline.

GLORIA : Mais non, ce n'est pas Auréline. Je la connais.

ANTONIA : Mais moi aussi, je la connais, c'est bien elle. C'est Auréline!

Auréline : Mais oui, je suis l'une et l'autremais tout cela me trouble !

Chacun " me raconte " à sa propre manière : Maxime, le pauvre, amoureux de moi toute sa vie, il m'a décrite comme une femme charmante et séduisantemais Zita, sa jumelle a peut-être pris une revanche sur moi qui, pendant notre jeunesse, l'avais ...comment peut-on dire *(en le chuchotant au public)* éclipsée aux yeux des hommes. Et donc elle m'a décrite comme une femme superficielle, un peu folle, un destin raté.

M. Milovanoff ... pourquoi vous ne prenez jamais de décisions ? Nous sommes des personnages à deux visages ... toujours à la recherche de notre identité. Nous voulons connaître notre identitéil est trop facile de nous laisser à l'imagination du lecteur.

TOUS LES PERSONNAGES : On n'est que des fantômes !

SCENE V

Personnages : L'Auteur, Le Bon à rien, Gloria, Nina, Antonia, Julia, l'enfant, Auréline. On entend une musique. Les personnages se lèvent, prennent par la main l'auteur et forment un cercle. Ils commencent à tourner en récitant le poème " Mirliton ".

TOUS LES PERSONNAGES : Hiver aveugle / Printemps sourd./ Même la lune / Pèse plus lourd / Sur les épaules / Du Bon à rien. / Il marche et tombe / Dix fois par jour. / Mais l'herbe file / A son secours / Quand il trébuche / Contre les morts. / Dans les collines / Un chien le suit / Puis l'abandonne / Pendant la nuit / A la vindicte / D'un rêve ancien / Où toujours souffle / Sur son coeur gourde / La brise claire / D'un long amour / Qui rend perplexe / Le Bon à rien.

Au lever du jour les fantômes des personnages disparaissent et l'Auteur reste seul.

L'AUTEUR : (debout) Il ne reste que la poésie ! *(Il commence à réciter le poème " Le palais " pendant qu'il sort de scène)* : Mon père a construit un palais / Avec les pierres de Babel. / C'est pour y loger le silence. / Il l'a entouré de haies vives, / Y a mis le nid du loriote. / C'est pour y loger le silence.

FIN

Griglie per la costruzione dei personaggi

Testi di:

Angela Pineider: *Antonia*

Isabella Pagliarini: *Louvreuse - Julia*

Raffaella Lasagni: *Gloria*

Fabrizia Laurini: *L'enfant*

Antonia

Antonia Chardon

(dans: Jean-Pierre Milovanoff, *La splendeur d'Antonia*, Paris, Julliard, 1996)

- son père l'appelle : "Nania"

- âge : 16 ans au début du roman – automne 1886 –

ASPECT PHYSIQUE / HABILLEMENT	CARACTERE	HISTOIRE/ ACTIONS -1 -	HISTOIRE/ ACTIONS - 2 -
<p>Une beauté selon les canons de l'époque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le teint blanc; - Un port de matrone; - Assez d'embonpoint pour que le délaçage des corsets fût une Bérézina; - La douceur d'un visage attristé par l'infini; - Les yeux gris-vert; - La chevelure rousse dont l'agencement sur la nuque fait penser à un compotier de fruits mûrs. - Une robe noire; - Un châle noir; - Un chapeau noir; - Des gants noirs; - Les demi-bottes noires de sa mère; - Elle est toujours très élégante : elle a des robes sombres, impeccablement repassées et elle aime les chapeaux et fait chaque jour de nouveaux essais de 	<ul style="list-style-type: none"> - romantique; - rêveuse; - passionnée; - séduisante; - mélancolique; - très sensible; - un peu triste; - amoureuse; - désespérée; - folle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est née le 13/10/1870 à Nîmes ; sa mère Louise est morte en janvier 1886, son père Hyppolite Chardon a une chapellerie à Nîmes; - Un jour d'automne 1886, elle va fleurir le tombeau de sa mère : elle tombe, car elle n'a pas bien chaussé ses demi-bottes : un homme très élégant et charmant l'aide à se relever, ensuite, il la séduit; - L'homme disparaît et Antonia reste couchée dans sa chambre pendant deux semaines: elle rêve de cet homme et elle prend du laudanum; - Elle est rétablie: elle va chercher l'homme qui l'a séduite mais elle ne le trouve pas; - Elle devient folle: elle s'empare d'un rasoir à manche de corne et menace de s'ouvrir la 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle rencontre un jeune touriste allemand, Heinrich Stefan Müller, né à Düsseldorf en 1868, un homme de lettres; - Antonia tombe amoureuse du jeune allemand : ils s'aiment beaucoup; - Un soir d'automne 1888, Augustin suit Antonia jusqu'au magasin et découvre sa liaison avec l'allemand; - Heinrich, échaudé par l'apparition du mari, décide de mettre fin à sa liaison dès le lendemain; - Désespérée, Antonia tombe à nouveau dans la folie: elle va sur le pont, elle entend une voix qui l'appelle, dans le vent, elle confond le jeune Heinrich avec le père de son enfant, les deux grands

<p>coiffures avec une préférence pour les capotes de mousseline à passe très relevée et pour les toques à brides de satin et à plumes de lophophore.</p>		<p>gorge; elle est internée dans la maison de repos du docteur Floch;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle rencontre Esther et se confie à elle; - Antonia guérit : elle commence à écrire un “ journal intime ”; - Un jour de janvier 1887 elle découvre qu’elle est enceinte; elle dit à son père qu’elle attend un enfant et il l’oblige à choisir un mari; - Deux mois après, elle se marie avec le docteur Augustin Bizet; - Elle commence à travailler dans le nouveau magasin de chapeaux de son père: elle s’occupe de la présentation de la vitrine avec succès ; - Elle accouche en août: c’est une fille, Pauline ; - Grâce à son travail, elle connaît beaucoup d’hommes et les séduit 	<p>amours de sa vie ; elle s’élance dans le Mistral en ouvrant les bras face à la lune “comme si elle avait couru au-devant de quelqu’un qui se serait trouvé aussi sur le pont et qui serait venu à sa rencontre”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le lendemain, on retrouve son corps dans la rivière.
--	--	---	--

L'ouvreuse – Julia

NOME	ASPECT PHYSIQUE	CARACTÈRE	MOUVEMENTS	HABILLEMENT
Julia	<p>Quand la scène qu’on représente se déroule, elle a environ trente ans. Elle a un regard qui plaît, des yeux étranges, une chevelure superbe que les hommes admirent.</p>	<p>Elle est pensive, mélancolique, rêveuse, courageuse, généreuse, douce. Elle n’a pas l’air intelligent, parfois elle a la tête confuse. Les fantômes du passé la hantent et provoquent souvent chez elle des migraines.</p>	<p>Ses mouvents changent selon ce qu’elle fait: pendant qu’elle travaille au cinéma, elle est froide, sévère. Quand elle sort, elle commence à flâner lentement. Elle parle au ciel, tantôt elle le traite en ami, tantôt elle l’insulte. Quand elle est avec son fils, elle est contente, son cœur bat très fort.</p>	<p>Elle porte une robe en taffetas noir et un sac en cuir jaune. Objets: Une cigarette et une lampe de poche.</p>

Tableau pour la construction du personnage de Gloria Pillow

Aspect physique	Caractère	Habillement	Objets	Histoire
Très belle	Ingénue	Chapeau	Les dés.	Elle voulait jouer du trombone, mais un jour sa veste s'est déchirée de haut en bas et
Séduisante	Intelligente	Hauts talons	Flacons de parfum "Soleil de Nuit".	elle est devenue strip-teaseuse.
Chéveux longs	Paresseuse	Gants longs et noirs		Elle a séduit beaucoup d'hommes.
			Flacons de vernis à ongles.	
Corps souple	Optimiste	Echarpe en autruche		Elle a épousé un gangster.
			Chapeaux de toutes les couleurs.	
Jeune	Rêveuse mais concrète.	Robe du soir		Elle a aimé seulement le Bon à rien.
D'un chic voyant		Bijoux	Épingles à chapeau.	Elle adore les chapeaux.
	Elle cherche protection.			
			Le trombone à coulisse.	Elle aime le jazz.
			Tourne-disque.	Elle est devenue riche après la mort de son mari.
			Disque de "Yesterday" joué par Jay Jay Johnson.	Elle a pris une revanche sur le destin.
			Fauteuil de relaxation. Miroir.	

L'enfant

Nom	Enfant
Âge	Date de naissance : 18 Mars Année de naissance : inconnue
Aspect physique	Front du père Yeux étranges de la mère potelé, petit, cheveux blonds et yeux clairs
Habillement	Pyjama de coton bleu (pour la nuit) Chaussures sous le lit
Profession	“ élève ”
Lieux de déroulement de l'action	Ville: Nîmes Studio: cuisine et chambre Conservatoire de musique
Objets	cahiers trombone étui noir du trombone <i>cartable</i>
Caractère	belliqueux ; fort ; fier ; sage ; mûr ; sérieux ; intelligent ; orgueilleux ; incompris.
Posture	“ Il dort toujours à poings fermés ” “ Il est souvent courbé à table ”
Histoire	Il n'a jamais connu son père Il vit avec sa mère à Nîmes Il fréquente l'école primaire C'est un excellent élève Il joue très bien du trombone Il est inscrit au conservatoire de musique Il est presque toujours seul Il est incompris de sa mère
Détails	Il est du signe des Poissons Il aime les baignades, l'eau, la plongée Il a une excellente calligraphie

Il personaggio si racconta

Testi di:

Maria Stella Brescia: *Le père*

Fabrizia Laurini: *L'enfant*

Raffaella Lasagni: *Gloria*

Ermanno Maggi: *Jean-Pierre Milovanoff*

Claudia Nunzi: *Le Bon à rien*

Angela Pineider: *Antonia*

Isabella Pagliarin: *Julia*

LE PÈRE

Je suis un homme entier, moqueur, ingénu, subtil, mélancolique mais souvent je suis le contraire de ce que je dis. L'esprit de contradiction loge en moi. Homme de science confiant dans le progrès, mon univers se tourne vers le passé, est de passage et nomade. Chassé d'un premier territoire et d'un premier temps, je considère que la vie est la fuite perpétuelle, le pays natal une tombe, et que le meilleur séjour sur terre, l'abri le plus sûr, c'est une conversation entre amis.

Je m'appelle Paul et je suis né en 1902 à Djatsk, ville située à moins de deux cents kilomètres de Moscou et qui aujourd'hui s'appelle Gagarine.

De ma première enfance à Djatsk, j'ai gardé un petit nombre de riches heures organisées autour d'un père élégant et joueur et quelques images, quelques sensations : un domestique qui me conduit à l'école sur un traîneau, un pigeonnier au bout du jardin qu'on m'offre pour mon anniversaire, le voyage à Moscou pour voir mon frère Serguëï, les jours chez mon grand-père maternel qui possède un moulin à eau dans un grand domaine.

C'est au retour d'un séjour plus long chez mon grand-père que j'apprends que ma mère vient de mourir. Je vais dans la chambre où elle repose entre deux grands cierges allumés; au bout des doigts, je touche le corps immobile, je découvre avec stupéfaction qu'il est glacé et que cette glace a un nom : c'est la mort. C'est la fin de ces très riches heures, le début d'une époque grise et moins agréable qui ne me laissera pas de grands souvenirs. [...]

L'ENFANT

Salut, la compagne! Moi je suis l'enfant, l'enfant de Julia, " l'ouvreuse ". Je suis né un 18 Mars de je ne sais pas quelle année.. J'appartiens donc " au monde fuyant des Poissons " et c'est pour cette raison que j'aime " les baignades, l'eau, la plongée... ".

Je ne peux pas vous dire mon nom parce que je ne le sais pas. Je ne suis qu'un enfant qui a " le front de l'inconnu et les yeux étranges de sa mère ".

L'inconnu, c'est mon père, qui a disparu avant ma naissance. Quant à ma mère, quand je suis né, d'abord elle ne supportait pas de me voir et les infirmières m'emportaient et me ramenaient sans qu'elle tournât la tête. Mais, un jour, à l'hôpital, une jeune stagiaire m'a égratigné avec une épingle ; ma mère alors m'a couché nu sur sa poitrine. Dès lors je vis avec elle dans un studio à Nîmes.

Ma mère est ouvreuse dans un cinéma, mais, quand le soir elle termine son service, elle ne rentre pas à la maison. Je ne sais pas ce qu'elle fait la nuit; quelquefois elle ne rentre pas du tout.

Il n'y a donc personne qui le soir me borde et qui me raconte des histoires. Je suis toujours seul. Toutefois, moi, je suis un enfant fort, je ne pleure jamais et je ne dérange jamais les voisins. D'ailleurs, j'ai dû grandir vite...

Parfois, en attendant le retour de ma mère, je m'endors appuyé sur la table de cuisine parmi mes cahiers pleins de bonnes notes. En effet mes seules "compagnies" sont l'étude et la musique. Je suis un excellent élève et je sais très bien jouer du trombone. Je suis inscrit au conservatoire de musique et je peux dire avec fierté que je suis un "prodige", mais ma mère peut-être ne s'est pas aperçue de cela parce qu'elle ne me comprend pas, elle "ne comprend jamais". Et ce soir, encore une fois, j'irai me coucher tout seul en attendant en vain une mère qui n'a jamais dit "je t'aime" à son fils...

GLORIA

Je m'appelle Gloria. Un nom qui est un mélange de café, de sucre et de rhum. Gloria Pillow : il en promet des choses mon nom ! Oui, je suis une femme qui a beaucoup de talents, intérieurs aussi bien qu'extérieurs, mais la beauté est le seul talent qu'on me reconnaît. Normal, je suis très belle.

Très tôt dans ma vie j'ai appris à jouer avec ce don, même si parfois il m'a créé pas mal d'ennuis. Prenez par exemple mon professeur de trombone : au lieu d'apprécier mon talent de musicienne, il a mis au point un numéro de strip-tease pour moi. Excès d'admiration, je vous le dis ! Et tout ça à cause d'un accident banal qui s'est produit un jour quand j'étais en train de sortir mon trombone : ma robe s'est déchirée de haut en bas. Je n'oublierai jamais la tête du prof, les yeux écarquillés, la bouche bée. Quand il reprit son souffle, ses premiers mots furent "Gloria, votre talent n'est pas là où vous croyez !". Voilà l'építaphe sur ma carrière de musicienne et le début de ma carrière de strip-teaseuse. C'est là que ma passion pour les chapeaux a commencé. Vous direz que ça n'a rien à voir avec le strip-tease. Au contraire : les chapeaux sont en même temps la métaphore de mon destin et le symbole de la vie que les autres ont choisie pour moi. Changement et déguisement, séduction et coup de théâtre, luxe, folie et volupté.

J'en ai de toutes les couleurs et de toutes les formes. Je trouve tant de volupté dans les chapeaux : les changer c'est un peu comme changer de peau. Chaque chapeau que je mets est une revanche sur les vêtements que j'enlève la nuit. Normal, non ? Au dénouement je réponds avec un déguisement, qui change selon l'humeur du moment. C'est ma façon de dialoguer avec mon destin capricieux.

À partir du moment-vérité qui a bouleversé, malgré moi, mon destin, j'ai bien appris à conjuguer le mot plaire et ma vie est devenue un solfège d'hommes : notes noires, croches, doubles croches, même des triolets, mais c'était moi qui créais et dirigeais la musique des sentiments. Que du jazz, bien évidemment, Jay Jay Johnson de préférence, syncopé, entraînant, au rythme passionné.

Tout cela jusqu'au moment où j'ai rencontré l'homme que j'ai épousé : plein de fric, il promettait une grande stabilité, mais très tôt j'ai découvert que je n'étais qu'une poupée pour lui, pire, une de ses propriétés. Je n'avais qu'une envie : m'enfuir.

Cette fois-ci le destin, dont j'étais créancière, a remis le compteur à zéro : un bon à rien a tué mon mari, j'ai hérité de sa fortune et en même temps j'ai rencontré l'amour. Et donc, voilà un autre début. Quelle sensation merveilleuse !

Une fois, un de mes admirateurs m'a dit qu'une seule chose est insupportable pour l'artiste : ne plus se sentir qu'on en est au début, et moi, Gloria Pillow, artiste, séductrice et musicienne, je suis prête à monter toute nue sur le cheval du manège de mon destin. Toujours avec panache.

Normal, non ?

JEAN-PIERRE MILOVANOFF

Je m'appelle Jean-Pierre Milovanoff. Je suis écrivain. J'ai 61 ans. Je suis français. Vous trouvez mon nom pas vraiment français? Bon, en effet ... Mon père était un russe blanc échappé au régime bolcheviste. Ma famille paternelle, tzigane, provient d'Europe de l'Est, la même que celle de *L'ange sur le peuplier* de Chagall !!! Je suis né en 1940 à Nîmes où mon père s'arrêta après une longue errance.

Parfois, mon père me parlait russe, mais je ne le comprenais pas.

Quand j'étais petit je ne réussissais pas à dormir et donc je descendais de ma chambre le long d'une corde et j'allais dans le parc des platanes qui entourait ma maison natale. Ma grand-mère m'appelait " l'enfant des bois ". Dans le parc je me sentais à mon aise et épouvanté à la fois : déjà j'étais déchiré, dédoublé. Très tôt j'ai commencé à m'analyser, je le fais sans cesse, je n'y puis rien : il y a en moi un métissage impossible entre deux destins, deux ascendances, deux parents. Je me sens déraciné, déchiré, partagé entre un univers féminin, représenté par ma mère, française, un univers rural de sédentarité, de traditions et un univers masculin, représenté par mon père, un univers mystérieux, légendaire comme la steppe russe des cosaques, caractérisé par le nomadisme et la fuite. Si vous voulez en savoir davantage vous pouvez lire mon autobiographie, *Russe Blanc*. Dans cette œuvre je suis allé à la recherche et à la découverte de l'univers de mon père et de moi-même. Mais n'espérez pas y trouver une biographie canonique qui suive l'ordre chronologique : l'écriture y procède par saccades en suivant l'analogie de la pensée. En effet, le livre présente des " moments-vérité " qui ont marqué mon existence.

J'ai vécu dans le Sud de la France mais aussi en Tunisie et en Europe du Nord : j'ai été chargé pendant quatre ans de cours de littérature française à l'Université de Copenhague (1971 à 1975). Mes études je les ai faites à l'Université de Montpellier, et à la Sorbonne, à Paris (Licence et DESS de Lettres).

J'ai beaucoup lu, surtout Camus, Sartre et les classiques. J'ai aussi écrit beaucoup d'œuvres littéraires : depuis 1970 j'ai publié alternativement des romans et des pièces de théâtre : mes lecteurs disent qu'ils apprécient la qualité de mon écriture et mon ton de délicate mélancolie; parmi mes œuvres théâtrales : *Squatt*, *Cinquante mille nuits d'amour et autres pièces*, parmi mes romans : *L'ouvreuse*, *Le maître des paons*, qui a gagné le prix Goncourt des lycéens en 1997, *La splendeur d'Antonia*, *L'offrande sauvage* et *Auréline*.

Le cirque, le manège, le rêve, le double, la nuit, la forêt, la maison des platanes, sinistre en hiver et féerique en été, sont les leitmotifs qui caractérisent mon existence ; ils reviennent toujours me rendre visite. Comme les personnages de mes œuvres, du reste ! Une fois pendant que j'étais en train d'écrire mes mémoires, assis au pied de mon cher vieux platane, les personnages que j'ai créés sont venus me voir, me déranger franchement, je ne le vous cache pas. Je songeais à ma mère et à ma tante, les inséparables qui venaient toujours me chercher dans les bois, et à leur voix qui m'appelait quand le bon à rien s'est matérialisé devant moi. Et qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Raconter l'histoire d'Antonia !!! Quand il l'a nommée, la voilà qui se présente !!! Une vraie névrosée, croyez-moi ! Elle m'a tenu la jambe en disant qu'elle n'était pas contente du destin que je lui avais donné et que j'étais le responsable de son malheur. Si seulement j'avais su qu'un jour elle viendrait se plaindre chez moi ! Je ne l'aurais jamais créée ! Et ce n'est pas tout ! Quand elle a prononcé le mot " destin " voilà qu'apparaît la femme qui joue avec le destin, Gloria Pillow. Elle au moins elle était gaie et fascinante, je vous avoue que sa rencontre m'a fait vraiment plaisir. Je lui ai fait le baise-main ; elle chantait " Night and Day " d'une façon très sensuelle. Les autres personnages aussi en sont restés ravis et fascinés. Je leur ai dit que l'amour est un mystère aussi bien que la nuit. Julia, l'ouvreuse qui vit une existence ambiguë pendant la nuit, a entendu et elle s'est mise à raconter son histoire. Ensuite, Auréline est venue se plaindre chez moi, mécontente elle aussi de son destin. A la fin, excusez-moi, j'en avais ras-le-bol!

J'ai pensé qu'il ne me restait que la poésie. Pour conclure je voudrais donner un conseil à tous les aspirants écrivains : y penser deux fois avant de vous mesurer avec l'œuvre romanesque : vos personnages pourraient venir vous troubler comme de vrais fantômes ! Je vis désormais dans une sorte de cauchemar dont seulement la poésie a le pouvoir de me soulager.

LE BON A RIEN

Bonjour, Je suis Le Bon à rien. Oui, je sais, je n'ai pas l'air bien dans mon assiette! C'est parce que six criminels, il n'y a pas longtemps, ont pensé me jouer un très mauvais tour : ils m'ont poussé d'une falaise avec trois balles dans le corps ... Oui, vous avez déjà compris : j'ai beaucoup souffert, je souffre et je souffrirai, c'est comme ça la vie! Voilà pourquoi je dis toujours à mon apprenti qu'il n'y a qu'un seul bonheur : ne pas être né, mais cinquante mille jeunes gens se sont donnés rendez-vous à travers les siècles au fond d'une grotte ou sur un balcon et ont décidé de nous priver du plaisir de n'être jamais nés. Et toutefois, pour en revenir à ma condition...je ne me plains pas trop...Voyez-vous comment tourne le monde? Il tourne de façon à me maintenir en vie et à faire retrouver six corps mangés par les poissons... Et s'ils ne sont pas encore morts, moi je les tuerai avec mon fusil : J'étais champion de tir moi quand j'étais jeune, je vise bien moi... Je ne me suis trompé qu'une fois... l'affaire Pillow, vous vous souvenez ?

Un jour, pendant que mon apprenti était en train de dévaliser un magasin et que je l'attendais dans le parking, j'ai été abordé par un homme – costume rayé, feutre sur l'œil et un diamant à chaque doigt – qui m'a proposé de tuer sa femme! Il voulait même que je le blesse pour ne pas être découvert! Voilà ce qui s'est passé : je me rends avec l'apprenti sur le lieu et je vois un balcon, une balustrade, des fleurs et sur le balcon une femme, l'ex strip-teaseuse de bar Gloria Pillow qui danse un tango avec son mari. A ce moment-là je me concentre, je vise, je tire mais...je tue le mari! Je ne sais pas ce qui s'est passé, mais au moment où j'ai tiré sur lui pendant une demi-seconde j'ai été libre de choisir qui allait vivre et qui allait mourir : j'ai été Dieu. La femme, elle était bien contente, elle m'invita chez elle pour me remercier, mais je lui ai dit que cela était arrivé par hasard...Oui, j'ai tué son mari avec mon fusil par hasard, mais c'était la dernière fois qu'il tuait des gens...je l'ai vendu mon fusil...c'était mon dernier crime...et je n'ai même pas gagné un sou! Je n'avais pas fait le travail qu'on m'avait demandé donc je ne pouvais pas réclamer de récompense. Et de plus...j'en ai assez de cette violence, je suis le dernier maillon d'une chaîne qui s'arrêtera avec moi. Cent mille jeunes gens qui se sont empoignés à travers le temps, attirés, séduits, violentés, avant d'être couchés séparément dans des fosses pleines de boue. Des soldats, des journalistes, des cuisiniers, des filles de ferme, des victimes, des assassins, des illuminés, des sadiques, des incapables. Des bons à rien! Je les sens tirer sur la chaîne à travers la terre pour que je m'étende avec eux !

JULIA

J'ai peur, terriblement peur, de ne plus être aimée. Quand je revois sur l'écran des scènes que moi-même j'ai vécues dans ma vie, des hommes qui trahissent leurs femmes, par exemple, je ne peux plus regarder, je me réfugie aux toilettes et je ne reviens que pour accompagner le public à la sortie.

Au fait, j'ai oublié de dire que je travaille au Colisée, à Nîmes... le Colisée est un cinéma. Moi, je suis ouvreuse, je place les retardataires, j'impose le silence dans la salle. Parfois, je pense que c'est un drôle de travail que le mien. Victor, le chef opérateur, m'a dit une fois qu'avec ma lampe de poche, c'est comme si je conduisais des âmes vers la résurrection. Je n'ai pas très bien compris ce qu'il entendait par cela, mais cette image m'a beaucoup plu. C'est vrai aussi que je dois résoudre des situations difficiles. Il m'est arrivé de devoir foutre à la porte des matelots bruyants. Mais ce que j'aime le plus, c'est quand on passe

des films comme l' "Aventura" : là les personnages se montrent hésitants et désespérés comme dans la vie, ils abandonnent une histoire au profit d'une autre pleine d'incertitudes. Ma vie s'est déroulée de cette manière : j'ai eu tellement de déceptions de la part des hommes... je n'ai jamais trouvé le vrai amour. Les hommes, ils se jettent sur moi comme des bêtes, en faisant des gestes aussi incompréhensibles et irréels que les passes du toréro devant le taureau.

Mais tout cela a lieu hors du cinéma; ma vie et mes secrets réapparaissent quand je ferme les portes vitrées du Colisée. A ce moment, je commence à flâner dans la merveilleuse nuit de Nîmes pour chercher... chercher... je ne sais pas ce que je cherche vraiment. Peut-être l'amour, peut-être l'oubli des souvenirs qui me hantent et me font mal : mon père mort, étendu dans le sang et le vin. Moi, je n'avais que huit ans. Je revois continuellement cette image... elle me fait vraiment mal, j'aurais envie de mourir à mon tour.

Après la mort de mon père, j'ai vécu avec mon oncle et, à quatorze ans, j'ai quitté l'école laïque pour travailler chez un parent éloigné qui faisait le commerce des gants. Une nuit, je venais de sortir d'un dancing, un employé de la SNCF m'aborda... Au printemps, j'accouchai de mon enfant. Lui, il n'a jamais connu son père.

C'est lui ma raison de vivre. Oui, je passe la nuit en parcourant au hasard les rues de Nîmes, parfois je vais à l'hôtel, mais je le fais pour retarder mon retour, pour apprécier encore plus le moment où je peux le revoir : mon secret, mon trésor, mon enfant prodige.

L'histoire de Julia

En 1960, Julia a à peu près trente ans. Depuis plusieurs années, elle travaille comme ouvreuse dans un cinéma de Nîmes. Là, assise au dernier rang de la salle, elle revoit dans certains films l'histoire de sa vie : une femme qui n'a jamais été comprise par les hommes, une femme qui a toujours eu des histoires sans lendemain.

Une fois entrée dans le cinéma, c'est comme si sa vraie vie n'existait plus, elle la garde au fond de son cœur comme un secret doux et douloureux. Les portes du cinéma marquent la limite entre deux parties différentes de son existence, imperméables l'une par rapport à l'autre.

La nuit elle se transforme : l'ouvreuse froide et presque sévère devient une lente flâneuse qui cherche dans les rues et les cafés de Nîmes un soulagement à la douleur de ses pensées, de ses souvenirs. Parfois elle rencontre des hommes, mais elle n'a avec eux que des histoires fugaces et sans importance.

Mais le secret le plus précieux de sa double vie l'attend à la maison, c'est son enfant. Lui aussi c'est le fruit d'une nuit occasionnellement passée avec un employé de la SNCF, qui comme les autres a disparu le jour après.

Au début, avec l'enfant, c'était très difficile pour Julia ; elle travaillait encore chez Maussac, un parent éloigné qui avait un commerce de gants, ensuite elle avait commencé à travailler comme ouvreuse. Elle aime bien son fils mais ils ne se comprennent pas beaucoup.

Julia rencontre l'homme de sa vie à soixante ans, dans un café de Nîmes. C'est un touriste hollandais qui aime dessiner, il s'appelle Hans Van L. Dans, autrefois il était marin. Après avoir acheté une propriété dans les Cévennes, ils s'installent là-bas. Au printemps, Julia se rend toujours à la rivière près de la maison, tandis que Hans travaille à des toiles de grand format. Mais un jour, en revenant de sa promenade, en entrant dans l'atelier de Hans, elle le trouve étendu par terre, couché sur le ventre.

ANTONIA

Je suis Antonia Chardon. Je suis née à Nîmes, en 1886, dans une famille de chapeliers... J'adore les chapeaux, j'aime être toujours élégante, bien habillée, les cheveux bien peignés: j'ai l'habitude de nouer ma longue chevelure rousse sur la nuque. Ma mère Louise mourut en janvier, j'avais seize ans. Après sa mort, j'allais souvent fleurir son tombeau. Un jour d'automne, pendant que j'allais au cimetière il m'arriva quelque chose d'extra-

ordinaire : une rencontre qui changerait ma vie pour toujours ! Comme j'avais mis les bottines de ma mère et qu'elles me faisaient souffrir, je les avais délacées discrètement, sur la banquette de la voiture. Pendant le voyage je rêvais : je pensais à ma pauvre mère, et à mon avenir. Trouverais-je un fiancé à la barbe courte qui ressemblerait à mon père ? En un éclair, je m'aperçus que j'étais arrivée : il fallait descendre au plus vite ! Dans ma précipitation je n'eus pas le temps de chausser complètement les demi-bottes...et...zut ! Je tombai de tout mon long sur les pots de chrysanthèmes. " Quel malheur si j'ai sali ma robe ", pensai-je, nerveusement. J'étais encore étourdie par la chute, quand j'aperçus le visage d'un homme penché sur moi, et sa main tendue. Cet homme m'aida à me relever et, ensuite, m'accompagna dans un magasin d'art funéraire. Il était si beau, si élégant...Il commença à me masser délicatement la cheville et...il me séduisit et disparut. Je n'étais plus une enfant. Dès lors, je ne fis rien d'autre, du matin au soir, que de prendre du laudanum, de laisser errer mon regard par la fenêtre et de revenir par la pensée à celui que je considérais comme mon époux devant l'Éternel. De toute façon, je ne savais rien de cet homme : j'ignorais son nom, son prénom, l'origine de sa famille, même sa nationalité. Peu à peu, le fait de m'être donnée à un passant que je ne reverrais jamais me poussa à la folie. La fièvre et les délires ne me quittaient jamais, on disait que j'étais atteinte d'une maladie nerveuse. Souvent, pendant la nuit, en chemise blanche, les pieds nus, les cheveux dénoués, je glissais du lit et je courais dans le brouillard en frappant les arbres au hasard avec la hachette de mon père, en chantant : " S'il y a faute, s'il y a faute, le soleil nous le dira (...) ". Je fus conduite à la clinique du docteur Floch, à Saint-Césaire. Peu à peu, je guéris. Je ne me laissai pas détruire par la folie ! Cela arriva surtout grâce à Esther, une femme de trente-cinq ans, très seule, mal nourrie et mal habillée qui travaillait à la clinique comme domestique. Elle était si douce et si gentille avec moi ! Elle écoutait mon histoire avec attention et elle ne portait aucun jugement ni me condamnait, mais elle m'encourageait, elle prenait mes bras et les baisait. Je commençai à écrire un journal intime et cela m'aida à m'épancher. Je guéris !

Je retournai chez moi. Je rencontrais souvent mon amie Esther et je lui donnais de l'argent pour l'aider. Entre temps, mon visage et mon corps avaient changé. Bientôt je compris que j'étais enceinte. Je ne savais pas comment le dire à mon père. J'étais affolée. Mon père m'aimait beaucoup, j'étais la seule fille qu'il avait, mais la nouvelle le mit en colère : il décida que je devais absolument choisir un mari. Je m'enfuis : j'étais désespérée. Quand le docteur Augustin Bizet me trouva, un soir, ivre et très triste et qu'il me proposa de l'épouser, je ne pus pas refuser.

On se maria deux mois après. Mon père avait ouvert un magasin de chapeaux sur le Boulevard des Arènes et moi, je m'occupais de la vitrine : j'exposais les chapeaux selon des affinités romanesques et mes idées de présentation étaient très appréciées à Nîmes. J'accouchai en août, à six heures de l'après-midi : c'était une fille et je l'appelai Pauline. Mon mariage n'était pas heureux. Je n'avais jamais aimé mon mari. Grâce à mon travail, j'avais la possibilité de rencontrer des hommes très élégants et très riches. J'en séduisis beaucoup. Un jour, je rencontrai un jeune homme de lettres, un allemand, Heinrich Stefan Müller de Düsseldorf. La passion s'épanouit entre nous. Pour la première fois de ma vie, je ne pensais plus au père de ma fille. J'aimais, j'aimais encore, mon cœur battait à nouveau ! Mais, un soir, mon mari nous surprit dans le magasin de chapeaux. Le lendemain, Heinrich décida de mettre fin à notre liaison. Il partit, sans rien me dire. Il ne me laissa qu'une lettre. C'est ainsi, que je me retrouvais encore une fois séduite et abandonnée. Je ne pouvais pas supporter cette douleur. J'allai sur le pont, j'ouvris les bras... Dans le vent, je voyais Heinrich et le père de ma fille qui m'appelaient, ils m'invitaient à les embrasser, à me jeter dans leurs bras... Le mistral soufflait très fort... On retrouva mon corps dans la rivière.

Un esempio di percorso didattico

Testo di:
Isabella Pagliarin

UNITE DIDACTIQUE SUR LE THEATRE

Introduction

L'unité didactique que nous allons présenter doit être insérée à l'intérieur d'un parcours modulaire dont le titre est " La mise en espace de la littérature ". Son but est de faire connaître aux élèves une méthode de travail tout à fait différente par rapport à celle qu'on utilise normalement pour aborder la littérature. Cette méthode envisage une participation plus active des élèves dans leur processus d'apprentissage, en leur permettant de développer plusieurs compétences à la fois : la production orale et écrite, la compréhension écrite. En outre, ils vont apprendre à rechercher du matériel, à prendre conscience du langage du corps et à le maîtriser afin d'exprimer des sentiments.

Titre de l'unité didactique : préparation à la mise en espace.

Public visé : la cinquième classe d'un lycée scientifique ou linguistique; les élèves étudient le français comme première ou deuxième langue.

Prérequis : connaître les différents types de texte littéraire et les principes fondamentaux de l'analyse littéraire.

Objectifs cognitifs : savoir faire la lecture balayage d'une quatrième de couverture, savoir faire la lecture analytique d'un texte littéraire, savoir résumer un texte littéraire et le raconter oralement.

Objectifs formatifs : travailler en groupe, rechercher du matériel, résumer et exposer oralement un texte devant un public.

Matériel : les livres de l'auteur, des photocopies, des documents que les élèves ont tirés d'Internet, d'autres documents trouvés par les élèves.

Outils : ordinateur, tableau noir.

Durée : 2 heures.

Evaluation formative : exposé oral.

Phase	Articulation de l'activité didactique	Stratégies	Temps
1	Présentation/ motivation	L'enseignant explique aux élèves le parcours qu'ils vont suivre, en soulignant bien les objectifs formatifs et cognitifs, et en leur faisant visionner le bref extrait d'une vidéo qui montre le travail achevé, fait par l'enseignant avec d'autres élèves.	10'
2	Découverte / compréhension	L'enseignant étale sur le bureau les œuvres de l'auteur choisi et laisse les élèves choisir celle qui les a le plus frappé par son titre et par sa quatrième de couverture. (Si les livres ne suffisent pas pour tous, les élèves peuvent en choisir un pour deux).	10'
3	Acquisition/ production	<p>Une fois l'œuvre choisie, chaque élève lit plus attentivement la quatrième de couverture (silencieusement) et présente brièvement aux autres le personnage qu'il a choisi.</p> <p>A la maison, les élèves devront lire l'œuvre en entier pour pouvoir ensuite la présenter oralement aux autres (pour le faire ils auront au moins deux-trois semaines de temps). Ils rechercheront d'autres informations sur la vie de l'auteur et sur son œuvre.</p> <p>En classe, après avoir présenté à tous l'histoire du personnage, ils devront mettre en commun toutes les informations sur l'auteur et sur son œuvre. Le but de cette confrontation est d'établir les éléments fondamentaux de la biographie et de l'œuvre de l'auteur.</p> <p>Les élèves doivent ensuite trouver une situation pour mettre en scène la vie et l'œuvre de l'auteur.</p> <p>Un élève a la fonction de secrétaire, il doit verbaliser les points essentiels de la discussion pour pouvoir finalement les exposer au professeur.</p>	<p>25'</p> <p>35'</p> <p>10'</p>
4	Evaluation formative	L'élève qui a la fonction de secrétaire expose au professeur les points essentiels de leur travail. Le professeur dit ce qu'il en pense et leur donne éventuellement des suggestions.	30'

Riflessioni personali

Testi di:

Franca Fiandri : *Le théâtre en classe de langue*

Raffaella Lasagni : *La didactique théâtrale*

Le théâtre en classe de langue

Pourquoi le théâtre ?

Avant tout on s'amuse. Mais il y a beaucoup d'autres avantages:

- le théâtre favorise le développement de l'imagination et de la conscience artistique, de la conscience sociale (par la technique du jeu de rôle en particulier), de la langue, de l'apprentissage autonome ;
- il encourage le respect réciproque, la maîtrise du comportement⁸ et le renforcement de la confiance en soi-même ;
- il donne aux élèves l'opportunité de coopérer avec les autres et d'apprendre à s'organiser.

En faisant du théâtre on améliore la coordination physique.⁹

Il peut avoir des effets thérapeutiques parce qu'il peut aider les élèves à aborder d'éventuels problèmes personnels.

Il peut aider les jeunes à reconnaître leurs émotions, en les préparant à l'âge adulte.

De plus, il s'agit d'un instrument merveilleux pour la connaissance en général. À l'école, on peut le relier à la langue, à l'histoire, à l'art ou à la musique.

Il peut être une opportunité pour les élèves doués mais avec une intelligence non académique, et donner une chance à ceux à qui la société a peu donné (pour des raisons sociales ou économiques).

Enfin, nous savons que l'apprentissage avance pour ceux qui participent activement à l'activité mais pour ceux qui regardent aussi, surtout si on leur donne la consigne d'observer de façon critique afin de commenter.

Dans le théâtre, les rêves et les sentiments mais aussi l'expérience sont partagés par les participants.

Au cours SSIS : le développement de la compétence communicative.

Après avoir abordé le sujet du texte théâtral, de la communication et de l'analyse du genre dans l'application didactique, on envisage une expérience d'application pratique : un moyen pour raconter et représenter l'histoire de la littérature, des auteurs et des textes.

En ce qui concerne les objectifs possibles d'une mise en espace, nous trouvons que la technique théâtrale développe les compétences communicatives : on emploie la métalangue, la prosodie, l'intonation, c'est-à-dire qu'on va au delà du langage référentiel.

On commence par là un discours qui nous renvoie aux théories de la communication linguistique. Donc, nous réfléchissons sur la différence entre langue référentielle et langue perlocutoire. La langue référentielle ou locutoire implique un acte de langage qui produit un message conforme à la grammaire du récit. Normalement, les dialogues des

manuels scolaires sont référentiels et ils n'impliquent guère la rhétorique des passions. Au contraire, le langage perlocutoire implique la suggestion à faire quelque chose sans le dire directement. Il n'est lié ni au contenu référentiel ni au contenu linguistique, mais il a un effet second : nous sommes là dans la rhétorique des passions. Il donne importance au corps, à la gestuelle, à la mémoire [...]. Le dialogue théâtral nous apparaît plus réel parce qu'il implique justement les passions. De même, les élèves apprennent à comprendre le point de vue de l'auteur¹⁰.

1 La didactique théâtrale

1.1 Théâtre et langage

Parmi les stratégies d'apprentissage que nous avons expérimentées pendant les cours SSIS, la plus significative dans ma formation personnelle et pédagogique est liée à la didactique théâtrale.

Le premier module de 2^{ème} année était entièrement consacré à l'étude du genre théâtral dans ses applications didactiques. Notamment, le but du module était de nous donner les outils didactiques pour "théâtraliser" un auteur, un texte ou un ensemble de textes. Le point de départ a été une réflexion sur le concept même de *communication linguistique*, qui selon le psychologue Bühler, se base sur trois fonctions : *d'expression* (du point de vue de l'émetteur), *d'appel* (du point de vue du récepteur) et *de représentation* (qui renvoie au contexte). Ce schéma a été repris et complété par Roman Jakobson, qui a déterminé six facteurs sur lesquels repose la communication verbale. À chacun de ces éléments correspond une fonction linguistique particulière, respectivement : *référentielle*, *émotive*, *conative*, *phatique*, *métalinguistique* et *poétique*.

Il est clair, d'autre part, que même le schéma jakobsonien du langage n'épuise pas son objet et qu'il tient compte de la seule communication verbale, à l'exclusion de tous les autres systèmes sémiotiques. Or, il existe d'autres manières de concevoir la transmission du savoir, notamment par le *faire persuasif* et le *faire interprétatif*.

Si, d'une part, il y a le *langage référentiel*, de l'autre il y a le *langage perlocutoire*, qui suggère de faire quelque chose sans pourtant le dire directement. Celui-ci appartient à la rhétorique des passions. Nous avons pu observer que normalement les dialogues des manuels scolaires se basent sur la fonction référentielle du langage et ignorent, en principe, la rhétorique des passions.

Dans ce cadre, il devient évident que l'essence même du théâtre garde en soi toutes les formes et les fonctions du langage, et que cette richesse nous laisse une grande marge d'exploitation didactique.

1.2 Le parcours sur Jean-Pierre Milovanoff. Première étape : la découverte

Notre groupe d' "apprentis-enseignants" SSIS, guidé par notre superviseur Eliana Terzuoli et par le professeur Marco Lombardi, a créé une pièce théâtrale pour mettre en scène le récit de la vie de l'écrivain Jean-Pierre Milovanoff et ses œuvres. Notre premier but était celui de comprendre la réaction d'une classe quelconque dans cette situation d'apprentissage. Il était donc nécessaire de choisir un auteur, comme Milovanoff, inconnu de nous tous, pour nous mettre dans la même situation. Le travail a été passionnant, à partir du moment où notre superviseur ayant mis sur la table une série de livres de Milovanoff, nous a demandé d'en choisir un et de le présenter aux autres cinq minutes après. Certains d'entre nous étaient sceptiques quant à la réussite de cette entreprise,

mais les faits leur ont donné tort. Le résultat a été surprenant, puisqu'à la fin du tour de table qui a suivi la lecture repérage, nous avions déjà une idée précise des thèmes préférés de l'auteur et de l'amplitude de son œuvre.

En si peu de temps, nous avions déjà acquis plusieurs savoir faire :

- lecture rapide¹¹ (le but était d'aborder la connaissance de l'auteur et de découvrir *l'intentio auctoris*) ;
- capacité d'analyse et de synthèse ;
- approche de la littérature par les éléments du paratexte (4^{ème} de couverture, titre, sous-titre,...) ;
- présentation synthétique en langue.

Après cette lecture transversale, pendant les vacances de Noël, nous avons tous lu et analysé individuellement le roman autobiographique *Russe blanc* et une œuvre complète de Milovanoff de notre choix.

1.3 L'écriture de la pièce

Après les vacances de Noël, au cours d'un atelier théâtral, nous avons interprété, à tour de rôle, un personnage du livre que nous avons lu. Mon choix s'est porté sur *Gloria Pillow*, protagoniste de la pièce théâtrale *Cinquante mille nuits d'amour*. La classe était disposée en demi-cercle face au personnage et chacun de nous lui posait des questions. Cette activité nous a permis de stimuler notre imagination, d'improviser, d'avoir recours à la gestuelle et, plus généralement, de rentrer dans le personnage. Nous avons aussi vérifié sur nous-mêmes qu'apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue. L'étape suivante a été la discussion (sous l'arbitrage de notre superviseur) à propos de la structure à donner à notre pièce. Nous sommes vite parvenus à une entente et nous avons commencé à écrire, d'abord ensemble, ensuite individuellement à la maison. Chacun a fait sa partie, en écrivant une scène ou le texte relatif à son personnage. La trame était conçue pour présenter l'auteur, son monde réel et onirique, et les personnages des œuvres que nous avons choisies.

1.4 La construction du personnage

La construction du personnage est une des étapes fondamentales du travail théâtral, et la démarche à suivre nous a été suggérée par notre superviseur, Mme Terzuoli, qui a demandé à chacun de :

- préparer une grille de construction de son personnage (nom, aspect physique, caractère, habillement, objets, mouvements, histoire et détails)¹² ;
- écrire un récit de présentation du personnage à la première personne¹³.

Cela nous a permis de faire une réflexion psychologique et des constatations d'ordre général sous forme de maximes ; de repérer dans le texte les phrases et les actions clé ; d'analyser le texte sur le plan lexical, morphologique et sémantique.

À partir de la lecture d'un passage du livre de Stanislavskij¹⁴, et de mon expérience professionnelle précédente, j'ai développé un autre moyen pour " entrer " dans le personnage. Il s'agit de la création d'une ou de plusieurs affiches qui permettent d'exposer, ou mieux d'exprimer, visuellement, les sensations que l'on ressent par rapport au personnage interprété. Cette étude interprétative permet, aux élèves qui ont une façon d'apprendre et une mémoire plus visuelle, d'entrer davantage dans le jeu théâtral. En outre, cela implique, de la part des élèves, un exercice de vocabulaire, une étude esthétici-

que, un travail empathique¹⁵ et une recherche expressive supplémentaires. La présentation de l'affiche à la classe permet, enfin, à l'élève d'utiliser le nouveau lexique appris et d'améliorer sa façon d'exprimer ses sensations et ses sentiments. Il s'agit d'un véritable savoir faire, qui s'ajoute aux autres et les intègre, ouvrant aussi la porte à la possibilité de travailler en équipe avec le professeur de dessin.

1.5 *Sur scène*

Le but final du travail est, évidemment, la mise en scène. Notre groupe a fait plusieurs répétitions sous la direction de Mme Terzuoli et du metteur en scène Patrick Duquesne, pendant lesquelles nous avons amélioré notre diction et nous avons modifié les dialogues qui n'avaient pas toujours de cohérence avec les mouvements des personnages ou qui ne pouvaient pas être mis en scène. Pendant les répétitions, l'observation de mes collègues sur scène a été un moment de réflexion fondamental pour comprendre l'importance d'une diction claire, d'utiliser l'espace dans un but précis, d'interagir sciemment avec les autres et de respecter son tour dans les répliques.

En effet, ces observations, transposées en classe de langue, sont très enrichissantes.

Peu à peu et par petits groupes, nous avons cherché les objets et les vêtements des personnages et nous avons choisi le décor. Cela nous a permis de mieux nous connaître en dehors du contexte " scolaire " et de renforcer l'esprit de groupe. Le spectacle aura lieu au mois de juin, en présence de l'auteur, avantage donné par le fait de mettre en scène un auteur contemporain. Jean-Pierre Milovanoff a été une découverte pour moi (pour nous tous je pense), et le fait de pouvoir le rencontrer ajoute une motivation et un plaisir supplémentaires à tout notre parcours.

1.6 *Le rôle de l'enseignant*

Kahlil Gibran, dans son livre *The Prophet*¹⁶, écrit que la sagesse d'un enseignant se voit s'il ne demande pas à son élève de rentrer dans sa maison de sagesse, mais s'il l'accompagne jusqu'au seuil de sa propre maison de sagesse¹⁷. En effet, l'enseignant efficace ne peut pas se limiter au rôle de " dispensateur " de savoir, car le rôle de l'école, c'est bien de mener les élèves à l'auto-apprentissage.

La didactique théâtrale, dans ce contexte, offre avant tout à l'enseignant la possibilité de créer un climat de détente qui favorise l'apprentissage¹⁸. Un contexte que les élèves ont contribué à faire naître, leur permettra de participer plus efficacement et d'être en mesure de construire, eux-mêmes, leurs savoirs. Le rôle de l'enseignant, dans ce cadre, est essentiellement celui d'un guide : il doit organiser le travail et en faciliter le déroulement. Ses objectifs sont de favoriser l'apprentissage linguistique, créer la nécessité de l'utilisation de la langue, corriger la prononciation, surveiller le bon déroulement de l'activité en général.

Breve bibliografia

Volumi

- Augé H. M. F. Borot e M. Vielmas, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, Clé, 1989.
La B. D. Paris, Clé, 1990.
- Caré J. M. *Jeu, langage, créativité*, Paris, Hachette, 1992.
- Centorrino G. *Educare con il teatro*, Catania, ed. Greco, 1998.
- Damasio A. *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000.
- Damasio A. *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.
- Dasté J. *Petite histoire du théâtre dessinée*, Paris, Nizet, 1996.
- Debyser F. «L'immeuble», Paris, Hachette, 1986.
- Falqui L. *Il vostro spettacolo*, Bologna, Clio, 1999.
- Grotowski J. *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1993.
- Hérial A. et Mégrier, D. *Entraînement théâtral pour les adolescents*, Paris, RETZ, 2002.
- Hinglais S. et Liberman M. *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, Paris, RETZ, 2002.
- Hinglais S. *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, Paris, RETZ, 2001.
- Ionesco E. *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Paris, Gallimard, 1990.
- Landier J.C. et Barret G. *Expression dramatique-Théâtre*, Paris, Hatier, 1999.
- Lombardi M. *Il nuovo professore Froeppel, ovvero dalla formazione di uno studente-attore in lingua e letteratura francese*, Atti del convegno internazionale – Prospettive della francesistica, Napoli 13/14 ottobre 2002.
- Larthomas P. *Techniques de théâtre*, coll. Que sais-je?, Paris, P.U.F, 1992.
- Meirieu M. *Se (re)connaître par le théâtre*, Lyon, Chronique sociale, 2002.
- Moirand S. *Situation d'écrit*, Paris, Hachette, 1990.
- Page C. *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette, 1997.
- Pignarre R. *Histoire du théâtre*, coll. Que sais-je?, Paris, P.U.F, 1995.
- Romagnoli A.M. *La parola che conquista*, Milano, ed. Mursia, 1986.
- Ryngaert J.P. *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Nathan, 2001.
- Stanislavskij K. *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari, Laterza, 2001.
- Viegnes M. *Le théâtre. Problématiques essentielles*, Paris, Hatier, 1992.

Riviste

- Le Français dans le monde n. 305, (Dossier), *À l'école du théâtre*, Paris, Clé, juillet/aout 1999.
- Le Français dans le monde n. 329, (Dossier), *Le français par le théâtre*, Paris, Clé, sept/oct. 2003.

NOTE

- 1 Penso a *Sidonie ou le français sans peine*, pubblicata nella collana “ Les Introuvables ”.
- 2 Come ulteriori esempi ispiratori dell’uso in classe della biografia: cfr. Adèle Hugo, *Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie*, Paris, Plon, 1985; oppure *Mademoiselle Bovary*, di Raymond Jean, ed. it. Roma, Robin, 1999 (pubblicazione dell’originale francese presso Actes Sud, 1991), testo nel quale s’immagina che un bel giorno il capolavoro di Flaubert cada nelle mani di Berthe, figlia di Emma, operaia in una filanda in Normandia, che ne chiederà conto allo scrittore ormai avanti negli anni; o, ancora, Caroline Commanville, *Souvenirs intimes* (trad. it. *Anche mio zio G. Flaubert era un letterato*, Palermo, Sellerio, 1992, il cui titolo si commenta da solo); o, infine, il colloquio immaginario con la figlia di Molière che Macchia riporta nel suo celebre libro, *Il silenzio di Molière*.
- 3 Alcuni argomenti di questo intervento sono stati ripresi e sviluppati dall’autore nel primo numero della rivista “DidatticaMente – La voce della SSIS”, diretta da Simonetta Ulivieri, Pisa, ETS, 2004
- 4 La scheda bio-bibliografica di Jean-Pierre Milovanoff si trova in allegato.
- 5 L’esperienza è stata documentata anche in una video. Coloro che ne volessero prendere visione insieme agli altri testi relativi ad essa possono mettersi in contatto con Eliana Terzuoli: e.mail: eliana.terzuoli@unifi.it; e.terzuoli@tin.it
- 6 Un ulteriore laboratorio su Eugène Ionesco è stato da me condotto e sarà documentato nei prossimi numeri della rivista “DidatticaMente – la voce della SSIS” diretta da Simonetta Ulivieri, Pisa, ETS.
- 7 Hanno partecipato all’esperienza gli allievi del II ciclo della SSIS di Francese di Firenze: Raffaella Belloni, Maria Stella Brescia, Franca Fiandri, Raffaella Lasagni, Fabrizia Laurini, Ermanno Maggi, Claudia Nunzi, Isabella Pagliarin, Angela Pineider. Tutti gli allievi hanno elaborato percorsi di scrittura. Per motivi di spazio, sono stati allegati soltanto alcuni testi. La revisione di essi è stata curata da: Jean- Pierre Milovanoff, Marie Claude Charras, Sophie Gehin. A Sophie Gehin si deve la revisione definitiva di tutti i testi in lingua.
- 8 Un des plus fréquents problèmes scolaires est celui du comportement. Le théâtre apprend aux enfants à être une bonne audience. *100 + ideas drama*, Oxford, Heinemann Educational Publishers, 1975.
- 9 L’importance du corps dans l’apprentissage. Les plus récentes découvertes dans les neurosciences, soulignent la liaison entre le corps et l’esprit. G. Johnson, *Il palazzo della memoria*. Notes prises pendant le cours du professeur Maiorana le 30/01/02.
- 10 Ces principes ont été traités et approfondis pendant les cours du Prof. Marco Lombardi le 21/01/01
- 11 Aussi dite *lecture repérage*, qui permet de formuler des hypothèses de lecture et de créer un horizon d’attente.
- 12 [Vedi allegato 1.2c - Raffaella Lasagni: *Gloria*, n.d.r.]
- 13 [Vedi allegato 1.2d – Raffaella Lasagni: *Gloria*, n.d.r.]
- 14 Konstantin Stanislavskij, *Il lavoro dell’attore su se stesso*, Bari, Laterza, 2001, p.109: “Il materiale emotivo è il più prezioso. Da esso nasce la vita spirituale della parte. (...) Non è materiale facile da ricavare: è invisibile, inafferrabile, indefinibile, e lo si può sentire solo interiormente. (...) Spesso la vita dell’oggetto umano sfugge alla nostra comprensione cosciente e riusciamo solo ad intuirlo. Allora dovremo penetrare del senso, il materiale che ci potrà servire per creare.”
- 15 Pour le concept “d’empathie”, voir D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli Libri, 1996.
- 16 Kahlil Gibran, *The Prophet*, Pan Books, 1991.
- 17 “If the teacher is indeed wise, he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind”, *ibidem*, p. 76.
- 18 L’importance du contexte favorable est l’objet de la théorie dite « suggestopaedia », développée par le psycho-pédagogue Georgi Lozanov.

2. Del potere e della comunicazione linguistica

2.1 INTERVENTO DI MARCO LOMBARDI

Introduzione

*La justice sans la force est impuissante,
la force sans la justice est tyrannique.*
(Pascal)

L'apprendimento profondo ha luogo quando c'è un coinvolgimento emotivo. L'emozione ha luogo quando tutti i nostri sensi partecipano alla comunicazione. È proprio della comunicazione teatrale il coinvolgimento emotivo.

Il nostro intervento propone l'uso della comunicazione teatrale nell'insegnamento-apprendimento della Lingua, della Letteratura e della Cultura francese. Tale uso permette di riportare l'attenzione dall'oggetto (forma e contenuto di un messaggio) al soggetto "apprenant" che diviene protagonista della relazione linguistica. In questo contesto, infatti, chi apprende la lingua straniera diventa personaggio attivo nella catena della comunicazione complessa.

Il percorso didattico da noi elaborato ha un obiettivo multiplo: linguistico, cognitivo e culturale. La comunicazione in lingua delle conoscenze culturali tramite le tecniche teatrali consente di passare da un *sapere* a un *saper fare* e a un *saper essere*, favorisce l'assunzione cosciente e responsabile (non automatica) delle conoscenze linguistiche e culturali.

Il percorso può essere proposto ad allievi che hanno conoscenza del francese al livello referenziale della comunicazione quotidiana (B2 del quadro di riferimento europeo) oppure, con i dovuti approfondimenti culturali, ad allievi di un livello più avanzato (C1 o C2). I contenuti sono la favola di Jean de La Fontaine, *Le Loup et l'agneau*, e la pièce di Ionesco, *La Leçon*.

Partendo dall'analisi della situazione di comunicazione, fondata sull'esercizio del potere verbale e non verbale, presente sia nella favola seicentesca che nella pièce novecentesca, tale percorso didattico mira, tramite l'individuazione degli elementi di comunicazione complessa che "danno vita" al testo, a portare gli allievi alla produzione di testi autonomi sulla stessa problematica, dello stesso tipo comunicativo, e alla loro interpretazione. Il che comporta la messa in azione delle competenze di scrittura, riscrittura-adattamento, e di espressione orale, facilitando la memorizzazione diretta e

indiretta della lingua, delle sue strutture, del suo lessico ecc. Lo scopo è sia di formare nell'allievo la consapevolezza della situazione di comunicazione linguistica non solo come fatto tecnico-referenziale ma anche come strumento di cultura democratica, dialogica, sia di suscitare in lui la necessità di un apprendimento critico del sistema della comunicazione linguistica stessa. Il percorso conduce, così, dall'imitazione pura e semplice di un modello all'espressione verbale e non verbale di sé.

L'intervento, riferito ad una esperienza effettuata, sarà integrato con esempi di lavori svolti dagli allievi della SSIS fiorentina di Lingua Francese: copioni, griglie di costruzione del personaggio, presentazione di personaggi alla prima e alla terza persona, verbali, riflessioni critiche sulla propria partecipazione alle varie tappe del percorso linguistico e critico.

1.1. *La Fontaine: Le Loup et l'agneau*

Con le sue *Fables*, La Fontaine si vantava di aver messo in scena "une ample comédie à cent actes divers" (V, 1). L'emergere della teatralità in questi componimenti sembra andare di pari passo con la dissoluzione dei limiti tra i generi tipica della letteratura moderna.

Se si risponde alle domande: chi parla nel *Loup et l'agneau*, chi è il destinatario della favola, chi enuncia la morale, chi sono i personaggi e gli attanti (acqua, cani, foresta...) direttamente agenti e "raccontati", risulta evidente la definizione lafontainiana di "ample comédie". Lo stesso se si pensa al *décor* pastorale connotato da uno spazio "superiore", da uno spazio "inferiore", da uno vicino e da uno lontano, nonché alle "didascalie", scritte a commento dell'azione. La teatralità si manifesta, anche, nel rapporto fra ciò che è mostrato e ciò che è detto, tra dialogo e racconto.

La struttura processuale della *fable* rimanda anch'essa al teatro di cui il tribunale è una variante rappresentativa. In questo tribunale si gioca tra la forza, purtroppo sconfitta, della parola (retorica, fondata sulla ragione e sulla dimostrazione) e la cieca violenza corporea come messa in scena di due tipi opposti di comunicazione (ricercata e mancata). La tradizione legge in questa favola il trionfo della violenza fisica sul dialogo civile e riferisce la fine dell'agnello, ridotto al silenzio con una ingiusta quanto sommaria condanna a morte, alla fine del protettore di La Fontaine, il sovrintendente alle finanze Nicolas Fouquet, che Luigi XIV, dopo un processo di natura essenzialmente politica, fa condannare d'autorità alla prigione perpetua nella fortezza di Pinerolo; condanna che risulta essere un abile gesto mediatico sul quale il Re Sole fonda l'immagine della sua monarchia assoluta nei mesi che videro la sua crescente presa di potere.

1.2. *Potere, gesto, parola e incomunicabilità*

Nella *fable*, il campo lessicale appartenente al linguaggio giuridico indica che siamo di fronte ad un processo¹: "raison", "considère", "sans autre forme de procès"....

Sono uno davanti all'altro un accusato, che tenta di dimostrare la sua innocenza, e un accusatore, che cerca di stabilire la colpevolezza dell'accusato per giustificare l'atto già da lui deciso: quello di divorarlo. L'accusa si sviluppa in due tappe: la prima, di ordine

materiale, concerne la violazione di un bene del lupo (7-18), la seconda, di ordine morale, si riferisce alla maldicenza (19) di cui il re del bosco sarebbe vittima. Dinanzi alla difesa sostenuta dall'agnello con argomenti solidi (10-17), il lupo può rispondere soltanto con una pura asserzione categorica "tu la [l'eau] troubles" (18), che, per la sua brevità, contrasta con la ricchezza argomentativa del linguaggio dell'agnello. Quest'ultimo compensa la sua debolezza fisica con un intelligente uso della retorica. Inizia la sua difesa ricorrendo all'ethos dell'oratore, ovvero facendo uso della deferenza nei confronti del suo temibile interlocutore (10). In altri termini, l'agnello propone al lupo di sostituire la violenza irrazionale, che lo caratterizza, con la ragione, che conduce piuttosto a "considerare" meglio la questione. Segue allora una dimostrazione logica e irrefutabile sotto forma di entimema (dal greco: tenere in mente, considerare): l'agnello beve a valle mentre il suo avversario a monte, ne deriva logicamente, senza bisogno di dimostrazione, che l'accusato non può sporcare l'acqua che l'accusatore beve. L'argomentazione dell'agnello è irrefutabile come sottolineano il "par conséquent" e "en aucune façon". Ma, nonostante il carattere indiscutibile della sua difesa, l'agnello è agitato; agitazione, la sua, sottolineata dalla varietà metrica con cui egli si esprime e dalle sue risposte sempre più terribilmente brevi, anticipatrici del mortifero silenzio finale. Intanto, però, la sua autodifesa continua disperata con il ricorso alla forma dell'interrogazione retorica, portatrice, una volta di più, di una verità assoluta, assiomatica: "comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né". Quanto alle argomentazioni del lupo, esse divengono, al contrario, sempre più assurde. Inizia la sua impressionante requisitoria con alessandrini solenni, regali, ricchi di assonanze, allitterazioni e chiasmi sonori, *figurae* attraverso le quali si esprime la superiorità del suo potere verbale oltre che fisico. Prima di portare la sua preda nel bosco, il lupo rovescia retoricamente i ruoli presentandosi come vittima di un misterioso "on" persecutorio nei suoi confronti. Il processo si trasforma così in una vendetta animale e irrazionale, parodia delle procedure giudiziarie che nascondono dietro la retorica la ragione del più forte. Dietro le apparenze civili del linguaggio si nasconde l'efferatezza di chi ha potere e di chi quel linguaggio usa a suo arbitrio.

1.3. Ionesco: *La Leçon*

Nel corso della pièce, il Professore impersona in maniera sempre più palese l'autoritarismo didattico dietro il quale si celano violente pulsioni di desiderio: onnipotenza, narcisismo, erotismo. La comunicazione linguistica e la relazione psicopedagogica fra insegnante e allieva è segnata dall'esercizio di un potere verbale caratterizzato dal sado-masochismo. Com'è noto, il loro dialogo "didattico" si conclude con l'assassinio della studentessa da parte del Professore. Il linguaggio è qui sinonimo di terrorismo; è strumento di un potere arbitrario. Nel tracciare i tratti caricaturali del mostro omicida della pièce, Ionesco si è – pare – ricordato del suo insegnante di filologia. Il dialogo fra maestro e allieva è condotto su di un doppio registro. Il primo, quello letterale, contrassegnato dal linguaggio didattico relativo a varie discipline d'insegnamento-apprendimento, nasconde il secondo, quello della violenza esercitata attraverso la parola "scolastica" su di una perturbante e perturbata ragazza.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- Barthes R. “Sur l’analyse rhétorique” e “L’Ancienne rhétorique. Aide-mémoire”, in *Oeuvres complètes*, Paris Seuil, 1994, Tome II, pp. 434-438 e pp. 901-960.
- Briggs A.- Burke P. *Storia sociale dei media, da Gutenberg a Internet*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Burke P. *L’arte della conversazione*, Bologna, il Mulino, 1997.
- Genette G. *Rhétorique et enseignement*, in *Figures II*, Paris, Seuil, “Points Essais”, 1969, pp. 23-48.
- Genette G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 2002.
- Ionesco E. *La Leçon*, in *Théâtre complet*, Paris, Gallimard, “La Pléiade”, 1991, pp. 43-75.
- Jarrety M. (a cura di), *Lexique des termes littéraires*, Paris, Le Livre de Poche, 2001.
- La Fontaine J. de *Fables* (a cura di M. Fumaroli), Paris, Imprimerie Nationale, 1985, 2 voll.
- Loyola Ignazio di (santo), *Esercizi spirituali*, Milano, Oscar Mondadori.
- Paulhan J. *Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les lettres*, Paris, Gallimard, N. R. F., 1941
- Raimondi *La retorica oggi*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Tabet E. *Convaincre, persuader, délibérer*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

2.2 INTERVENTO DI ELIANA TERZUOLI

LA LANGUE AU SERVICE DE LA VIOLENCE:

DESCRIZIONE DI UN’ESPERIENZA²

[...] ce qu’on appelle improprement la voix se modulant en chant ou se transformant en un terrible orage symphonique avec tout un cortège... des gerbes de fleurs des plus variées d’artifices sonores, labiales, dentales, occlusives, palatales et autres, tantôt caressantes, tantôt amères ou violentes.

(E. Ionesco, *La Leçon*)

(a) Premessa

Questa esperienza prende in considerazione la dimensione emotiva dell’insegnamento-apprendimento; la comunicazione interculturale; la drammatizzazione, strumento privilegiato per un insegnamento-apprendimento concreto, responsabile, anche in senso critico, della lingua e della cultura che essa veicola: la parola non è pura referenzialità, può divenire strumento di potere che si esprime attraverso la violenza verbale e non verbale.

All’inizio del primo anno del biennio di formazione del terzo ciclo della SSIS, un modulo è stato interamente dedicato al lavoro dell’allievo/specializzando su se stesso, nell’intento di perseguire il seguente obiettivo:

- formare nell’allievo la consapevolezza del rapporto lingua/potere attraverso un insegnamento/apprendimento critico del sistema della comunicazione linguistica caratterizzata dal dialogo, dal confronto dall’incontro-dibattito, strutturato, nella lingua oggetto di studio.

Il modulo ha previsto sei lezioni-laboratorio di cinque ore accademiche ciascuna e si è concluso con l’elaborazione del copione *La langue au service de la violence*, sul tema della violenza nella comunicazione e della parola come strumento di potere. Ne è risultato, sull’esempio di molta letteratura del Novecento, un creativo *collage* di esperienze, che partendo da testi letterari “classici” (*Le Loup et l’agneau* di La Fontaine³ e *La Leçon* di Ionesco⁴, ipotesi nei quali è presente la problematica), si è fuso con il vissuto degli allievi dando vita, appunto, ad un copione teatrale – l’ipertesto dal titolo succitato – completo di scrittura di regia. In un’alternanza di lavoro su se stessi (improvvisazioni, esercizi di comunicazione verbale e non verbale, ma anche diari) e di riflessioni linguistiche, culturali, didattiche e psicologiche (i resoconti, o meglio *Journaux de bord*), si è animato un atelier di scrittura/azione⁵.

b) Il percorso

Introduzione

Il modulo ha avuto come obiettivi principali:

- la presa di coscienza dello spazio e del tempo circostanti,
- un arricchimento del lessico,
- l’apprendimento di una microlingua, il linguaggio teatrale,
- la responsabilizzazione degli allievi.

Esso ha visto come attività la realizzazione di un copione che, partendo dai due testi classici succitati che trattavano lo stesso tema del potere esercitato attraverso la lingua, mirava a far creare agli allievi dei dialoghi su situazioni attuali quotidiane dove si esercita lo stesso potere.

L’obiettivo di tale operazione è stato:

- culturale: far riflettere sul ruolo importante della lingua nell’esercizio del potere, sulla necessità di conoscere le sue sfumature,
- linguistico: utilizzare le strutture linguistiche della descrizione (connettivi spaziali/temporali, aggettivi, forme verbali, ecc.) in contesti concreti creati dagli allievi stessi.

Il modulo ha previsto le seguenti fasi:

Le cinque fasi del percorso

Prima fase

Visione di alcuni spezzoni significativi de *La Leçon* di Ionesco : riflessione sul potere della lingua, ricostruzione dell’intrigo (uso dei connettivi). La scelta di questa pièce è stata motivata dal fatto che essa permette di fare una riflessione sui ruoli professore/

alunno, sul rapporto fra parola e cultura, sul potere che attraverso la lingua si può esercitare (Barthes, Raimondi). La visione era finalizzata anche a svolgere un esercizio attivo di lingua in quanto:

- la visione di una selezione di scene della prima parte della pièce è servita a far lavorare gli allievi su possibili ipotesi relative allo sviluppo dell'azione: la classe è stata divisa in gruppi che hanno formulato proposte che poi hanno confrontato e verificato con la visione della seconda parte.
- la visione di una selezione di scene della seconda parte è stata effettuata con il compito di registrare i rapporti dei personaggi con lo spazio, dei personaggi fra di loro (professore/alunna), le attitudini del professore, le attitudini dell'allieva per infine passare a una ricostruzione descrittiva di quanto visto all'interno di un lavoro collettivo che permettesse di esercitare l'uso dei connettivi spaziali e temporali, l'uso dei tempi e del lessico, in generale, nella descrizione.

Gli allievi sono poi stati invitati a commentare nei singoli gruppi quanto visto e a intraprendere una lettura critica dei dati della descrizione ed esporre successivamente attraverso un porta-parola i risultati della ricerca. Durata complessiva del lavoro: 3 ore circa.

A casa lettura integrale della pièce.

Seconda fase

Lettura analitica della favola *Le Loup et l'agneau*: riflessione sulla violenza, sul potere esercitato attraverso la lingua. Caratteristiche teatrali di questa *fable*, uso di un linguaggio specifico. (3 ore)

Terza fase

Preparazione al lavoro di scrittura.

Remue-ménages sulla parola violenza unita alla parola lingua. *Mise en situation*. (15')

Quarta fase

Costruzione del personaggio a teatro. Manipolazioni.

Tale costruzione ha previsto fondamentalmente tre operazioni:

- Creazione della griglia con la collaborazione di tutti gli allievi.
L'insegnante, o meglio, un allievo-segretario scrive alla lavagna, dietro suggerimento dei compagni, le categorie da ricercare; gli allievi, divisi in gruppi, costruiscono i personaggi.
Dapprima quelli della pièce *La Leçon*. Il lavoro in questo caso non deve discostarsi troppo dal testo di cui viene fatto l'adattamento. Successivamente i personaggi della favola *Le Loup et l'agneau*: qui si può lavorare maggiormente sull'immaginario poiché gli elementi drammaturgici a disposizione sono più ridotti. Si confrontano le descrizioni e si sceglie la più adatta. Il gruppo che ha fatto tale descrizione avrà il compito di elaborare anche la scena.

Tempo di lavoro: 1 ora per i personaggi della pièce *La Leçon* e un'ora per la favola *Le Loup et l'agneau*.

La tabella, elaborata con gli allievi sulla costruzione del personaggio, si discosta da quella dell'analisi testuale tradizionale in quanto, per una possibile messa in scena, è necessario individuare:

- nome del personaggio,
- caratteristiche fisiche,
- caratteristiche psicologiche,
- storia personale,
- oggetti usati dal personaggio,
- movimenti del personaggio,
- attitudini,
- parole,
- rapporto fisico con lo spazio,
- rapporto fisico con gli altri personaggi.

Come risulta dallo schema (cfr. allegati), la costruzione del personaggio in funzione di una rappresentazione è molto diversa dall'analisi del personaggio relativa allo studio del testo. Nella costruzione del personaggio a teatro bisogna prevederne i movimenti, non solo i sentimenti, la mimica e la gestualità oltre che il carattere. Il come è altrettanto importante del chi è; la descrizione dell'aspetto fisico è altrettanto importante che il movimento: eventuali spostamenti o difetti fisici sono fondamentali; il dove è altrettanto importante del chi. Gli oggetti usati dal personaggio devono essere indicati così come la sua storia. Anche il nome e il ruolo devono essere indicati. Tutti questi elementi scaturiscono da una conversazione collettiva finalizzata a fare riflettere su ciò che serve a dare vita concreta al personaggio del testo per trasformarlo nel personaggio della scena.

Nella costruzione di una griglia del personaggio dal punto di vista linguistico si esercitano tutte le strutture della descrizione.

La scheda di costruzione del personaggio persegue i seguenti obiettivi:

- permette di focalizzare l'attenzione sugli aspetti linguistici della descrizione fisica e morale quali: aggettivi, verbi e avverbi, lessico legato all'aspetto somatico e psicologico;
- obbliga, nel caso del personaggio di un testo che si vuole interpretare, a ripercorrere il testo stesso più volte allo scopo d'individuare gli elementi utili alla costruzione di un personaggio coerente con quanto ci viene indicato da chi l'ha concepito;
- consente di esercitare concretamente l'immaginario. Infatti, non tutti gli elementi necessari alla costruzione dinamica del personaggio sono presenti nella pagina scritta; allora è l'immaginario di ogni partecipante al laboratorio che viene ad integrare il "ritratto" trasformandosi da lettore in creatore.

La redazione delle schede o griglie di costruzione del personaggio è iniziata in classe come lavoro di gruppo su *La Leçon*. I gruppi hanno ri-cercato nella pièce di Ionesco gli elementi da inserire nella griglia ed hanno poi aggiunto (usando penne di colore

diverso) quello che mancava alla loro realtà “scenica”. In una messa in comune dei risultati si sono scelte le griglie da usare come base per la scrittura del copione della pièce palinsesto. La redazione è poi proseguita individuando, all’interno di altrettante griglie, le caratteristiche dei personaggi della favola de *Le Loup et l’agneau*. Infine, i vari gruppi sono passati a creare le caratteristiche dei personaggi d’invezione (il vù cumprà, il vù lavà...) presenti nel copione, basandosi sulla realtà quotidiana.

– Presentazione del personaggio

Gli allievi sono stati invitati a scegliere un personaggio, scrivere una presentazione alla prima persona che tenesse conto della griglia ma che andasse anche al di là della stessa, nel ricreare per esempio la storia del personaggio (questo lavoro è stato svolto individualmente a casa). In classe gli allievi sono stati invitati a presentarsi oralmente ai loro colleghi interpretando il personaggio scelto. Si è trattato di ricorrere ad una prima improvvisazione individuando nello spazio dell’aula un primo spazio scenico. Si è proceduto invitando gli allievi uno ad uno a fare un’entrata con l’identità del personaggio scelto e a pronunciare qualche battuta presentandosi agli altri che come pubblico giudicavano:

- l’uso dello spazio – il movimento,
- l’espressione,
- la validità della performance,

a partire da una scheda di valutazione in cui ognuno degli elementi performativi era riferito ad un punteggio da 1 a 3.

In questa operazione si sono esercitati:

- dal punto di vista linguistico: verbi di stato, lessico dei sentimenti, della descrizione fisica, connettivi della narrazione;
- dal punto di vista del linguaggio non verbale: la prossemica, la cinesica, ecc. L’allievo è invitato ad occupare un primo spazio pubblico facendo un’entrata in scena e a presentarsi come personaggio, mantenendo quindi le caratteristiche psicologiche, espressive, fisiche del personaggio descritto nella griglia. Il resto della classe verifica la verosimiglianza del personaggio presentato. La classe si trasforma, così, in teatro della comunicazione complessa.

– Manipolazioni della lingua

Successivamente alla presentazione del personaggio si è ricorsi a una seconda improvvisazione funzionale a manipolazioni della lingua (passaggi di punti di vista, scrittura narrativa).

La consegna è stata: scrivere la storia contenuta nei due testi *La Leçon* e *Le Loup et l’agneau*. Il che ha permesso di passare dal testo teatrale e dal testo poetico al testo narrativo.

Il racconto preparato a casa, diventa, in classe, oggetto di comunicazione: su libera scelta qualcuno racconterà agli altri la sua versione della storia mettendosi nei panni del personaggio.

Questa operazione è ovviamente un modo per recuperare l’apprendimento e la fissazione di vocaboli e strutture presenti nel testo, imparati necessariamente per poter

narrare la storia; inoltre, in essa s'innescava il gioco dell'affabulatore o raccontatore. Si crea, allora, una situazione di comunicazione totale in cui ognuno dei personaggi delle due *fabulae* dice la sua: la studentessa, il professore, la domestica, il lupo, l'agnello, il narratore onnisciente, intrecciano le loro storie. Ne deriva un uso attivo della lingua che prende vita in questi confronti animati. Il ruolo dell'insegnante è solo quello del moderatore che ascolta ed eventualmente passa la parola per fare partecipare tutti.

Quinta fase

Il copione (*Livret de mise en scène*).

La classe composta da 15 allievi è stata divisa in gruppi di due o tre persone. Ogni gruppo ha lavorato su una scena in cui la comunicazione si risolvesse in una situazione di violenza verbale.

Il lavoro ha avuto il percorso seguente:

- si sono decisi insieme i personaggi tratti dai due testi in questione o immaginati; sono stati elencati alla lavagna e ogni allievo ha scelto un personaggio da interpretare;
- un gruppo ha rielaborato due scene della pièce *La Leçon* da mettere in apertura e in chiusura della pièce palinsesto;
- un secondo gruppo ha scelto di teatralizzare *Le Loup et l'agneau* e d'inserire la sua riscrittura della fable lafontainiana all'interno del copione in costruzione;
- quattro gruppi hanno inventato nuove scene creando mini-dialoghi fra i seguenti personaggi: le père et la fille; la motocycliste et le policier; la dame raciste et le laveur de pare-brise; le contrôleur et l'étudiante passagère.

Alla luce del Genette di *Rhétorique et enseignement* e di *Palimpsestes*, nonchè degli esercizi ignaziani sull'immaginazione attiva di luoghi, situazioni e persone, il lavoro sul tema della violenza ha permesso di portare gradualmente gli allievi ad esercitare la propria creatività. Dapprima a piccole dosi, semplicemente ri-scrivendo i testi di partenza, e poi in modo completo attraverso la creazione di testi originali che mettono in scena reali situazioni conflittuali contemporanee.

In questo esercizio di ri-scrittura e d'invenzione, si passa, in ottica linguistica, da una lingua classica scritta oralizzata ad un linguaggio corrente con espressioni appartenenti al registro familiare. Nella scrittura di regia si esercita la lingua con le categorie spaziali e temporali: di nuovo il lessico della descrizione concernente in questo caso lo spazio.

Dettagli sulla creazione delle sette scene che costituiscono il copione della nuova pièce palinsesto: *La langue au service de la violence*.

PRIMA SCENA : Le professeur et l'élève-L'élève savante.

ULTIMA SCENA : On ne badine pas avec le professeur-le couteau, les mots.

Creazione della prima e dell'ultima scena attraverso l'adattamento della pièce di Ionesco. Il lavoro non si discosta dal testo ma cerca di interpretarlo. Le didascalie, scritte dagli allievi del gruppo che si è proposto di rielaborare queste due scene tratte dalla *Leçon* di Ionesco, chiariscono movimenti ed espressioni.

Le consegne sono relative ad un semplice intervento d'adattamento, in cui la scrittura di regia ad opera degli allievi resta pur sempre fondamentale:

- si può scegliere di ripetere le battute, ma non di cambiarle;
- è possibile aggiungere qualche parola;
- si deve anche trovare un titolo alle scene;
- si può aggiungere un coro per far partecipare un numero sempre più grande di alunni e mettere in scena anche i più timidi.

II SCENA: Le Loup et l'agneau

Si tratta di trasformare il testo poetico d'origine in testo teatrale o meglio d'individuare gli elementi teatrali contenuti nella poesia della favola in versi.

Passaggio, quindi, da un testo poetico/narrativo, con inserti dialogici, ad un testo dialogico/teatrale.

Consegne:

- bisogna ri-costruire la scena, creare le didascalie, immaginare i movimenti;
- sulla base del testo;
- si utilizzano i dialoghi esistenti, ma se ne svelano i sottintesi;
- si può aggiungere un coro.

Il lavoro diventa già più creativo in quanto ci si allontana in parte dal testo.

III SCENA : Le père et la fille-Le silence des agneaux

IV SCENA : Le policier-La jeune fille imprudente

V SCENA : La raciste et le laveur de pare-brise

VI SCENA : Le contrôleur. La raison du plus fort est toujours la meilleure

In tutte queste scene si ha la creazione vera e propria, seppur strutturata e non pienamente libera, di dialoghi. Si conserva solo il tema della violenza verbale fra due personaggi antagonisti. Dialoghi e didascalie sono opera degli allievi.

Consegne:

- va prevista la presenza di un coro;
- va previsto un titolo.

Qui la creatività e l'immaginario sono esercitati in modo molto forte.

Schema analitico/riassuntivo del percorso

Tutto il percorso sopra descritto può essere schematizzato nel modo seguente:

Visione di *La Leçon*: ricostruzione collettiva di tipo descrittivo: lavoro collaborativo. Lavoro di gruppo sulle ipotesi di sviluppo della storia, sui personaggi e sulle tematiche. Messa in comune dei risultati/discussione. (3 ore)

Lavori di gruppo sul testo *Le Loup et l'agneau*. Messa in comune dei risultati/discussione. (3 ore)

A casa, lettura del testo *La Leçon*; lavoro individuale.

Realizzazione della griglia per la costruzione del personaggio (lavoro collettivo collaborativo). (1 ora)

Costruzione del personaggio (lavoro di gruppo). Messa in comune e scelta della griglia. (1ora).

Presentazione del personaggio. Lavoro individuale di preparazione.

Laboratorio sotto la guida dell'insegnante esperto o di un professionista finalizzato a prendere coscienza delle proprie capacità di comunicazione, a mettersi in gioco come personaggio, ad entrare in relazione con gli altri. In sintesi, ad acquistare una competenza comunicativa complessa nella lingua studiata. (3 ore).

Prima improvvisazione: il personaggio si racconta. Interpretazione di un ruolo davanti ad un pubblico, la classe. Passaggio dal privato al pubblico, uso dello spazio, del linguaggio verbale e non verbale. Io e l'altro, in questo caso il personaggio. Valutazioni collettive delle performances. (1 ora).

Manipolazione del testo: il racconto secondo il punto di vista di un personaggio. Preparazione individuale del racconto contenuto nei testi *La Leçon, Le Loup et l'agneau*.

Seconda improvvisazione, responsabilità della storia. Uso del linguaggio totale. (1ora e 30').

Preparazione al lavoro di creazione del copione: *remue-méninges* sul tema della violenza (10').

Scelta delle situazioni da inserire nelle scene. (30').

Divisione della classe in gruppi a cui vengono assegnate le scene da adattare o inventare. (10').

Costruzione del testo: primo canovaccio. (3 ore).

Lavori di manipolazione del testo. Costruzione dei personaggi, presentazione dei personaggi, presentazione dei racconti contenuti nei dialoghi sulla base dei testi creati dagli allievi. (lavoro individuale).

Laboratorio sotto la guida dell'insegnante esperto o di un professionista finalizzato a prendere coscienza delle proprie capacità di comunicazione, a mettersi in gioco come personaggio, ad entrare in relazione con gli altri. In sintesi ad acquisire una competenza comunicativa completa nella lingua studiata. (3 ore).

Revisione del copione: prime improvvisazioni sul copione. (1ora e 30').

Laboratorio per la messa in scena del testo. *Mise en espace*: lavoro sul personaggio, sul coro, sull'interazione fra i personaggi, sul rapporto fra i/il personaggio/i e lo spazio. Controllo del movimento e della voce. (2 ore).

Memorizzazione del testo. (lavoro individuale).

Il laboratorio continua con la *mise en bouche*. Il fine del laboratorio dal punto di vista linguistico è apprendere a ben articolare la lingua e ad acquistare un ritmo corretto. (da 3 a 9 ore, a seconda del tempo a disposizione).

Lavoro di gruppo sugli elementi dalla scenografia: oggetti, luci, musiche, costumi. (2 ore).

Messa in comune del lavoro di gruppo, discussione e scelta. (1 ora).

Laboratorio sulla messa in scena finale. Ripresa video: analisi collettiva del risultato. Verifica degli errori di linguaggio verbale, di movimento, di interazione(almeno 3 ore).

Per un'ulteriore presa di coscienza e responsabilizzazione del lavoro e delle competenze acquisite è stato richiesto agli allievi di scrivere le loro riflessioni sul proprio percorso personale all'interno del percorso tematico "comunicazione e violenza".

Allegato 2.2a

LA LANGUE AU SERVICE DE LA VIOLENCE
DE LA VIOLENCE DU LANGAGE
Pièce en sept scènes

Personnages et interprètes

L'élève (Isabella Panducci, Ilaria Gensini)

Le Professeur (Debora Fibbi, Ilaria Rossi)

Le loup (Luca Vaselli)

L'agneau (Giovanna Lucchesi)

Le père (Luca Vaselli)

La fille (Rosalia Coppolaro)

Le policier (Isabella Panducci)

La motocycliste (Simona Martini)

Le contrôleur (Ilaria Rossi)

La jeune fille (Annalisa Galli)

L'amie de la jeune fille (Silvia Spadaccini)

La dame raciste (Brunella Masciantonio)

Le laveur de pare-brise (Ilaria Rossi)

Livret de mise en scène

Rédaction

Rosalia Coppolaro

Debora Fibbi

Annalisa Galli

Ilaria Gensini

Giovanna Lucchesi

Brunella Masciantonio

Isabella Panducci

Ilaria Rossi

Silvia Spadaccini

Luca Vaselli

SCÈNE I

Le Professeur et l'élève – L'élève savante

LE PROFESSEUR : Bonjour, Mademoiselle, comment ça va ?

L'ÉLÈVE : Bonjour, Monsieur le Professeur, ça va merci.

LE PROFESSEUR : Bon. Arithmétisons donc un peu.

L'ÉLÈVE : Oui, très volontiers, Monsieur.

LE PROFESSEUR : Voudriez-vous me dire...

L'ÉLÈVE : Oui, Monsieur, allez-y.

LE PROFESSEUR : Voudriez-vous me dire combien font un et un ?

L'ÉLÈVE : Un et un font deux.

LE PROFESSEUR : Oh, mais c'est très bien. Vous me paraissez très avancée dans vos études. Vous aurez facilement votre doctorat total, Mademoiselle.

L'ÉLÈVE : Je suis bien contente. D'autant plus que c'est vous qui le dites.

LE PROFESSEUR : Combien font deux et un ?

L'ÉLÈVE : Trois.

LE PROFESSEUR : Trois et un ?

L'ÉLÈVE : Quatre.

LE PROFESSEUR : Quatre et un ?

L'ÉLÈVE : Cinq.

LE PROFESSEUR : Cinq et un ?

L'ÉLÈVE : Six.

LE PROFESSEUR : Six et un ?

L'ÉLÈVE : Sept.

LE PROFESSEUR : Sept et un ?

L'ÉLÈVE : Huit.

LE PROFESSEUR : Sept et un ?

L'ÉLÈVE : Huit...*bis*

LE PROFESSEUR : Très bonne réponse. Sept et un ?

L'ÉLÈVE : Huit *ter*

LE PROFESSEUR : Sept et un ?

L'ÉLÈVE : Huit *quater*. Et parfois neuf.

LE PROFESSEUR : Magnifique. Vous êtes magnifique. Vous êtes exquise. Je vous félicite chaleureusement, Mademoiselle !

SCÈNE II

Le Loup et l'agneau

Personnages:

Le Loup, allégorie de la violence

L'agneau, qui symbolise la faiblesse et l'innocence

Décor: La scène est vide. On entend une voix off. Au lever du rideau, la scène s'éclaire.

Deux personnages entrent. Ce sont un loup et un agneau.

L'agneau a l'air préoccupé et peureux.

VOIX OFF: " La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure ".

Un agneau boit l'eau d'un ruisseau. Un loup survient à jeun. Il cherche aventure et la faim l'a attiré en ces lieux.

LE LOUP (*il est plein de rage*): Qui t'a donné le courage de boire dans mon ruisseau ? Tu seras puni pour ta témérité !

L'AGNEAU, *il parle d'un ton soumis laissant voir toute sa terreur* : Mais Monsieur, ne vous inquiétez pas. Je voulais seulement calmer ma soif, je ne voulais pas vous gêner.

LE LOUP, *de façon provocante, sur un ton autoritaire* : Tu me gênes. Et je sais que tu as déjà dit du mal de moi, l'année passée !

L'AGNEAU, *très naïf, il essaie de s'éloigner du loup* : Mais comment, si je n'étais pas encore né, il y a un an ?

LE LOUP, *toujours plus mystificateur, il s'approche de l'agneau* : Pas toi, alors. C'est donc ton frère.

L'AGNEAU, ingénument, en essayant de s'éloigner du loup : Mais je n'ai pas de frères.

LE LOUP, *il a presque rejoint l'agneau et il est impatient d'interrompre tout discours* : C'est donc quelqu'un des tiens. Vous avez toujours troublé mon existence et il faut que je me venge !

Pendant qu'il dit cela, il s'approche menaçant de l'agneau qui cherche à reculer. Après avoir prononcé son dernier mot, le loup se jette furieusement sur le pauvre agneau.

VOIX OFF: Le loup se venge en mangeant l'agneau.

Là-dessus, le loup l'emporte au fond des bois, et puis il le mange, sans autre forme de procès.

SCÈNE III

Le père et la fille - Le silence des agneaux

Personnages: le père, la fille, le chœur

Le père et sa fille entrent sur scène en parlant. Le père enlève son manteau noir. Ils se placent au milieu de la scène. A côté de la jeune fille, il y a un chœur de trois personnes.

LA FILLE: Tu connais mes amies, n'est-ce pas ?

LE PÈRE: Bien sûr, elles sont très sympas.

LA FILLE: Elles m'ont invitée, ce soir.

LE PÈRE: Pour quoi faire ?

LA FILLE: Aller voir un film, papa.

LE PÈRE: Quel film ?

LA FILLE: Il s'agit du " Silence des agneaux ", tu le connais ?

LE PÈRE: J'en ai entendu parler.

LA FILLE: C'est un très beau film.

LE PÈRE, *sur un ton autoritaire* : Bon, de toute façon, tu n'iras pas au cinéma ce soir.

LA FILLE, *ne comprenant pas* : Pourquoi pas ?

LE PÈRE: Parce que tu dois réviser.

LA FILLE: Mais non papa, j'ai déjà révisé.

LE CHOEUR: Oui, elle a déjà révisé.

LE PÈRE, *s'énervant* : Ce n'est pas possible. Tu vois, il est cinq heures, tu ne peux pas avoir déjà terminé.

LA FILLE, *essayant de le convaincre* : Mais oui papa ! Je suis rentrée à deux heures et j'ai fait tout de suite mes devoirs.

LE CHOEUR: Oui, elle a fait tous ses devoirs. Elle a fait tous ses devoirs

LE PÈRE: Tu peux étudier pour la semaine prochaine, alors. Ta mère m'a dit que le prof de math n'est absolument pas satisfait de tes résultats.

LA FILLE: Je sais papa, mais il a dit aussi que j'ai fait beaucoup de progrès dernièrement.

LE PÈRE: Ça m'étonne ! Je suis très étonné.

LA FILLE: Je t'assure papa ! Ce matin, il m'a interrogée et il a été très content de mes réponses.

LE PÈRE, de plus en plus autoritaire : De toute façon, tu ne peux pas aller voir ce film-là.

LA FILLE, mais c'est un film très intéressant.

LE CHOEUR: C'est un film très intéressant, c'est un film très intéressant...

LE PÈRE, sans la regarder. Non, ce n'est pas pour toi, tu es trop jeune pour ce genre de film.

LA FILLE: Tu te trompes papa, le prof a dit aussi que ça vaut le coup de le voir.

LE CHOEUR: Oui, ça vaut le coup de le voir, ça vaut le coup de le voir.

LE PÈRE: Julie, c'est moi qui décide ! Ce film n'est pas pour toi, tu dois étudier davantage, donc ce soir tu resteras à la maison. Un point c'est tout.

Le père sort, la fille se met à côté de ses amies qui la consolent et elle ira dans le chœur avec les autres pour la scène suivante.

SCÈNE IV

Le policier – La jeune fille imprudente

Personnages :

P : Le Policier

M : La Motocycliste

P1 : Première personne qui interrompt

P2 : Deuxième personne qui interrompt

P3 : Troisième personne qui interrompt

La motocycliste arrive à toute vitesse et s'arrête devant le policier.

LE POLICIER : Arrêtez-vous.

LA MOTOCYCLISTE : Bonjour (*la motocycliste enlève son casque*)

P : Bonjour. Vos papiers, votre permis de conduire s'il vous plaît.

(*M cherche les papiers*)

P : Ça commence mal ... Alors, ça vient oui ? ...

M : Voilà.

P : Très bien ... mais ces documents sont à moitié effacés ... Qu'est-ce que vous leur avez fait ? ... Bon, alors, voilà : je vais vous dresser une belle contravention.

M : Mais pourquoi ? j'ai rien fait ...

P : Si ... je vous ai vus : vous étiez deux sur la mobylette et quand vous m'avez vu, vous avez fait descendre votre copain.

M : Mais non ... C'est pas vrai ... j'étais toute seule ...

P : Pas du tout ... je vous ai vus ! N'insistez pas !

M : Mais ...

Personnage 1: Excusez-moi ...

P : Oui ?

P1 : Vous vous trompez ... Je l'ai vue passer quand elle était là-bas : elle était seule ...

M : Oui, c'est vrai ...

P : Oh, taisez-vous s'il vous plaît, ne rendez pas votre situation plus difficile ... (*s'adressant au Personnage 2*) et vous, ça ne vous regarde pas.

(*M s'en va*)

Personnage 2: Excusez-moi ...

P : Encore ? Qu'est-ce qu'il y a ?

P2 : Je connais cette fille ... elle est très prudente

S : Oui, oui ...

P : Ça n'a rien à voir : elle a pas respecté le code de la route ... donc, s'il vous plaît, allez-vous en.

P2 : Bon (*il s'en va*)

Personnage 3 : Excusez-moi ...

P : Encore ? mais c'est pas possible !

P3 : Vous êtes en train de profiter de votre pouvoir.

P : Ne vous mêlez pas de cette affaire s'il vous plaît.

P3 : Mais il y a des témoins ...

P : Je vois aucun témoin et, de toute façon, la loi, c'est moi ! ça se discute pas ! Au revoir (*le Personnage 3 s'en va. Le Policier vers la Motocycliste*) et vous, venez avec moi. Ici, c'est pas possible; je vous emmène au Commissariat (*ils sortent*)

SCÈNE V

La dame raciste et le laveur de pare-brise

Personnages: une dame et un laveur de pare-brise

Décor: dans la rue, une dame dans sa voiture au feu rouge

LA DAME (*regardant le feu, d'un air fatigué*): Oh là là, la journée ne commence pas vraiment bien. C'est le troisième feu rouge que je me tape en un quart d'heure ... et voilà, comme toujours, un emmerdeur qui arrive ...

Un jeune sénégalais s'approche en montrant son éponge

LE SENEGALAIS: Laver, laver le pare-brise Madame ??

D. Non, c'est propre ! Eh ..., qu'est-ce que tu fais ?? J'ai dit NON ! NON !!!

Le laveur fait semblant de ne pas comprendre et il commence à nettoyer.

S. : Oh ! pardon Madame, mais j'ai faim, donnez-moi des sous pour manger.

Il se penche près de l'antenne

D. (*de plus en plus énervée et rouge de colère*) : Je t'ai vu, je t'ai vu ! Tu m'as cassé l'antenne !

S. Non, non Madame, vous vous trompez, ce n'est pas vrai, je vous assure ! ...

D. (*levant son doigt et criant*) : C'est la deuxième fois... il y a une semaine tu me l'as déjà cassée, tu te rappelles ? ...

Le pauvre homme ébahi

S. Mais ... mais c'est impossible Madame, il y a une semaine j'étais pas là... je viens d'arriver du Sénégal !

D. Alors si c'était pas toi, c'était donc ton frère...

S. (*en joignant ses mains*): Mais j'ai pas de frères... M.. M...Madame

D. (*avec une grimace et résolue à lui faire peur*): Alors c'était un de vous : sénégalais, "beurs" vous êtes tous pareils !!

Tu ne sais pas qui je suis ? Hein ? Je suis la secrétaire du maire ... je te ferai chasser ... toi et ta clique !

Résigné le Sénégalais s'en va sans répondre et la voiture repart à toute vitesse.

SCÈNE VI

Le contrôleur – La raison du contrôleur est toujours la meilleure

Personnages :

A.: ANNE, la jeune étudiante passagère

J.: JUSTINE, l'amie d'Anne

C.: Le contrôleur

*Justine monte dans le train. Elle s'assied, elle regarde autour d'elle et elle occupe une place
...Anne arrive en courant ...*

JUSTINE: Enfin, tu es arrivée ! J'ai occupé une place pour toi !

ANNE: Ah merci, je suis en retardtu sais la circulation, j'étais en voiture et il y a eu un accident ...*(elle boit)*

Le contrôleur s'approche

LE CONTROLEUR : Billets ...billets ! Bonjour, billets s'il vous plaît !

J. : Ah, le contrôleur ...

C. : Vos billets s'il vous plaît !

J. : Voilà !

A. : Je le trouve pas ! Un instant s'il vous plaît ! Oh mon Dieu ! Je me rappelle plus où je l'ai mis! *(elle cherche et le contrôleur s'impatiente)*

J. : Regarde bien dans ton portefeuille !

C. : J'attends ! Ça y est ? Alors ?

Anne cherche bien et enfin elle trouve son billet

A. : Ah oui ! Le voilà !

Le contrôleur regarde bien le billet

C. : C'est pas d'aujourd'hui !

Elle cherche encore et enfin elle trouve un autre billet...

C. : Mais vous l'avez pas composté mademoiselle! Je vais vous faire une belle amende!
(très fâché)

A. *(ton de voix hésitant)* : Oh non ! Monsieur, j'étais en retard pour l'université ...en plus l'accident..

C. : Ah l'accident! Qu'est-ce que c'est que l'accident ! Ça suffit ! Donnez-moi votre carte d'identité!

A. *(avec toute sa naïveté)* : Maisje vous en prie monsieurje suis une pauvre étudiante!

J. : Monsieur, s'il vous plaît ...je vous en priec'est une pauvre étudiante !

C. *(en faisant des grimaces)* : Ah ! Vous êtes une pauvre étudiante! Moiquand j'étais jeune, je travaillais et j'étudiais en même temps pour faire la carrière que j'ai faite et j'avais toujours mon billet sur moi!

A. *(elle a l'air triste)* : Mais j'ai pas d'argent !

J. : Elle a pas d'argent, c'est vrai !

C. : Ça suffit! Venez, on verra à la prochaine gare ! Vite, vite ! Je dois travailler, on verra, on verra, venez !

Il les emmène dans son compartiment.

C. : Restez là, à la prochaine gare on verra, on verra !

SCÈNE VII

On ne badine pas avec le professeur - le couteau, les mots

Personnages :

Le Professeur, 50 à 60 ans

L'élève, 18 ans

Décor : Le cabinet de travail du prof. Au centre de la scène, il y a deux chaises identiques. Au lever du rideau, la scène est sombre, presque noire. Après quelques instants, une musique off très lente. A ce moment-là, une lumière, au milieu de la scène, sur la chaise de droite, face au public, l'élève assise attend le prof. Elle semble fatiguée. Le prof entre d'un pas résolu ; il arrive derrière la chaise vide. Il s'arrête, puis il pousse d'un geste vigoureux la chaise de côté. Il a un stylo dans sa main droite. Il s'adresse à l'élève.

LE PROFESSEUR: Répétez, regardez. (*il fait comme le coucou*). Couteau ...couteau ...couteau ...couteau

L 'ÉLÈVE: Ah, j'ai mal ... ma tête ...(*elle effleure de la main, comme pour une caresse, les parties du corps qu'elle nomme*) ...mes yeux ...

LE PROFESSEUR, *comme le coucou:* Couteau ...couteau ...

Le professeur, brandissant son stylo comme s'il s'agissait d'un couteau, presque hors de lui, tourne autour de l'élève, en une sorte de danse rituelle. Les pas de danse du prof sont à peine esquissés. De temps en temps, il s'arrête et, regardant devant lui, il répète : " couteau...couteau ". L'élève toujours assise face au public, devient de plus en plus pâle, langoureuse, envoûtée.

LE PROFESSEUR, *en colère:* Répétez, répétez:couteaucouteaucouteau

L 'ÉLÈVE: J'ai mal ...ma gorge, cou ...ah ...mes épaules ...mes seins ...couteau

LE PROFESSEUR : Couteau ...couteaucouteau ...

L 'ÉLÈVE: Mes hanches ...couteaumes cuissescou

LE PROFESSEUR : Prononcez bien ...couteaucouteau

L'ÉLÈVE : Couteauma gorge

LE PROFESSEUR : Couteaucouteau

L 'ÉLÈVE : Couteaumes épaulesmes bras, mes seins, mes hanches, couteau ...couteau ...

LE PROFESSEUR, *en s'arrêtant à côté de l'élève :* C'est ça ! Vous prononcez bien, maintenant

L'ÉLÈVE : Couteaumes seins, mon ventre

LE PROFESSEUR, *il parle en tournant autour de l'élève, s'arrête derrière elle:* Est-ce que vous savez est-ce que vous savez que le couteau tue ? (*il plonge le couteau dans le corps de l'élève qui s'écroule sur sa chaise*).

FIN

Griglie per la costruzione dei personaggi

Testi di:
Ilaria Rossi
Debora Fibbi
Isabella Panducci
Annalisa Galli

Personnages: Le contrôleur, Le professeur de la dernière scène

nom	aspect physique	caractère	profession	habillement	objets	mouvements	histoire
Le contrôleur	gras	arrogant	contrôleur	Pantalon gris, chemise blanche, cravate grise, veste noire, manteau gris, souliers noirs	Sac bordeaux, bloc pour les contraventions	Il avance sûr de lui, en touchant souvent son sac où il conserve sa richesse, le bloc pour les contraventions	Il a beaucoup étudié pour en arriver là
Le prof	Petit vieux à barbiche blanche, il a des lorgnons	troublé, presque en colère	professeur	Pantalon gris, chemise blanche, cravate grise, veste noire, souliers noirs	stylo	Il regarde la fille, il imite le coucou, il tourne autour d'elle en une sorte de "danse rituelle"	Il est professeur depuis longtemps

GRILLE POUR LA CONSTRUCTION DU PERSONNAGE

Le professeur (Ière scène)
(non suoligné : tiré du texte)
(suoligné : inventé)

NOM
Professeur

ASPECT PHYSIQUE
Cheveux courts, châtains.
Grand, mince.
Vieux.
Regard autoritaire.
Voix profonde.

CARACTÈRE
Sérieux.
Réfléchi.
Furieux (parfois).

HABILLEMENT
Veste beige.
Chemise blanche avec une belle cravate.
Pantalon et souliers marron.

OBJETS
Un livre.
Un couteau.

MOUVEMENT
Il bouge autour de ses élèves.

HISTOIRE
Il tue ses élèves avec un couteau.

Personnages : L'élève, Le policier

Nom	Aspect physique	Caractère	Habillement	Objets	Mouvements	Histoire	Détails
Elève	Assez grande, cheveux blonds jus- qu'aux épaules, regard vif	Sûre d'elle, pétillante	Pantalon bleu, chemisier à col blanc, mocassins	<i>Une serviette</i> ou un cahier	Plus elle se sent sûre d'elle, plus elle se rapproche du profes- seur	Va prendre des leçons chez un professeur pour réussir à passer le doctorat total. Elle se croit très bonne en maths, mais il ne s'agit que de simples additions.	
Policier	Assez grand, cheveux blonds avec une queue de cheval, air sérieux.	Très sûr de lui, très intransi- geant pas très sympa- thique	Pantalon bleu, pull bleu, grosses chaussures	Un bloc, un stylo, un sifflet	Assez raide	Il veut faire une contra- vention de toute manière et ne donnera aucune importance aux témoi- gnages contraires à son avis.	Il tape du pied quand il n'est pas content.

L'étudiante qui voyage

ASPECT PHYSIQUE:

de petite taille, yeux marron, cheveux bruns, raides et assez courts.

HABILLEMENT:

sportif.

OBJETS:

sac à dos, bouteille d'eau, livres, portefeuille et d'autres trucs.

CARACTÈRE:

ingénue, naïve, maladroite, gauche, distraite.

AUTRES DÉTAILS:

ton de voix hésitant, mouvements drôles.

Il personaggio si racconta: presentazione

Testi di:

Debora Fibbi: Le professeur (première scène)

Giovanna Lucchesi: L'agneau

Brunella Masciantonio: La dame raciste, Le laveur de pare-brise

Ilaria Rossi: Le professeur (dernière scène), Le contrôleur

Le Professeur (première scène)

Bonjour, je me présente. Je suis professeur de lettres classiques, et j'ai presque 60 ans. Je porte une veste beige, une chemise blanche avec une belle cravate, un pantalon et des souliers marron. D'habitude je suis très sérieux et réfléchi mais, parfois, je deviens furieux avec les élèves qui ne donnent pas les bonnes réponses à mes questions. J'ai un regard autoritaire et une voix profonde. Je donne des cours particuliers chez moi pour préparer mes élèves au doctorat "total". L'amour que j'ai pour eux est une flamme dévorante, en apparence inoffensive au début mais après ...je deviens de plus en plus sûr de moi, nerveux, agressif, dominateur, jusqu'à me jouer comme il me plaira de mes élèves. Ma voix aussi, elle devient de plus en plus forte, puissante, éclatante, "clairon sonore". J'ai toujours un livre dans mes mains. En général, je reste immobile au milieu de mon bureau personnel de travail pour bien écouter mes élèves mais, parfois, je bouge autour d'eux avec ...un couteau !

L'agneau

Je suis un pauvre agneau qui doit subir l'arrogance et la supériorité d'un loup. Ma faute est celle de m'être rendu à la source d'eau pour boire de l'eau quand le loup était là. Ma présence l'importune et il me reproche toutes sortes de choses dont je ne sais rien. J'ai une peur bleue du loup, car je suis tout à fait impuissant devant sa force et sa témérité. Enfin, je sais que je vais succomber.

La dame raciste

Présentation :

Je suis la secrétaire du maire d'une commune de banlieue. Je gagne bien ma vie et j'aime dépenser mon argent en voyages, bijoux et vêtements. Quand je pense que je dois donner une grosse partie de mon salaire en impôts pour faire vivre des étrangers dans mon pays, je deviens folle.

Cela fait plusieurs années que notre Patrie a été envahie par les "sans papiers" de toute provenance et franchement j'en suis fort dégoûtée ... Le Pen a raison, il faut chasser les étrangers :

Vive la France !!

Le laveur de pare-brise

Présentation

Moi, je suis un jeune sénégalais âgé de 22 ans. Je suis arrivé en France il y a une semaine. La vie est vraiment dure ici, je cherche à m'en sortir le mieux que je peux mais ce n'est pas toujours facile ... surtout quand on rencontre des gens méchants comme cette sale bonne femme !

Le professeur (dernière scène)

Bonjour,

Je suis prof, ou mieux, Je suis LE PROF, LE PROF d'une importante et célèbre pièce de M. Ionesco. Est-ce que vous connaissez M. Ionesco ? C'est lui, ce grand homme, qui a illustré la *Leçon* que Je vais vous donner.

C'est une *Leçon* extraordinaire, une *Leçon* de vie et, même, de mort, si vous voulez

C'est une *Leçon* que Je donne chez moi, où j'habite avec ma complice, oh pardon ! avec ma bonne.

L'important, c'est la précision. Puisque Je suis un homme très précis (très professeur, comme l'a dit M. Ionesco), Je fais très attention à la précision : Je suis bien habillé, bien chaussé ; de même, il faut bien parler, bien s'expliquer, bien prononcer.

Suivez-moi dans ma *Leçon* et vous partirez dans un autre monde ...

Le contrôleur

Messieurs dames, bonjour !

Moi, Je suis le contrôleur, c'est-à-dire un personnage très important, presque un officier public.

Ma tâche est digne de considération : j'empêche les malhonnêtes de voyager sans billets, ce qui n'est pas facile dans ce monde de canailles.

Heureusement, Je suis très perspicace et Je reconnais toujours ces types-là. Oh, je suis très précis dans mon travail ; je suis une personne très précise tout court. J'ai toujours ma belle chemise bien blanche, mon pantalon et mes chaussures bien propres, ma cravate bien grise, mon manteau et mon sac parfaits et, surtout, je n'oublie jamais mon bloc de contraventions

Ah, que je déteste ceux qui ne savent pas se tenir : ces personnages mal habillés, mal chaussés, toujours pressés, ces maladroits ! C'est un devoir et un plaisir de les contrôler ! On verra, on verra dans la pièce ...

Percorsi didattici

I percorsi allegati sono stati elaborati da:

Brunella Masciantonio: *Percorso didattico sul teatro*

Giovanna Lucchesi: *Mise en scène théâtrale*

Percorso didattico sul teatro

Classe: secondo anno di un liceo linguistico

Area tematica e disciplinare: lingua e letteratura francese

Modulo: *La violence en littérature*

Articolazione del percorso

Tempi: 15 ore di lezioni, attività, verifiche, rappresentazione.

Spazi: aula di lezione, aula video, laboratorio teatrale.

Mezzi: libri (varie tipologie: letteratura, vocabolario monolingua, antologia), videocassette, videocamera, Cd-Rom).

Metodologie formative: lezioni frontali, discussioni in classe: lezioni aperte al contributo degli allievi, conduzione cooperativa della classe; approfondimenti individuali; lavoro domestico.

Descrizione degli obiettivi generali

Obiettivi formativi (saper fare):

- capacità di comprensione e analisi del testo in lingua francese;
- comprensione dello stile e capacità d'interpretazione;
- comprensione dei rapporti tra produzione letteraria e contesto storico, sociale e culturale;
- arricchimento lessicale;
- saper comunicare a livello dinamico-relazionale con gli altri;
- riacquistare identità, coscienza del proprio ruolo nel gruppo;
- acquistare fiducia nei confronti degli altri;

Obiettivi cognitivi (sapere):

- conoscenza degli autori e del tema centrale del percorso;
- conoscenze delle diverse tecniche (scardinamento della sintassi, ripetitività, accostamenti inusuali di termini ...) utilizzati nei brani concernenti la violenza;

Prerequisiti cognitivi (o precondizioni):

- avere affrontato a livello generale alcuni dei più importanti autori presenti nel percorso;
- saper individuare la tipologia di un testo;
- avere una competenza linguistica media (min. B1);
- auspicabile, benché non strettamente necessario, aver già affrontato seppure marginalmente, il tema della violenza in altri precedenti autori della letteratura italiana e/ o di altre letterature.

Stimolo iniziale:

- visione della pièce *La Leçon* di Ionesco e lettura della favola *Le Loup et l'agneau* di La Fontaine;
- presentazione generale del tema e discussione con la classe per verificare interessi e conoscenze;

Verifica dei prerequisiti:

- colloqui collettivi con la classe; prove semistrutturate (questionari, compiti, piccole relazioni).

Consolidamento e recupero dei prerequisiti:

- ripasso guidato collettivo sui punti meno compresi;
- proposte di letture individuali;
- lavori a coppie o piccoli gruppi dove si renda necessaria la partecipazione attiva di tutti.

Contenuti:

- proposta, analisi e interpretazione di brani e pièces concernenti la violenza. Suddivisione in attività teoriche e pratiche.

Descrizione sommaria dell'attività

Unità didattica:

La Leçon di Ionesco ed altri esempi su “la loi du plus fort est toujours la meilleure”.

Obiettivi specifici:

- acquisizione di competenze pratico-elaborative nell'apprendimento della lingua straniera;
- conoscenza di base della terminologia teatrale;
- uso del corpo e dei diversi linguaggi verbali e non verbali;
- partecipazione attiva alla lezione e maggiore comunicazione;
- incremento dei processi di socializzazione all'interno della classe;

Itinerario didattico:

- lavoro in coppia per ideare delle scenette, attinenti al tema della violenza, tratte dalla letteratura o dalla vita di tutti i giorni: elaborazione e scrittura di un testo in lingua;
- lettura collettiva delle scene, analisi ed iniziale messa in spazio;
- elaborazione collettiva della messa in scena;
- scrittura del *livret de scène*: titoli delle scene, *fiches* dei personaggi, didascalie, scelta delle musiche, dei costumi, scenografia;
- prove in itinere: recitazione, prossemica, memorizzazione...
- realizzazione dello spettacolo e sua eventuale produzione esterna e/o ripresa video.

Rinforzo e approfondimento teorico e pratico:

- analisi di ulteriori testi letterari riguardanti il tema in questione;
- ri-analisi dei testi già affrontati o visione del video;
- commento ed interpretazione di testi letterari nella letteratura italiana ed inglese in compresenza con insegnanti di tali materie;
- presentazione del tema in altre attività artistiche: pittura, musica, cinema;
- eventuale creazione di un ipertesto sull'argomento.

Verifica sommativa e valutazione dell'apprendimento:

- valutazione del lavoro svolto in classe;
- discussioni, brevi relazioni, suggerimenti all'insegnante sull'attività appena svolta;
- prova finale con domande chiuse sugli autori affrontati nel percorso e sulla tecnica teatrale, vero/falso, test; domande aperte su alcuni concetti chiave, questionari, interrogazioni;
- proposta di un breve testo in francese non affrontato nel programma ma di tematica affine, di uno degli autori già trattati o di un altro autore, a condizione che sia analizzabile con gli strumenti già acquisiti.

Recupero delle conoscenze, competenze e abilità non acquisite:

- attività guidate di recupero e sostegno con esercizi di lingua e di comprensione orale;
- letture guidate con analisi testuale da far eseguire a casa;
- attività che prendano in considerazione i diversi stili cognitivi degli studenti;
- svolgimenti di proposte degli stessi alunni concernenti le loro esigenze formative.

Verifica e valutazione complessiva finale:

- definizione di criteri e parametri valutativi; discussione in classe della valutazione attribuita.

Mise en scène théâtrale

D'abord, il faudra préparer la classe, c'est-à-dire la sensibiliser à la représentation théâtrale
1^{er} cours :

- décrire un espace théâtral, sa spécificité et son organisation (l'espace scénique et l'espace des spectateurs),
- expliquer les rituels (le " noir " avant le début de la représentation, la non-interférence entre l'espace scénique et l'espace du public) et les interdits (d'intervenir, d'échanger ses impressions avec les voisins),
- choisir le lieu du spectacle et l'œuvre à représenter.

2^{ème} cours :

lecture du texte de La Fontaine *Le Loup et l'agneau* :

- distribution des rôles,
- exercices de construction du personnage du point de vue physique et psychologique,
- répétitions individuelles et en groupe,
- simulation d'une audition,
- utilisation d'une caméra pour visualiser les erreurs et apporter les corrections nécessaires.

3^{ème} cours :

aménagement de l'espace scolaire et définition des espaces: la scène et la salle.

On définit

- les décors,
- les accessoires,
- les costumes,
- les éclairages,
- le son (musique, bruitage),

- les comédiens,
- le jeu (gestuelle, humeur, regards, qualité de la voix),
- le texte,
- le rapport scène/salle.

4^{ème} cours :

apprentissage du jeu :

- exercice de groupe diction, pose de voix, exercices de respiration ;
- lecture à haute voix ;
- gestuelle ;

apprentissage de l'espace :

- comment créer un espace scénique ;
- comment bouger dans cet espace scénique.

5^{ème} cours :

travaux écrits sur le personnage et sur l'auteur :

- description du personnage qu'il faut interpréter ;
- étude de l'auteur et de différents genres de textes théâtraux ;
- travaux écrits sur les choix faits (livrets de scène, journaux de bord, etc....)

Verbali di alcune lezioni

Hanno redatto i verbali allegati:

Ilaria Gensini

Rosalia Coppolaro

Rosalia Coppolaro

Verbale della lezione dell'11/02/02

Proff. Marco Lombardi, Eliana Terzuoli

Institut Français de Florence

Premessa

Alle 14.45 ci siamo incontrati con il nostro supervisore, la Professoressa Terzuoli, in via del Parione 7; dopo aver affrontato alcune questioni sul tirocinio, verso le 16.00, ci siamo incamminati verso l'Istituto francese, in Piazza Ognissanti, dove siamo rimasti fino alle 19.30. Qui la lezione si è svolta in due modi diversi. In un primo momento abbiamo provato i dialoghi, preparati per il modulo sul teatro; successivamente il professor Lombardi e la professoressa Terzuoli ci hanno invitati a riflettere sul lavoro dell'ultimo mese.

Svolgimento della lezione

1. La prima parte ha presentato alcune novità rispetto alle volte precedenti:

- **il luogo:** le prove si sono svolte nell'atrio dell'Istituto Francese[...];
- **i costumi e gli accessori:** alcune colleghe avevano portato da casa qualche abito e/o oggetto; oltre a rendere l'esibizione più "realistica", ciò è servito loro a provare gli stessi gesti e movimenti con un costume anziché con un normale vestito;
- **il come:** abbiamo provato e ripetuto la *pièce* stando attenti anche alla posizione, agli spostamenti ed ai cambi di scena degli attori: tutti questi dettagli venivano trascritti dalla collega che non recitava.

Quest'ultima novità è stata la più importante perché ha dato adito ad una riflessione sulla scrittura di regia.

2. Nella seconda parte è intervenuto il Professor Lombardi che ha colto l'occasione per trarre alcune conclusioni sul modulo e approfondire alcune tematiche.

Utilità della scrittura di regia

Come accennato, abbiamo iniziato a discutere proprio sulla funzione della *scrittura di regia*. Essa ha lo scopo di "fissare" quello che l'attore deve *dire e fare*, aiutando la memorizzazione del dialogo, ma anche la collocazione, l'espressione ed i movimenti dell'attore sulla scena.

Il professor Lombardi ci ha fatto notare che la stessa *Unità Didattica* da preparare su tale modulo ci permetterà di compiere un esercizio di:

- **scrittura** perché dobbiamo descrivere utilizzando il linguaggio teatrale e pedagogico e di conseguenza un francese più "specialistico" e "tecnico" di quanto siamo abituati a fare;
- **responsabilizzazione** perché siamo "costretti" a seguire quello che dice il copione; non possiamo saltare le battute o cambiarle a nostro piacimento.

Riprendendo il concetto di responsabilizzazione, il Professor Lombardi ha definito la scrittura di regia una sorta di “contratto”, che rende la performance dell’attore meno improvvisata e più guidata. In tal senso il teatro assume carattere “formativo”, perdendo la connotazione di divertimento/gioco fine a se stesso.

Aspetti formativi del teatro come comunicazione

Ci siamo soffermati a riflettere sull’ultimo punto affrontato; ne è emerso che l’attività di comunicazione teatrale, se guidata in modo adeguato, diviene una vera e propria **disciplina** che aiuta l’allievo ed il futuro insegnante a:

- prendere coscienza di sé;
- rivalutare il protagonismo dell’insegnante e rendere protagonisti gli allievi;
- favorire l’anamnesi e la comunicazione dell’insegnante.

Importanza della comunicazione e dell’anamnesi per il futuro insegnante.

Comunicazione: Per l’insegnante di lingua in particolare, saper comunicare significa anche riuscire a trasmettere la propria immagine *personale e culturale* attraverso la L2: si pensi ad esempio all’importanza del tono della voce e della pronuncia corretta nello studio di una lingua straniera.

Per farci capire ancora meglio il valore della comunicazione, il Professor Lombardi ha paragonato l’insegnante all’attore: il primo agisce sugli alunni attraverso una certa “seduzione”, molto simile a quella dello stesso attore sul pubblico. Ma tale “seduzione attoriale” non deve assolutamente essere confusa con una seduzione di altro tipo, ovvero estetica e/ o di potere, che potrebbe risultare molto pericolosa oltre che controproducente.

La comunicazione, deve essere intesa in senso etico-morale-formativo e non come falsità, seduzione estetica o violenza psicologica; si pensi anche alla *Leçon* di Ionesco: la parola seduce, ipnotizza, violenta e uccide.

Parlando ancora di violenza, il professor Lombardi ci ha proposto il libro: *Lezioni sulla peste: il teatro e l’educazione* (vd. bibliografia), dove *la peste* è una metafora pedagogica volta ad indicare la crudeltà che si può propagare all’interno di una classe. [...]

Anamnesi: il futuro insegnante deve tenere ben presente la conoscenza e coscienza di sé, ormai intrinseche a tutte le professioni didattiche. In questa prospettiva possiamo parlare anche di psicodramma, ovvero una tecnica terapeutica che, attraverso l’improvvisazione, favorisce l’esteriorizzazione dell’inconscio, facendoci riflettere su noi stessi e sugli altri. Tale termine ha dei referenti anche nel teatro del ‘600; nei collegi, infatti, si rappresentavano scenette apparentemente ludiche ma che in realtà, già in quel periodo, avevano lo scopo di “educare” e “formare” alla vita sociale. Un esempio celebre, a cui probabilmente il professor Lombardi si riferiva, è il collegio di Saint-Cyr, dove Madame de Maintenon educava le ragazze attraverso la lettura e/o la rappresentazione di proverbi relativi alla vita pratica quotidiana e ai problemi ad essa relativi.

Se il teatro ha carattere formativo, deve essere concepito come mezzo per conoscersi meglio nel rapporto con gli altri e nei confronti della lingua (ad esempio lacune varie di tipo grammaticale, ma soprattutto fonetiche); fare teatro non dovrebbe essere un gioco fine a se stesso, ma un insieme di regole da seguire volte a migliorare la comunicazione *verbale e non verbale*, educando anche all’imprevisto.

Il professor Lombardi ha voluto con il suo intervento, “tirare le fila” del modulo sul teatro, invitandoci a riflettere su noi stessi; ha sottolineato che il futuro insegnante deve

saper conciliare un aspetto più “astratto” dell’Area Trasversale, A1, con quello più “tecnico” dell’Area di Francesistica, A2-3, tenendo sempre presente il lavoro d’anamnesi.

Consigli per lo svolgimento del percorso personale: dobbiamo far emergere tutte le difficoltà incontrate nello svolgimento di tale attività: non solo le capacità o difficoltà tecniche quali l’impostazione della voce, la lingua, ecc., ma anche e soprattutto le nostre impressioni.

Su quest’ultimo punto, in particolare dovrebbe emergere:

- se abbiamo condiviso o meno tale modo d’insegnare;
- la nostra predisposizione/negazione/rifiuto nel fare teatro;
- la nostra difficoltà di coinvolgimento con il personaggio che interpretiamo: tale coinvolgimento potrà essere d’identificazione, se riusciamo/cerchiamo di rappresentarlo il fedele possibile, oppure linguistico, se riusciamo a pronunciare in un francese corretto le sue parole e i suoi discorsi.

Il professore si è soffermato su quest’ultimo punto, facendoci notare che spesso gli alunni, compresi gli specializzandi, non pronunciano correttamente il francese. Talvolta, anche incoscientemente, infatti, subentra un meccanismo di rifiuto d’identificazione linguistico-culturale; la lingua francese viene spesso negativamente associata ai ciccisbei e alle preziose ridicole.

Riflessioni sulla lezione

[L’esperienza] è stata molto interessante [...] mi ha fatto riflettere sull’importanza del gruppo e della collaborazione reciproca.

[...]l’intervento del professor Lombardi ha motivato tutto quello che avevamo fatto nel modulo sul teatro. [...]A mio avviso, sono stati molto utili anche i consigli per svolgere il percorso personale: essi avevano lo scopo ancora una volta, di farci prendere coscienza di noi stessi. In particolare mi ha colpito la difficoltà d’identificazione con l’altro dal punto di vista linguistico: ho potuto riscontrare ciò sia su me stessa, in questa mia prima esperienza come “attrice”, sia sugli alunni della scuola media, durante il mio tirocinio.

Bibliografia sommaria

AA. VV. *Lezioni sulla peste: il teatro e l’educazione*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Burke P. *L’arte della conversazione*, (cap. Il silenzio), Bologna, il Mulino, 1997.

Goffman E. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, 2000.

Goffman E. *Il rituale dell’interazione*, Bologna, il Mulino, 1988.

Goffman E. *L’interazione strategica*, Bologna, il Mulino, 1988.

Stanislavskij K.S. *Il lavoro dell’attore su se stesso*, Roma, Bari, Laterza, 1991.

Onofri S. *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.

Video reperibili all’Istituto Francese di Firenze:

Collana video Deschiens (per la fonetica in classe)

Riviste in consultazione all’Istituto Francese

Cahiers pédagogiques

Le monde de l’éducation

Le français dans le monde

Patrick Duquesne : La langue en action

Le cours est tenu par M. Patrick Duquesne, un metteur en scène qu'on a connu le mardi. Dès qu'on entre en classe, il nous invite à nous mettre en cercle. Avant de continuer la pratique théâtrale de la fois précédente, il nous fait faire une dynamisation, c'est-à-dire des exercices d'échauffement : on doit marcher dans l'espace en cherchant à remplir les vides et quand il tape des mains, on a dix secondes pour répondre à une indication qu'il va nous donner. Par exemple, se mettre en file selon un critère donné, comme la longueur des cheveux ou la couleur des yeux etc. Occuper l'espace ne signifie pas simplement se promener. On devient acteurs, il faut qu'on ait un but : on peut penser au personnage qu'on interprète dans *La Leçon* de Ionesco ou simplement à ce qu'on a à faire. Il nous fait circuler dans l'espace avec des pivots pour nous empêcher de tourner en rond, et chaque fois, on se donne un nouvel objectif . On se vide du quotidien, on oublie qui on est et on essaye de penser à ce qu'on pourrait être, ou faire. Par exemple, on peut penser être en retard à un rendez-vous, on se déplace dans une ville pleine de monde qu'on ne veut ni regarder ni toucher. L'espace devient de plus en plus petit, on arrive à la station de métro, après on est dans le métro, on essaye de passer, l'espace devient de plus en plus petit et enfin il y a la sortie du métro . Maintenant on va suivre les consignes de M. Duquesne . En dix secondes on se range en ordre de grandeur ensuite par ordre alphabétique, puis par ordre de pointure des chaussures et enfin par couleur des cheveux. A la fin de chaque exercice, on vérifie 'il n'y a pas d'erreurs.

On se met en cercle. On circule, on forme une statue selon ses indications. On représente un arbre, une maison et un monstre. On continue avec les exercices d'échauffement : on se groupe par deux, l'hypnotiseur et l'hypnotisé. L'hypnotiseur se met à trente centimètres de distance environ de l'hypnotisé. Il bouge tout doucement la main et l'hypnotisé doit la suivre tout en respectant la distance. Ce qui intéresse M. Duquesne dans cet exercice, c'est la motivation. L'acteur, comme l'élève et comme l'enseignant, doit être motivé. Il peut jouer n'importe quel personnage; s'il y met de l'intensité, il est crédible. Ensuite, il nous fait répéter l'exercice et nous constatons que nous sommes plus "intenses". On se rend compte du pouvoir de la communication non verbale.

Après les exercices d'échauffement, M. Duquesne nous donne dix minutes pour répéter nos scènes de *La Leçon* de Ionesco.

On prépare la scène: on place une chaise pour l'élève.

Le premier et le deuxième couple jouent l'extrait de la pièce à partir de " Arithmétisons donc un peu " jusqu'à " vous êtes exquise, excellente ". Il nous fait des remarques et nous donne des indications sur le ton afin que les phrases soient "savoureuses", nuancées.

Le troisième et le quatrième couple jouent l'extrait de la pièce à partir de "Combien font quatre moins trois ?" jusqu'à " Arrêtez-vous, Mademoiselle " .

Le cinquième couple joue à partir de " Prenons des exemples plus simples ?" jusqu'à " Une! Deux!!!" .

M.Duquesne nous explique certaines techniques théâtrales pour entrer sur scène, par exemple il nous fait penser à trois possibilités:

- entrer, parler et puis bouger,
- parler pendant qu'on marche,
- marcher et après parler.

Chaque solution donne à l'entrée une nuance différente.

Une fois la représentation de la pièce de Ionesco terminée, il nous propose un travail sur la fable de La Fontaine *Le Loup et l'agneau*. Chaque couple doit imaginer une situation dans laquelle est illustré le principe que la loi du plus fort est toujours la meilleure.

On s'organise en cinq binômes et après avoir inventé des petites scènes, on les représente.

- Le premier binôme interprète une situation qui a comme personnages principaux un agent de police et une jeune fille sur sa mobylette, l'agent arrête la fille et il veut lui dresser une contravention, il soutient qu'il y avait une autre personne sur le vélomoteur avec elle. Elle cherche à se défendre de cette accusation infondée, mais l'agent ne veut rien savoir. Un témoin intervient pour défendre la fille, mais l'agent, ne lui accorde aucune attention, et il continue à écrire sa contravention. M. Duquesne ajoute quelque chose à la représentation, il appelle d'autres personnes pour témoigner en faveur de l'innocent qui n'a rien fait. Chaque témoin cherche à convaincre l'agent.
- Le deuxième binôme met en scène un père autoritaire et sa fille qui voudrait aller au cinéma avec ses amis. Elle essaye par tous les moyens de le convaincre, il ne veut rien savoir. A nouveau, M. Duquesne propose un chœur à côté de la jeune fille pour l'aider à convaincre son père. Chaque fois qu'elle parle, le chœur répète.
- Dans la troisième scène, il s'agit d'un contrôleur et d'une jeune fille qui n'a pas composté son billet.
- Dans la quatrième, il y a une mère qui accuse son enfant d'avoir mangé tout le chocolat qu'elle avait acheté pour faire un gâteau.
- Dans la dernière scène, il y a une femme au volant de son voiture et un sénégalais qui veut laver le pare-brise de la voiture. La femme refuse et elle profite de son autorité pour accuser injustement l'immigré de lui avoir cassé son antenne de radio.

Ce qu'on a fait avec M. Duquesne nous a permis de vérifier l'importance du théâtre dans l'enseignement des langues étrangères. Le théâtre nous aide, nous, les enseignants, à créer un langage et à contrôler les mouvements de notre corps, et aide les élèves, à apprendre de façon plus spontanée. Cela favorise la communication entre eux qui prennent conscience en même temps de leurs corps. Avant de parler, un être humain bouge, son corps bouge. La langue se nourrit de ce mouvement, elle devient elle-même action.

Verbale della lezione dell'11/02/02

Proff. M. Lombardi, E. Terzuoli
Institut Français de Florence

Prova generale della pièce che gli allievi del I anno della SSIS stanno mettendo in scena. Dopo un piccolo riepilogo, l'abbiamo provata alcune volte, tentando di perfezionarci e aggiungendo le indicazioni di regia. All'arrivo del prof. Lombardi abbiamo ripetuto nuovamente mentre la prof.ssa Terzuoli effettuava una video ripresa.

La prof.ssa Terzuoli ci ha invitato a fare una anamnesi, ovvero a chiederci che cosa ci avesse dato il lavoro svolto sul teatro fino a quel momento, a prendere pertanto coscienza della didattica svolta.

Le considerazioni emerse sono le seguenti:

- presa di coscienza dello spazio e del tempo circostanti;
- arricchimento del lessico,
- apprendimento di una microlingua;
- responsabilizzazione degli allievi assegnando loro dei compiti precisi;
- possibilità di svolgere lezioni diverse da quelle tradizionali.

Il prof. Lombardi ha analizzato in particolare i seguenti argomenti:

Importanza del rapporto di comunicazione tra l'insegnante e l'allievo, per cui il primo diventa "attore" in senso profondo. La lingua non è solo referenziale, ma è retorica, l'insegnante deve evitare che attraverso essa colui che ascolta rimanga vittima. Dovere dell'insegnante è che la situazione relazionale non si trasformi in pericolosa seduzione. Il ruolo dell'insegnante. Per molto tempo si era parlato dell'insegnante come detentore di una specifica disciplina da trasmettere agli allievi. Oggi questo non è più sufficiente. La società chiede loro di essere dei tecnici, adatti a confrontarsi con le nuove tecnologie e a saperle utilizzare; ma allo stesso tempo essi devono essere educatori. Diventa fondamentale conoscersi come professori, [...] nel senso [...] della comunicazione, affinché sia possibile adattarsi sempre a tutte le situazioni sia dal punto di vista psicologico che linguistico-didattico-pedagogico e sociologico. È necessario possedere un forte spessore morale che consenta di entrare in stretto rapporto con gli allievi, conoscere le loro appartenenze e poggiare lo studio della lingua sulla quotidianità e non sull'astratto.

Riflessione sulla didattologia. È necessario avere consapevolezza della didattica, sapere ciò che vogliamo fare in classe, quali sono gli obiettivi, gli strumenti e dobbiamo essere in grado di prevedere ciò che può accadere.

Riflessione sull'importanza della fonetica in quanto trasposizione sonora e cinetica di sé. Spesso gli allievi, in particolare quelli di sesso maschile, si rifiutano di riprodurre alcuni suoni della lingua francese. È importante che l'insegnante trovi il mezzo per far superare questo ostacolo. Il teatro aiuta in questo senso, poiché è possibile far riprodurre alcuni suoni attraverso il burlesco, ad esempio utilizzando alcuni estratti delle pièces di Molière dove sono presenti personaggi molto caratterizzati in senso linguistico.

Bibliografia

Volumi

- AAVV *Lezioni sulla peste, il teatro e l'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2002.
Goffman E. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, il Mulino, 1997.
Goffman E. *Il rituale dell'interazione*, Bologna, il Mulino, 1988.
Goffman E. *L'interazione strategica*, Bologna, il Mulino, 1988.
Burke P. *L'arte della conversazione*, Bologna, il Mulino, 1997.
Onofri S. *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.

Riviste

- Le français dans le monde
Cahiers pédagogiques
Le monde de l'éducation

Materiale audiovisivo

- J. Deschamps, "Deschiens"

Riflessioni personali

Testi degli allievi:

Ilaria Gensini

Brunella Masciantonio

Ilaria Rossi

Luca Vaselli

Parcours personnel :

Le module sur le théâtre et la communication m'a beaucoup frappé; j'ai réfléchi sur ses aspects positifs et négatifs.

J'ai trouvé ce module très intéressant et très utile du point de vue didactique. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il donne une place à plusieurs activités concernant l'oral, l'écrit et la culture. Par le jeu, les élèves peuvent, par exemple, améliorer leur prononciation, répéter et mémoriser des structures figées, apprendre à utiliser des expressions tirées de la langue vivante. Par l'élaboration de la conduite, les élèves s'entraînent à écrire et décrire tout ce qui se passe sur scène. Ils peuvent, enfin, aborder un sujet littéraire, en jouant une pièce ou l'extrait d'un roman.

Le théâtre concilie les aspects techniques et culturels d'une langue. L'implication psychologique et physique de l'élève est fondamentale pour l'apprentissage (voir le cours du Professeur Salvatore Maiorana: La logique émotive de l'apprentissage). Si l'on réussissait à mettre en pratique tout cela, on pourrait obtenir de bons résultats avec ses élèves, tout en s'amusant.

À mon avis, il faut que cette façon d'enseigner soit bien construite, afin de devenir une alternative valable dans l'apprentissage. On ne doit pas la concevoir comme un jeu, mais comme une discipline avec des règles à respecter (voir le cours du Professeur Marco Lombardi). Il vaut mieux que le professeur ait une disposition pour le jeu parce que les élèves ont toujours besoin d'un guide qui aime ce qu'il est en train de faire (comme par exemple Madame Eliana Terzuoli).

J'admets les avantages de cette méthode, mais je ne l'adopterais pas. J'aime beaucoup lire les pièces, aller au théâtre, observer le jeu des acteurs, critiquer la mise en scène par rapport à l'écrit et j'aime davantage comparer la vie à la scène: par contre j'ai toujours détesté faire du théâtre.

Pendant ces cours, j'ai eu deux types de difficultés:

- **linguistique**: je ne réussissais pas à prononcer d'une façon correcte en français ;
- **d'identification** avec le personnage: je ne réussissais pas à l'interpréter fidèlement et à respecter les répliques.

J'ai réfléchi à ces problèmes: je me suis rendu compte que j'ai encore des difficultés de prononciation et que je suis comme l'acteur médiocre défini par Diderot dans le Paradoxe sur le comédien: " c'est l'extrême sensibilité qui fait les acteurs médiocres; c'est la sensibilité qui fait la multitudes des mauvais acteurs; et c'est le manque absolu de sensibilité qui prépare les acteurs sublimes ". Il parle de sensibilité, mais il s'agit plutôt d'émotivité, dans mon cas. En effet, on ne peut pas affirmer que tous " les acteurs sublimes " manquent de sensibilité.

Considérations sur le module “ théâtre et communication ” :

C'est la première fois que je participe à un atelier sur le théâtre et la communication et je dois dire que cela a été une expérience nouvelle et intéressante du point de vue personnel et didactique.

Comme dans toute chose nouvelle, j'étais un peu craintive au début et plutôt gênée, les cours propédeutiques du module et les deux cours “ d'échauffement ” donnés par un acteur francophone m'ont aidé à me détendre un peu plus et surtout à vaincre la peur de m'exposer – qui est d'ailleurs typique de la plupart des adultes –.

On a réfléchi sur l'importance pour l'enseignant/acteur/qui agit d'occuper l'espace de la classe, sur l'importance du langage du corps, de la mimique, de la communication verbale et non verbale : ce sont tous des aspects qui participent à la bonne acquisition d'une langue.

Pendant le travail de mise en espace et de mise en scène, notre superviseur, Eliana Terzuoli nous a aidé avec enthousiasme dans le parcours didactique en nous donnant des conseils utiles et du matériel qui pourrait nous servir pour nos futurs travaux avec nos élèves [...]

Parcours théâtral

Ce parcours didactique a représenté *amusement, engagement, but*. Voilà, en trois mots, ce que je voudrais réussir à donner à mes élèves.

Au début pour moi, qui n'avais jamais participé à un atelier théâtral, cela été une découverte ces échauffements, ces jeux de groupe, le fait de s'amuser tous ensemble : l'ambiance qui s'est créée à ce moment là. Avant, nous n'étions que les lauréats d'un concours, réussi par hasard, ensuite, une classe.

Tout en jouant nous avons reçu des consignes à respecter pour pouvoir continuer à jouer : nous avons compris l'importance des règles en nous amusant.

Le lexique, les structures apprises dans cette phase de participation si fortement émotive ont marqué à jamais notre mémoire.

L'engagement s'est nourri du désir d'atteindre une consigne particulièrement ambitieuse envisagée après la première phase : c'est nous qui devons devenir écrivains, metteurs en scène, acteurs. On ne joue plus, on fait et faire c'est la substance pour apprendre et pour enseigner aussi. À partir de là, chaque phrase écrite, chaque mouvement fait, chaque mot appris par cœur n'a plus été pour soi-même, mais pour le groupe : quelle motivation !

L'analyse des émotions et des travaux disciplinaires créés par cette expérience m'a convaincue de la bonté du parcours du point de vue didactique et , même, formatif. C'est pour quoi j'ai suivi de façon détaillée mon expérience dans la rédaction du module théâtral.

Le passage de l'Université à la SSIS

*En doutant, nous venons à la recherche,
et en cherchant, nous percevons la vérité.*
(Pierre Abélard)

Après avoir terminé mes études universitaires et avoir commencé à fréquenter le cours de spécialisation, j'ai éprouvé ce qu'Albert Camus appelait le sens de dépaysement.

Comme chez Camus, je me suis trouvé dans la situation de celui qui, dans un pays étranger, ne comprenant presque rien ni de la langue ni de la culture qui se cache derrière les gestes et les comportements qui l'entourent, risque de ne plus retrouver ses points de repère. A la fin d'un parcours de formation plutôt rigide et certainement peu créatif, j'ai trouvé une atmosphère tout à fait différente, où les mots-clés se fondaient sur une tentative quasi exaspérée de compréhension des exigences et des besoins des élèves : écouter tout ce qu'ils disent, mais surtout ce qu'ils ne disent point ; anticiper leurs difficultés par une profonde révision des méthodes pédagogiques et didactiques traditionnelles ; susciter leur motivation et leur curiosité.

“ Et nous, les profs ? ”, me suis-je répété plusieurs fois, en rentrant chez moi de ces premiers cours.

“ Nos besoins et nos exigences, pourquoi ils n'en parlent pas ? Qu'est-ce que c'est que cette nouvelle approche dont ils parlent ? ”.

Mon dépaysement a continué quelques semaines, pendant lesquelles mon bagage de certitudes a de plus en plus subi un processus de remise en question et de déconstruction progressive. Ce que j'avais considéré comme une sorte de prothèse de l'Université commençait au contraire à se révéler comme une expérience absolument nouvelle, un véritable “ voyage à l'étranger ”.

Le moment le plus significatif de cette première phase a été sans aucun doute le début du module consacré à la dramatisation en tant que stratégie privilégiée pour un apprentissage concret des langues étrangères⁶. Dès le mois de janvier 2002, je me suis donc rapproché de l'application pratique des indications dont je viens de parler et j'ai cru commencer à percevoir plus clairement le projet fondamental du cours.

“ Des suggestions pratiques, c'est peut-être là qu'ils veulent nous mener ”, me suis-je dit.

“ Mais pourquoi jouer, quelle est la relation qui existe entre un acteur et un enseignant ? Ils ne peuvent pas vraiment croire qu'à la fin de cette formation nous ferons cela en classe ! ”.

Cependant, j'ai participé avec de plus en plus d'enthousiasme aux séances que Mme Terzuoli⁷ nous a proposées en collaboration avec M. Duquesne⁸. Par des activités visant à stimuler notre dynamisme à la fois physique et mental, ils ont créé une ambiance confortable à tel point que j'ai commencé à “ abattre les murs les plus évidents ” de mon approche initiale, parvenant même à créer des relations confidentielles avec les autres stagiaires. Nous avons donc utilisé ce climat pour “ mettre en scène ” des improvisations concernant plusieurs situations de communication, telles que l'agressivité, la bienveillance ou plutôt la capacité de persuasion. Mme Terzuoli et M. Duquesne nous répétaient continuellement de fixer l'expression “ et si j'étais... ” dans notre cerveau, nous expliquant son importance capitale au moment de la représentation, à quel point elle permet de vivre véritablement le rôle, d'en saisir les moindres détails.

Le module terminé, j'ai réfléchi profondément sur la signification de ces activités, en essayant de répondre à mes questions sur le parallèle acteur-enseignant. Curieusement, je me suis aperçu qu'au lieu de diminuer, mes doutes étaient en train d'augmenter. “ Quoique je partage la nécessité de créer une ambiance sereine en classe, un climat de collaboration, comment se peut-il qu'un professeur change de rôle comme si c'était un acteur ? Et puis, il faut comprendre qu'à l'école il n'y a aucune situation fictive. Tout est réel et, en plus, on n'a pas le temps d'étudier un rôle et de le mettre en scène ! ”.

Peu à peu, toutefois, j'ai ressenti un changement graduel dans ma façon d'approcher ce sujet ; en particulier, à travers la lecture de deux livres très différents quant à leur style, mais semblables en ce qui concerne leur capacité d'éveiller une tendance introspective

chez les lecteurs. Le premier livre, que j'ai lu dans sa traduction italienne et qui est une sorte de manifeste artistique sous la forme d'un roman-conversation, s'intitule *Il lavoro dell'attore su se stesso*⁹ : son auteur, Konstantin Stanislawskij, y décrit en effet sa pensée et sa méthode théâtrale par le biais d'un dialogue continuuel entre les différents personnages. L'autre livre¹⁰ est au contraire un véritable journal de bord écrit par un jeune professeur, Jean-François Mondot, sur ses premières expériences dans un collège de la banlieue parisienne.

Quoiqu'ils soient si différents, ils peuvent quand même être considérés comme deux ouvrages complémentaires : la narration des situations communicatives dans le *Journal* devient en effet observation et analyse psychologique chez Stanislawskij, de sorte que l'on imagine un fil conducteur entre les intentions des deux auteurs¹¹.

Ces lectures m'ont aidé à comprendre, entre autres choses, le sens de l'expression " et si j'étais... " : elle ne se réfère pas seulement au rôle de l'acteur ou, pour mieux dire, un acteur n'est pas seulement celui qui monte sur les planches, mais toute personne qui doit se mettre en relation avec un public.

" Les élèves, voilà notre public ! Il faut donc s'en rapprocher de même qu'un acteur se rapproche du sien¹² ", me suis-je dit.

" Mais comment faire tout ça ? "

" Si j'étais ... ", me suis-je répondu.

" C'est peut-être là que je dois regarder ... "

A partir de ce moment, j'ai commencé une nouvelle phase de mon expérience, celle de la reconstruction. Pendant que j'écris, je me rends compte que j'en suis à ce stade : je suis en train de remettre en ordre tout ce que j'ai lu, observé, vécu. [...]

Breve bibliografia

Volumi

- Augé H., M.F. Borot, M. Vielmas *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, Clé, 1989.
La B. D., Paris, Clé, 1990.
Caré J. M. *Jeu, langage, créativité*, Paris, Hachette, 1992.
Centorrino G. *Educare con il teatro*, Catania, ed. Greco, 1998.
Damasio A. *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000.
Damasio A. *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.
Dasté J. *Petite histoire du théâtre dessinée*, Paris, Nizet, 1996.
Debyser F. «*L'immeuble*», Paris, Hachette, 1986.
Falqui L. *Il vostro spettacolo*, Bologna, Clío, 1999.
Grotowski J. *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1993.
Hérial A., Mégrier D. *Entraînement théâtral pour les adolescents*, Paris, RETZ, 2001.
Hinglais S., Liberman M. *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, Paris, RETZ, 1999.
Hingles S. *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*, Paris, RETZ, 2001.
Ionesco E. *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Paris, Gallimard, 1990.
Landier J.C., Barret G. *Expression dramatique-Théâtre*, Paris, Hatier, 1999.
Lombardi M. "Il nuovo professore Froeppel, ovvero dalla formazione di uno studente-attore in lingua e letteratura francese", *Atti del convegno internazionale – Prospettive della francesistica*, Napoli 13/14 ottobre 2002.
Lorthomas P. *Techniques de théâtre*, coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F., 1992.
Meirieu M. *Se (re)connaître par le théâtre*, Chronique sociale, Lyon, 2002.
Moirand S. *Situation d'écrit*, Paris, Hachette, 1990.
Page C. *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette, 1997.
Pignarre R. *Histoire du théâtre*, coll. Que sais-je ?, Paris, P:U.F., 1995.
Romagnoli A. M. *La parola che conquista*, Milano, ed. Mursia, 1986.
Ryngaert J.P. *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Nathan, 2001.
Stanislavskij K. *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari, Laterza, 2001.
Viegnes M. *Le théâtre. Problématiques essentielles*, Paris, Hatier, 1992.

Riviste

- Le Français dans le monde n. 305, (Dossier), *A l'école du théâtre*, Paris, Clé, juillet/aout 1999
Le Français dans le monde n. 329, (Dossier), *Le français par le théâtre*, Paris, Clé, sept./oct. 2003.

NOTE

- 1 Parafraza da qui in poi alcune osservazioni critiche e alcune proposte metodologiche contenute in E. Tabet, *Convaincre, persuader, délibérer*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- 2 L'esperienza è stata documentata in una video. Coloro che ne volessero prendere visione insieme agli altri testi relativi ad essa possono mettersi in contatto con Eliana Terzuoli: e.mail: eliana.terzuoli@unifi.it; e.terzuoli@tin.it
- 3 Nella favola *Le Loup et l'agneau*, cfr. La Fontaine J. de, *Fables* (a cura di M. Fumaroli), Paris, Imprimerie Nationale, 1985, 2 voll.
- 4 Secondo la tradizione, nella *Leçon*, Ionesco mette in scena il cattivo rapporto instaurato con un suo proprio insegnante, chiamato, in questa pièce, a divenire emblema di una relazione violenta d'insegnamento-apprendimento, manifestazione di un potere estraneo alla vera comunicazione, al dialogo.
- 5 Sono allegati : copione della pièce, griglie di costruzione di personaggi, presentazioni di personaggi, percorsi didattici, verbali, riflessioni personali. Gli allievi/specializzandi del III ciclo della SSIS di Firenze hanno partecipato al laboratorio di comunicazione e scrittura: Rosalia Coppolaro, Alberta Fei, Debora Fibbi, Daniela Di Giovanni, Annalisa Galli, Iliaria Gensini, Giovanna Lucchesi, Simona Martini, Brunella Masciantonio, Iliaria Rossi, Silvia Spadaccini, Luca Vaselli. Per motivi di spazio, forniamo solo alcuni testi esemplificativi di tutta l'esperienza. La revisione linguistica è a cura di: Marie Claude Charras, Graziella Farina, Sophie Gehin. A Sophie Gehin si deve inoltre la revisione definitiva di tutti i testi in lingua.
- 6 Le programme de la première année a été divisé en cinq modules : *aspects théoriques fondamentaux pour l'enseignement des langues étrangères ; dramatisation ; développement des habilités linguistiques et leur évaluation ; organisation des leçons en unités didactiques; interculture : la traduction en classe.*
- 7 Professeur de français dans un lycée de Prato, elle est aussi superviseur de français dans le cadre de la SSIS de Florence. Ses trois cours ont eu lieu le 16, le 21 et le 25 janvier 2002.
- 8 Les cours de Patrick Duquesne, acteur et metteur en scène belge, ont eu lieu le 11 et le 15 janvier 2002.
- 9 K. Stanislawskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Bari, 1990.
- 10 J.-F. Mondot, *Journal d'un prof de banlieue*, éd. J'ai Lu, Paris, 2000.
- 11 “ Heureusement, j'ai ma petite oasis de paix avec l'autre classe. Là aussi je leur parle des Francs : “ Vous voyez, la France c'est simple, c'est plusieurs couches successives. Il y a la couche des Gaulois, ensuite la couche des Romains, ensuite la couche des Francs. Et la somme de tout ça constitue la France. La France est une succession de couches. Chaque couche amène des qualités différentes. ” En donnant à mes élèves cette image d'une France-empilement, j'espère faire sentir à mes élèves maghrébins qu'il y a une légitimité historique à leur présence, et que tous ont leur place dans notre pays. M'ont-ils compris ? ” (*Journal*, p. 69). “ Il n'y a qu'un art qui peut transmettre les nuances les plus profondes aux spectateurs ; il s'agit de l'art qui repose sur les expériences spirituelles de l'acteur et qui, de cette manière, pousse le public non seulement à comprendre, mais à vivre, lui aussi, les mêmes expériences, ce qui laisse des traces ineffaçables. ” (*Il lavoro dell'attore su se stesso*, p. 59)
- 12 Un enseignant, tout comme un acteur, doit se questionner sans cesse sur ses propres ressources humaines et professionnelles.

La plataforma de español: un recurso para la enseñanza-aprendizaje

Giovanna Mapelli

Università degli Studi di Milano

Las nuevas tecnologías son cada vez más importantes en nuestra sociedad y era inevitable que invadieran también el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera provocando algunos cambios en la didáctica tradicional. En esta comunicación quiero ilustrar, en el marco del constructivismo y del aprendizaje colaborativo, la experiencia de la “Plataforma de español” de las facultades de *Scienze Politiche y Mediazione Linguistica e Culturale* de la Universidad de Milán. El objetivo de la Plataforma no es el de sustituir la actividad didáctica frontal, sino el de proporcionar a los estudiantes algunos recursos tecnológicos como apoyo, servicio, punto de encuentro y de información para alcanzar una buena competencia lingüística y comunicativa en español. Los alumnos pueden acceder, bien a informaciones de tipo general respecto a las dos carreras, o bien a distintos cursos activados en los que tienen a su disposición: ejercicios de lengua para consolidar las estructuras gramaticales; ejercicios de autoevaluación con un *feedback* inmediato; foros y charlas en los que los estudiantes pueden intercambiar ideas, opiniones y dudas entre ellos o con los profesores; taller de escritura para mejorar la expresión escrita; *e-tandem*, el proyecto de intercambio de correo electrónico con chicos españoles que permite al estudiante usar la lengua en una situación real y aprender distintos niveles lingüísticos.

Todas estas actividades no son totalmente libres, ya que, los aprendices son vigilados por el profesor o por el tutor. Por lo tanto, se trata de un intento de crear una relación de cooperación entre los estudiantes y, también, entre los estudiantes y los profesores; de ayudar a los alumnos, que no asisten a clase, a no sentirse abandonados y ajenos al programa de lengua. Además, el alumno, en su papel de sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje, podrá elegir por dónde empezar, qué buscar y dónde terminar su “viaje” en la plataforma. De hecho, un hipertexto es muy flexible y ofrece la posibilidad de establecer una comunicación asincrónica o sincrónica según las posibilidades y las necesidades del aprendiz.

La Plataforma ofrece muchas ventajas también al profesor, puesto que podrá preparar ejercicios y corregirlos de manera rápida, recuperar fácilmente los materiales, crear sesiones de aprendizaje colaborativo y controlar la labor de los estudiantes.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la estructura “navegable”, es decir, no lineal de estos sistemas, puede provocar la desorientación del usuario. Para evitar la huida de los alumnos hay que asegurarles la presencia de alguien que los atienda y ayude con sus problemas técnicos.

En conclusión, la “Plataforma de español” debe ser considerada como un apoyo de la clase preparada por el profesor y un recurso fundamental para el estudiante que no asiste. Los materiales que se introducen en ella tienen que ser muy organizados, cuidados y claros para que todos los puedan entender y usar fácilmente sin desanimarse ante una metodología innovativa.

Las nuevas tecnologías son cada vez más importantes en nuestra sociedad: han cambiado de forma radical e irreversible la manera de comunicar, de difundir información y conocimiento. Era inevitable que la revolución telemática invadiera también el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera creando los presupuestos para una didáctica innovadora y eficaz.

En esta comunicación quiero ilustrar la experiencia de *Ariel*, la plataforma elaborada con el soporte técnico-pedagógico del *CTU (Centro di servizio per le tecnologie e la didattica universitaria multimediale e a distanza)* para el *e-learning* de la Universidad de Milán, y de forma particular de la “Plataforma de español” de la facultad de *Scienze Politiche* y del *Corso di Laurea di Mediazione Linguistica e Culturale*, coordinada por los profesores Maria Vittoria Calvi y Javier Luis Santos.

El interés por la tecnología como soporte de la didáctica de una lengua extranjera nace de los postulados del constructivismo y del aprendizaje colaborativo. Antes de entrar en una descripción pormenorizada de la “Plataforma”, quisiera destacar algunos rasgos de estos ejes teóricos de la enseñanza lingüística a través de Internet en los que el proceso de aprendizaje es prioritario.

El constructivismo considera que el conocimiento se forma mediante la negociación de los significados y la confrontación de las distintas perspectivas en una interacción continua entre los sujetos. Por lo tanto, la educación no es un simple trasvase de contenidos, sino un proceso social y una construcción activa del itinerario didáctico en el que el estudiante desempeña el papel de protagonista y el profesor es la figura que favorece y facilita el aprendizaje. De hecho:

constructivism implies that knowledge is always knowledge that a person constructs, it has prompted the development of didactic situations which stress the need to encourage greater participation by students in their appropriation of scholarly knowledge (Larochelle, Bednarz, Garrison, 1998, p. 3)

El aprendizaje colaborativo, que se sustenta en esta teoría del conocimiento, es un proceso en el que los actores trabajan activamente y de manera colectiva, aprovechando las respuestas que vienen de los demás, para alcanzar los mismos objetivos, nuevas habilidades y competencias. Dentro de este marco, resulta importante la noción que Vygotskij (1987) da sobre la “zona de desarrollo próximo” donde el sujeto puede llevar a cabo ciertas actividades sólo con la ayuda de otros participantes. Esta zona es el espacio entre la capacidad autónoma del alumno y lo que puede realizar mediante el apoyo del resto de los colaboradores y la acción de un mediador.

La plataforma, desde este enfoque, resulta muy útil para quien está aprendiendo un idioma y puede calificarse como un ambiente colaborativo por distintas razones: en primer lugar, el conocimiento se adquiere de forma activa porque el alumno, según su ritmo y potencialidades, elige por dónde empezar, en dónde acabar y qué buscar en su ‘viaje’ virtual por el hipertexto; en segundo lugar, porque crea una comunidad que puede comunicar en contextos reales y reflexionar sobre el uso de la lengua; y por último, porque estimula la comunicación interpersonal, posibilita el intercambio de

información, el diálogo y la discusión entre todas las personas implicadas en el proceso.

Y ahora, veremos, detalladamente, la estructura de la Plataforma de la Universidad de Milán.

Puede accederse a *Ariel* (<http://ariel.ctu.unimi.it>) usando *Explorer* o *Netscape* y después registrándose con el nombre de usuario y una *password*.

Analizaremos, ante todo, la “Plataforma de español” general; y luego entraremos en los cursos de español activados para ver lo qué ofrecen a quienes se inscriben.

Desde la *Home* de la “Plataforma de español” los alumnos pueden obtener informaciones sobre las generalidades de su curso; leer los últimos mensajes del “foro” y las últimas noticias introducidas en la *bacheca* (“tablón de anuncios”) y las citas del día.

En este “tablón” se publican mensajes de todo tipo (encuentros, conferencias, actividades, cambios de aulas, tutorías, etc.); en el “calendario”, en cambio, se evidencian las citas a largo plazo. En estas sesiones se pueden encontrar informaciones acerca de los detalles de los cursos; gracias a esto, el docente se libra del tedio de atender una infinita cantidad de dudas sobre la asignatura durante la clase.

Pinchando en “foro”, el estudiante podrá elegir entre distintas opciones: por una parte, el “foro de encuentro” donde es posible intercambiar informaciones de carácter general; aquí, un moderador decide lo que se puede publicar; por otra, el “rincón del vago” que es el foro general del proyecto de intercambio de correo electrónico *e-tandem*, donde se proponen las distintas actividades; el foro de discusión, “tormenta de ideas”, es un verdadero debate en línea que utilizan los alumnos para corregirse los mensajes recíprocamente.

En la sección “charla” el estudiante puede chatear con sus compañeros italianos y españoles; y también aquí puede elegir en qué habitación entrar según su nivel de competencia lingüística. Están previstos intercambios italiano/castellano donde un profesor o un tutor coordina las sesiones de trabajo, ayuda y aconseja a los participantes. Otra opción que se le ofrece al alumno es la de entrar en la “cafetería”, un lugar fuera de las actividades programadas, ideal para las conversaciones informales.

El *e-tandem* y la *chat* permiten al estudiante usar la lengua en una situación real y aprender distintos niveles lingüísticos. La gran ventaja del correo electrónico es que el usuario puede mejorar su habilidad de escritura porque tiene la posibilidad de reflexionar y organizar sus pensamientos antes de ponerse a escribir, y luego de revisar y corregir su redacción. Al mismo tiempo, permite desarrollar la competencia gramatical, comunicativa y discursiva; además, favorece el contacto con las distintas variedades y registros de la lengua meta a través de la interacción virtual con nativos (Sitman 1988). Por esta razón, sobre todo la charla virtual es una manera de practicar el uso cotidiano de la lengua de forma divertida e inmediata, ya que se recibe un *feedback* en tiempo real. Los dos recursos estimulan al estudiante, incluso al más tímido, a abrirse al diálogo, al intercambio de ideas en un contexto comunicativo auténtico (Monti 2000) y refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad (Porcelli, Dolci 1999).

Siguiendo nuestra navegación, en la opción “cursos”, los estudiantes encontrarán en el “listado” los horarios y las aulas de las clases de español, y en “material”, los documentos correspondientes a los cursos institucionales de lengua y cultura española.

Cada profesor tiene a disposición un espacio para entrar en contacto con los alumnos y proponerles actividades diferentes. La estructura de este lugar de encuentro entre profesor y estudiante es parecido al de la Plataforma General. En particular, veamos las actividades que propongo en el curso en línea para los estudiantes que no tienen la posibilidad de asistir a las clases por diferentes razones.

En el “foro” destaca la opción “foro de dudas lingüísticas” donde el alumno podrá pedir aclaraciones y explicaciones sobre las funciones lingüísticas principales. En “material”, he introducido ejercicios para consolidar las estructuras gramaticales y otros tipos de actividades, como por ejemplo: el “taller de escritura” donde he propuesto tareas semi-libres para mejorar la expresión escrita y el “taller de traducción”. De este modo los estudiantes podían descargar estos materiales en su ordenador, hacerlos y devolvérmelos para su corrección.

He creado también una carpeta donde he introducido esquemas y resúmenes de los principales temas de gramática y de sintaxis para que les puedan servir como guía de estudio a los alumnos.

Luego, los estudiantes pueden comprobar el propio nivel de preparación con los ejercicios de autoevaluación que ofrecen un *feedback* inmediato.

Una opción interesante para el profesor o el tutor es la de las estadísticas ya que permite controlar los itinerarios elegidos por los alumnos, el número de veces que han accedido al sistema, el tiempo invertido en las actividades, etc.

Cabe destacar que uno de los objetivos de la “Plataforma” no es el de sustituir la actividad didáctica cara a cara, sino el de proporcionar a los estudiantes algunos recursos tecnológicos como apoyo, servicio, punto de encuentro y de información para alcanzar una buena competencia lingüística y comunicativa en español. De hecho, también para los estudiantes que no pueden asistir a las clases, se han organizado una serie de encuentros el sábado por la mañana como para dirigir mejor su estudio y establecer un contacto “humano”.

Además, es un intento de crear una relación de cooperación entre los mismos estudiantes y, también, entre los estudiantes y los profesores; ayudar a los alumnos, que no asisten a clase, a no sentirse abandonados y ajenos al programa de lengua es otro de los retos que se plantean los docentes con estas actividades.

De esta manera, una vez acabada la sesión presencial, el trabajo puede prolongarse en los diferentes recursos tecnológicos que hemos ido analizando y que proporcionan la oportunidad de nuevos intercambios a distintos niveles.

Una vez que el profesor haya aprendido a comunicar a través de las nuevas formas que propone este medio, la “Plataforma” le ofrecerá muchas ventajas, puesto que podrá preparar ejercicios y corregirlos de manera más rápida, recuperar fácilmente los materiales, crear sesiones de aprendizaje colaborativo y controlar la labor de los estudiantes (Porcelli, Dolci 1999). Los profesores pueden dirigir y controlar el proceso de adquisición de los temas del curso casi en tiempo real y de forma bastante rápida. Es decir, se trata de una evaluación *in itinere* de los participantes que permite acercarse más a sus necesidades, construyendo un programa de aprendizaje más adecuado a ellos y potenciando su trabajo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la estructura “navegable”, es decir, no lineal de estos sistemas y un ambiente tan poco físico pueden provocar la desorientación del usuario. De hecho, como destaca Chenault (1998) se teme la situación de *reduced cues*, es decir, la falta de aspectos fundamentales de la comunicación cara a cara como los elementos paralingüísticos. Por ello y para evitar la huida de los alumnos hay que asegurar la presencia de alguien que los atienda y ayude con sus problemas técnicos y que incentive el uso del *software* en el aprendizaje, mantenga viva la motivación y dé consejos sobre cómo planear el trabajo. Es muy importante que el profesor o el tutor respete las citas con los estudiantes, comunique los días en que se conecta y su disponibilidad y explique de qué manera se pueden utilizar los materiales introducidos para obtener resultados positivos.

De ahí que, por un lado, la figura del profesor sea imprescindible porque organiza el proceso y proporciona al estudiante las herramientas y las estrategias para enseñarle a aprender y para que adquiera un papel activo en la adquisición de la lengua (Porcelli, Dolci, 1999). Y, por otro lado, el tutor tiene la función de animar el ambiente virtual para que se mantenga el entusiasmo inicial y la motivación de los estudiantes (Fernández Pinto, 1999).

Sin embargo, a menudo, estas dos figuras llegan a coincidir en una misma persona que tendrá que abordar problemas de organización, de ambientación psicológica y de comunicación en el entorno virtual (Landone, 2001).

En conclusión, trabajar en línea permite realizar nuevas formas de interacción, más dinámicas y flexibles, que crean las condiciones favorables para un aprendizaje colaborativo donde los profesores, tutores y alumnos tengan la posibilidad de encontrarse, superando las limitaciones espaciales y temporales mediante modalidades de interacción asincrónicas (correo electrónico, foro) y sincrónicas (*chat*).

Además, este modelo de formación es muy útil en la enseñanza del E/LE porque se basa en la adquisición del conocimiento en contextos sociales, donde la negociación es el instrumento principal del aprendizaje (Landone, 2001).

Luego, a pesar del gran entusiasmo por adaptar los procesos educativos a los medios de interacción virtual, cabe señalar que es mucho lo aportado por la asistencia física a clase y el contacto humano. De ahí que la “Plataforma de español” debería ser considerada como un apoyo de la clase preparada por el profesor y un recurso fundamental para el estudiante que no asiste.

Por último, cabe recordar que para facilitar la navegación en la plataforma, además de un diseño interactivo muy funcional, los materiales que se introducen en ella tienen que estar muy organizados, y ser suficientemente claros como para ser entendidos y usados fácilmente y sin provocar el desánimo ante una metodología innovativa (Monti, 2000). Será necesario, por lo tanto, disponer de una metodología que sirva de pauta para la elaboración de las actividades porque sólo de esta manera podrá aportar mucho al campo de la formación (Gisbert, Adell, Anaya, Rallo 1999).

Asimismo, se trata de un trabajo vivo y en desarrollo donde lo que se desea es que la Plataforma siga creciendo con nuevas aportaciones y modificaciones que se adecúen cada vez más a las necesidades de los alumnos y de los profesores y que cuente con las imprescindibles sugerencias de los usuarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrera D. "Telemática y educación", *Espéculo*, 8, Madrid, URL, 1998.
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/dcarrera.html>>.
- Chenault B. "Developing personal and emotional relationships via computer-mediated communication", *CMC Magazine*, New York, URL, 1998.
<<http://www.december.com/cmc/mag/1998/may/chenault.html>>.
- Cruz Piñol M. "La red de hispanohablantes. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Espéculo*, 13, Madrid, URL, 1999.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html>.
- Fernández Pinto J. "Tutorías virtuales", *Espéculo*, 11, Madrid, URL, 1999.
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/tutorias.html>>.
- Gisbert M., Adell J., Anaya L., Rallo R. "Entornos de formación presencial virtual a distancia", URL, 1999 <<http://www.rediris.es/rediris/boletin/40/enfoque1.html>>.
- Landone E. "Multimedialidad pobre: un laboratorio creativo de material didáctico multimedial para la enseñanza del español", in *Talleres didácticos*, Scaramuzza Vidoni M. R. (a cura di), Milano, Cuem, 1998, pp. 75-110.
- Landone E. *Scrivere in spagnolo in una classe virtuale*, Milano, Cuem, 2001.
- Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. (a cura di) *Constructivism and education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Monti S. *Internet per l'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET, 2000.
- Porcelli G., Dolci R. *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET, 1999.
- Scaramuzza Vidoni M. R. (a cura di) *Talleres didácticos*, Milano, Cuem, 1998.
- Sitman R. "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE", *Espéculo*, 10, Madrid, URL, 1998.
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>>.
- Slagter P.J. "Modelos de adquisición y modelos de ELAO. ¿Café para todos?", in *Talleres didácticos*, Scaramuzza Vidoni (a cura di), Milano, Cuem, 1998, pp. 1-32.
- Vygotskij L.S. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.

Il francese degli affari: gli strumenti della 3^o generazione

Nicole Maroger

Università degli Studi di Firenze

Cette enquête constitue indirectement la mise à jour d'une étude précédente publiée en décembre 1995, conduite, pour la partie concernant l'analyse critique des méthodes et la synthèse des théories, sur du matériel antérieur à cette date. Durant la période qui s'étend donc de la moitié des années 90 à aujourd'hui, une évolution dans le domaine du français des affaires (FDA) est-elle perceptible? Deux sortes de documents complémentaires nous aident à répondre à cette question: les bibliographies et les catalogues des maisons d'édition d'une part en ce qui concerne la production de matériel disponible sur le marché, les revues de didactique d'autre part pour ce qui est de la réflexion et de la recherche expérimentale. On observe, tant dans les bibliographies que chez les éditeurs, que se côtoient en fait toutes les générations de supports didactiques et qu'il existe en FDA comme dans d'autres secteurs les "grands classiques". Ceux-ci, obsolètes mais jamais totalement dépassés, rendent encore des services. C'est le cas du *Français commercial* de Gaston Mauger, manuel typique de la première génération axé uniquement sur la correspondance commerciale considérée moins comme un exercice de communication que comme un exercice de rédaction, dont la toute première édition remonte à 1958. Les manuels de la seconde génération, dont la grande saison se situe autour des années 90-95, constituent bien entendu la quasi totalité des titres indiqués. Ils se distinguent des précédents en accordant une place marginale à la correspondance et en s'ouvrant sur l'entreprise et ses rouages, contexte réel des affaires et non plus seulement du commerce, lieu de rapports et d'activités multiples que la structure des ouvrages et les exercices proposés tentent de refléter. Les références sont multiples et nombreux sont les professeurs de français des affaires qui utilisent encore aujourd'hui ces manuels. Très rapidement des supports audio viennent compléter ces méthodes. Un cédérom interactif voit le jour en 1996. Quant à la vidéo, introduite vers le début des années 90, elle est objet de réflexion. A son sujet règne l'incertitude: *Quels documents vidéo pour les cours de français de spécialité?* s'interroge Claude Le Ninan dans le *Français dans le Monde* en 1992. Ces contributions fragmentaires convergent enfin en des ensembles uniques à partir de 2000 avec *Le français des relations professionnelles* (Didier 2000), *Affaires à suivre* (Hachette 2001), en Italie *Pour parler affaires* (Cideb 2002): manuel, livret d'activités ou guide de conversation, K7 ou CD, vidéo ou site Internet relié à la méthode... La 3^{ème} génération est entrée avec le XXI^e siècle dans sa période d'efflorescence, précédée de quelques balbutiements intéressants. En 1997 *Le Français dans le Monde* consacre sa rubrique "Pratiques de classe multimédia" à l'usage de l'Internet dans la classe de FDA. Celui-ci est à même de fournir des documents authentiques constamment actualisés. Cependant, on ne manque pas de souligner à juste titre que la séduction, l'apparente facilité d'accès «rendent la fonction pédagogique encore plus essentielle, en tant que recomposition, repositionnement et unification d'un matériau, dont il faut créer le texte, le tissu même». Pour cette génération il n'existe pas (encore) de manuel. D'ailleurs,

peut-il en exister un? La nature toujours en mouvement et sans limite d'Internet n'est-elle pas inconciliable avec la structure immobile et nécessairement close du support en papier? Sera-t-il possible de les intégrer ou sera-t-on obligé d'opter pour l'un ou pour l'autre? *Pour parler affaires* offre à cet égard le premier exemple de compromis en intégrant son propre site www.pourparleraffaires.com à la méthode.

Une nouvelle frontière est bel et bien ouverte mais au lieu d'offrir des solutions nouvelles et immédiates, elle implique semble-t-il une remise en question radicale.

All'inizio di questo nuovo millennio, che c'è di nuovo nel campo del FOS, francese con obiettivi specifici, e più particolarmente in quello del FA? Per rispondere a questa domanda abbiamo preso in esame due tipi di documenti: alcune bibliografie e vari cataloghi di case editrici ci hanno informato sui sussidi didattici disponibili e più frequentemente utilizzati, mentre riviste di didattica come *Le Français dans le Monde* et *Point Commun*¹, la nuova rivista del FA della CCIP, ci hanno permesso di fare il punto sulla ricerca e sulla riflessione. Questa indagine costituisce indirettamente il prolungamento e l'aggiornamento di un precedente studio pubblicato nel dicembre 1995.

- A -

Due bibliografie ci sono sembrate interessanti. Una, molto articolata, è proposta dal sito del Francese degli Affari del Québec e dell'America del Nord². Si autodefinisce come un punto di riferimento e di risorse pedagogiche. È frutto di un accordo firmato nel 1997 tra le università del Québec e le camere di commercio del Québec e di Parigi. Si tratta dunque di un sito "giovane" ma già piuttosto ricco. L'ultimo aggiornamento risale all'aprile del 2002.

Fra le trenta sezioni che compongono la bibliografia generale, abbiamo scelto di consultare in particolare quelle dedicate ai manuali di francese degli affari e alla corrispondenza commerciale.

Nella prima sezione abbiamo recensito 42 titoli, classificati secondo l'ordine alfabetico degli autori. Ma poiché vogliamo piuttosto indagare la "freschezza" o attualità del materiale proposto, li abbiamo classificati secondo il loro anno di pubblicazione. Abbiamo ottenuto la seguente tabella:

Periodi	1970 - 1979	1980 - 1989	1990 - 1999	> 2000
Numero di titoli per ogni periodo	1	11	27 <i>di cui:</i> 19 titoli nei primi 5 anni 8 titoli dopo il 1995	2

* 1 titolo è senza data, perciò il totale risulta di 41 anziché 42.

Una forte proporzione di manuali, quasi la metà, è concepita prima del 1996 con un totale di 19 titoli; ciò fa del periodo 1990-1995 un periodo di intensa attività nel campo dell'elaborazione di materiale per il FA, già preannunciato dal decennio precedente. In effetti il periodo 1990-1999 è l'epoca d'oro di ciò che a buon diritto si potrebbero chiamare i "grands classiques", cioè quei manuali che hanno fatto epoca e destinati a non tramontare mai. Tutti senza eccezione vengono citati nella bibliografia canadese³, persino quelli che ormai fanno parte della "preistoria" come il manuale del Mauger. Di fronte a tanta abbondanza di titoli, le novità sembrano ancora più rare. Soltanto due manuali risultano pubblicati nel 2000. Con *Comment vont les affaires?*, pubblicato da Hachette, gli autori Bruneberg e Tauzin si rivolgono a un pubblico di principianti, mentre Delcos, Leclercq e Suvanto, con *Carte de visite – Français des relations professionnelles*, si rivolgono a adulti di livello intermedio, studenti e professionisti. Basta un'occhiata al catalogo delle edizioni Didier per capire che non si tratta tanto di un semplice manuale quanto di un vero e proprio metodo multimedia⁴. È probabilmente uno dei primi tentativi per offrire un insieme didattico di questo genere sul modello di quelli che esistono da tempo nel campo del francese generale e da 10 anni nel campo del francese del turismo⁵. In questo senso costituisce una novità anche se il sussidio video registrato è da tempo oggetto di dibattiti e riflessioni.

1. Quali documenti video?

Nel lontano 1985, qualcuno poneva il problema del rapporto fra video, autenticità e lingua nell'insegnamento con obiettivi specifici⁶. Nel marzo 1992, veniva pronunciata una conferenza all'università del Michigan sulle video cassette di francese prodotte dalla CCIP volta a dimostrare la massimizzazione dei risultati culturali e linguistici⁷. Lo stesso anno, nel *Français dans le Monde*, Claude Le Ninan⁸ insisteva allora sulla scarsità di tali documenti dovuta fra l'altro all'insufficienza degli sbocchi commerciali e ai costi di produzione elevati. L'unico materiale esistente era a quel tempo un insieme didattico britannico⁹ e l'autore sottolineava il paradosso dei DAV (documento autentico video) che presentano un tipo di discorso meno autentico rispetto a quello dei DV (documento video confezionato appositamente per un uso pedagogico). Mentre i DV mettono in scena professionisti degli affari, i DAV sono accompagnati molte volte da un testo scritto per essere registrato sulla banda sonora alla quale poi si aggiungono le immagini. Claude Le Ninan annunciava il lancio nel 1991 di un programma di ricerca da parte del Centro di Linguistica Applicata di Besançon, il cui obiettivo sarebbe stato la produzione di una serie di DV incentrati sugli affari e destinati a un pubblico di livello intermedio/avanzato. I film erano concepiti per essere utilizzati come complemento dei metodi cartacei disponibili sul mercato¹⁰. Oggi Elisabeth Farges ribadisce la differenza tra DV e DAV, senza però sottolineare il loro complesso rapporto con l'autenticità. Si chiede piuttosto quando utilizzare l'uno piuttosto che l'altro. I DV "pedagogizzati" possono essere utili nel caso di studenti principianti o per quelli poco familiarizzati con la comprensione orale [perché] è importante stabilire una progressione nell'ascolto, mentre il documento autentico presenta ovviamente un grado di diffi-

coltà superiore. [Tuttavia] una reale efficacia nella padronanza della comprensione orale sarà raggiunta solo con esercizi che sfrutteranno il DAV. Perciò va introdotto quanto prima, anche se al primo impatto risulta più difficile ai nostri studenti”. Un grande passo in avanti però viene compiuto circa il suo posto nel corso di FA: non è più usato come semplice integrazione o illustrazione: “è lo svolgimento dell’intera lezione, con le sue differenti attività scritte e orali a basarsi sul suo utilizzo”. Tanto basta a nostro parere per far del sussidio video uno strumento della 3° generazione¹¹.

Per quanto riguarda i manuali di scrittura e di corrispondenza commerciale, la tendenza all’involuzione è nettissima. I periodi si riducono a due ed escludono per ora qualsiasi apertura verso gli anni 2000:

Periodi	1980 - 1989	1990 - 1999
Numero di titoli per ogni periodo	12	27 <i>di cui:</i> 25 titoli nei primi 5 anni 2 titoli dopo il 1995

Su 39 manuali, 12 titoli sono pubblicati tra il 1980 e il 1989, 27 tra il 1990 et il 1999 di cui soltanto 2 dopo il 1995 contro 4 in quell’anno e 21 precedentemente. E ciò per un ovvio motivo: la corrispondenza è ormai integrata all’insieme della materia economica e commerciale, è diventata un’attività dell’azienda fra tante altre. Non è più un tutto unico e centrale. Altre forme di comunicazione possono subentrare episodicamente: per esempio un manuale recente centra tutto il suo contenuto sulla comunicazione telefonica (Lamoureux, 2001¹²).

La seconda bibliografia è quella di un corso di laurea in Francese Lingua Straniera dell’Università di Grenoble incentrata sul FOS e il FS¹³. Contiene gli stessi titoli a conferma di quanto i sussidi della 2° generazione abbiano costituito una tappa decisiva e tuttora essenziale.

Tuttavia la 3° generazione è dietro l’angolo. Alcuni manuali non citati in queste bibliografie sono stati elaborati tra il 2001 e il 2002, in Francia e in Italia (anche in altri paesi ma non li prenderemo in esame in questa sede¹⁴). Si tratta di: *Affaires à suivre* di Broomfiels, Tauzin¹⁵; *Français.com*, di J.-L. Penfornis¹⁶; *Pour parler Affaires* di Margaret Mitchell¹⁷. Parallelamente, piccole case editrici pubblicano manuali su micro realtà del mondo degli affari come *Le français de la mode*, di Anne Ghestin, uscito a Milano presso l’editrice Unicopli nel 2002 o raccolte di testi economici quali *Le français de l’économie* di Maria Cristina Faccanoni edito dalla Libreria Editrice Cafoscarina nel 2002¹⁸. Questi strumenti non propongono sussidi né audio né video ma direttamente

strumenti informatici sotto forma di un elenco di siti internet destinati ad approfondire gli argomenti “dal vivo”, aggiornandoli di continuo.

2. Internet

Difatti è proprio l'informatica che tiene a battesimo gli strumenti della 3° generazione, sia creandone di nuovi grazie all'accesso, tramite la rete, a una quantità praticamente illimitata di dati e documenti, sia calamitando nella sua orbita multimediale quelli della 2° generazione staccandoli dal punto di riferimento centrale costituito fin qui dal manuale. Questa vera e propria rivoluzione nel campo del FA è annunciata dal *Français dans le Monde* nel 1997¹⁹ e l'anno successivo *Point Commun* vi consacra un numero intero²⁰. Il multimedia, cioè un unico strumento che riunisce testi scritti, immagini e suono, offre notevoli potenzialità nel campo dell'apprendimento. Rispetto ai vecchi metodi audiovisivi possiedono una grande flessibilità nel combinare questi vari elementi, con il vantaggio per ciascuno di poter scegliere le proprie modalità di accesso al sapere. I materiali da sfruttare sono i CDrom²¹ e Internet. Liste di siti vengono elaborate e proposte da specialisti del FA²², il che contribuisce a risolvere per gli insegnanti di tutto il mondo le difficoltà una volta complesse e costose di procurarsi documenti autentici. Oltre all'informazione, Internet offre la possibilità di comunicare realmente grazie alla posta elettronica, ai forum, ai siti di conversazione. Tuttavia molti sono concordi nell'individuare un nuovo problema da affrontare: la gestione di questa massa d'informazioni. La seduzione del mezzo, l'apparente facilità dell'accesso “rendono la funzione pedagogica essenziale più che mai per ricomporre, ridefinire e unificare il materiale di cui bisogna creare il tessuto stesso”.

3. Il dafa

La nostra rassegna di tecnologie e strumenti didattici non sarebbe completa se a conclusione di questa prima parte non ci soffermassimo un attimo su un particolare sussidio: il dizionario. Esistono molti dizionari di FA, ma il *DAFA (Dictionnaire d'apprentissage - et d'autoapprentissage - du français des affaires)*²³, nella sua duplice versione cartacea e “on line”, accessibile gratuitamente sul sito www.projetdafa.net, si basa su criteri diversi. La sua originalità affonda le radici nella distinzione tra lessicografia di pronto intervento (“dépannage”) e lessicografia di apprendimento. Il *DAFA* si rifa alla seconda categoria. Non basta conoscere il significato delle parole, bisogna sapere come si combinano e come si usano. Perciò il *DAFA* si presenta con più funzioni e raggruppa in un unico volume le principali informazioni che servono a uno studente: definizioni, esempi, sinonimi, costruzioni sintattiche, informazioni culturali, note sull'uso, sulla frequenza. Propone la traduzione integrale in 5 lingue (tedesco, inglese, spagnolo, italiano e olandese) della sua nomenclatura di 3200 parole, introducendo le varianti più importanti dei paesi francofoni (Belgio, Québec, Svizzera romanda). Quindi, oltre a essere uno strumento di riferimento, questo dizionario è anche uno strumento

didattico, da utilizzare per l'elaborazione di esercizi lessicali, come illustra perfettamente uno dei suoi autori sul numero di ottobre 2002 di *Point Commun*²⁴.

- B -

Quanto alla ricerca che abbiamo definito teorica per differenziarla dalla creazione di manuali e metodi, essa muove dalla pratica e vi si ricongiunge di continuo sotto forma di “schede pedagogiche” o “schede pratiche” nella rivista *Le Français dans le Monde*²⁵ e di “dossiers pédagogiques” in *Point Commun*²⁶. Non è un caso, ma una precisa strategia, se tante riviste e rubriche vengono intitolate o sottotitolate “ricerche e applicazioni”, “esperienze e riflessioni”. D'altronde, anche per quanto riguarda gli autori, la distinzione tra teorico e ideatore di manuale non ha ragione di essere.

1. Il manuale rifiutato

Esamineremo in particolare *Point Commun* allo scopo di determinare le tendenze didattiche del settore. Il mondo degli affari viene suddiviso in 4 rami: affari, turismo, diritto, segretariato, ai quali si viene ad aggiungere occasionalmente la sezione delle scienze e delle tecniche. I “dossiers pédagogiques” cui abbiamo accennato, insieme a due rubriche “riflessioni” e “testimonianze”, nella linea degli ultimi strumenti della 3° generazione, sanciscono una rottura con il manuale. Pur essendone in un certo senso debitori, se ne discostano drasticamente. I “dossiers” si rivolgono a un pubblico intermedio o avanzato: in due di essi si dà per scontata la conoscenza del vocabolario economico e finanziario (n° 8 et 10), in un altro si esigono conoscenze globali in FA (n° 11). Si tratta dunque di mettere in situazione delle conoscenze acquisite in precedenza, molto probabilmente grazie ai manuali. Inoltre, data la loro grande flessibilità e versatilità, i “dossiers” si pongono come l'antimanuale. In mancanza di una cornice fissa e prestabilita, il materiale che vi si aggrega di volta in volta è composito e varia a secondo dell'argomento e degli obiettivi: dal documento scritto, audio o video, passando dall'articolo di stampa, dall'uso della lavagna luminosa, della videocamera e di internet, fino alle trovate più inattese come un mappamondo o un atlante. Spesso il manuale, rifiutato come strumento fondamentale, viene però usato volentieri come semplice supporto occasionale: all'università di Burgos, Carlos Vadillo prevede di utilizzare fra i documenti scritti del suo “dossier” *Creare un'impresa* (n° 11) alcuni brani di un manuale, mentre all'Università di Warwick Claudie Cox (n° 10) utilizza un manuale “qualsiasi” come un “accessorio intorno al quale verranno a crearsi altre attività”. Anche Gisèle Kahn²⁷ pensa che “per uno stesso argomento, si potrà scegliere tra il brano di un manuale, l'articolo di una rivista specializzata, qualche pagina di un'enciclopedia, magari dei documenti audio o video, e variare a seconda dello svolgimento della lezione”. Questi “dossiers” illustrano alla perfezione in che cosa consiste idealmente insegnare il FA secondo la definizione di Gisèle Kahn: per lei niente è meno “monolitico” dello spazio metodologico del FOS dove è impossibile accontentarsi “di analisi già pronte e di approcci “passe-partout”²⁸.

2. Eroica resistenza della grammatica

Per altro, accanto a tutte queste aperture, ci si meraviglia non poco nel constatare la posizione di forza conservata dalla grammatica: resiste a tutte le novità. Accanto al mappamondo, Juliette Péchenart, insegnante a Dublino, indica “un libro di grammatica (per il ripasso)” (n° 18) mentre Claudie Cox considera fondamentale “consolidare le basi grammaticali”. Il suo approccio comunque è flessibile: “Durante la lezione bisogna essere vigili e individuare le difficoltà e, se è il caso, fare una pausa e dedicare un po’ di tempo a ripassare il passato prossimo, il congiuntivo, i pronomi relativi, l’accordo del participio, ecc. Perché la qualità intrinseca della lingua degli affari è di trasmettere un messaggio chiaro, preciso, senza ambiguità. Una lettura sbagliata di *qui* o *que* per esempio può dare adito a numerosi equivoci”.

3. Un’identità non ancora chiarita

Accanto a queste soluzioni metodologiche dinamiche e originali, ricorre un interrogativo più profondo circa l’identità, la natura del FA: che cos’è? Cosa significa insegnarlo? Nonostante le definizioni date negli scorsi decenni, sono numerose le testimonianze e le riflessioni in cui gli autori si pongono queste domande, nello sforzo costante di ridefinire i dati, di afferrare una realtà a quanto pare fuggente nella sua molteplicità.

Jean Binon insegna da 25 anni il FA all’Università Cattolica di Lovanio²⁹. Una retrospettiva della sua esperienza didattica e dell’evoluzione del FA gli fornisce l’occasione di rievocare l’origine del termine. FA è una denominazione piuttosto recente. Sembra sia stata lanciata dalla CCIP alla fine degli anni ’70, forse ispirandosi all’inglese *Business English* e soppiantando l’espressione *francese economico e commerciale*, diventata troppo ristretta. Tuttavia, il suo significato rimane vago e si sottrae a una definizione chiara e univoca. Binon concorda con Christophe Bouyssi, dell’Università di Hanovre³⁰, nell’individuare la causa di questo problema nella molteplicità delle situazioni di comunicazioni e di conseguenza nella grande diversità dei discorsi scritti e orali esistenti nel mondo degli affari: negoziazioni, rapporti, bilanci, giornali d’azienda, riunioni varie, conversazioni telefoniche, presentazioni di prodotti, relazioni pubbliche, domande d’impiego, colloqui d’assunzione, ecc. Perciò insegnare il FA significa prima di tutto “gestire la diversità”, combinare gli approcci³¹, “acquisire la padronanza dei diversi registri linguistici”. L’insegnante deve dunque elaborare dei corsi “mettendo insieme materiale di diversa provenienza”. Gli strumenti pedagogici sono inoltre giudicati insufficienti e poco sviluppati per motivi “dovuti in parte agli editori”. Gérard Mercelot³², professore di FA in Germania, dichiara la lotta al duopolio lessico/grammatica che troppo spesso regna nel campo del FOS. Inoltre sottolinea giustamente l’assenza di tappe intermedie tra i compiti di “basso livello” quali le attività lessicali e morfosintattiche e quelli di “alto livello” quali le simulazioni globali simili a quelle che propongono i “dossiers”. Suggerisce simulazioni di sequenze, simulazioni atomizzate a partire da scambi, enunciazioni di atti di parole in funzione di una situazione precisa. Ma non è per l’appunto quello che propongono i manuali? Però Mercelot teme più di ogni altra cosa

il pericolo degli automatismi, senz'altro giustificato con i manuali. Tuttavia, la ricerca esasperata di una soluzione originale al di fuori degli schemi, il voler ripartire tutte le volte da zero può portare a volte all'eccesso opposto: il misconoscere soluzioni già esistenti e a portata di mano.

Questa successione di strumenti didattici, che abbiamo seguito fino all'avvento della loro 3° generazione, non è certo specifico del FA. Coinvolge l'intero settore della didattica delle lingue straniere, con o senza obiettivi specifici, come pure tutti i settori della didattica in generale. Oggi, con l'aiuto e la versatilità dei nuovi mezzi, si tende a sostituire al manuale, sussidio rigido, suddiviso in capitoli che impongono un ordine di lettura poco adatto all'eterogeneità del pubblico e delle situazioni di apprendimento, una pedagogia progettuale ("pedagogie de projet"³³) che pone al centro l'iniziativa e la creatività del docente. Alcuni autori ed editori di manuali hanno tentato di venire incontro a queste nuove esigenze arricchendo e diversificando le loro proposte. Perciò, oggi, il professore di FA della 3° generazione è attrezzato e informato assai meglio rispetto a 25 anni or sono. Tuttavia, rimane difficile di fronte ai meandri di questo immenso serbatoio di esperienze, di suggerimenti, di siti, di metodi, di manuali, trovare e interiorizzare un approccio personale, elaborare un proprio progetto senza disperdersi né smarrirsi.

BIBLIOGRAFIA

- Binon J., Verlinde S., Van Dyck J., Bertels A. (versione elettronica 2001) *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, Paris, Didier, 2000.
- Bled B. "Pédagogie de projet et manuels", *Cahiers pédagogiques*, 369, Paris, CRAP, 1998, p. 55.
- Boisbourdin M. "Introduction à l'entretien de vente", *Point Commun*, 9, 2000.
- Bousquet G. "Internet et le français des affaires: vers une nouvelle frontière", *Le Français dans le Monde*, 293, Paris, Hachette et Larousse, 1997.
- Bruneteau G. "Etre secrétaire aujourd'hui", *Point Commun: la revue du français des affaires et des professions*, Paris, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, 4, 1998.
- Calmy A.M. "La visite touristique guidée", *Point Commun*, 2, 1997.
- Cavalieri D., Dupeyron M. "Multimédia et français des affaires, Recherchez sur le site...", *Point Commun*, 5, 1998.
- Cazaux N., Maher E. *Faisons affaires*, Dublin, Oak Tree Press, 2002.
- Cazaux N. "Entretien d'embauche: l'habit fait-il le moine?", *Le Français dans le Monde*, 325, 2003.
- Danilo M. "L'entreprise dans le monde", *Le Français dans le Monde*, 316, 2001.
- Farges E. "Enseigner par le document vidéo", *Point Commun*, 3, 1998, pp. 27-29.
- Keller J, Brochard P. *Nouveau trait d'union*, 1^{er} livret, Zurich, Orell Füssli, 2002.
- King Ch.P. "French Video Cassettes Produced by the Ecole commerciale de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris: Maximizing the Cultural and Linguistics

- Returns”, in *Paper presented at the 11th Annual Eastern Michigan University Conference on Languages and Communication for Business and the Professions*, Ypsilanti, Michigan, 1992, pp. 25-28.
- Lamoureux J. *Les combines du téléphone. Pratique de la communication téléphonique en français*, Grenoble, PUG, 2001.
- Lancien T. “Multimédia et français des affaires: de l'apprentissage à la communication”, *Point Commun*, 1998, pp. 12-14.
- Le Ninan C. “Quels documents vidéo pour les cours de français de spécialité”, *Le Français dans le Monde*, 251, 1992, pp. 59-61.
- Le Ninan C. “Internet et français des affaires”, *Le Français dans le Monde*, 286, 1997.
- Leontaridou D. “L'euro vaut bien un effort”, *Le Français dans le Monde*, 317, 2001.
- Motte M. “Le Petit SA, êtes-vous candidat au rachat?”, *Point Commun*, 10, 2000.
- Péchenart J. “Vous avez dit équitable, éthique, responsable, durable et citoyen?”, *Point Commun*, 18, 2003.
- Penfornis J.L. “Former à l'interculturel”, *Le Français dans le Monde*, 313, 2001.
- Pulluard M. “Simulation: achat d'un ordinateur”, *Le Français dans le Monde*, 318, 2001.
- Svensson S. E. “Video, Authenticity and Language for Special Purposes Teaching”, *Foreign Language Annals*, 18, Hastings on Hudson; American Council on the teaching of foreign languages, 1985, pp. 149-152.
- Vadillo C. “Créer une entreprise”, *Point Commun*, 11, 2000.

NOTE

- 1 Il primo numero è uscito nell'aprile 1977, il numero 18 nel gennaio 2003. Si possono consultare gli indici sul sito www.fda.cciip.fr. *Point Commun* si è sostituito al *Bulletin de liaison de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*.
- 2 <http://français-affaires.com>
- 3 Da *La Messagerie* di Descotes - Genon a *Affaires à faire - Pratiques de la négociation d'affaires en français* di Szilagyi pubblicati nel 1990 presso le Presses Universitaires di Grenoble, dal *Français des affaires: 350 exercices, textes, documents* di Corado - Sanchez edito nel 1997 presso Hachette al *Français de l'entreprise* di Danilo - Tauzin pubblicato lo stesso anno da CLE International, senza dimenticare la serie di Dany et al. pubblicata nel 1991 e nel 1993 presso Hachette e *Le Français à grande vitesse* di Tauzin uscito dallo stesso editore nel 1996, sono tutti inseriti in questa bibliografia. Vi sono presentati come strumenti didattici ancora validi persino dei “classici” molto più vecchi, quali *Le français commercial* di Danilo - Challe - Morel, Presses Pocket, 1985 e, chissà perché, anche *Le français commercial* di Gaston Mauger, Larousse, 1975, la cui prima edizione risale al 1958! Jean Binon considera criticamente questa produzione (cfr. *Point Commun*, n. 10, pp. 28-29). Per lui la situazione era negativa all'inizio degli anni '70: non esisteva materiale adeguato sul mercato. Gli unici due manuali disponibili, il Mauger - Charron e il Cresson (1978 e 1980), fanno ormai parte della preistoria. La loro originalità consisteva allora nel combinare in un solo manuale conoscenze referenziali e conoscenze linguistiche. Il Mauger veicolava un francese strumentale, la lingua serviva a trasmettere nozioni di economia e di commercio, mentre i manuali di Cresson erano un puro prodotto della metodologia audioorale le cui debolezze sono state poi ampiamente denunciate. Basandosi su una pratica di pseudo comunicazione, faceva sì che gli alunni ripetessero, parlassero ma non comunicassero.

- 4 In effetti, il materiale di *Carte de visite* comprende: una cassetta video di oltre 2 ore suddivisa in 9 trasmissioni dedicate a scene della vita professionale; un libro dello studente: a partire dalle scene rappresentate sul video si susseguono vari esercizi e attività che mirano all'acquisizione rapida di una competenza comunicativa nel campo degli affari; una guida per la conversazione: piccola guida tascabile con circa 1 000 frasi o locuzioni idiomatiche contestualizzate, raggruppate per argomenti; infine due cassette audio con dialoghi ed esercizi.
- 5 Latifi M., *L'hôtellerie en français* comprende il libro dell'alunno uscito nel 1989, 2 cassette audio e 1 cassetta video lanciata su mercato nel 1992. In quanto al *Français des affaires* di Auger e Le Ninan, coprodotto dal *Ministère des Affaires Étrangères* e dal *Centre de Linguistique Appliquée* di Besançon, offre nel 1995 (il libro è anteriore di tre anni) 2 cassette video di complessivi 100 minuti suddivise per argomenti (industria, commercio da una parte, servizi dall'altra), ma non propone nessun sussidio audio.
- 6 Svensson 1985, pp. 149-152.
- 7 King 1992.
- 8 Le Ninan 1992, pp. 59-61.
- 9 *Franc-Exchange*, prodotto da BBC Milton Keynes.
- 10 Le idee guide erano:
 - dare la parola a specialisti degli affari;
 - avere una relazione suono-immagine sufficientemente forte perché l'immagine possa favorire la comprensione del significato;
 - ottenere un discorso orale più naturale possibile.
- 11 Farges 1998, pp. 27-29. Per il FA, i documenti “possono essere tratti da film video d'azienda, da produzioni televisive (messaggi pubblicitari, serie, telegiornali, interviste, servizi e trasmissioni che trattano dell'economia e dell'impresa, sequenze di film”.
- 12 Questo manuale si rivolge agli studenti e ai professionisti delle carriere commerciali e per segretarie d'azienda. Comprende esercizi sulle cifre e sulle lettere, informazioni pratiche sull'uso del telefono, simulazioni e giochi di ruolo, improvvisazioni per l'acquisizione di una reale padronanza della lingua orale. Una cassetta di 60 minuti, dove sono registrati dialoghi autentici, messaggi sulla segreteria telefonica e situazioni che richiedono risposte immediate, accompagna il manuale.
- 13 www.u-grenoble3.fr
- 14 Altri manuali molto interessanti sono usciti in Irlanda (Cazaux, Maher 2002), in Svizzera (Keller, Brochard 2002).
- 15 Hachette 2001. È un “corso di francese professionale che copre circa 150 ore e che porta lo studente al livello intermedio (livello “soglia” o B1 del quadro europeo comune di riferimento [...] *Affaires à suivre* propone tre moduli di cinque unità ciascuno: *Découvertes*, *Pratiques* e *Ouvertures* che presentano differenti aspetti della vita economica e della vita delle aziende. Ogni modulo può essere trattato a sé, il che lascia all'insegnante una sua autonomia nella scelta degli argomenti e degli obiettivi linguistici”. Il metodo prevede l'uso di un CD audio per lo studente (registrazione dei dialoghi), di 2 cassette audio e di un cassetta video per l'insegnante. Prepara ai nuovi esami della CCIP, il CPF (*Certificat de Français Professionnel*) e il DFA 1 (*Diplôme de Français des Affaires 1er degré*).
- 16 Clé International 2002.
- 17 Cideb 2002. “È un nuovo corso di francese commerciale, destinato sia agli studenti degli istituti tecnici [...] che agli adulti che frequentano i corsi serali dello stesso indirizzo. Il manuale, che copre circa 120 ore di corso, suddivise in 10 moduli, si rivolge a ragazzi di livello *faux-débutants* [...]. È riconosciuto dalla CCIP come testo in grado di preparare efficacemente al CFP”. Propone 2 CD audio collettivi, 1 CD audio individuale, un suo proprio sito Internet (www.pourparleraffaires.com). Nel campo del turismo, citiamo *Nouveau regard sur le tourisme* di Ponzi, Visintainer, Rousseau, pubblicato da Mondadori nel 2002, che prepara al “certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie” della CCIP.

- 18 Si rivolge a un pubblico universitario dunque adulto, di livello eterogeneo pre-intermedio/intermedio, con la necessità di accedere in breve tempo alla padronanza delle strutture grammaticali, lessicali sia di base che specialistiche e delle forme idiomatiche. Lo scopo è “una finalizzazione sempre più mirata della didattica delle lingue straniere”, nonché il raggiungimento di “fini pratici e funzionali piuttosto che genericamente culturali”.
- 19 Le Ninan 1997 et Bousquet 1997. Sono veri e propri “dossiers”, di 6 pagine uno, 4 pagine l’altro.
- 20 N°5, octobre 1998. Cfr. in particolare Lancien, 1998, pp. 12-14.
- 21 Molto utili i CDrom di lingua *A la recherche d’un emploi* et *L’Acte de vente* (negoziare e vendere in francese in due diverse aziende, una PME e un’agenzia di viaggio) concepiti nell’ambito del progetto europeo Camille da un’“équipe” dell’Università Blaise Pascal di Clermont-Ferrand e pubblicati da Clé-International nel 1996. Possono essere utilizzati anche i CDrom non concepiti per un uso pedagogico ma che offrono sia agli insegnanti che agli studenti risorse interessanti nel campo del FA.
- 22 Per esempio Gilles Bousquet nell’articolo citato sopra.
- 23 Binon J., Verlinde S., Van Dyck J., Bertels A. 2000. Gli autori fanno parte di un gruppo di ricerca dell’Istituto di Lingue straniere moderne dell’Università cattolica di Lovanio.
- 24 S. Verlinde, n° 17, octobre 2002, pp. 27-30. Oltre a questa recensione, *Point Commun* aveva dedicato un’anteprima sul n° 2, octobre 1997, pp. 12-14 mentre *Le Français dans le Monde* intervista due degli autori sul n° 315, mai-juin 2001, p. 71.
- 25 Per esempio: Penfornis, 2001; Danilo, 2001; Leontaridou, 2001; Pulluard, 2001; Cazaux, 2003. Queste schede occupano una pagina. Espongono gli obiettivi, il pubblico mirato, il suo livello, il materiale usato. A volte vengono corredate da un testo, messo in un riquadro se è breve o in appendice se è lungo, con un questionario scoperta/riflessione. Tutti i livelli sono presi in considerazione. In *L’euro vaut bien un effort*, il materiale è diversificato secondo il livello.
- 26 Per esempio: Calmy 1997; Bruneteau 1998; Cavalieri 1998; Boisbourdin 2000; Motte 2000; Vadillo 2000; Péchenart 2003. Tutti questi “dossiers” hanno una lunghezza ragguardevole di una diecina di pagine.
- 27 *Point Commun*, n° 3, janvier 1998, p. 12. Gisèle Kahn est chercheuse à l’ENS Lettres et Sciences Humaines, section Sciences du Langage et CID (Centre d’ingénierie documentaire) à Lyon.
- 28 Cit. in *Point Commun*, n° 10, avril 2000, p. 28.
- 29 N° 10, avril 2000, pp. 27-31.
- 30 N° 11, octobre 2000, pp. 27-30.
- 31 Approccio nozionistico-funzionale (descrivere, confrontare, verbalizzare, fare una relazione, ecc.), “découpage domanial” o organizzazione tematica (cfr. G. Kahn: impresa, finanza, commercio, lavoro, impiego, ecc.), approccio discorsivo (familiarizzarsi con diversi tipi di discorsi economici da capire e da produrre), competenza interculturale, consapevolezza dell’apprendimento (chiedersi come imparare a comunicare piuttosto che comunicare a chi e che cosa).
- 32 N° 18, janvier 2003, pp. 12-14.
- 33 L’espressione è usata da Bled 1998, p. 55.

Come affrontare lo studio di testi orali provenienti da corpora

María Carlota Nicolás Martínez

Università degli Studi di Firenze

Questo articolo inizia con una riflessione, su quale potrebbe essere il materiale da utilizzare per l'insegnamento della lingua orale, dopo avere constatato che nei manuali di spagnolo L2 c'è una totale assenza di testi orali provenienti da corpora del parlato. Si presentano successivamente due corpora della lingua orale utilizzabili nello studio della lingua spagnola. Per ultimo sono illustrate alcuni possibili usi in aula dei testi orali spontanei. Si conclude esponendo la necessità e possibilità d'utilizzo di materiali di lingua orale provenienti da corpora del parlato.

INTRODUZIONE

Vorrei iniziare ricordando che gran parte della didattica delle lingue è basata sul contatto del discente con la lingua "parlata"; ma nei manuali usati nell'insegnamento della lingua non materna sono poche le rappresentazioni di situazioni comunicative reali nelle quali si fa uso della lingua orale.

Chi è abitualmente in contatto con questo tipo di materiale didattico avrà notato che in questi manuali i momenti di invito alla ricezione e produzione di atti comunicativi sono presentati con poca varietà di forme; ad esempio: conversazioni simulate rappresentate; narrazioni scritte create *ad hoc* per essere lette; lettura di poesie o altri frammenti di testi letterari; programmi radiofonici; ecc.

Tra queste varietà solo l'ultima elencata corrisponde a una realtà comunicativa vera sebbene non spontanea, mentre tutte le altre hanno per tramite un referente scritto dal quale non si può fare a meno. Questi tipi di testi orali appartengono alla categoria di "testi scritti per essere letti". In una tipologia di testi che vada dalla oralità alla scrittura questi tipi di testi non sono nemmeno adiacenti ai testi orali spontanei. Fra testi orali e scritti esiste un *continuum*, ci sono testi che condividono aspetti caratterizzanti dell'una o dell'altra tipologia. Ma i testi scritti per essere letti sono totalmente carenti del tratto della spontaneità, che è una delle caratteristiche fondanti della lingua orale di registro informale. Ci sembra che sia proprio a questa tipologia di lingua orale che lo studente debba essere esposto con maggior frequenza, visto che sarà da questa varietà, la più frequente nelle situazioni comunicative, che potrà imparare di più.

All'interno della comunicazione nell'aula si verifica la finalità comune a tutti gli atti comunicativi cioè, la finalità dell'atto di scrivere o di parlare di *ottenere dal ricettore una risposta* scritta o parlata, ad esempio, la lettura di un dettato agli studenti, la lettura di

un discorso o la lettura delle domande di fronte a una persona intervistata, un messaggio nella segreteria telefonica, ecc. Ma oltre a questa esiste una finalità di *uso del testo che condiziona la sua creazione*, ad esempio, un testo scritto per essere rappresentato da attori, o scritto da essere memorizzato ed esposto in una presentazione accademica o aziendale; o un testo parlato realizzato per essere compreso da persone straniere ... Forse questo aspetto condizionatore della creazione del testo è quello che evidenzia la sua mancanza di spontaneità. Si potrebbe parlare di *seconde intenzione* anche da parte di quasi ogni elocuzione del professore nell'aula.

1. ALCUNI MANUALI IN USO

Passando in analisi alcuni dei manuali classici di insegnamento dello spagnolo L2 (AAVV, *Planeta 1*, Madrid, Edelsa, 1998; AAVV, *Gente*, Barcelona, Difusión, 1997; AAVV, *Método Everest*, León, Everest, 2001; Equipo Pragma, *Para empezar*, Madrid, Edelsa, 1984), nei quali si lavora sulle quattro abilità (ricezione e percezione orale e scritta), abbiamo potuto notare la totale assenza di testi orali informali. Ciò è paradossale, dato che risulta a tutti ovvio che sono le situazioni comunicative di parlato spontaneo quelle che si presentano più spesso nel contatto normale con una lingua.

Volevo fare notare che l'unico momento che rimane al discente per venire in contatto con la lingua parlata è il contatto con il professore e con i suoi compagni. Sappiamo che il professore copre un ventaglio di ruoli assai ampio passando dalla quasi rappresentazione teatrale alla minuziosa spiegazione *ex cattedra*. Senz'altro in questo sforzo compiuto dal professore il discente potrebbe riconoscere tanti varietà di strategie comunicative; sarebbe quindi auspicabile che il professore invitasse il discente a riconoscere queste variabili in modo da far emergere una riflessione che lo aiutasse a disfare il groviglio nel quale di solito è immerso durante le lezioni di L2. Solo si arriva al riconoscimento di, per esempio, i diversi registri utilizzati, l'enfasi, la teatralizzazione, la focalizzazione, le intenzioni comunicative, ecc., se si possiede conoscenza sull'analisi della comunicazione che sarebbe augurabile come formazione di base per lo studio delle lingue.

Il fatto che nei manuali in uso non si dia nessuno spazio alla lingua parlata spontanea ci spinge a proseguire verso il nostro obiettivo. Possiamo proporre una nuova ipotesi, cioè che il parlato reale non è presente nei manuali per due ragioni: la prima di ordine pratico, perché probabilmente gli autori di questi libri non hanno facile accesso ai corpora del parlato reale, il che è relativamente vero, come vedremo; la seconda ragione è che dal punto di vista didattico chi fa i manuali crede forse più comodo crearsi i propri testi invece di cercare fra quelli reali disponibili dei frammenti dai quali si possa trarre il massimo profitto.

Possiamo dedurre dai dati sui nostri manuali che se si è fatta la scelta di usare dei testi *ad hoc* si dovrebbe ottenere dal loro uso un ottimo risultato. Un lavoro molto interessante ci mostra che malgrado la scelta mirata, nei manuali utilizzati per l'insegnamento dello spagnolo non abbiamo una sufficiente presenza del lessico di massima disponibili-

lità. L'autore fa uno studio numerico fra le parole disponibili in un campo lessico e la loro presenza in diversi manuali; in questo lavoro si conclude che sono poche le occasioni nelle quali il lessico di massima disponibilità è ripetuto in modo di facilitarne l'acquisizione. Questo studio ci fa pensare che il vantaggio del testo creato non sembra essere sfruttato interamente. In questo caso, perché non usare testi reali?

Possiamo chiederci se anche il parlato presente nei manuali è ripetuto abbastanza da facilitarne l'acquisizione e si deve rispondere che sembrano scarse le prove che si danno per verificare cosa e quanto sia realmente acquisito a partire dagli input della lingua orale che si presentano al discente.

Si può concludere che i testi orali inclusi nei manuali sono uno strumento che consente solo insufficientemente di sviluppare delle competenze e di svolgere delle attività. Inoltre su questi testi non si fa mai una riflessione o un'analisi seguendo gli sviluppi della linguistica sullo studio della lingua orale. Di fronte a un testo orale sembra naturale eseguire un'analisi del testo propria della modalità orale, analisi diversa da quella usata per la modalità scritta, è questo il modo di lavorare nello sviluppo della conoscenza della lingua orale.

Fin'ora nel processo avvenuto nella didattica della lingua si è passati dall'uso di materiale scritto, come per esempio un testo letterario, da sviscerare in tutte le sue particolarità lessicali, sintattiche, morfologiche, ecc., a fare, in tempi più recenti, un uso molto eclettico di ogni oggetto presentato allo studente. In questa linea, mentre nel passato aveva un spazio molto importante la lingua scritta e la sua analisi era effettuata seguendo la tradizione, usando gli stessi metodi per l'apprendimento delle lingue vive e di quelle morte, oggi non si approfondisce in questo modo, ma si attribuisce una funzionalità globale a ogni unità didattica e si seguono scopi funzionali comunicativi, trattando forse con superficialità l'analisi di ogni aspetto per lasciare spazio al beneficio globale, e evitando spesso di insistere o approfondire su tanti degli aspetti caratteristici della lingua orale o scritta che si trovano nelle diverse fonti di studio che compongono ogni unità.

Proprio lo studio della lingua effettuato seguendo i modelli della grammatica tradizionale ci fa pensare alla maniera in cui affrontare lo studio della lingua orale. Per uno studio serio crediamo sia necessario ricorrere a conoscenze che si sono sviluppate particolarmente negli ultimi anni, a discipline che hanno da pochi anni un loro posto tra le materie di studio universitario; mi riferisco alla Pragmatica, all'Analisi del discorso, alle Teorie della comunicazione, ma anche agli studi di Sociolinguistica, di Fonologia, di Psicolinguistica, ecc., che contribuiscono al progredire della conoscenza della lingua orale.

Molti sono ormai gli studi che sviluppano teorie di analisi applicabili soltanto al parlato e ormai tutti riconoscono che per l'analisi del testo parlato non si usano gli stessi parametri e nemmeno gli stessi strumenti utilizzati nell'analisi del testo scritto.

Fissati i preliminari sull'argomento che ci interessa, si può passare ad una proposta su un possibile modo di affrontare lo studio del parlato.

Il quadro nel quale si dovrebbe sviluppare lo studio del parlato dovrebbe promuovere la riflessione metalinguistica e lo sfruttamento della motivazione iniziale del discente,

provocata dall'ingresso in un campo di studio totalmente nuovo; dovrebbe, inoltre, prevedere un'impostazione iniziale dello studio come attività autonoma del discente, al quale si forniscono gli strumenti appropriati.

Merita un'ulteriore commento l'importanza che riteniamo di dover attribuire alla riflessione linguistica, perché questa non favorisce necessariamente l'espressione orale del discente a breve termine, ma senz'altro migliora l'acquisizione della lingua meta; inoltre è l'unico modo di evitare la fossilizzazione. ed è senz'altro basilare nell'acquisizione anche del parlato di una lingua straniera, benché sembri contraddittorio l'abbinamento della riflessione con l'elocuzione, che ha nella sua natura l'impossibilità di ritorno.

2. CORPORA DA CONOSCERE

Per affrontare uno studio serio della lingua orale è necessario avere facile accesso al tipo di materiale da studiare, e forse la diffusione dei corpora della lingua spagnola non è stata all'altezza del valore che possiede come opera scientifica e adatta alla ricerca. Senz'altro internet avvicina questi materiali al normale utente. Si possono presentare brevemente qui i due corpora del parlato più significativi e utili per il nostro scopo:

Il Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo, realizzato da Francisco A. Marcos-Marín nel 1992 e disponibile gratuitamente nell'UAM (Universidad Autónoma de Madrid) nella pagina http://www.llf.uam.es/corpus/corpus_oral.html nella quale si danno tutte le informazioni pertinenti. Ha tra i suoi pregi quello di essere un corpus di dimensione media: un milione di parole; è organizzato per argomento (conversaciones familiares, administrativas, científicas, religiosas ...) e ciò facilita la scelta dei testi nella preparazione di una classe. La parte dedicata al parlato informale è molto ampia, tutte le registrazioni sono fatte senza la consapevolezza del parlante, e pertanto la sua spontaneità è totale. Ma questo è anche un suo difetto, poiché non tutte le registrazioni hanno una buona qualità di audio; c'è anche da tener conto che i mezzi di registrazione del 1992 non sono gli stessi di quelli attuali. Questo corpus è nato come corpus trascritto e perciò l'audio non è disponibile nella pagina Web della UAM. Come vediamo a continuazione la trascrizione ortografica è stata fatta seguendo i criteri di punteggiatura classica. Includo qui un frammento di uno dei testi di questo corpus.

Collegato a questo corpus si trova TACT-Web un analizzatore testuale per l'estrazione di frequenze, concordanze, collocazioni, percentuali di compresenza, ecc.

Grazie all'abbinamento dell'analizzatore testuale al corpus si sono eseguiti degli studi per i quali si è potuto utilizzare questo corpus o una selezione dei suoi testi.

Vediamo a continuazione un frammento di uno dei testi trascritti:

```
<cinta 018>  
<ccon018c.asc>  
<23-3-91>  
<fuente=conversación familiar>
```

<localización=Segovia>
<términos=mueble, armario, vivienda, parentesco>
<H1=mujer, 47 años. Madre de H2, H3, H4, H5>
<H2=mujer, 20 años>
<H3=mujer, 18 años>
<H4=mujer, 25 años>
<H5=mujer, 13 años>
<H6=mujer, 40 años. Vecina>

<texto>

<H1> La he acaba<(d)>o todita, todita.

<risa>

<H2> Parece que estés embarazada.

<risa>

<H1> Pues digo que se pueden poner unos automáticos... pegando la almohada a la sábana bajera.

<H3> Papá ven. Que aquí hay mucha diversión.

<H2> Con la almohada en la bajera. Mira qué silla más cómoda, oye.

<risa>

Para no tener que desplazarse.

<H4> Para darle una patadita y que caiga rodando al estanque.

<H1> Pero no se rueda, ¿no? porque eso tiene más peso que lo de arriba... <ininteligible>

<H2> ¿Y si te empujan?

<H1> No...

<H2> ¿Y si te empujan?

<H3> Pero tú no has visto la película que ...

<H1> Se balancean.

<H3> Tere, la película tiene

<H2> Fíjate.

<H3> negro en la rueda esa...

<H2> No, ya sé lo que es. Es una silla para niños trasto porque se balancean y si se balancean demasia<(d)>o no <ininteligible>

<H1> Para el padre de Zipi y Zape.

<H2> No, para niños, no para padres.

<H1> Vamos a ver si se ve algún armario empotra<(d)>o o parecido.

<H2> Ali, ¿te has esta<(d)>o mirando la revista? Y ¿Qué has mira<(d)>o? ¿Lo de la ropa o lo de los régimenes?

<H3> Yo lo de la ropa.

<H2> Pues es que los régimenes viene así bien.

<H3> ¿Es régimenes o regímenes?

<H4> Regímenes.

<H1> Regímenes alimenticios.

<H2> Regímenes políticos.

<H3> Regímenes militares.

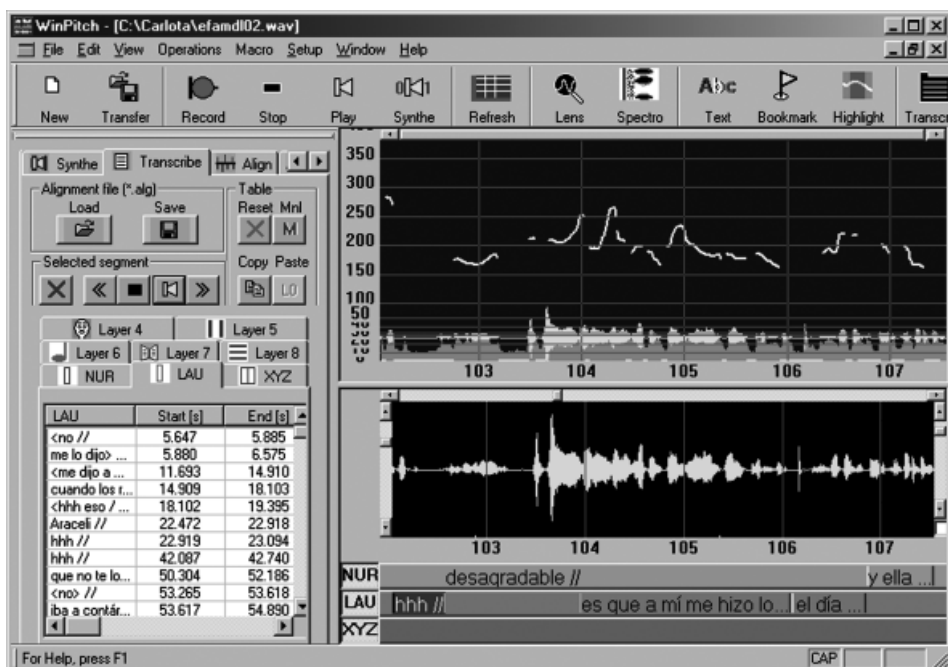
Un altro importante corpus della lingua orale destinato ad essere utilizzato per lo studio del parlato spontaneo informale di quattro lingue romanze è C-Oral-Rom, dal quale ho estratto questo esempio di un testo in lingua spagnola:

@Title: la madrastra, el padre y la sobrina
@File: efamd102
@Participants: NUR, Nuria, (woman, B, 2, shop assistant, x, Madrid)
LAU, Laura, (woman, B, 3, shop assistant, x, Madrid)
@Date: 02/03/2001
@Place: Madrid
@Situation: conversation in an underwear shop
@Topic: family matters
@Source: C-ORAL-ROM
@Class: informal, familiar/private, dialogue
@Length: 5' 50''
@Words: 1548
@Acoustic_quality: A
@Transcriber: Guillermo
@Revisor: Manuel; Guillermo, Manuel and Inma (prosody)
@Comments:

*NUR: esos guantes rosas / que teníamos < de punto >
*LAU: [<] < no // me > lo dijo a mí //
*XYZ: a ella //
*NUR: ¡ah! / a ti fue / a la que te lo dijo ? que cuando ®la [/] rebajáramos los guantes
&roja [/] rosas / < que teníamos de >
*LAU: [<] < me dijo a mí hija / > ¡ay! / qué monos son / no sé qué / pero son un poco
caros // cuando los rebajéis más / no [/] cuando los liquidéis / me los llevo // < hhh eso
/ es que es así / eh ? >
%act: (29) laugh
*NUR: [<] < o sea ... que es que / > no me lo puedo llegar a creer // cómo se puede ser
tan miserable ?
*LAU: Araceli // hhh //
%act: (2) laugh
*NUR: / cuando en mi puñetera vida / le he cobrado nada de lo que se ha llevado de la
tienda // y la muy miserable / dice que cuando rebaje los guantes / de quinientas noventa
y cinco pesetas / todo hay que decirlo / hhh / eh ? se los lleva de la tienda // te lo juro que
es que estoy por llamarla // cuando venga / se lo voy a meter en el paquete que le he
traído de [/] de La Habana / se lo voy a meter / y le voy a decir / y los guantes //
%act: (39) laugh
*LAU: hhh //
%act: (1) assent
*NUR: porque [/] por si acaso no le llega // porque claro / debe de &t [/] de andar /
absolutamente mísera / con [/] con el dinero // bueno / que qué te dijo mi / madrastra?
*LAU: que no te lo puedo contar //
*NUR: pero dímelo // tía // < no seas miserable // >
*LAU: [<] < no // > iba a contártelo / pero ya no / porque me he arrepentido // < xxx // >

*NUR: <[<] < pero > por qué ? si a mí me place mucho que / te metas con ella // qué le < dijo ? >

La parte del corpus della lingua spagnola è stato realizzato alla UAM (Universidad Autónoma de Madrid) mentre la direzione del Progetto europeo C-Oral-Rom è affidata a Emanuela Cresti e Massimo Moneglia dell'Università degli Studi di Firenze. Il corpus contiene testi di quattro lingue romanze (spagnolo, portoghese, francese e italiano) elaborati secondo dei criteri comuni, il che fa sì che i corpora siano comparabili fra di loro. Oltre all'enorme valore per quanto riguarda l'insegnamento multilinguistico, i corpora di C-Oral-Rom sono particolarmente curati dal punto di vista prosodico e sono corredati da un supporto elettronico di analisi della voce per mezzo del quale si possono osservare le caratteristiche prosodiche degli enunciati. È inoltre presente per tutti gli interventi l'allineamento fra l'audio, la trascrizione e la grafica prosodica. Questo strumento elettronico offre una grande varietà di funzioni che facilità l'accesso al testo; per esempio permette la selezione di minimi frammenti di discorso con velocità variabile per migliorare l'ascolto in caso di difficoltà. Ecco di seguito l'immagine di una finestra con l'analisi di frammenti di enunciato.



C-Oral-Rom sarà in commercio fra pochi mesi, per ora l'accesso in rete solo presenta frammenti di audio e di testi trascritti. Vi si può solo accedere nella pagina <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/index.html> dove sono mostrate anche delle demo. Questi due esempi di corpora ci mostrano come attraverso la rete si possa accedere a materiale di gran

valore. I diversi strumenti con i quali sono realizzati mostra come la distanza di dieci anni trascorsi tra la produzione del primo e del secondo corpus sono stati determinanti nella progredire di questa disciplina in gran parte legata alla linguistica informatica. La difficoltà per chi voglia utilizzare questi strumenti non dipende pertanto dall'assenza di corpora disponibili, ma dalla fatica che è necessario fare per apprendere a usare i nuovi strumenti che sono collegati a tali corpora. Ma in realtà l'uso degli attuali analizzatori testuali e prosodici è abbastanza intuitivo e solo richiede una conoscenza informatica di base. Uso che si può fare dei corpora. C'è dunque del materiale a disposizione con il quale iniziare lo studio del parlato reale; possiamo ora mostrare qual'è l'uso che se ne può fare in aula. La nostra proposta è di includere materiali orali come oggetto di studio fino dai primi contatti dello studente straniero con la lingua, pertanto dal livello *principianti*. Il lavoro che si propone allo studente è simile a quello del trascrittore o dello studioso della lingua orale, che parte da una registrazione e arriva al riconoscimento delle caratteristiche che il testo presenta, come per esempio la struttura o le finalità degli interlocutori ... Fra i metodi di approccio allo studio del parlato che offrono le varie scuole, noi abbiamo seguito fondamentalmente La teoria della lingua in atto presentata da Emanuela Cresti nel suo libro *Corpus del italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca, 2000. Ci è sembrato particolarmente interessante questo approccio che si basa sull'analisi dell'enunciato e delle varie parti che compongono le unità informative della lingua orale alla luce della prosodia. Questo tipo di studio offre allo studenti di L2 la possibilità di una profonda comprensione del testo. Alcune fra le scuole spagnole che si occupano dello studio del parlato offrono spunti di grande interesse ma non considerano la prosodia l'elemento basilare nell'analisi. Crediamo che il discente debba applicarsi all'ascolto della lingua orale e che così facendo possa trarre, proprio da quello che ascolta, il massimo profitto. Comunque anche altre teorie possono essere utilizzati per dei contributi alternativi che arricchiscono le possibilità di analisi e sviluppano la capacità dello studenti di guardare il testo da diversi punti di vista. Un processo di contatto con il testo potrebbe essere il seguente: _PROCESSO DA SEGUIRE _LAVORO DA FARE _Dall'ascolto alla prosodia_Dalla registrazione alla trascrizione_Procurarsi testi registrati e trascriverli _Dalla trascrizione al testo marcato_Marcare il testo con i codici già esistenti_Dal testo trascritto e marcato al descritto_Fare l'intestazione del testo trascritto_Dal testo allo studio dell'enunciato_Individuare e marcare gli enunciati_Dall'enunciato alle varie parti degli enunciati_Individuare e marcare le parti degli enunciati_

Fin dal primo momento l'allievo si esporrà all'ascolto di un testo reale che dovrà trascrivere e si troverà di fronte al problema della segmentazione. Gli saranno presentati i primi simboli di trascrizione e dovrà tentare di arrivare al riconoscimento auditivo dell'unità informativa. Nella tabella si può notare che l'ascolto e la prosodia rivestono un ruolo importante in tutte le fasi del processo. All'inizio l'allievo segmenterà il testo in parole, un lavoro che già presenta delle notevoli difficoltà, ma che risulta utilissimo perché oltre ad aprire l'udito del discente amplia il suo bagaglio di conoscenza del lessico, e non solo di vocaboli isolati, ma anche delle unità pluriverbali con diverso grado di fissazione e idiomaticità, osservando il loro uso in un contesto reale di comunicazione. Nel passo successivo l'alunno dividerà ogni battuta in unità tonali. Egli

dovrà identificare intuitivamente tali unità, servendosi della propria percezione, e potrà farlo anche in questo caso grazie all'intonazione. Il discente dovrà poi descrivere il testo, cioè dovrà compilare l'intestazione previa alla trascrizione del testo, come abbiamo visto nei due esempi dei corpora presentati sopra. Una parte dei dati che si devono includere nella "cabecera" può essere dedotta dal testo, come ad esempio il sesso dei parlanti e il luogo in cui si svolge la conversazione. Altri dati non sono desumibili ma saranno forniti dal docente che ha accesso al corpus. Il discente apprenderà certi concetti basilari della linguistica, come la classificazione di un testo e dei parlanti a seconda delle varietà diamesiche, diastratiche, diatopiche, e in particolare di quelle diafasiche. Si possono anche presentare in questa fase vari tipi di intestazioni presenti in diversi corpora, osservando le varianti e facendo notare come il tipo e il numero delle informazioni vari a seconda dello scopo per il quale sia stato realizzato il corpus. Un ulteriore lavoro da far realizzare agli studenti sarà l'analisi degli elementi che compongono il testo considerati come appartenenti alla sua struttura globale e come funzionali alle finalità e agli atti che si stanno svolgendo nella comunicazione. Si potranno studiare elementi singoli come il lessico, la morfologia o le figure che compongono il testo, e si potranno anche individuare le parti che compongono gli enunciati, applicando in questo modo i metodi diversi di approccio alla lingua orale.

L'ultimo argomento da affrontare è la prosodia, che come tutti i precedenti può essere adattato al livello raggiunto dai discenti. Mentre nei primi momenti di apprendimento il discente può acquisire la lingua straniera con la sua esposizione ripetuta alla audizione del testo, durante le fasi successive sarà capace di dedurre qual è l'intenzione espressa dal parlante. Con uno studio più approfondito sarà in grado anche di riconoscere i modelli intonativi più frequenti in spagnolo.

CONCLUSIONI

In queste linee si è voluto mostrare al lettore che esiste la possibilità reale di creare materiali didattici partendo dai corpora della lingua parlata, cioè dai testi registrati e trascritti che attualmente sono disponibili nella rete. Si è mostrato come questi corpora siano ben attrezzati e, in particolare nel caso di C-Oral-Rom, utilizzabili in un prossimo futuro con strumenti di gran precisione e facile uso. Si è visto inoltre come le teorie sulla lingua orale si siano sviluppate in modo tale da rendere possibile l'esecuzione, insieme allo studente, di analisi complete di questa modalità di testo.

È innegabile che delle obiezioni sono possibili, dovute alla difficoltà di scegliere dei testi adeguati al livello di preparazione raggiunto dagli studenti. La lingua orale spontanea presenta spesso un grado notevole di complessità discorsiva, né sarà possibile evitare l'occorrenza di elementi lessicali di uso poco comune. Ma in realtà la situazione non è molto diversa da quella che si riscontra in quei manuali nei quali, servendosi di dialoghi artificiali, si insegna l'indicativo futuro, di scarso uso nella lingua reale, prima del congiuntivo presente. Siamo invece convinti che con una scelta oculata dei testi si otterrà, oltre ad una progressiva conoscenza della lingua orale, un materiale di prim'ordine utilizzabile come

base per lo studio degli altri aspetti, morfologici sintattici e lessicali, che il programma di insegnamento prevede che il discente debba apprendere in quel momento.

Pertanto non proponiamo certamente di occupare con lo studio del parlato l'intero programma di apprendimento della L2, ma sì crediamo che gli si debba assegnare una posizione di rilievo non subordinata agli altri argomenti di studio. Il testo orale posto al centro di uno studio che consiste nella sua analisi, eseguita nel confronto fra le diverse teorie, conferisce al lavoro dello studente e dell'insegnante un apprezzabile carattere di scientificità ed incrementa notevolmente la sensibilità all'ascolto e alla comprensione del discente.

Distribucion semántica de los términos “proprio” y “propio”. Un estudio contrastivo italiano-español

Pilar Pastor

Università degli Studi di Trento

A través del trabajo con dos grupos de alumnos italianos que siguen los cursos universitarios de lengua española de la Facoltà di Lettere della Università degli Studi di Trento ha sido posible recoger un pequeño corpus de frases producidas espontáneamente en italiano que contenían el término “proprio”. A estas frases se les ha aplicado después un criterio taxonómico que dividía los diversos significados.

Un segundo paso ha consistido en traducirlas sin el uso de diccionarios (sea monolingües que bilingües) intentado reproducir las condiciones que operan en la mente de un aprendiente de lenguas cuando ‘traslada’ significados usando estructuras y términos de su propia lengua. En el estudio del corpus se había previsto el estudio de las interferencias – positivas y negativas – que tal proceso puede generar. A tales interferencia será dedicada una reflexión que permita extraer conclusiones válidas a nivel didáctico.

La percepción del campo semántico de un término en la propia lengua y las posibles equivalencias en la lengua extranjera son el tema central de esta comunicación que tiene especialmente en cuenta el problema de la cercanía lingüística.

La comunicación pretende también trasladar las conclusiones sobre dicha percepción de la distribución semántica de un término a los instrumentos lexicográficos disponibles.

La presente reflexión nace en el contexto de la experiencia didáctica del español como lengua extranjera a italianos. Sólo desde esta perspectiva se puede entender una atención tan detallada y aparentemente exagerada a dos elementos léxicos.

En efecto, este micro-estudio sobre distribución semántica podría compararse a un pequeño cúmulo de hielo en el inmenso iceberg de las interferencias lingüísticas entre lenguas afines, donde a las emboscadas de “falsos amigos” hay que sumar a menudo las zancadillas de los diccionarios bilingües y nuestra percepción de cercanía lingüística que nos lleva hasta el iceberg vestidos con playeras y pantalón corto en vez de pertrecharnos con un buen equipo.

Pero aún así, es decir, aún siendo sólo un pequeño punto del iceberg de la enseñanza, refleja uno de los problemas más insidiosos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: los candidatos a convertirse en errores fosilizados.

Detectar, prever y evitar la fosilización de errores es parte de la rutina didáctica, rutina que no puede ni debe olvidar la reflexión teórica. Y es en este marco de estudio que se inserta el estudio sobre los términos “proprio” y “propio”, dentro de un más amplio

proyecto que contempla la creación de un texto que (día spunto) sirva a los estudiantes de las facultades italianas de Lingue e Letterature para la práctica de la traducción.

El estudio tiene dos fases:

Una primera fase teórica y de aproximación metodológica que debe afrontar el docente.

Una segunda fase de trabajo en común con los alumnos que comprende la recogida de un corpus, el trabajo de clasificación y traducción del corpus, una fase de consulta lexicográfica, y, finalmente, un documento (elaborado por los estudiantes) que recoja las conclusiones más importantes del trabajo efectuado.

En la primera fase, el trabajo del docente debe concebirse como una aproximación metodológica que lleve a la posterior práctica didáctica y que ésta puede ser 'exportable' a experiencias y situaciones didácticas similares.

En primer lugar, desearía defender la selección de un punto de vista contrastivo y aclarar que no está emparentada con una posición teórica de matriz estructuralista, sino, que por el contrario nace de la constatación efectiva en el aula del enorme peso que tiene la lengua materna del alumno a la hora de distribuir los significados de un término nuevo. Esta afirmación no pretende, sin embargo, entrar en la polémica que aún mantienen los lingüistas sobre la influencia mayor, menor, total o nula de la lengua materna del estudiante en la adquisición de la lengua extranjera (LE) y consecuentemente proponer un determinado modelo para tal adquisición con una precisa elección de fórmulas de aprendizaje.

La afirmación debe concebirse en un punto anterior y, no perfectamente precisado desde el punto de vista psicolingüístico, del aprendizaje. Si en la enseñanza de la morfosintaxis podemos 'guiar' el aprendizaje recurriendo o no a la lengua del estudiante y tener así la sensación de que controlamos el proceso, cuando se presenta un texto para la comprensión oral o la comprensión lectora en lengua extranjera los mecanismos de adjudicación de significado de un término escapan completamente a los controles más férreos y se filtran a través de un proceso donde intervienen no sólo elementos lingüísticos, sino culturales y meramente cognitivos.

Y es en este cóctel de elementos que pertenecen a realidades tan distintas como la lengua, la cultura y la configuración cognitiva de cada individuo donde se cocina el significado de un término.

Entre lenguas muy distantes a nivel fonológico la adjudicación de significados a los vocablos pasa normalmente por la verificación con el docente o por la consulta de instrumentos lexicográficos, sobre todo cuando el nivel de comprensión del estudiante es muy bajo y no le permite hacer una hipótesis con cierta garantía. Es decir, el estudiante se encuentra con términos 'opacos' hacia los que no puede desplegar una estrategia de reconocimiento mediante recurso a su lengua materna, y probablemente están bloqueados también los procesos de inferencia cultural o cognitiva si el nivel de conocimiento de la lengua está en su primer estadio.

En las lenguas afines, también hay numerosos términos opacos. Entre el español y el italiano baste pensar en el rico y variado campo léxico de la alimentación donde "albahaca", "zanahoria" o "remolacha" de gran opacidad semántica para los italianos conviven con palabras como "tomate", despojada totalmente de su posible opacidad gracias a la

adopción en inglés (lengua que todos nuestros estudiantes conocen) de “tomato”. Pero no son estos términos los que crean problemas a la hora de trazar un mapa semántico, pues los discentes se aproximan a ellos con todas las precauciones que les impone la percepción de una considerable distancia lingüística.

El problema se plantea precisamente por la gran proximidad fonológica, morfosintáctica y sobre todo léxica entre las lenguas. Es decir, si “albahaca” puede crear cierta perplejidad inicial, “patata” o “luna” serán reconocidas inmediatamente mediante un recurso espontáneo a la lengua materna. El español y el italiano son dos lenguas afines a nivel de estructura profunda y superficial y es esta semejanza la que crea problemas de aprendizaje y adquisición.

Buena prueba de ello son las numerosas lagunas de gramáticas, manuales y métodos que ha señalado inteligentemente Manuel Carrera Díaz¹.

En efecto, la gran proximidad de las dos lenguas ha llevado a descuidar algunos aspectos cuyo aprendizaje se confía al “buen sentido” de los estudiantes y a la “adquisición” espontánea. Entre estos se tiende a descuidar – tanto en los manuales como en la práctica didáctica– un trazado pormenorizado de la distribución semántica de términos que a nivel formal se presentan con una gran semejanza. Se trata no tanto de los “falsos amigos” homónimos que a todos nos han chocado inicialmente al aprender italiano (y “burro” es el ejemplo paradigmático de esta tipología), sino de homónimos (total equivalencia formal), parónimos (fuerte semejanza formal) y de otros términos de diversa morfemática que tienen puntos de intersección semántica.

Y este es el marco didáctico lingüístico en el que se inserta este estudio.

1. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Concebido inicialmente para resolver las producciones escritas y orales de los estudiantes avanzados que revelaban una tendencia a usar el término “Propio” en español de forma inadecuada por interferencia con la lengua materna (donde el parónimo “propio” tiene un más amplio mapa de aplicaciones) a medida que avanzaba el estudio se ha convertido, a mi parecer, en un ejemplo paradigmático de los problemas de significado entre lenguas afines.

La revelación de interferencias respecto a estos términos entre el español y el italiano procede de un corpus de producciones escritas que han servido de base a un estudio sobre interlengua y análisis de errores. La persistencia del error encontrada en el corpus analizado y la posterior confirmación a través de producciones orales esporádicas, no sometidas a análisis, así como la observación por parte de Maria Vittoria Calvi² de este específico problema han sido los motivos que me han llevado a acometer el estudio de la especificidad de la distribución semántica entre estos términos.

En primer lugar, he adoptado un punto de vista psicolingüístico que tenga en cuenta la percepción de los estudiantes sobre las dificultades o no de un término. La aproximación se ha demostrado muy útil y pertinente, especialmente entre los alumnos de nivel más avanzado.

Como señala Maria Vittoria Calvi en su estudio *Diddattica di lingue affini*³: “el concepto psicolingüístico de ‘distancia percibida’ consiente un acercamiento más dinámico respecto al simple repertorio de errores de los discentes”.

Así, el estudio de la distribución semántica de los términos “proprio” y “propio” que aquí expongo nace de un trabajo conjunto con los estudiantes se ha constituido a través de la reflexión conjunta entre estudiantes y profesor y partiendo de una primera aproximación al ‘problema’ que nos aclarase si en efecto se trataba efectivamente de un problema o no.

Dentro de la práctica diaria de enseñanza se ha propuesto a dos grupos de estudiantes (un grupo de nivel inicial y otro de nivel avanzado) la producción espontánea de frases en su lengua materna (italiano) que contuviesen el término “proprio” usado en contextos diversos y, si encontrasen significados diversos, con significados diversos.

La producción de frases se ha hecho con un método mixto de trabajo:

- 10 minutos de reflexión y producción individual;
- 10 minutos en grupos de 3 estudiantes para agrupar las frases similares, intercambiar información y proponer al profesor un grupo de frases con el que el grupo estuviese de acuerdo.

En esta primera fase se ha podido observar que el tipo de frases entre ambos grupos es muy similar: cortas, apenas contextualizadas, muy coloquiales: “sono proprio contento”, “proprio così”. Entre los alumnos del grupo avanzado hay dos grupos que proponen el uso de “proprio en asociación con “nombre proprio”: “Elena è un nome proprio”; “È un nome proprio o un nome comune?”

De esta primera aproximación se puede inferir que los estudiantes en su propia lengua si producen de forma espontánea con el término “proprio” lo hacen con un uso muy restringido del mapa semántico del término en su propia lengua: frases de uso común, relaciones sintagmáticas semánticamente opacas (expresiones idiomáticas) y, en general, registros coloquiales. De frente a la propia lengua, y aún tratándose de una actividad realizada en clase tienden a obviar la reflexión lingüística.

El segundo paso en el trabajo conjunto de estudiantes y profesor ha sido, pues, confrontar los ejemplos producidos espontáneamente con la voz de un diccionario. De esta forma los estudiantes han comprobado la extensión del mapa semántico en su propia lengua. La consulta del instrumento lexicográfico ha puesto de relieve la existencia de algunas acepciones poco conocidas por los estudiantes, algunas reconocidas ampliamente como desconocidas. De este acercamiento ha nacido la necesidad de añadir nuevas frases a las producidas espontáneamente.

De este segundo paso (con el aporte de un instrumento lexicográfico) se han recogido entre los grupos un menor número de frases, pero ligeramente más largas y contextualizadas. La acepción que más han reproducido los estudiantes después de la consulta del diccionario italiano es la de “proprio” con el significado de “característico de”. Así:

- è proprio dei volatili costruirsi un nido di paglia;
- è proprio dei bambini gridare molto.

El diccionario italiano consultado ha sido *Il nuovo Zingarelli. Vocabulario della lingua italiana de Nicola Zingarelli*⁴.

La voz se presenta a través de 5 diversas categorías gramaticales que puede asumir el término y dentro de ellas los diversos significados.

Así, las categorías gramaticales están indicadas mediante una letra del alfabeto y los significados con números. Veamos la primera categoría:

A agg. 1 Che è strettamente inerente e appartenente a una sola persona, una sola cosa o una classe di individui: *è proprio del uomo amare la libertà; è proprio dei timidi arrossire* raro est. Appropriato, spettante: *a lui è proprio perdonare* / *Senso proprio*, di parole, frasi e sim., non figurato / (*ling*) *Nome proprio*, che si applica soltanto a un essere o a una cosa presi in particolare (per es., nomi di individui, di popoli, di città, di fiumi, ecc.) / (*astron.*) *Moto proprio*, il lentissimo spostamento di una stella sulla sfera celeste, che è funzione del suo vero moto nello spazio.

2 Personale, particolare (come raff. di agg. poss.): *agisce così per motivi suoi propri; ha idee sue proprie per l'avvenire; ci sono riusciti con le loro proprie forze; ha un sapore tutto suo proprio; l'ho sentito con le mie proprie orecchie.*

3 che esprime con esattezza quello che si propone di dire: *usare un linguaggio proprio* / raff. *Vero e proprio*, per sottolineare le caratteristiche del sost. che segue: *questo è un vero e proprio errore; hai fatto una vera e propria cattiveria.*

4 raro Che ha garbo, che mostra decoro e decenza: *persona molto propria; vestito proprio* // **propriamente**, avv. 1. Realmente, veramente: *lui proprio non ne aveva colpa; era proprio lei; proprio non te lo so dire; le cose si sono svolte proprio in questo modo* / Specificamente, particolarmente: *medicamento propriamente indicato contro l'emicrania; l'entusiasmo e propriamente dei giovani.* 2. In senso proprio: *il vocabolo va inteso propriamente e non in senso traslato* / *Esprimersi, parlare, esporre propriamente*, con proprietà di linguaggio / *propriamente detto*, a rigore di termini, nella sua essenza: *la fatica propriamente detta può nuocere in molti casi.*

B avv. 1 Precisamente, per l'appunto: *i fatti si sono svolti proprio così; è arrivato proprio adesso* / Veramente, davvero: *ora sto proprio bene; e proprio buono; le dice proprio grosse; ma sei proprio sicuro?; è proprio lui?; non è proprio il caso di insistere* / come risposta affermativa per confermare e rafforzare quanto è stato detto: *'non è mai puntuale' 'proprio!'; 'allora avevo ragione io' 'proprio!'*.

2 Affatto: *non ne ho proprio voglia; non mi interessa proprio; non lo credo proprio; non sapeva proprio cosa rispondere.*

3 raro Propriamente, con proprietà di linguaggio: parlare, scrivere proprio.

C. agg. poss. di terza pers. Sing e pl. Indica possesso, appartenenza, peculiarità esclusive del sogg. E si usa al posto di 'suo' e 'loro', di preferenza quando si sogg. è un pron. indef., d'obbligo nelle espressioni impers.: *l'uomo deve amare la propria famiglia; una madre darebbe la vita per i propri figli; ognuno deve ascoltare la propria coscienza; bisogna avere cura della propria persona; l'ha iscritto di proprio pugno; l'ha costruito con le proprie mani; ognuno è padrone di casa propria.*

D. pron. poss. di terza pers. Sing e pl. Suo, loro personale: *qui ci sono i libri, ognuno si riprenda il proprio; è più facile vedere i difetti degli altri che i propri.*

E. s. m. 1 Ciò che è di proprietà o d pertienza della persona a cui ci si riferisce: *salvaguardare, perdere, il proprio; avere del proprio; rimetterci del proprio* / Loc.avv. in proprio, di proprietà personale: *avere terreno in proprio*; est., per conto proprio, senza dipendere da altri, *lavorare in proprio; avere un negozio in proprio*; fig., personalmente, assumendosi ogni responsabilità: *rispondere in proprio di qualcosa*;

2 raro. Carattere, elemento peculiare e distintivo: *il proprio dell' ape è fare il miele; il proprio di un popolo, di una situazione.*

3 (filos) Nella logica di Aristotele, il complesso dei carattere che appartengono sempre e solamente a tutti gli elementi di una medesima classe.

4 Nella liturgia cattolica, parte del testo che integra quella comune e appartiene allo specifico rito che si celebra, principalmente nell'ordine del Messale Romano.

El total de frases producidas después de este trabajo es de 97 (no teniendo en cuenta las repeticiones que se han producido).

El significado más comúnmente usado por los estudiantes es el que en el diccionario Zingarelli está señalado con la letra B en sus diferentes acepciones:

He aquí el esquema de cómo se han distribuido los significados del término proprio en italiano:

2. CLASIFICACIÓN DE LAS FRASES PRODUCIDAS DE FORMA ESPONTÁNEA SIGUIENDO LOS SIGNIFICADOS DEL DICCIONARIO DE ITALIANO ZINGARELLI

Significado a

Acepción 1

A agg. 1 Che è strettamente inerente e appartenente a una sola persona, una sola cosa o una classe di individui: *è proprio del uomo amare la libertà; è proprio dei timidi arrossire* / raro est. Appropriato, spettante: *a lui è proprio perdonare* / *Senso proprio*, di parole, frasi e sim., non figurato /

*(Característico de un grupo, persona, especie)

Non é proprio da lei comportarsi così.

Questa discussione sulla meccanica cuántica la fanno i filosofi, ma è propria della fisica.

È proprio dei gatti miagolare.....

È proprio del uomo cercare degli afetti.....

È proprio del ape fare il miele.....

A lui è proprio scherzare.....Producidos después de la consulta del diccionario

*(ling) *Nome proprio*, che si applica soltanto a un essere o a una cosa presi in particolare (per es., nomi di individui, di popoli, di città, di fiumi, ecc.)

È un nome proprio o un nome comune?

Elena è un nome proprio.

Il mio nome proprio è Erika Producidos después de la consulta del diccionario

* / (*astron.*) *Moto proprio*, il lentissimo spostamento di una stella sulla sfera celeste, che è funzione del suo vero moto nello spazio.

1 Il moto proprio del sole è funzione del moto della terra Producido después de la consulta del diccionario.

Acepción 2

2 Personale, particolare (come raff. di agg. poss.) : *agisce così per motivi suoi propri; ha idee sue proprie per l'avvenire; ci sono riusciti con le loro proprie forze; ha un sapore tutto suo proprio; l'ho sentito con le mie proprie orecchie.*

Sì, é proprio il mio!

E proprio il suo cane.

E proprio suo fratello.

Dalle sue proprie mani.

Acepción 3

3 che esprime con esattezza quello che si propone di dire: *usare un linguaggio proprio* / raff. *Vero e proprio*, per sottolineare le caratteristiche del sost. che segue: *questo è un vero e proprio errore; hai fatto una vera e propria cattiveria.*

Sólo ejemplos producidos después de la consulta del diccionario

La sua è cattiveria vera e propria

Questa ragazza usa un linguaggio proprio (usado mal ?)

Questo è un vero e proprio scherzo.

Questo è un vero e proprio errore.

È un imbroglione vero e proprio.

Todos Producidos después de la consulta del diccionario

Acepción 4

*Raro. Che ha garbo, che mostra decoro e decenza: *persona molto propria; vestito proprio*

“una persona molto propria” producido después consulta diccionario.

*// **propriamente**, avv. 1. Realmente, veramente: *lui proprio non ne aveva colpa; era proprio lei; proprio non te lo so dire; le cose si sono svolte proprio in questo modo* / Specificamente, particolarmente: *medicamento propriamente indicato contro l'emigrania; l'entusiasmo e propriamente dei giovani*

Proprio tu parli!

Lo ha detto proprio lui.

Proprio tu sai fare questo!

Sei proprio tu?

Giovanni é proprio in gamba.
Ti ho proprio aiutato.
Non lo so proprio!
Non so proprio come fare.
No so proprio cosa fare da mangiare per la cena di venerdì.
Siete proprio in ritardo
Proprio non ne vuole sapere.
Così proprio non va.
Proprio non l'ho visto cadere
Sei sicuro? Non proprio.
Mi hai fatto proprio arrabbiare

2 In senso proprio: *il vocabolo va inteso propriamente e non in senso traslato / Esprimersi, parlare, esporre propriamente*, con proprietà di linguaggio / *propriamente detto*, a rigore di termini, nella sua essenza: *la fatica propriamente detta può nuocere in molti casi.*

Così è propriamente detto

Non è propriamente detto che venga domani Producidos después de la consulta del diccionario.

Significado b

B avv. 1 Precisamente, per l'appunto: *i fatti si sono svolti proprio così; è arrivato proprio adesso / Veramente, davvero: ora sto proprio bene; e proprio buono; le dice proprio grosse; ma sei proprio sicuro?; è proprio lui?; non è proprio il caso di insistere / come risposta affermativa per confermare e rafforzare quanto è stato detto: 'non è mai puntuale' 'proprio!'; 'allora avevo ragione io' 'proprio!'.*

E proprio simpatico.
E un lavoro proprio difficile il tuo.
Gianni é proprio arrogante.
E proprio freddo.
E proprio freddo stamattina.
E proprio strano.
Questa traduzione è proprio difficile.
Quel capotto é proprio bello.
Suo fratello é proprio simpatico.
Scrivere queste frasi é proprio difficile.
Clara indossa proprio una bella maglia.
Sei proprio arrabbiata.
Oggi é proprio una bella giornata.
Me lo avevano detto, ma non ci credevo, che fossi proprio così maleducato.
E proprio dimagrito.

Sono proprio contenta che l'inverno stia per finire.
E proprio quello che ti ho detto.
E proprio per questo che lo faccio.
Sì, è proprio quello mio cugino.
Non è proprio questo il lavoro che mi piacerebbe fare.
Ma, è proprio Paolo quello?
Proprio adesso doveva capitare?
Proprio in quell'istante si ricordò del proprio dovere.
Accidente! Proprio oggi che ho comperato un nuovo ombrello, non piove!
L'appuntamento è proprio alle 10.
È andata proprio così.
È proprio così.

Para expresar gradaciones y cuantificar (gustos / nada / nadie / todos)

Questo tipo di musica mi piace proprio.
Mi piacerebbe proprio andare in Sudamerica.
Hai sbagliato proprio tutto.
In quella città non conosco proprio nessuno.
Sto studiando proprio tanto.
Siamo proprio in tanti!
Ci sono proprio tante bandiere.
Non esiste proprio nessuno che ti possa aiutare?
Non ha capito proprio nulla.
Ho proprio poco tempo, devo andare
Non ha proprio ragione.
Ho proprio sonno.
Ho proprio voglia di un gelato.
Hai proprio mal di testa allora.

Acepción 2

2 Affatto: *non ne ho proprio voglia; non mi interessa proprio; non lo credo proprio; non sapeva proprio cosa rispondere.*

Non lo sopporto proprio.
Non gli piace proprio niente.
Non mi piace proprio.
Se c'è una cosa che proprio non sopporto è sentirvi litigare.
Gianni non mangia proprio niente.

Acepción 3

3 raro. Propriamente, con proprietà di linguaggio: parlare, scrivere proprio.

1. La definizione più propria è questa:

Significado c

C. agg. poss. di terza pers. Sing e pl. Indica possesso, appartenenza, peculiarità esclusive del sogg. E si usa al posto di ‘suo’ e ‘loro’, di preferenza quando si sogg. è un pron.indef., d’obbligo nelle espressioni impers.: *l’uomo deve amare la propria famiglia; una madre darebbe la vita per i propri figli; ognuno deve ascoltare la propria coscienza; bisogna avere cura della propria persona; l’ha iscritto di proprio pugno; l’ha costruito con le proprie mani; ognuno è padrone di casa propria.*

Ognuno faccia il proprio compito.
Ognuno ha la propria coscienza.
Venne con il proprio accompagnatore.
Ognuno di loro ebbe la propria ricompensa.
Ognuno prenda la propria penna.

Significado d

D pron. poss. di terza pers. Sing e pl. Suo, loro personale: *qui ci sono i libri, ognuno si riprenda il proprio; è più facile vedere i difetti degli altri che i propri.*
No se han producido ejemplos.

Significado e

Acepción 1

E. s. m. 1 Ciò che è di proprietà o di pertinenza della persona a cui ci si riferisce: *salvaguardare, perdere, il proprio; avere del proprio; rimetterci del proprio* / Loc.avv. in proprio, di proprietà personale: *avere terreno in proprio*; est., per conto proprio, senza dipendere da altri, *lavorare in proprio; avere un negozio in proprio*; fig., personalmente, assumendosi ogni responsabilità: *rispondere in proprio di qualcosa*;

Ognuno pensi al proprio
Ciascuno deve rispondere del proprio
Federico non lavora più con suo vecchio datore di lavoro. Si è messo in proprio.
Quell’uomo lavora in proprio.
Nel fare un lavoro di gruppo ciascuno deve metterci del proprio
In questo lavoro ci ha messo del proprio

Acepción 2

raro. Carattere, elemento peculiare e distintivo: *il proprio dell’ape è fare il miele; il proprio di un popolo, di una situazione*

Se ha producido un ejemplo con esta variante clasificada ya en Sinificado A. Acepción 1. “È proprio del ape fare il miele”

Acepción 3

(filos) Nella logica di Aristotele, il complesso dei carattere che appartengono sempre e solamente a tutti gli elementi di una medesima classe.

No se han producido ejemplos.

Acepción 4

4 Nella liturgia cattolica, parte del testo che integra quella comune e appartiene allo specifico rito che si celebra, principalmente nell'ordine del Messale Romano.

No se han producido ejemplos.

Acepción que no se encuentra en el diccionario:

Lo ha fatto per amor proprio.

Como se puede observar en los gráficos, el significado que más espontáneamente han producido los estudiantes es el que en el diccionario Zingarelli está señalado con la letra B. avv Precisamente, per l'appunto: *i fatti si sono svolti proprio così; è arrivato proprio adesso* / Veramente, davvero: *ora sto proprio bene; e proprio buono; le dice proprio grosse; ma sei proprio sicuro?; è proprio lui?; non è proprio il caso di insistere* / come risposta affermativa per confermare e rafforzare quanto è stato detto: *'non è mai puntuale' 'proprio!'; 'allora avevo ragione io' 'proprio!'*.

Frases como “È proprio simpatico” o el contrario “È proprio antipático” se han repetido incluso en varios grupos.

También se ha repetido la frase “e proprio freddo stamattina” y aplicado al adjetivo “bello/ bella”: “É proprio bello/a (questo capotto, questa giornata, quella gita, la maglia...) “sei proprio tu”.

É andata proprio così.

La traducción de este término usado con este significado ofrece en español un escollo que le hace candidato a una interferencia y, en el peor de los casos, a un error fosilizado. En efecto, los valores semánticos de este término usados con este significado tienen en el español varias posibilidades:

- verdaderamente,
- justo, justamente,
- mucho /muy (por ejemplo, en “fa proprio freddo” sería posible traducir: “hace mucho frío”, “hace verdaderamente frío” o “hace realmente frío”).

Los estudiantes hasta esta fase han trabajado con su propia lengua percibiendo las distinta distribución semántica del término en su propia lengua, no sin ciertas sorpresas y, – como se puede apreciar a través de los gráficos de producción espontánea y de la posterior adición de frases con la consulta de la voz lexicográfica – añadiendo nuevas acepciones con los significados encontrados en el diccionario.

Este trabajo de percepción psicolingüística del mapa semántico en lengua materna ha quedado incompleto, pues nuestro objetivo era trabajar en el mapa semántico de la lengua extranjera y ver las diferencias y puntos de intersección que tiene este específico término, pero a través de los ejemplos producidos por los estudiantes es posible observar un fenómeno de inseguridad respecto a los nuevos significados encontrados en el diccionario.

En efecto, los estudiantes proponen frases muy similares y, en algún caso incluso idénticas, a las encontradas en el diccionario, lo cual a mi parecer demuestra la dificultad de dotar al término de todas sus posibilidades de significado.

La fase siguiente del trabajo ha consistido en la traducción de sus propias frases. Ha sido posible realizarla tanto por el grupo de principiantes como para el avanzado por el tipo de frases que habían producido (sintácticamente simples, cortas, con un repertorio léxico restringido).

La posibilidad de abordar el trabajo de traducción de la lengua materna a la extranjera es un paso fundamental en este tipo de trabajo. El recurso a la traducción – a mi entender– permite una aproximación a ciertos procesos cognitivos de aprendizaje y adquisición, actuando como simulador. Si bien en la traducción se aumenta artificialmente el recurso a la lengua materna, los resultados demuestran que el grado de percepción de la lengua extranjera cambia a lo largo del proceso de aprendizaje y que se adquieren nuevas estrategias que lo facilitan.

La traducción nos permite observar a través de este simulador que los estudiantes del nivel inicial perciben la lengua española como una lengua muy similar a la materna y no se plantan la traducción de algunos términos: las preguntas en la traducción a este nivel se centran fundamentalmente en sustantivos y formas verbales.

Así frases como “È proprio simpatico” ha sido traducida por “Es proprio simpático”. A pesar de la reflexión realizada a través del diccionario en lengua materna, los estudiantes no han propuesto variaciones en el término: ningún estudiante lo ha traducido por “verdaderamente” o “realmente”, lo cual indica que en la combinación del término *Proprio + Adjectivo* no se percibe distancia entre la lengua materna y la extranjera.

Es curioso, sin embargo, observar como expresiones del tipo “si è messo in proprio” son percibidas como un rasgo muy marcado de la lengua materna y no lo traducen mediante calco, sino que se busca la equivalencia en la lengua extranjera mediante la consulta a un diccionario o preguntando al profesor.

Otra observación interesante es que tampoco se percibe distancia entre expresiones como “proprio adesso” o “sei proprio tu?” y sí en el uso con el verbo “piacere” o “sopportare” cuando el término reforzador de gradativos. Así en “non mi piace proprio” o “non lo sopporto proprio” o “non gli piace proprio niente” los estudiantes del nivel inicial han buscado alternativas a la traducción del término “proprio” evitando el calco.

Mi hipótesis es que el trabajo de enseñanza – aprendizaje sobre el funcionamiento del verbo gustar en español ha actuado como filtro en la percepción de la función del término en su lengua materna. Las soluciones buscadas (Me gusta mucho, no lo soporto, no le gusta nunca) indican que se es consciente de que la lengua extranjera utiliza recursos diversos.

Muy diversos – afortunadamente – los resultados de las traducciones del grupo de nivel avanzado. En el trabajo propuesto a los estudiantes se ha notado en el ejercicio de la traducción una mejor y más certera identificación del término “proprio” italiano con el valor de “verdaderamente”, “realmente. Éstos, han traducido con poca dificultad las frases italianas donde se transportaba este significado:

- “tu trabajo es *verdad*eramente difícil”,
- “esta mañana hace *mucho* frío”,
- “Me los habían dicho, pero no creía que fueras *de verdad* tan maleducado”.

Como se ve, la búsqueda de alternativas al término italiano “proprio” ha producido frases correctamente traducidas. Por supuesto, esta traducción se ha hecho sin consultar el diccionario español.

Observando las traducciones de ambos grupos se puede comprobar que el grupo del primer año, que no ha reconocido este significado y no ha sabido vehicularlo correctamente en la lengua extranjera.

Llegados a este punto es importante descubrir el área de intersección de los errores de interpretación semántica del término con el fin de descubrir cuál es el verdadero escollo entre las dos lenguas.

Del análisis llevado a cabo con las traducciones de ambos grupos se sacan la siguientes conclusiones:

- el uso del término “proprio” italiano con los verbos gustar, soportar, interesar y, en general como reforzador de los gradativos (todo / nada) se traduce correctamente en español ya a niveles iniciales;
- con valor adverbial y que transporta el significado “realmente”, “verdaderamente” se adquiere en un segundo momento, pero no presenta dificultades, puesto que vehicula un significado (verdaderamente / realmente) que encuentra en su lengua materna (veramente / realmente).

Existen dificultades y resistencias para traducir el término con el mismo valor adverbial, pero con un significado de precisión, exactitud (y normalmente acompañado de expresiones temporales). En español, a este sector del mapa semántico italiano le corresponde el término “justo”, “justamente” que en italiano también tiene el término “giusto” en su acepción adverbial, pero que los estudiantes no traducen nunca correctamente en el corpus recogido.

Entre los estudiantes del tercer año se producen errores de hipercorrección al intentar buscar alternativas al término “proprio” diversas del calco “propio” aún cuando la equivalencia es correcta. Por ejemplo: “con sus mismas manos” en vez de “con sus propias manos”, “esta discusión sobre mecánica cuántica la hacen los filósofos, pero es característica de la física”, en vez de “es propia de la física”.

Si no tenemos en cuenta los errores de hipercorrección que – a mi entender– son en este caso atribuibles a la mecánica de la investigación por el excesivo peso de la monitorización que el estudiante ejerce sobre sus producciones y que no se dan en

producciones orales ni incluso en producciones escritas percibidas por los estudiantes como rutinarias. Pues bien, sin tener en cuenta estos errores, el campo de intersección de los errores entre el grupo inicial y avanzado, es decir, los errores que se siguen repitiendo después de tres años de formación y aprendizaje de la lengua, y por lo tanto firmes candidatos a la fosilización son los que corresponden al significado “precisamente”, “per l'appunto” y que se traducen en español por “justo”, “justamente”.

El paso final ha sido contrastar los resultados de las frases escritas por los estudiantes con las voces de diversos diccionarios bilingües. A través de este trabajo los estudiantes han podido comprobar la diversa validez de estos instrumentos de trabajo.

Por ejemplo el diccionario fraseológico completo de S. Carbonell⁵ dedica a este término estas pocas líneas:

Proprio, a *ag.* **Propio**, *pia* // *di propria autorità*, de **propia** *autoridad* // *di motu proprio*, de **motu propio** // *di proprio pugno*, de **su propio puño** // *è proprio vero*, es **verdad** // *in casa propria*, en **su propia casa** // *in proprio*, en **propio**; por **su cuenta**, por **su propia cuenta**, de **su cuenta** // *possedere in proprio*, **poseer en propiedad** // *sm.* **Propio**, **lo propio** // *av.* **Propiamente**, **verdaderamente** // *sto proprio bene*, **estoy verdaderamente bien**.

Sabemos, por los ejemplos producidos por los estudiantes que espontáneamente el significado más usado es el adverbial al que el diccionario dedica el final de la voz con un único ejemplo, lo cual no ayuda al estudiante a llegar al término español. Sus posibilidades de llegar correctamente a la traducción del término son escasas, sobre todo si se trata de traducirlo por “justo”, “justamente” zona de mayor interferencia como hemos visto anteriormente que ni siquiera está mencionada en este diccionario.

El diccionario di Lucio Ambruzzi⁶ propone lo siguiente en la voz que estamos analizando:

Proprio (pl. – pri) *adj.* **Propio**, particular, *suyo*: *la propria casa*, **su casa**, **la casa propia**; *il proprio padre*, **su padre**; *la propria libertà*, *ecc.*, **su libertad**, *etc.* // *visto coi miei propri occhi*, **visto con mis propios ojos** // *quando si tratta del proprio onore...*, cuando se trata de **su propio honor** // *apto*, **conveniente**, **oportuno**: *condotta non propria per guadagnarsi la stima*, **conducta que no es propia para granjearse la estimación** // *natural*, **característico**: *qualità propria*, **calidad propia** // *preciso*, **exacto**, *recto*: *usare parole proprie*, **empear palabras propias** // *nome proprio*, **nombre propio**, **personal**, de *pila* (*Carlo*, *Elisa*, *ecc.*, *Carlos*, *Elisa*, *etc.*) // *scritto di propria mano*, **escrito de su propia mano**, de **su puño y letra** // *Gram. senso proprio e figurato*, **sentido recto y figurado de las palabras** // *peculiar*: *carattere proprio*, **carácter propio** // *le sue parole vere e proprie*, **sus palabras verdaderas**, **sus propias palabras** // *è proprio vero*, es **absolutamente exacto** // *di motu proprio*, **espontáneamente**, *motu proprio* // *e proprio lui*, es **él mismo**, **él en persona** // *per proprio conto*, **por su cuenta** // *consegnare in proprie mani*, **entregar directa y personalmente**, en **propias manos** // *sm.* **En propiedad** (f) : *spende del proprio*, **gasta de lo suyo** / *possedere in proprio*, **poseer en persona** // *adv.* **Verdade-**

ramente: *sta proprio male, esta verdaderamente mal // sí: l'hai fatto tu? – Proprio!, ¿lo hiciste tú? Sí, cabal.*

Como se ve también en este diccionario el uso adverbial está relegado al final de la voz, lo cual no refleja suficientemente el amplio uso en la lengua italiana ni su diversa traducción es español. De nuevo ninguna mención a la traducción por “justo”, “justamente” que es el campo de fricción que hemos relevado.

Finalmente se ha consultado el diccionario de Laura Tam en Hoepli que está estructurado en 5 diversas entradas para el término *proprio* y que es el que más justicia hace a la traducción del término “*proprio*” desde el italiano al español.

Proprio (1) [agg] 1 Propio, característico *// *il riso e il pianto sono propri del uomo*: la risa y el llanto son propios del hombre. 2 (rafforzativo) propio *// *lo vidi con i miei propri occhi*: lo vi con mis propios ojos. 3 apropiado, conveniente (m, f) *usare un linguaggio proprio*: usar un lenguaje a propiada. **FRAS.** *Nome proprio*: nombre propio/ *moto proprio*: movimiento propio/ *senso proprio*: significado propio/recto // *vero e proprio*: verdadero.

Proprio (2) [agg] (possessivo) 1 (Al posto suo/loro) su, sus *ognuno è padrone in casa propria*: cada uno manda en su casa // *rimettere le cose al proprio posto*: poner las cosas en su lugar. 2 propio. *Fare qualcosa con le proprie mani*: hacer una cosa con las propias manos.

Proprio [avv] 1 Precisamente, justamente *// *proprio adesso stavo uscendo*: precisamente ahora estaba saliendo. 2 Raro propiamente, con propiedad *// *parlare proprio*: hablar con propiedad. 3 Absolutamente, en absoluto, de ninguna manera *// *non ne sapevo proprio nulla*: no sabía absolutamente nada. 4 (*veramente*) muy *// *sto proprio male*: estoy muy mal. 5 (*davvero, sicuro*) claro *// *avevi proprio ragione tu*: ¡tenías razón tú, claro!

FRAS *proprio costè*: ¡ni más ni menos! // *proprio lì volevo arrivare*: a eso voy/iba // *proprio lui*: precisamente él.

Proprio [pron] (possessivo) 1 Suyo. *// *qui ci sono i libri, ognuno si riprenda il proprio*: aquí están los libros, cada uno que coja el suyo. 2 Propio. *// *è più facile vedere i difetti degli altri che i propri*: es más fácil ver los defectos ajenos que los propios.

Proprio [sm] 1 Lo propio, pertenencias (f. pl) *// *perdere il proprio*: perder lo propio. 2 Fil propio.

FRAS: *in proprio*: de su propiedad; por su cuenta, por libre, personalmente // *lavorare in proprio*: trabajar por su cuenta // *rispondere in proprio*: responder personalmente.

Esta somerísima aproximación a tres diccionarios bilingües se ha demostrado extremadamente útil para los estudiantes y para ayudar a estructurar y fijar el mapa semántico del término estudiado.

Como actividad final, los estudiantes han sido invitados a elaborar su propio mapa semántico del término “proprio”.

Para intentar comprender las dificultades que había creado la traducción del término italiano “proprio” en su acepción adverbial y con el significado de:

- per l'appunto,
- precisamente,
- exactamente,

entre los estudiantes del grupo avanzado se les ha propuesto por sorpresa la elaboración individual de frases que contuviesen el término “justo” en español y de frases italianas que contuviesen “giusto”.

La sorpresa mayor ha sido observar que algunos alumnos han producido con espontaneidad frases donde hay un uso adverbial del término “giusto” que lo acercan mucho al uso español, como por ejemplo: “giusto ieri ho visto tu cugino”. El corpus ha sido recogido entre 15 estudiantes y las frases que contienen este valor semántico están concentradas en 5 estudiantes, es particular en uno de ellos cuya lengua madre es el portugués y no el italiano.

Sin embargo, el porcentaje hay que tenerlo en cuenta: un 6,9 % de frases con dicho valor adverbial, es decir 9 frases de un total de 130.

Para no ser imparciales hay que reconocer que la producción de frases con un uso adverbial de “justo” ha sido sólo ligeramente mayor y que, por lo tanto, en el mes de tiempo que ha mediado entre la recogida del primer corpus y del segundo no ha habido una adquisición de este uso.

Quiero decir finalmente que este método de trabajo tiene razón de ser entre lenguas afines como es el caso del español y el italiano y para términos donde conviven zonas semánticamente transparentes con otras zonas de falsas transparencias. Por todo ello, la aproximación psicolingüística que prevé una primera fase de concienciación y de percepción de las diversas distancias del término respecto a la lengua materna es fundamental. Esta fase puede crear inicialmente errores de hipercorrección, pero sirve para poner en marcha un sistema de monitorización que facilita el aprendizaje y consecuentemente la adquisición. Sólo a posteriori podré comprobar si este trabajo ha sido útil para erradicar la fosilización del error y es lo que tengo intención de hacer cuando los estudiantes del nivel inicial entre los cuales he recogido el corpus lleguen a un nivel avanzado.

Hasta entonces considero importante seguir ensayando el método aquí aplicado a diversas redes de intersección semántica entre el español y el italiano.

BIBLIOGRAFÍA

Carrera Díaz Manuel. “Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español”, en AA.VV *Italiano e Spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiano*, Roma 16-18 settembre 1999, II, a cura di Cancellier A. e Pondero R., Padova, Unipress, pp.5-23

- Calvi M. V. “Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici”, in AA.VV. *Italiano e Spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiano*, Roma 16-18 settembre 1999, II, a cura di Cancellier A. e Pondero R., Padova, Unipress, pp.55-67
- Calvi Maria Vittoria. *Didattica di Lingue Affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Angelo Guerini e Associati S.p.A. Edizioni, 1995
- Cancellier A, Pondero R. *Italiano e Spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiano*, Roma 16-18 settembre 1999, II, Padova, Unipress, 1999.

DICZIONARIOS DE ITALIANO

Il nuovo Zingarelli. Vocabulario della lingua italiana de Nicola Zingarelli, a cura di M. Dogliotti e Luigi Rosiello. Ed Zanichelli, Milano, 1983.

DICZIONARIOS BILINGÜES

- Ambruzzi L. *Nuovo Dizionario. Spagnolo Italiano*, II, Torino, Paravia Editore, 1973.
- Carbonell S. *Dizionario Fraseológico completo. Italiano Spagnolo – Spagnolo italiano*, Milano, Hoepli Editore, 1896, ristampa 1992.
- Tam L. *Dizionario Spagnolo Italiano/ Diccionario italiano español*, Milano, Editore Ulrico Hoepli, 2000.

NOTE

- 1 Carrera Díaz M. “Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español”, in AA.VV. *Italiano e Spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiano*, Roma 16-18 settembre 1999, II, a cura di Cancellier A. e Pondero R., Padova, Unipress, pp.5-23.
- 2 Calvi M.V. “Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici” in AA.VV. *Italiano e Spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiano*, Roma 16-18 settembre 1999, II, a cura di Cancellier A., Pondero R., Padova, Unipress, pp. 55-67.
- 3 Calvi M.V. *Didattica di Lingue Affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Angelo Guerini e Associati S.p.A. Edizioni, 1995.
- 4 *Il nuovo Zingarelli. Vocabulario della lingua italiana de Nicola Zingarelli*, a cura di Dogliotti M. e Rosiello L., Milano, Ed. Zanichelli, 1983.
- 5 Carbonell S. *Dizionario Fraseológico completo. Italiano Spagnolo – Spagnolo italiano*, Milano, Hoepli Editore, 1896 (ristampa 1992).
- 6 Ambruzzi L. *Nuovo Dizionario. Spagnolo Italiano*, II, Torino, Paravia Editore, 1973.

¿Qué español enseñar en un curso de Mediador lingüístico y cultural en fenómenos migratorios?

Enriqueta Pérez Vázquez

Universidad de Bolonia, sede de Forlì

Cada vez hay más universidades que activan una licenciatura en mediación lingüística y cultural con módulos especiales en fenómenos migratorios. Esta novedad responde a la petición por parte de ONGs, ayuntamientos, servicios sociales y otros entes de mediadores interculturales especializados en el lenguaje necesario para un emigrante. El español también forma parte del “currículum” de esta figura, ahora institucionalizada por la Universidad.

Hay mucha bibliografía y bastantes manuales sobre lenguajes especializados o lenguajes específicos: el lenguaje económico, el de la publicidad, el turístico, el médico... Pero, ¿qué español se debe enseñar en estos módulos que preparan a los mediadores especializados en inmigración? ¿Cuál será el material didáctico adecuado para enseñar español a estos intérpretes especializados?

Mi propuesta didáctica se centra en la enseñanza del español de los mediadores interculturales y lingüísticos en los fenómenos migratorios; es decir, una lengua que no sólo sirva para el trabajo, como puede ser el lenguaje de los ámbitos específicos, sino para personas que se ven obligadas a ir al médico, enviar paquetes certificados por correo, solicitar trabajo, rellenar impresos oficiales... Todo ello con una lengua que no es la suya y sin posibilidad, en la mayoría de los casos, de poder estudiar.

Mi intención es recoger el español específico, el vocabulario básico de un mediador intercultural que trabaja con inmigrantes y que por tanto debe resolver los problemas lingüísticos a los que éstos se enfrentan.

Mi propuesta puede sorprender, dado que se podría proponer un manual de español general. Sin embargo, tal y como se plantean estos cursos o módulos, la figura del mediador sólo estará presente en momentos determinados de la vida del inmigrante. Por otra parte, lo que se pretende es que el inmigrante se insiera lo antes posible en la vida cotidiana de una nación y por tanto, que adquiriera los conocimientos lingüísticos más prácticos y más útiles que necesitará en los primeros momentos de su estancia en el país de acogida. Para ello, el mediador tendrá que conocer la lengua materna del inmigrante (en nuestro caso el español), y especialmente deberá estar familiarizado con el léxico, sobre todo burocrático, que éste manejará en los primeros momentos de la fase de adaptación.

La pregunta que da título a este trabajo refleja una cuestión que preocupa o ha preocupado a un buen número de profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), dado que cada vez son más los ayuntamientos, servicios sociales,

organismos e instituciones gubernamentales y no-gubernamentales que ayudan a la integración de los inmigrantes en la sociedad, que buscan mediadores que conozcan las lenguas del país de origen de los inmigrantes y como consecuencia, se ha convertido en una exigencia encontrar profesores de español que puedan preparar a los futuros mediadores. De hecho, para responder a esta necesidad, cada vez hay más universidades que activan una licenciatura en mediación lingüística y cultural con módulos especiales en fenómenos migratorios, en la mayoría de los casos financiados con fondos de la UE. De este modo, lo que se pretende es institucionalizar u oficializar la figura del mediador especializado en movimientos migratorios, implantándola como parte del “currículum” lingüístico, a las aulas universitarias, haciendo, de este modo, oficial la figura del mediador y traductor en movimientos migratorios. Y sin embargo, prácticamente no existe material didáctico publicado en este campo.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera hay mucha bibliografía y un considerable número de manuales sobre microlenguajes, lenguajes especializados o específicos: el económico, el de la publicidad, el turístico, el médico ... Pero, ¿existe una ELE para preparar a los mediadores especializados en inmigración?

En este trabajo pretendemos estudiar y analizar el tipo de léxico que se debe tratar, el programa a seguir, las necesidades gramaticales y léxicas de los mediadores que operan en el ámbito de los movimientos migratorios, ofreciendo una respuesta concreta a través de un propuesta didáctica plasmada en un libro, manual o curso preparatorio para futuros mediadores, interpretes y traductores en el ámbito de los movimientos migratorios.

Mi experiencia en este ámbito la debo a un módulo, impartido en la Università per Stranieri di Siena durante el año académico 2002-2003, para el cual recogí material informativo, documentación, módulos e impresos reales dirigidos a emigrantes en diferentes servicios sociales y organismos oficiales en Italia y España.

1. RESPUESTA A UN MUNDO QUE CAMBIA

Actualmente, todos los países pobres están viviendo una emigración forzada por la pobreza y la desigualdad social. Los países ricos se sienten ‘invadidos’ por algo que ya se considera un “problema” provocado, paradójicamente, por los mecanismos económicos laborales y políticos del sistema de vida de los países del primer mundo, pues sus mercados y sus formas de consumir requieren mano de obra barata que realice los trabajos que el estado de bienestar requiere y que sus habitantes ya no están dispuestos a hacer. Ésta es una situación paradójica, pues el país de acogida se ve perturbado por la llegada de estos extranjeros y por otra parte se ve obligado a requerirlos y a ‘convivir’ con ellos. Los que emigran se ven obligados a saltar muchas barreras a veces a costa de humillaciones e incluso a costa de su propia vida; satisfacer las necesidades más fundamentales (vivienda, alimentación, salud, trabajo y educación) y todo ello con un problema adicional: una lengua que no es la suya.

El mediador intercultural es en realidad una figura antigua y ya conocida por las ONGs o por asociaciones de ayuda a inmigrantes. En la mayoría de pueblos, ciudades o guetos de las grandes urbes donde se concentra población inmigrada es común que los más veteranos en el país meta ayuden a los recién llegados y así por ejemplo, los más experimentados acompañan al médico a los recién llegados para “interpretar y traducir”, son “mediadores artesanales”, sin título, sin una preparación especializada, pero eficaz. No sólo en lo referente a lo lingüístico, sino también en lo referente a legislación, normas y reglas vigentes en el país de acogida. Ahora las instituciones, desde los ayuntamientos, ONGs y otros organismos oficiales se han propuesto dar una respuesta a esta necesidad social a través de mediadores especializados con dominio de las dos lenguas en contacto. Es a quienes prepararán a estos nuevos profesionales a quienes va dirigido este trabajo: una propuesta específica, un ejemplo concreto de organización de un curso o manual.

Obviamente, el mediador sólo está presente en los primeros momentos de la vida del inmigrante en el país de acogida, pues lo que se pretende es que la persona que ha emigrado vaya conociendo la lengua del país meta e integrándose de forma paulatina. Por ello, los ámbitos de operación previstos en este curso que aquí se propone, se reducen a posibles situaciones iniciales.

2. UNA PROPUESTA ESPECÍFICA

Mi propuesta didáctica no gira en torno a un manual o curso para inmigrantes de lengua española, sino para los mediadores (futuros trabajadores sociales en su mayoría) que tratarán con los inmigrantes de lengua española. De hecho, ya existen en el mercado varios manuales de español para inmigrantes. Si bien, a este respecto, según un artículo de Edith Reyes Muñoz (2003) en el que analiza un caso de aprendizaje de español por parte de una inmigrante marroquí no alfabetizada en su propia lengua, los manuales que se usan para enseñar español en este ámbito olvidan las necesidades lingüísticas de los inmigrantes.

El objetivo es recoger el español específico, el vocabulario básico de un mediador intercultural que

trabaja con inmigrantes y que por tanto debe resolver los problemas lingüísticos a los que éstos se enfrentan: ir al médico, enviar paquetes certificados por correo, solicitar trabajo, rellenar impresos oficiales... Una propuesta de este tipo puede sorprender, dado que se podría proponer un manual de español general. Sin embargo, tal y como se plantean estos cursos o módulos, la figura del mediador sólo estará presente en los primeros momentos de la vida del inmigrante en el país de acogida. Por otra parte, lo que se pretende es que el inmigrante se incorpore lo antes posible en la vida cotidiana de una sociedad y por tanto, que adquiera los conocimientos lingüísticos más prácticos y más útiles que necesitará en los primeros momentos de su estancia en el país de acogida. Para ello, el mediador tendrá que conocer la lengua materna del inmigrante

(en nuestro caso el español), y especialmente deberá estar familiarizado con el léxico, sobre todo administrativo-burocrático, que éste manejará en los primeros momentos de la fase de adaptación.

3. UN MODELO A SEGUIR

3.1 *El nivel*

Según nuestro modo de parecer, siguiendo el Marco de Referencia Europeo editado en el BOE en el mes de Abril de 2003 en las disposiciones del Ministerio de Asuntos Exteriores, el aprendiz/mediador debería alcanzar un nivel de B2 o superior a éste. Nivel que Wilkims denomina “dominio operativo adecuado” y Trim como “la respuesta adecuada a las situaciones normales” (*Marco de Referencia Europeo*, BOE, 2003, p. 35).

El usuario independiente es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones (*Marco de Referencia Europeo*, BOE, 2003, p. 36)

3.2 *El enfoque*

El manual debería reflejar un enfoque comunicativo; dado que la finalidad sería la adquisición por parte del inmigrante de una competencia comunicativa; por tanto, el vocabulario se elegirá teniendo en cuenta la productividad, la rentabilidad, la utilidad y las necesidades del usuario.

La organización se establecerá en base a las áreas temáticas y los campos nocio-funcionales, presentando el vocabulario debidamente contextualizado, siguiendo el método de “enfoque por tareas”, en el que se privilegiarán las destrezas de interacción social y de funciones comunicativas sobre la transmisión de conocimientos enciclopédicos, conceptuales y gramaticales. Las tareas que se proponen son representativas de procesos de comunicación de la vida real, pues los manuales de este tipo están orientados a la preparación del alumno para el mundo laboral.

Tendría que concederse especial importancia a las situaciones comunicativas codificadas, es decir, las situaciones en las que la lengua obedece a patrones lingüísticos (dar el pésame, agradecer una visita, disculparse por llegar tarde a una cita...), lo que refleja una cierta preocupación por la comunicación intercultural y así por ejemplo, tratará de referir al aprendiz el modo en el que los españoles plasman los actos establecidos socialmente. Por otra parte, en el plano socio-cultural se debería tratar explícitamente pro-

blemas ligados a la oposición formal-informal relacionados por ejemplo con el tuteo, o con la categoría profesional.

3.3 *Textos*

Deberían estar centrados en diálogos entre dos o más personajes y documentos e impresos reales, ya que este tipo de textos nos parece lo más productivo por responder a las necesidades del alumno futuro mediador. Aunque señalamos que el problema de los textos inventados es, como señala Montalto Cessi (1998), que “los textos contruïdos pueden presentar formas lingüísticas artificiales y forzadas y no habitúan a los estudiantes a desenvolverse en la complejidad de los textos especialísticos”, por lo que se intentará que resulten creïbles y naturales, incluyendo incluso algùn tipo de dificultad gramatical y/o pragmática.

En el ámbito léxico de la salud, del bienestar y de la medicina, podrïan incluirse impresos para solicitar un examen médico, folleto explicativo sobre prevención de enfermedades. En el ámbito de los transportes y de la comunicación: impreso para mandar un giro postal, una carta certificada, un paquete postal, instrucciones de una cabina de teléfono, pedir información para ubicarse en una ciudad o en un plano ... En el ámbito de lo económico: impresos para abrir una cuenta corriente, folleto de domiciliación bancaria, impreso para mandar un giro bancario ... En lo relativo a las leyes de extranjería: impresos del Ministerio de trabajo y asuntos sociales, así como los del Ministerio de Asuntos exteriores (entes estatales con mayor peso en este ámbito), como por ejemplo la lista de los documentos que deben ser presentados para la petición del permiso de residencia o de trabajo, las normas vigentes en lo relativo a la estancia de ciudadanos extracomunitarios y comunitarios en el país de acogida.

3.4 *Léxico*

Nos parece que la organización general de un manual o curso dedicado a mediadores en el ámbito de los movimientos migratorios debería establecerse en torno a varias unidades, cada una de ellas dedicada a un campo temático-semántico; pensamos que deberían estar presentes al menos los siguientes:

1. El ámbito judicial (fundamentalmente el léxico usado en la comisaría).
2. Parentescos y lazos familiares.
3. Transportes y comunicaciones (medios de transporte, indicaciones en un mapa o en una ciudad, envío de cartas y paquetes ...)
4. Dinero. Alquilar una vivienda. Bancos, créditos, seguros. Ayudas y préstamos.
5. Ámbito laboral (contratos, aseguraciones, impuestos, filiación a la seguridad social ...).
6. Ley de extranjería (tratado de Schengen, leyes y normas sobre el permiso de residencia, permiso de trabajo, documentación relativa a la renovación de estos permisos ...)
7. Salud, medicina y bienestar.

Supuestos específicos (a rellenar en el caso de solicitar permiso de trabajo inicial por cuenta ajena o uno de primera concesión)

- Es cónyuge o hijo de extranjero residente en España, con permiso renovado.
- Ha gozado de la condición de refugiado en el año inmediatamente anterior.
- Ha recuperado la condición de residente después de 2 años sin renovar.
- Ha sido reconocido como apátrida y ha perdido tal condición.
- Tiene a su cargo ascendientes o descendientes de nacionalidad española.
- Ha nacido y es residente en España.
- Ha obtenido permiso de residencia tras 5 años de permanencia en España.
- Es hijo o nieto de español de origen.

3.5 Tipología léxica

Teniendo en cuenta los campos léxico-semánticos que se presentan, el lenguaje de la administración pública es el predominante, el cual es ya una modalidad de lengua para fines y contenidos específicos; pues posee unas características que le son propias y que lo diferencian del lenguaje común, difícil de separar del lenguaje jurídico, en tanto que debe regirse por los principios de legalidad, eficacia y servicio Valero (2002, 271). Sus características más sobresalientes son la abundancia de siglas, giros, frases hechas, tecnicismos...el uso frecuente de las formas no personales del verbo: uso del infinitivo con clara función despersonalizadora, numerosas formas de gerundio, construcciones absolutas, abundantes formas de participio de presente en sustitución de frases relativas, de modo que la estructura sintáctica adquiere un carácter compacto y sintético.

Ejemplo de texto real (Ministerio del Interior):

EL PERMISO DE RESIDENCIA TEMPORAL:

Existe la posibilidad de conceder un permiso de residencia temporal, en atención a circunstancias excepcionales: personas desplazadas, a aquellas personas a las que, habiéndoles sido denegada o inadmitida a trámite su solicitud de ASILO, el Ministerio del Interior haya autorizado su permanencia en España, a las personas en las que concurren razones humanitarias, a las personas que colaboren con las autoridades administrativas y judiciales españolas; en este tema se recoge, entre otras cosas, la colaboración con redes organizadas, una vía para obtener la residencia es colaborando con las autoridades proporcionando datos, como víctima, perjudicado o testigo, o denunciando a las autoridades competentes a los autores y cooperadores de los "tráficos ilícitos de seres humanos".

En el ámbito del lenguaje coloquial, será fundamental la fraseología, los conectores de la lengua oral, los coloquialismos, las expresiones lexicalizadas y las colocaciones. Así por ejemplo, en el siguiente ejercicio se presentan algunos marcadores del discurso típicos del registro oral en un nivel coloquial:

COMPLETA:

- Mire, perdone, estoy buscando un trabajador social que se ocupe de los permisos de residencia.
- Sí, yo, yo me ocupo de eso. ¿Qué necesita exactamente?
-
- Ya, pues para renovarlo, tiene que pedirlo 30 días antes de que caduque el anterior.
-
- ¡Uy! ¡vaya! pues corre el riesgo de ser expulsado.
-
- Bueno, entonces... podemos alegar que ha estado enfermo, si le parece.
-

3.6 Presentación gráfica del léxico

Considerando el lenguaje del mediador en el ámbito de los movimientos migratorios como un lenguaje sectorial o especializado, lo que caracterizará este tipo de códigos será fundamentalmente su vocabulario². De este modo, para facilitar la labor del aprendiz y del docente, se resaltarán gráficamente las lexías (ya sea subrayándose, en negrita o con un tipo especial de fuente gráfica) apoyándose además en una lista tradicional de vocabulario en un glosario al final de cada unidad o en un apéndice del manual. Así por ejemplo, en el extracto de la solicitud de permiso de residencia (presentado más arriba), se podrían resaltar palabras como **cónyuge**, más propia del lenguaje administrativo que marido/esposo o mujer/esposa (sinónimos que podrían ser presentados en una nota, o en un glosario al final de la unidad). En el mismo texto, se llamará la atención sobre las colocaciones **permiso de residencia**, **permiso de permanencia** o **permiso de trabajo**, cuyo significado exacto no puede ser recuperado si el aprendiz busca en un diccionario las dos lexías que las componen.

3.7 Técnicas de transmisión y aprendizaje de significado

Técnicas de transmisión de significado: responderá fundamentalmente a lo que Cervero y Pichardo (2000) denominan “estrategia compensatoria o de comunicación”³. Es decir, el significado se infiere del co-texto. Esta técnica tiene la ventaja de que si el aprendiz ya es un experto del campo, conocerá el significado de las palabras en español por el co-texto o por el contexto⁴; si por el contrario no está familiarizado con el cam-

po, tiene la posibilidad de llegar a este tipo de conocimientos a través del español. Así pues, el léxico especializado puede ser clasificado como “vocabulario receptivo” pues las palabras pueden ser reconocidas y comprendidas al escucharlas o leerlas.

Otra técnica interesante es la contextualización en un diálogo en el que un personaje pregunta a otro sobre el significado de un término o de un concepto, por ejemplo. Respondería fundamentalmente a la fórmula “A es B”, con predicados copulativos y semicopulativos. Serán importantes también los soportes visuales en la transmisión de significado (dibujos, gráficos y fotografías) y, como ya hemos indicado, mediante un diccionario o glosario, al final de cada unidad o del libro. Serán útiles e interesantes los ejercicios basados en paráfrasis que puedan acostumar al discente a expresar con el lenguaje común (lo cual implica no sólo léxico, sino también estructuras gramaticales) la lengua de la Administración pública.

Como ejercicio de interacción social se puede proponer, utilizando el texto en el que se establecen los requisitos para la petición del permiso de residencia temporal (presentado anteriormente), un diálogo entre dos alumnos en el que uno representa al personaje del mediador o informante que ilustra al personaje del emigrante, las características que éste debe cumplir para poder solicitar dicho permiso. Para ello, será necesario introducir una serie de herramientas gramaticales como las perífrasis modales o las perífrasis de obligación, como en el ejemplo siguiente:

Usando las perífrasis **poder+infinitivo**, **deber+infinitivo**, **tener que+infinitivo** y la construcción condicional de realidad explica a un compañero qué características debe reunir para solicitar el permiso de residencia temporal:

Puedes pedir el permiso de residencia temporal si

Si el Ministerio del Interior te ha autorizado a permanecer en España, debes

4. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO:

mediante ejercicios de morfología: formación del sustantivo y adjetivo del verbo correspondiente. A través de ejercicios de expresión escrita, para utilizar léxico específico. Con ejercicios de frases con huecos con una lista de palabras para rellenarlos. Mediante ejercicios de comprensión de los conceptos presentados en la unidad: por ejemplo, se pide que se agrupen los términos en torno a determinadas características, que realicen un cuadro sinóptico para sintetizar conocimientos, se da la definición y el alumno debe encontrar el término correspondiente a esa definición, o se hacen preguntas de comprensión directa como *¿qué es?*, *¿para qué sirve?*, *¿cuándo se creó?*, etc. A través de ejercicios de creación: el aprendiz/mediador deberá hacer frases con una serie de palabras dadas o debe desarrollar una idea presentada en el texto de lectura y opinar sobre ella.

Ejemplo de diálogo siguiendo la fórmula “A es B” (dentro del campo léxico de la salud)

SOLICITUD DE RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA ASISTENCIA
SANITARIA A LAS PERSONAS SIN RECURSOS ECONÓMICOS
SUFICIENTES⁵

Apellido Nombre Sexo Estado Civil Lugar y fecha de nacimiento Provincia D.N.I. Domicilio Rentas Anuales
Número de miembros Unidad familiar..... Clave médica provisional.....

- ¿Qué son “rentas anuales”?
- Es el dinero que recibes al año.
- ¿Qué es la Unidad familiar?
- Son las personas de una misma familia que dependen de la misma renta.
- ¿Qué quiere decir “clave médica provisional”?
- se refiere al número de identificación sanitaria
- No lo entiendo
- Cuando llegas a un país y pides asistencia sanitaria, te dan un número para identificarte

5. HERRAMIENTAS GRAMATICALES

Presentadas en torno o en función de las funciones comunicativas:

- Técnicas receptivas: recuadros que resuman las herramientas gramaticales.
- Técnicas productivas: ejercicios para usar fórmulas sintácticas lexicalizadas.

Cada unidad debería incluir tareas receptivas y productivas (hablar, escribir y comunicar); de interacción social, cultural o pragmática.

Ejemplo de recuadro gramatical:

Para pedir información puedes usar las siguientes fórmulas: perdone/disculpe ¿me podría/podrías indicar cómo se va a la estación? ¿me puede/puedes indicar dónde está la estación? ¿sabe/sabes cómo se va a la estación?

En un ejercicio como el anterior serán pertinentes además explicaciones de tipo pragmático relacionadas con el registro formal/informal y el estilo de mayor o menor cortesía.

Otro tipo de ejercicio, útil para introducir contenidos gramaticales sería por ejemplo la tarea siguiente, que consiste en parafrasear el metalenguaje de la administración pública, con el característico uso de infinitivos con función de imperativo por fórmulas personales. Lo que contribuye además al aprendizaje de este tipo de vocabulario.

NO ESCRIBIR EN LOS ESPACIOS SOMBREADOS (2ª persona de singular)
 No escribas en los espacios sombreados

RELLENAR UTILIZANDO DOS DÍGITOS (2ª persona de plural)
 Rellenad utilizzando

6. ALGUNOS PROBLEMAS

Un problema de difícil resolución es el léxico de tipo burocrático-administrativo usado en los diferentes países de habla española, pues siendo léxico altamente codificado, los términos no se corresponden en cada país de habla hispana. En relación con ello, seguimos a Calvi, quien señala que “desde el punto de vista didáctico, la cuestión del español de América se relaciona con el modelo lingüístico que es aconsejable utilizar en la enseñanza. Sin lugar a dudas, estando en Italia, conviene mantener una óptica europea, y dar prioridad, por lo tanto, a la variante peninsular, aparte casos específicos” (Calvi, 1999, p. 9)

Presentamos a continuación un esquema, como posible organización de curso especializado en mediación y traducción en el ámbito de los movimientos migratorios:

Ámbito léxico	Funciones comunicativas	Recursos gramaticales
Medicina y salud	Expresión de la obligación y de la posibilidad Descripción de sensaciones	Perífrasis de obligación Frasas comparativas y superlativas
Parentescos Lazos familiares	Narración de hechos pasados y habituales Expresión de gustos y preferencias Explicar anécdotas	El verbo <i>tener</i> y <i>haber</i> Tiempos de pasado Adverbios temporales Los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>
Medios de comunicación (transportes, correos)	Excusarse Pedir información Formulación de preguntas Expresar creencias equivocadas	Verbos de movimiento Verbos de régimen preposicional Adverbios de lugar Adverbios interrogativos
Ámbito laboral (contratos, seguridad, impuestos, filiación a la seguridad social...)	Saludar, despedirse Expresar una prohibición	Uso de tú/usted El modo imperativo
Dinero. Alquilar una vivienda Bancos, créditos, seguros Ayudas y préstamos	Expresión de la posibilidad Expresión de la opinión y conveniencia Expresión de la hipótesis Expresar deseos	Los números ordinales y cardinales. Los tiempos de futuro. Tiempos condicionales Pronombres y adjetivos indefinidos

BIBLIOGRAFÍA

- Calvi M. V. *El español de América, Palabras de acá y de allá. La identidad del español y su didáctica III*, a cura di Calvi M.V., San Vicente F., Viareggio, Mauro Baroni editore, 1999.
- Cervero M.J., Pichardo Castro F. *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
- Marco de Referencia Europeo* editado en el BOE, martes 8 Abril 2003, año CCCXLIII, número 84, fascículo segundo.
- Guía de recursos de la población inmigrante en la Comunidad autónoma de Madrid*, Madrid, Dirección general de prevención y promoción de la salud de Consejería de salud de la Comunidad de Madrid, 2002.
- Montalto Cessi D. “Didattica della lingua spagnola: dai linguaggi specialistici all’autoapprendimento”, *Culture* 8. Milán, Cisalpino, 1994, pp. 191-201.
- Montalto Cessi D. *Los lenguajes específicos en La identidad del español y su didáctica*, M.V. Calvi, San Vicente F., Viareggio, Mauro Baroni editore, 1998.
- Reyes Muñoz E. *Inmigración y lenguaje, un estudio de caso*, en www.ub.es/portaling/ seminario, 2003
- San Vicente F. *La lengua de los nuevos españoles*. Zaragoza, libros Pórtico, 2001.
- Valero Gisbert M. “La enseñanza del español con fines específicos. El español de la administración pública”, en *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche Atti del XX Convegno, Firenze 15-17 marzo 2001*, a cura di Cusato D. A. e Frattale L., Messina, Andrea Lippolis Editore, 2002.

NOTE

- 1 Extracto de impreso oficial expedido por la Administración General del Estado
- 2 Como indica Montalto Cessi (1998, 104), el carácter atípico de los fenómenos morfosintácticos detectados por los estudiosos en los lenguajes específicos, no es de tipo cualitativo, sino cuantitativo, ya que estas particularidades se muestran de manera más recurrente que en el uso común.
- 3 Entre las “estrategias compensatorias o de comunicación”, Cervero y Pichardo (2000) señalan el predecir el significado por el co-texto, adivinar el significado por similitud con otro término o con una palabra de la lengua nativa, ignorar palabras desconocidas para centrarse en la comprensión global y usar la mímica y los gestos para sustituir términos desconocidos. Frente a este tipo de estrategias, las autoras señalan además las “técnicas memorísticas” y las “cognitivas”.
- 4 Significado contextual: significado que adquiere una palabra según la situación de uso. Significado contextual: significado que adquiere una palabra según el entorno lingüístico. Cervero y Pichardo (2000, p. 192)
- 5 Impreso oficial recogido en las oficinas del Insalud (Instituto Nacional de Salud)

El dictado como instrumento eficaz en la enseñanza del español como segunda lengua a itálofonos: análisis de errores ortográficos

Natalia Rodríguez Peláez

Università degli Studi di Roma “La Sapienza”

El crecido interés por el estudio de los idiomas se ha visto reconocido recientemente en Europa con la iniciativa del “Año Europeo de las lenguas 2001”, con una serie de iniciativas y presupuestos para el estímulo y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, mediante nuevas plazas, becas y ayudas para profesores y alumnos.

La situación del español en el mundo goza de privilegios, debido a los más de cuatrocientos millones de hablantes, que suponen el seis por ciento de la población mundial. El Instituto Cervantes cuenta con más de seiscientos profesores en todo el mundo para la enseñanza y difusión de la lengua y la cultura española, y con una amplia oferta de profesores y un elevado número de alumnos en los tres centros existentes en Italia: Milán, Nápoles y Roma. Así pues, en estos últimos años se ha multiplicado el número y variedad de materiales didácticos empleados para la enseñanza del español y se manifiesta, además, un crecido interés y atención por la enseñanza de la ortografía y cuestiones estilísticas, que queda de manifiesto con las distintas publicaciones que se encuentran al respecto y que mencionaremos en este trabajo.

Pretendo mostrar en este trabajo el papel que desempeña el dictado en el aprendizaje de un español correcto a nivel universitario, tanto en facultades humanísticas como no humanísticas. El material en el que me basaré es el estudio de un análisis de los errores ortográficos cometidos por estudiantes itálofonos. Para todo ello el profesor deberá tener en cuenta el nivel de conocimientos de la lengua española, en base al número de horas de docencia recibido y a la Facultad de la cual forman parte dichos estudiantes.

Este tipo de análisis puede ser un vehículo importante para localizar los factores que tenemos que considerar en la elección de los textos que emplearemos en los dictados. El grado de dificultad ortográfica de las palabras, el léxico de mayor o menor frecuencia en el español corriente, el estilo ... todas estas características configuran el texto en el que basaremos nuestra elección, teniendo en cuenta, además, las necesidades y objetivos del aula de español en la que nos encontremos.

Qué errores ortográficos cometen frecuentemente los estudiantes itálofonos, en un dictado de español, y qué utilidad tienen los distintos tipos de dictados para solucionar dichos errores, serán las cuestiones fundamentales que analizaré en esta ocasión.

El ejercicio del dictado es una antigua práctica que se lleva a cabo desde la Alta Edad Media; ya entonces recurrían a él los maestros para transmitir a sus alumnos todo tipo

de conocimientos, debido a la escasez de libros. En aquellas circunstancias, para la mayor parte de las disciplinas, el último de los objetivos del dictado era la posible corrección de errores ortográficos, sino que, más bien, se pretendía únicamente que el dictado fuera un medio físico, teórico para el aprendizaje y el estudio.

En los últimos años de la Baja Edad Media empieza a utilizarse el dictado con una función glotodidáctica, con el objetivo de ayudar a los alumnos a escribir e interpretar correctamente la nueva lengua en formación.

El ejercicio del dictado ha sido utilizado constantemente desde entonces a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas¹. Sin embargo, a partir de los años 60 con el éxito de los métodos audio-orales, el dictado ha sido – junto a la mayor parte de los métodos tradicionales – aún más duramente criticado y excluido, en muchos casos, de la enseñanza.

En los últimos tiempos, con una nueva revisión de las metodologías en la enseñanza de idiomas y sus innovaciones, se está revalorizando el papel del dictado² – como queda de manifiesto a través de las distintas publicaciones a ello exclusivamente destinadas, la inmensa mayoría, como es sabido, dedicadas especialmente a la lengua inglesa: pongamos sólo como ejemplo a Davis y Rinvolucrí³ (que serán citados en más ocasiones), Sawyer, Silver⁴, o el mismo Oller⁵ – las razones y las consecuencias que resultan de esta revalorización son las aportaciones beneficiosas que el uso del dictado ofrece a la enseñanza de la lengua, que aquí trataré de mostrar.

Una crítica precoz y excesivamente severa al uso del dictado en el aprendizaje de idiomas queda recogida en una publicación de Claude Marcel del año 1853⁶ citada por Davis y Rinvolucrí en su trabajo *Dictation. New methods, new possibilities*, obra fundamental para el tema que aquí nos ocupa. Dicha crítica afirma contundentemente la ineficacia del dictado como ejercicio integrante en el aprendizaje y, en concreto, su inutilidad en idiomas como el español y el italiano, debido a su conformidad o acuerdo entre ortografía y pronunciación, es decir, entre el sonido y la letra.

Para quien se ocupe de lengua española (o de lengua italiana, para lo cual me limito a remitir a la *Grammatica italiana* de L. Serianni⁷) tal afirmación será, cuanto menos, sorprendente puesto que, sabido es el alto grado de imprevisibilidad gráfica del español para pasar del sonido a la letra. La lengua española es más fácil de leer y más difícil de reproducir gráficamente, ortográficamente.⁸ Quizá pues, el ejercicio del dictado pueda resultar, al menos, no tan inútil y quizá, también por ello, haya sido propuesto como elemento constante en los manuales de ortografía y de redacción.⁹

El resultado de una simple observación de la situación actual del aprendizaje del español, en cuanto al número de becas y contratos laborales en centros de enseñanza oficial, nos lleva a notar el crecimiento del interés por su estudio, situación bien distinta a la descrita por J.M. Saussol en el año 1978, respecto a la enseñanza del español en las universidades italianas.¹⁰

En estos últimos años se ha multiplicado, asimismo, el número y variedad de materiales didácticos empleados para la enseñanza del español y el cuidado concedido a la Ortografía que, sin embargo, no es una cuestión nueva de estos tiempos¹¹.

La atención por la enseñanza referida a cuestiones ortográficas y estilísticas, tan trabajadas en los ejercicios de dictado, queda de manifiesto con las distintas publicacio-

nes de libros de texto¹² y cuadernos de ortografía y ejercicios¹³, actividades de autoaprendizaje¹⁴ actividades lúdicas¹⁵, canciones de ortografía¹⁶, diccionarios de ortografía¹⁷, de ortografía técnica,¹⁸ manuales de estilo¹⁹ y toda otra serie de materiales, y publicaciones en Internet²⁰.

El campo de las publicaciones del dictado, en lo que se refiere a la lengua española, está aún por explorar; basta observar con una simple búsqueda bibliográfica, incluida también la red Internet, las pocas publicaciones que existen al respecto, al contrario de cuanto sucede en lengua inglesa, como ya hemos señalado anteriormente.

Con los datos recogidos, realizaré una breve síntesis de las características y aplicaciones didácticas posibles del dictado. Para ello, creo útil empezar haciendo referencia a la utilidad del mismo, atendiendo a las posibilidades que ofrece dentro del aula.

En ocasiones ocurre que el dictado puede entenderse por el profesor y los alumnos únicamente como medio de trabajo para cuestiones de ortografía, acentuación gráfica y puntuación, sin embargo, pueden ser muchas más las aplicaciones u objetivos que se pueden conferir a este ejercicio²¹.

Una de las funciones del dictado, o del ejercicio de lecto-escritura, debe ser presentar a los estudiantes un texto bien estructurado y semánticamente coherente con su nivel y con las cuestiones gramaticales y lexicales que se estén tratando en clase en ese momento²².

El dictado puede suponer un punto de partida para el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas: la lectura del texto dictado, la transcripción de los sonidos escuchados y la excusa para la redacción de nuevos textos relacionados con éste, lo cual implica, además, un proceso previo de entendimiento del léxico y la sintaxis utilizada en el dictado; asimismo, las cuestiones tratadas en el texto, o incluso la corrección del mismo, pueden conllevar a la implicación del alumno en una actividad de desarrollo oral.²³

No me detengo en esta ocasión en los procedimientos ni en las técnicas del ejercicio del dictado, para lo cual remito al trabajo citado de Davis y Rinvolucrí, con todas las aportaciones y propuestas pedagógicas para el uso del dictado en clase, no obstante, dedicaré un breve espacio a las características y requisitos que puede o debe cumplir un texto para que sea conveniente su uso como dictado.

En primer lugar, debemos considerar las necesidades y objetivos del aula de español en la que nos encontremos. Centro este trabajo en el proceso de aprendizaje del español en universidades italianas. El dictado, insisto, debe ser coherente con las estructuras morfosintácticas y aspectos lexicales ya trabajados en clase y, asimismo, con las reglas ortográficas y de acentuación ejercitadas.²⁴

La tipología del texto puede y ¿por qué no? debe adecuarse al curso de licenciatura que lleven a cabo nuestros alumnos.

En las facultades humanísticas resultar útil emplear textos en prosa de fragmentos literarios novelescos, o de manuales de Historia, de Arte, editoriales, etc.; mientras que, sin ser desaconsejables estos textos en facultades no humanísticas, en ellas puede resultar práctico el uso en dictados de textos ricos de términos relacionados con las disciplinas estudiadas por los alumnos en las facultades elegidas: Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, etc.

En cualquier caso, es útil que los dictados empleados en clase contengan referentes culturales (curiosidades o costumbres de la vida de España que pueden servir para introducir explicaciones del docente y fomentar un debate como ejercicio oral en clase) y es importante que hayan sido escritos siempre por un autor hispanófono.

Es muy conveniente que el fragmento elegido como texto incluya el título de la obra o publicación de la que ha sido extraído y el nombre del autor, de modo que, un buen ejercicio complementario puede ser la focalización del texto en clase: dando nociones a los alumnos o ampliando las que ya posean sobre la obra, el autor, la época, etc.²⁵

En la elección del texto castellano para dictado no se tienen por qué excluir aquellas líneas que contengan alguna palabra extranjera, que incluso pueden ser nombres propios. En este caso es importante indicárselo a los alumnos y, durante el dictado, puede ser útil también como ejercicio deletrear tal o tales palabras de forma muy clara y sin rapidez, para que el alumno pueda escribir sin sorpresa.²⁶

Otra consideración sobre el texto del dictado se refiere a su longitud; el dictado no debe ser muy extenso, para que no suponga la única actividad trabajada en clase, y no debe contener palabras que puedan resultar *extrañas* y provoquen un intuido error en su escritura y la consecuente desmotivación de los estudiantes.²⁷

A continuación empiezo a trabajar aquí con algunos de los resultados obtenidos en la práctica de un dictado textual. Inmediatamente pasará a realizar un análisis sólo de algunos de los errores cometidos en un dictado, referidos a la correcta representación gráfica de los fonemas, a la acentuación, al uso de las mayúsculas y minúsculas²⁸, a la morfología, a la sintaxis y al léxico. Para ello me basaré en una clara clasificación tipológica de errores²⁹ y en algunos de los resultados más significativos obtenidos en un ejercicio de dictado, realizado por estudiantes de español itálofonos de distintos niveles, de la Facultad de Letras, Derecho y Ciencias Económicas de una universidad italiana. El texto elegido –que adjunto al final de esta comunicación – es un fragmento extraído de la novela de Leopoldo Alas Clarín: *Doña Berta*.³⁰

Empiezo señalando los errores ortográficos en sentido estricto, es decir, la ortografía de las letras.³¹

Aparece un primer error referido a la *hache inicial*, recogido en la incorrecta transcripción **istoria* e **ierba*. La dificultad de los estudiantes (cuya lengua madre carece de *h-* si no es en número reducido y con un carácter exclusivamente diacrítico) se plantea ante las muchas palabras que, por residuos históricos, sujetas o no sujetas a reglas ortográficas concretas, conservan tal grafía – priva de valor fonético – esta dificultad disminuye en los estudiantes de Letras que están más en contacto con textos castellanos – leídos y dictados – y con la literatura hispánica. Sin embargo, es necesario no dejar de insistir en el correcto uso y preocuparse por evitar que se produzca en los alumnos una situación de abuso de la *h-*, ya que, un fenómeno individuado en éste y otros ejercicios es la peligrosa “ultracorrección”, en casos en los que los alumnos representan con *h inicial*, como podemos notar en la palabra **hosada*.

Otro error ortográfico se encuentra en la escritura incorrecta de la palabra **muyido*. Será considerado un error ortográfico y no fonético debido a la neutralización de la palatal lateral y de la fricativa central sonora que la lengua española realiza progresiva-

mente – en favor de la segunda – desde el siglo XVIII en España, y asimismo debido a la situación de yeísmo en la mayoría del territorio hispanófono, rasgo que actualmente no denota provincialismo o incultura³².

Tras este breve análisis ortográfico paso a analizar los errores localizados en el dictado de tipo fonético y fonológico.

Un error encontrado se encuentra en la representación del sonido fricativo linguointerdental sordo /θ/, como en la incorrecta transcripción en las palabras **atersiopelada*, **silensioso*; debido a este vacío fonético en el inventario de los sonidos del italiano los estudiantes italófonos recurren a la fricativa alveolar sorda /s/ reproduciendo, asimismo, las dificultades que encuentran en su realización oral. Un error detectado de ultracorrección en relación con esta circunstancia lo encontramos en el ejemplo **ozada* que, a su vez, denota una incertidumbre en este sentido.

Un error bastante común entre los italófonos, poco familiarizados con la lengua española, se encuentra en la incorrecta pronunciación de la fricativa velar sorda /x/ (de nuevo inexistente en el inventario fonemático del italiano) pronunciada, y por extensión en muchos de estos casos también reflejada gráficamente, como oclusiva velar sorda /k/ mediante su realización consonántica más común *c*, como en el caso señalado de **cugosa* o bien en el caso erróneo de **guraría* donde el error – menos común – se registra en la interferencia con la velar sonora /g/.

La siguiente tipología de error se refiere a la denominada “distorción”, es decir, a los errores de tipo morfosintáctico. Notemos el caso de **árboles infinito*; **su achaques* que supone una falta de atención a los sonidos del dictado y sobre todo una todavía temprana familiaridad con el mecanismo de formación del plural en español y su concordancia.

Otro error cometido en la mayor parte de los dictados de que me he servido para este análisis ejemplifica de nuevo los errores clasificados como distorsión y se refiere a la transcripción del adverbio relativo con antecedente explícito *adonde* equivocadamente escrito como la suma de la preposición y el adverbio **a donde* como si el antecedente del relativo no se encontrara en el texto. Este error sintáctico de fragmentación debe entenderse de forma diferente según el momento del aprendizaje en que se encuentre el alumno; los estudiantes que aún no hayan recibido o adquirido tales nociones de ortografía de las palabras³³ escribirán esta forma adverbial dividida reconociendo ambos elementos por separado y, en ocasiones, acentuando el adverbio al considerarlo de forma confusa un pronombre tónico **a dónde*.

Los errores lexicales –también llamados creativos– se entienden, en base a la tipología seguida, como la confusión un término con otro de sonido parecido y perteneciente a la misma categoría de palabra; esto convierte el término creado por el alumno como posible, desde el punto de vista morfosintáctico, aunque en la mayoría de las ocasiones atenta semánticamente al contexto en que se encuentra. Concretamos esto con dos ejemplos de este tipo registrados en dos ejercicios distintos de entre los dictados analizados: [...] *y si doña Berta de Rondaliego *subiera algo más de historia juzgaría que jamás Agripa [...]*.

Otro fenómeno tipológico de error es la intrusión o la adición de una o más letras en una palabra. Tomando como ejemplo el error más común individuado en la correc-

ción de estos ejercicios: **propietaria*, podemos deducir fácilmente la causa de error que se localiza en un evidente proceso de interferencia lingüística con la palabra italiana *proprietaria* y donde la ausencia de la vibrante simple /r/ no resulta evidente al alumno que escribe en un dictado.

Otra categoría de errores individuada supone la omisión, es decir, la ausencia de una o más letras, sílabas o palabras del texto que han sido dictadas. Se puede deducir que esto sucede cuando el estudiante que copia al dictado se encuentra frente a un texto para el que no está preparado y no entiende el significado y/o la estructura del mismo, y tampoco es capaz de reproducir gráficamente los sonidos que escucha. Añado otra posible manifestación de esta inadecuación del texto al alumno que he notado en las correcciones y que supone la mala interpretación al percibir la segmentación de la cadena fónica. En las correcciones de textos de alumnos de primer año encontramos casos erróneos como **doña Bertade rondaliego* o **doña Berta derondaliego*, o **doña Berta deronda liego*.

El texto dictado, sometido a análisis, presenta un considerable grado de dificultad, con cuestiones que pueden resultar interesantes para tratar en el aula. Los estudiantes que lo reciban deben tener una base sólida de conocimientos de la lengua española, de otro modo resultará sólo descorazonador para el profesor y los alumnos, o como en este caso, tendrá sólo valor como objeto de estudio. A partir de este texto, bien administrado, podemos afrontar con nuestros estudiantes, mediante ejercicios de escritura y debate, cuestiones tan interesantes como la ortografía de las palabras, el uso de las comas, el uso – y sobre todo señalar el no empleo – de las mayúsculas iniciales, el estilo del texto, su sintaxis y el léxico entre otras cuestiones, algunas tratadas en el análisis.

Con lo descrito hasta ahora he tratado de apuntar algunas de las ventajas que supone la utilización del dictado en la enseñanza de idiomas y por qué resulta beneficioso y eficaz su empleo en el proceso del aprendizaje de la lengua española a itálofonos. Con este estudio espero haber podido contribuir a la defensa de esta práctica como útil complemento para el estudiante y buen instrumento para el profesor.

MATERIAL ADJUNTO

(1) Hay un lugar en el norte de España adonde no llegaron nunca ni los romanos ni los moros; y si doña Berta de Rondaliego, propietaria de este escondite verde y silencioso, supiera algo más de historia, juraría que jamás Agripa, ni Augusto, ni Muza ni Tarik habían puesto la osada planta sobre el suelo, mullido siempre con tupida hierba fresca, jugosa, oscura, aterciopelada y reluciente, de aquel rincón suyo, todo suyo, sordo, como ella, a los rumores del mundo, empaquetado en verdura espesa de árboles infinitos y de lozanos prados, como ella lo está en franela amarilla, por culpa de sus achaques.

(L. Alas Clarín: *Doña Berta*, Madrid, Alianza editorial, 2002, p. 143)

(2) **istoria; *ierba; *hosada; *muyido; *atersiopelada; *silensioso; *ozada; *cugosa; *guraría; *árboles infinito; *su achaques; *a donde, *a dónde; [...]* y si doña Berta de

Rondaliego *subiera algo más de historia *juzgaría que jamás Agripa [...]; *propietaria; *doña Bertade rondaliego, *doña Berta derondaliego, *doña Berta deronda liego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. *Manual de estilo*, Madrid, El País, 1993.
- AA.VV. *Libro de estilo interinstitucional*, Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1998.
- Alas L. *Doña Berta*, Madrid, Alianza, 2002.
- Alkire S. *Dictation as a language learning Device*, The Internet TEST Journal, vol. VIII, n. 3, March 2002.
- Alonso Martín *Redacción, análisis y ortografía*, Madrid, Aguilar, 1974.
- Barberá Albalat V. *Diccionario de ortografía técnica*, Barcelona, Vicens Vives, 1987.
- Cardona Á. *Manual de ortografía moderna*, Barcelona, Bruguera, 1984.
- Claude M. *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, vol. II, London, Chapman and Hall, 1853.
- Serianni L. *Grammatica italiana*, Torino, Utet, 1988.
- Carrera Díaz M. *Curso de lengua italiana*, Barcelona, Ariel, 1984.
- Davis P., Rinvolucrí M. *Dictation. New methods, new possibilities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Esteve Serrano A. *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.
- Fernández Pinto J. "I de Internet" en *Tareas*, Barcelona, Difusión, 1998.
- Fuentes J. L. *Ortografía: reglas y ejercicios*, París, Larousse, 1987.
- Hernández G. *Ortografía: norma y estilo. Ejercicios de autoaprendizaje*, Alcobendas, SGEL, 1999.
- Gómez Torrego L. *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, S.M., 2002.
- Jiménez Martín M. C. et al. *Los amigos de la ortografía*, Barcelona, Edensa, 1997.
- Kelly L.G. *Twenty-five Centuries of Language Teaching*, Rowley, Newbury House, 1969.
- Manzano O. *Canciones de ortografía*, Madrid, Alambra and Longman, 1980.
- Martínez de Sousa J. *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1996.
- Montalván R. "Dictation updated: guidelines for teacher-training workshops" en *English language programs*, U.S. Department of State, 1990. <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictatn.htm>
- Oller J.W. Jr. *Language Test at School*, London and New York, Longman Group Ltd., 1979.
- Real Academia Española *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Saussol J. M. *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*, Padova, Liviana editrice, 1978.
- Sawyer J.O. y Silver S.K. "Dictation in language learning" *Teaching English as a second language*, San Francisco, McGraw-Hill International Book Company, 1972.
- Serianni L. *Grammatica italiana*, Torino, UTET, 1998.

NOTE

- 1 Kelly 1969.
- 2 Montalván 1990.
- 3 Davis, Rinvolucrí, 1988.
- 4 Sawyer, Silver, 1972.
- 5 Oller 1979.
- 6 Claude 1853.
- 7 Serianni 1988.
- 8 Carrera Díaz 1984.
- 9 Martín 1974.
- 10 Saussol 1978.
- 11 Esteve Serrano 1982.
- 12 Cardona 1984; Gómez Torrego 2002; Real Academia Española 2000.
- 13 Fuentes 1987.
- 14 Hernández 1999.
- 15 Jiménez Martín et al. 1997.
- 16 Manzano 1980.
- 17 Martínez de Sousa 1996.
- 18 Barberá Albalat 1987.
- 19 AA.VV. 1993; AA.VV. 1998.
- 20 Fernández Pinto 1998.
- 21 Alkire 2002.
- 22 *Ibidem.*
- 23 Montalván 1990.
- 24 Davis Rinvolucrí 1988.
- 25 Alkire March 2002.
- 26 Davis, Rinvolucrí 1988.
- 27 *Ibidem.*
- 28 Por razones de brevedad, dejo fuera de este análisis los errores de acentuación gráfica, de uso de las letras mayúsculas y los signos de puntuación, que en cualquier caso, les fueron dictados.
- 29 Oller 1979.
- 30 Alas 2002.
- 31 Gómez Torrego 2002.
- 32 Saussol 1978.
- 33 Gómez Torrego 2002.

Il metodo di lavoro di *La Poesia nell'aula*

Stefano Rossi

Università di Firenze¹

In questo breve percorso per esemplificare il nostro metodo di lavoro ci concentriamo sulla produzione lirica di un autore del Secolo d'Oro spagnolo: Juan de Arguijo (1567-1622), concretamente su un suo sonetto dedicato alla storia del dio Apollo e della ninfa Dafne. Successivamente illustreremo le varie applicazioni di tale metodo ad altre poesie sempre dello stesso autore.

Abbiamo scelto un poema barocco in quanto rappresenta uno dei periodi fulcro della letteratura spagnola come fonte inesauribile di ricchezze letterarie, nonché, ciò che risulta ancora più rilevante per il nostro lavoro, un momento chiave nell'evoluzione linguistica; in quanto, come abbiamo spiegato nell'introduzione generale a questo lavoro, consideriamo parte importante il fornire un panorama della lingua attraverso il tempo, che permetta all'allievo di familiarizzare con i cambiamenti più rilevanti che il codice linguistico sperimenta attraverso i diversi momenti storici della sua evoluzione.

La scelta è ricaduta, poi, su questo specifico sonetto perché, da una parte, la storia dei protagonisti è abbastanza nota agli studenti, e dall'altra, perché la mitologia può costituire uno spazio d'approssimazione allo studio della lingua più ludico e piacevole per gli allievi, oltre a mostrare uno degli aspetti più significativi del modo di rappresentazione barocco.

Come punto di partenza, e considerando il periodo storico scelto in quest'occasione, abbiamo effettuato la trascrizione del testo al castigliano moderno. Dalle differenze grafiche che sono state poste graficamente in evidenza, l'alunno ha, così, fin dal primo momento, un'idea dei cambi che la lingua ha avuto durante i secoli.

I 36 esercizi che presentiamo si sviluppano principalmente su tre livelli: dall'elementare, Livello 1, al più complesso, Livello 3.

In questo caso, abbiamo stabilito per il Livello 1 la lettura del testo in castigliano moderno, prestando particolare attenzione ai seguenti punti: vocalizzazione corretta e interpretazione dei segni di punteggiatura, intonazione adeguata alla struttura della frase, controllo delle pause e dei silenzi, cura della musicalità delle rime. Per i Livelli 2 e 3: lettura del testo in castigliano antico e moderno ponendo attenzione agli stessi punti del Livello 1.

Con gli Esercizi 1/3 vengono forniti altri tre sonetti dello stesso autore e si richiede all'alunno che compia un lavoro di "restaurazione" uguale a quello appena osservato. Il primo sonetto offre una difficoltà piuttosto semplice, mentre il terzo più elevata.

A continuazione, ci siamo poi impegnati nel fornire una breve analisi linguistica delle parole che si sono precedentemente evidenziate, sebbene in modo abbastanza

semplice, visto che il fine che ci proponiamo è quello di un chiarimento propedeutico di idee per la comprensione del poema e non di uno studio esaustivo dell'argomento; senza tralasciare, comunque, l'indicazione dei manuali che possono risultare utili in tale compito.

Arrivati a questo punto del nostro percorso ci è parso logico indirizzare l'attenzione dello studente verso la ricerca sui vocabolari (della lingua, etimologico, ecc...) tanto dei termini meno usuali, come di quelli probabilmente più conosciuti con il fine di metterlo in contatto con la pluralità dei sensi che poteva presentare il vocabolo.

Come è facile intuire, lo scopo di tale ricerca ubbidisce all'esigenza d'incrementare sia il vocabolario personale dello studente, sia la totale comprensione del poema, a partire dalla quale avrà luogo l'immersione dell'allievo nel ventaglio della molteplicità di senso.

Gli esercizi 4/7 si centrano sulla conversione in prosa dei poemi fino a quel punto analizzato. In questo caso, diamo un sonetto per il 1° Livello, uno per il 2° e due per il 3°; essendo un tipo di esercizio che richiede già un certa familiarità con la lingua.

Atto seguito, abbiamo inserito la traduzione del testo, in quanto si ritiene che a questo punto lo studente abbia preso già abbastanza confidenza con il testo; o per lo meno, quel tanto da non "perdersi" nei meandri delle regole grammaticali, nella struttura dei periodi, o nel significato dei singoli vocaboli. Abbiamo deciso di non rispettare le rime per non incrementare eccessivamente la difficoltà di svolgimento; anche se, come esercizio alternativo rimane pur sempre recuperabile. Questo perché quello che ci interessa è avvicinare l'alunno allo studio e non di spaventarlo con problemi quasi insormontabili in certi ambiti. E con gli Esercizi 8/10 chiediamo agli alunni di svolgere lo stesso lavoro.

Con il paragrafo "Análisis literario y crítico" e l'Esercizio 11 (probabilmente indicato per studenti già abbastanza avanti nello studio della lingua) intendiamo attirare lo studente nel campo dell'analisi dello stile poetico, posteriormente riconosciuto dalla storiografia come "scuola sivigliana", nella forma più amena e tranquilla possibile; e fornendo per questo motivo fin dall'inizio del capitolo anche la spiegazione di elementi o passaggi che normalmente si danno per scontati.

E qui, ci sembra opportuno ripetere la citazione di Jenaro Talens che già avevamo dato nell'introduzione generale a questo progetto: "Un poema mai abatterà un muro, ma sí può fare in modo che chiunque assuma come necessario il compito di provarci con le proprie mani. Un poema è un'analisi allo stato bruto, sempre razionalizzabile a posteriori e, come tale, una proposta per agire".

In chiusura ripercorriamo sommariamente la vita del poeta attraverso le tappe salienti della sua esistenza e forniamo una breve storia della sua opera, allargando il campo di analisi anche al suo intorno letterario. Questi ultimi due paragrafi del capitolo possono essere usati anche con un livello intermedio e superiore come prove di lettura e comprensione.

Conclusa la parte propedeutica per l'assimilazione del testo lirico, passiamo alla serie di esercizi che, attendendo ai diversi livelli di difficoltà, sarà possibile svolgere in

classe, riunendo in gruppi gli studenti o a casa individualmente. Ovviamente, le soluzioni degli esercizi vengono incluse alla fine del capitolo.

Inoltre, abbiamo inserito, sempre in chiusura, una bibliografia suddivisa in gruppi dove lo studente trova riuniti sotto il rispettivo campo, le raccolte poetiche consultate, i manuali, i dizionari e i vari strumenti di lavoro di cui può aver bisogno all'ora di svolgere le proprie ricerche.

Adesso procediamo con una descrizione degli esercizi forniti, intentando chiarire i motivi per cui sono stati scelti e verso che meta si muovono.

L'Esercizio 12, per il 1° Livello, prevede l'associazione di ogni personaggio alla sua trasformazione sfruttando la conoscenza dell'argomento mitologico; permettendo, inoltre, di ampliare il vocabolario dell'allunno.

Poi, partendo dal classico esercizio di "completa il testo con i verbi mancanti", sperimentiamo con gli Esercizi 13/17 una versione più adeguata ai primi approcci di un livello elementare. Abbiamo sottratto gli aggettivi che forniamo in una lista disordinata. Si potenzia così l'introduzione di lessico nuovo, legata alla comprensione generale del testo. Si tornerà, poi, in un successivo momento, sulla stessa operazione di inserimento ma con i tempi verbali dell'indicativo.

Esercizi 18/21: queste prove pretendono, attraverso l'aiuto della rima, sviluppare la capacità di comprensione dell'allunno. La non eccessiva difficoltà degli esercizi li rende eseguibili anche ad un livello elementare, in quanto, proprio la rima se non la comprensione totale del testo, può guidare verso il giusto svolgimento.

Esercizi 22/24: giocando sempre con la tipologia degli esercizi con gli spazi vuoti da riempire, abbiamo sviluppato una prova dove l'allunno può incrementare il lessico praticando con le definizioni del vocabolario. L'esercizio si può sviluppare su differenti livelli di difficoltà a seconda che la sostituzione coinvolga non solo parole "difficili", ma anche la posizione occupata. Risulta chiaro che un vocabolo in rima è più facilmente individuabile, generalmente, di uno situato in posizione di inizio verso.

Esercizi 25/29: per il 2° e 3° Livello: approfittando della particolare struttura del "soneto XXIII", proponiamo un esercizio di traslazione dello stile diretto a quello indiretto. Diamo, inoltre, altri quattro sonetti dove l'allunno può continuare a fare pratica con questo tipo di esercizio.

Esercizi 30/36: ancora una volta il classico esercizio di "riempire gli spazi vuoti", normalmente applicato ad altri tipi di testo, trova qui un nuovo impiego nel sonetto: 1° Livello: si è privato il testo poetico solamente dei verbi del modo indicativo (presente, passato remoto e futuro semplice). Le poesie offrono anche una piccola varietà di verbi regolari (inclinare, contemplare...) e irregolari (ceñir, querer, decir...). 2° Livello: tenendo conto che ci troviamo in un livello intermedio, la sostituzione dei verbi ora riguarda non solo il modo indicativo ma anche il congiuntivo. L'esercizio prevede due livelli di difficoltà: più semplice, lasciando il verbo o i verbi accanto al verso a cui sono stati tolti; più difficile, quando i verbi li raccogliamo in una lista disordinata. 3° Livello: la prova si estende ora non solo ai tempi e ai modi verbali della poesia ma anche alle preposizioni, che sempre rappresentano uno dei problemi maggiori nell'apprendimento di una lingua straniera.

DON JUAN DE ARGUIJO (1567-1622)

1. UN SONETO EN SU TRANSCRIPCIÓN DE 1612; LA CONVERSIÓN AL CASTELLANO MODERNO; LA COMPARACIÓN ENTRE LAS GRAFÍAS Y EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO²

Soneto XXIII

Vitorioso Laurel, Dafnes esquiva,
en cuyas verdes hojas la memoria
de tu rigor, i de mi triste istoria
quiere el Amor, qu'eternamente viva
L'antigua Palma, i l'abundosa Oliua
a ti de oi mas inclinaràn su gloria;
tu ceñiras, en premio de Vitoria,
d'el fuerte vencedor la frente altiva.
Dixo el burlado Cintio, i a la dura
corteza asido la contempla, i luego
repite, Dafnes fiera marmol frio
Del rayo ardiente viviras segura,
[que no es bien que consienta ageno fuego]
[quien pudo resistir al fuego mio]

Soneto XXIII

Victorioso Laurel, Dafnes esquiva,
en cuyas verdes hojas la memoria
de tu rigor, y de mi triste historia
quiere el Amor, **que** eternamente viva
La antigua Palma, y **la** abundosa Oliva
a ti de **hoy** más inclinarán su gloria;
tú ceñirás, en premio de Victoria,
del fuerte vencedor la frente altiva.
Dijo el burlado Cintio, y a la dura
corteza asido la contempla, y luego
repite, Dafnes fiera mármol frío
Del rayo ardiente vivirás segura,
[que no es bien que consienta ajeno fuego]
[quien pudo resistir al fuego mío]

Empezamos a analizar las diferencias encontradas³ en las dos transcripciones, siguiendo el orden de los versos.

v.1: Vitorioso / Victorioso

v.7: Vitoria / Victoria

Al final del primer milenio, el latín vulgar – que ya se había diferenciado del latín clásico – sufrió ulteriores variaciones por parte de los hablantes de todo el Imperio, y en un proceso que duró muchos siglos se desarrollaron cambios fonéticos que llevaron al nacimiento de las lenguas romances. Posteriormente se dividieron dichos cambios en veintiuno momentos con la finalidad de comprender mejor el proceso de renovación que había ocurrido.

De los 21 cambios fonéticos, los más antiguos – como hemos dicho – empiezan a realizarse durante los siglos IX-XI, mientras que los últimos llegarán hasta el final del siglo XV. Científicamente se les ha dado un orden progresivo, pero como no hay reglas generales a veces pueden haber ocurrido contemporáneamente o, entre uno y otro, puede haber pasado todo un siglo.

Algunos de los grupos primarios o tradicionales que se han deshecho al pasar del latín al español son, por ejemplo, /ct/, /gn/, /ks/⁴...

Vamos a explicar la desaparición del grupo /ct/ tomando como ejemplo el vocablo latino FACTUM que encontramos en español como ‘hecho’.

Damos aquí los términos con los que se definen los fonemas según las normas de la fonología; recordando que se indica antes el punto de articulación y luego la forma.

f: labiodental fricativa sorda

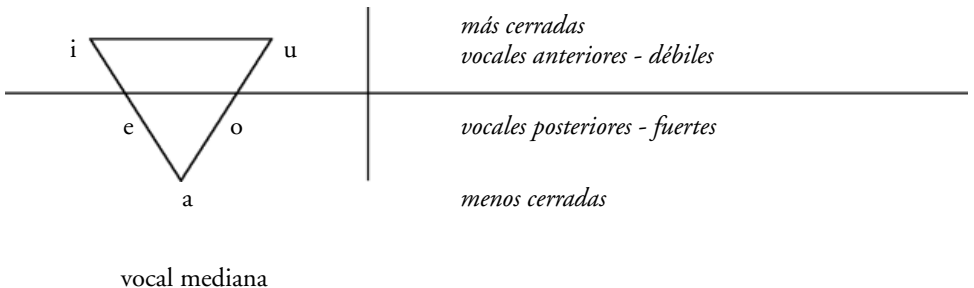
c: velar oclusiva sorda

t: dental oclusiva sorda

h: *h* en principio, determina el sonido aspirado faríngeo precedente de /f-/ inicial latina; luego es muda

m: bilabial nasal

Además, reproducimos el esquema del triángulo vocálico.



Lat. FACTUM [1] > faχtum [2] > faitu [3] > feicho [4] > fecho [5] > hecho [6]

[1] / [2] el grupo primario /ct/ con el tiempo se aspira y pasa a ser un fonema fricativo velar /χ/; este cambio constituye la primera transformación hacia el vocablo romance.

[2] / [3] se realizan contemporáneamente dos acontecimientos: el fonema velar fricativo /χ/ se vocaliza en /i/ y cae la bilabial nasal /m/. La caída de las consonantes finales es un fenómeno general común de la evolución de la lengua latina al romance.

[3] / [4] también en este momento se cumplen dos hechos: la consonante dental oclusiva sorda /t/ se palataliza, dejando espacio al fonema africado palatal sordo /ç/ (léase como el /ch/ del español moderno) y esta acción hace que la vocal mediana se cierre - /a/ pasa a /e/ - mientras la vocal anterior más cerrada /u/ se abre en /o/.

[4] / [5] cae la vocal anterior más cerrada /i/.

[5] / [6] la labiodental fricativa sorda /f/ empieza a ser leída como sonido aspirado faríngeo; luego pasa a la grafía *h* y acaba siendo fonema mudo.

El problema de la pronunciación de esos grupos en los cultismos incorporados tardíamente era muy antiguo, y en el siglo XVII todavía no se había llegado a una solución general.

A través de las obras que nos han dejado los gramáticos de esa época, descubrimos que existían dos opiniones: respeto hacia la forma latina de los cultismos y propensión a adaptarlos a los hábitos de la pronunciación romance.

En su *Diálogo de la lengua*, Juan de Valdés anota⁵: “quando escrivo para castellanos y entre castellanos siempre quito la *g* y digo sinificar, y no significar [...] dino y no digno; y digo que la quito porque no la pronuncio”⁶.

vv. 3, 5, 9, 10: *i* / *y*

La conjunción copulativa se presenta sea en los manuscritos sea en los libros impresos con diferentes formas: *y*, *i*, *e*, *et*.

Entre 1500 y 1520 su alternancia se resuelve a favor de *y*.

v. 3: *istoria* / *historia*

v. 6: *oi* / *hoy*

El gramático Christóval de Las Casas en su *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana* (1570), admite que las voces que provienen de la H- latina suelen escribirse sin *h*; aunque continuador de la tradición humanística italiana, no aconseja tal uso, pues siempre es más correcto atender a la etimología⁷.

Los eruditos intentaron extender la costumbre de resturar en la escritura la *h* latina (de hecho muda en la pronunciación desde los tiempos de Tiberio) pero sin conseguirlo.

Damos aquí las etimologías de los dos sustantivos:

gr. historia ('búsqueda') > lat. HĪSTŌRIA > historia
lat. HŌDĪE > hoy

v. 4: qu'eternamente / **que** eternamente

v. 5: L'antigua / **la** Antigua; l'abundosa / **la** abundosa

v. 8: d'el fuerte / **del** fuerte

Elisión (sinalefa por apostrophum):

de la vocal inicial de el, al, en, os

de la vocal final de le, lo, la, una, me, te, se, de, que, aunque, ni, no, cualquiera, donde, ya.

Que la elisión con apóstrofe fuese de origen italiano, concretamente bembista⁸, lo prueba el uso en castellano del artículo 'el' en vez de 'la' ante femenino que comience por 'a'; Valdés objeta: "No me parecía mal, si se usasse, pero, como no se usa, yo por mí mismo no lo osaría dizir ni escrivir"⁹.

v. 5: Oliua / Oliva

Recordamos que:

/v/ es consonante labiodental fricativa sonora

/b/ es bilabial oclusiva sonora

/u/ es vocal palatal anterior débil

La confusión entre estos tres fonemas empieza en la época latina cuando *v* representa la variante gráfica de *u*. Y en castellano la situación se complica aún más, ya que *v* es también variante gráfica de *u*: grafía del fonema vocálico /u/ y del consonántico /v/ hasta 1726, fecha en que deja de usarse para representar la vocal.

De esta manera podemos comprender la confusión de /v/ y de /b/, unificadas en un fonema /b/ bilabial.

En la diferenciación de la grafía de los dos fonemas heterorgánicos, Herrera se atiene, como siempre, a la pronunciación de la sociedad culta sevillana, que, conforme a la tradición nebrijense¹⁰, aplicaba el criterio etimológico siempre y cuando el romance le permitiese una posibilidad de elección. Nebrija, de todas maneras, no dictó ninguna norma sobre esta cuestión.

v.9: Dixo / Dijo

v. 13: ageno / ajeno

Recordamos que en el castellano de hoy /χ/: es fonema ovular fricativo sonoro; y que *g* se pone ante /e/, /i/ y *j* ante /a/, /o/, /u/.

El español distinguió hasta el siglo XVI fonemas que después se han confundido, y en algunos casos fueron sustituidos por otros nuevos.

La *x* representa el fonema prepalatal fricativo sordo /ʃ/ como en italiano la *sc* de [pesce] o como en inglés las *sh* de [ship].

Sobre el uso de *g* y *j* sabemos que Las Casas aconsejaba: *g* ante vocal anterior y *j* ante vocal media y posterior; tal y como se usan hoy en día.

Nebrija consideraba *g* ante /e/, /i/ como herencia morisca, por lo que propuso el signo *j*; en efecto, conservó *g*, aunque se registran numerosos ejemplos de *j* ante /a/, /o/, /u/ y ante el resultado de IE- latina.

Valdés usa idéntico criterio gráfico: *ja, jo, ju, ge, gi*.

Ejercicios

Te proponemos ahora tres sonetos del mismo autor donde puedes intentar de realizar el mismo trabajo de “restauración” de la grafía.

El primer poema tiene un nivel de dificultad más sencillo, para que entres en confianza con este tipo de trabajo, mientras el tercero resulta más complejo. Te aconsejamos que prestes particular atención a los acentos.

Núm. 1:

“A Lucrecia”

Baña llorando el ofendido lecho de Colatino la consorte amada, i en la tirana fuerça desculpadas i no la voluntad castiga el hecho. Rompe con hierro agudo el casto pecho i abre camino al alma; que indignadabaxa a la oscura sombra, do uengada aun duda si su agrauio a satisfecho. Vencio al paterno llanto endurecida, i de su esposo el ruego, que no basta, menosprecio con un fatal desuio. Ceda al deuido onor la dulce uida, que no es bien dixo que otra menos castaose vivir con el exemplo mio.

Núm. 2:

“A Troya asolada”

El que soberuio a no temer se atreve
la fuerça oculta del violento hado,
i en alegre fortuna confiado
de los Dioses creio el aplauso leve:
Exemplo tòme de mi gloria breve,
en cuyo fin dexò el Egicio armado
el turbio Nilo: i vino el Scita osado
que el puro Tanais i el Oronta beve.
Troya fui de los Dioses obra ilustre

onor de l'Asia, hermosa, rica, fuerte
madre De Reynos, i del mundo espanto
Cayo mi gloria, i de su antiguo lustre
solo a quedado (o miserable suerte)
cenizas viles, i afrentoso llanto.

Núm. 3:

“A Julia hija de Julio Cesar i muger de Pompeyo”

Julia si de la Parca el furor ciego permitiera en tu uida mas tardançano uiera Roma en su mayor pujança de las guerras domesticas el fuego. Que semejante en el piadoso ruegoa las Sabinas, la furiosa lançareduxeras depuesta la vengançaa paz alegre i a comun sussiego Al suspendido daño, i armas fierastu acelerada muerte abrio caminorota la fee, que uiolentada estaua. Tu sola el Isthmo destas ondas eras, mas acabò la fuerça del destinovida que tantas muertes escusava.

2. BÚSQUEDA EN DICCIONARIOS¹¹ Y REFERENCIAS MITOLÓGICAS

v. 1: Vitorioso: (MM) se aplica al que ha conseguido la *victoria* > triunfo, acción de vencer en cualquier acepción; (JC) del lat. VĪNCĒRE.

v. 1: Esquiva: (MM) se aplica a la persona que rehuye las atenciones o muestras de afecto o amor de otra o que se comporta así en general; (JC) deriva del germánico *skiuh* y del anglosajón *skéon*.

v. 3: Rigor: (MM) actitud de la persona que no tolera faltas en los sometidos a su autoridad; con referencia al tiempo: punto o grado de mayor intensidad del frío o del calor; (JC) del lat. RĪGOR: rigidez, inflexibilidad.

v. 6: Inclinarán: (MM) ladear (desviar el camino derecho), torcer; separar una cosa de la posición horizontal o de la vertical; influir sobre alguien para que obre de cierta manera y no de otra; (JC) deriv. del lat. ĪNCLINARE: apartar de la posición vertical.

v. 7: Ceñiras: (MM) Rodear completamente (p.e.: las murallas c. la ciudad) una cosa apretándola o no permitiendo que se extienda; poner una cosa alrededor de otra de modo que la ajuste (p.e.: C. su cabeza con una corona); (JC) deriv. del lat.: CĪNGĒRE.

v. 7: Vitoria: ver v. 1

v. 8: Vencedor: ver v. 1

v. 8: Altiva: (MM) orgullosa, soberbia; se dice del que trata a los otros con desprecio; puede emplearse con sentido favorable aplicado a una persona que tiene mucha dignidad y no se deja despreciar o humillar.

v. 9: Burlado: (MM) engañar, desorientar o impedir de otra manera a un perseguidor que continúe la persecución; (JC) palabra romance común de origen desconocido.

v. 10: asido: (MM) agarrar; sujetar fuertemente una cosa agarrándola por cualquier medio; relegado al uso culto se sustituye por coger en el lenguaje coloquial.

v. 10: Contempla: (MM) mirar una cosa o prestar atención a un acontecimiento; tratar a una persona con mucho cuidado para que esté contenta.

v. 11: Repite: (JC) tomado del lat. REPETĒRE: volver a dirigirse; Dirigirse: tomado del lat. RĒGĒRE: regir, gobernar.

v. 11: Fiera: (MM) feroz; se aplica al animal que acomete a otros para destrozarlos o devorarlos; en libertad y no poseído por nadie, por lo que puede ser cazado o pescado; persona cruel de muy mal carácter, que se encoleriza fácilmente; (JC) deriv. del lat. FERUS.

v. 12: Ardiente: (MM) apasionado, férvido; que pone pasión en sus sentimientos o ideales.

v. 13: Consienta: (MM) dejar, permitir; decir a alguien que puede hacer cierta cosa o no oponerse a que la haga; permitir a alguien que las personas que dependen de su autoridad obren a su gusto sin castigarles; (JC) deriv. del lat. CONSENTIRE: estar de acuerdo; decidir de común acuerdo.

v. 13: Ageno: (MM) por oposición a propio, de otro; extraño; distinto; (JC) del lat. ALIENUS: de otro.

v. 14: Pudo: (MM) potencia; expresa la ausencia de obstáculos o inconvenientes para que se realice lo enunciado por un verbo principal (aquí es v. 14: resistir); en frases negativas hace referencia a una imposibilidad moral.

v. 14: Resistir: (MM) no dejarse mover o influir por una fuerza u otra cosa; no someterse; (JC) del lat. RESISTĒRE < SISTĒRE: tenerse.

Dafnes¹²: Ninfa. De ella se enamoró Apolo traspasado por una flecha de Cupido. El dios del amor se había enfadado con él porque había perdido la apuesta sobre quién era el mejor arquero. Dafnes no respondió al amor de Apolo y para huir de él rogó a los dioses que la ayudaran; y entonces los dioses la transformaron en laurel (en gr. dáphne: laurel). Apolo se ciñó la cabeza con las hojas del laurel que, desde entonces fue considerado sagrado. Parece que a Dafnes la quería también Leucippo, que para quedarse a su lado se había disfrazado de cazadora. Apolo, celoso y muy enfadado con el joven, desveló el engaño y Leucippo fue matado por las compañeras de Diana.

Apolo: Dios de la luz: Febo < gr. Phoibos: resplandeciente; también dios del arte y de la música. Orgulloso y cruel, cuando el sátiro Marsia osó retarlo sobre quien tocaba

mejor la flauta, Apolo le ganó; luego le ató a un árbol y le despellejó mientras éste todavía estaba vivo.

Como te hemos ilustrado arriba, te sugerimos de buscar en los diccionarios el significado de todas las palabras que has encontrado por primera vez o de las cuales no conoces todos los matices. Aprovecha de la ocasión también para consultar manuales de historia que te aclaren la identidad, los hechos y las vicisitudes de los personajes tratados en los poemas.

Dar este paso te favorecerá sustancialmente en el momento que te pongas a trabajar sobre la traducción de los poemas. Y además te consentirá de mejorar tu nivel de conocimiento de la lengua y de ampliar tu vocabulario.

Acuérdate que puedes encontrar una preciosa ayuda también en la página web de la Real Academia de la Lengua Española (www.rae.es) que mete a disposición de los usuarios la consulta en todos los diccionarios publicados desde el 1726-39, cuando se edita el “Diccionario de autoridades”.

Núms. 4/7:

Convierte en prosa los cuatro poemas, empezando por “A Lucrecia”, de nivel más sencillo, y siguiendo con el “Soneto XXIII” de dificultad intermedia, para terminar con “A Julia hija de Julio Cesar y muger de Pompeyo” y “A Troya asolada” de dificultad más elevada.

3. TRADUCCIÓN

Después de haber estudiado atentamente cada vocablo del poema, podemos intentar de traducir el soneto. Para simplificar tan difícil tarea, proponemos una traducción donde no se respetan las rimas.

“Vittorioso alloro, Dafne schiva, nelle cui verdi foglie vuole Amore che la memoria della tua inflessibilità, e della mia triste storia eternamente viva.

L'antica Palma e la copiosa Oliva a te da oggi inclineranno maggiormente la loro gloria; tu cingerai, in premio di vittoria, la fronte altera del forte vincitore”.

Disse l'ingannato Cinzio. E alla dura corteccia afferrato, la contempla, e dopo aggiunge: “Dafne indomita, freddo marmo.

Dal raggio ardente vivrai sicura, perché non è giusto che consenta un altro fuoco chi ha potuto resistere al fuoco mio”.

Núms. 8/10:

Ahora intenta tú la traducción de los tres restantes sonetos. Para una mayor ayuda ponte al alcance la lista de los vocablos que anteriormente has buscado en los diccionarios y, si la has hecho, la versión en prosa del poema que vas a traducir. Dichos apuntes pueden ayudarte a no perder de vista el sentido del poema y a guiarte hacia la construcción de los períodos en italiano.

4. ANÁLISIS LITERARIO Y CRÍTICO

4.1 *El soneto en el Siglo de Oro*

Hemos cogido directamente del manual de *Métrica española* de Tomás Navarro la descripción y el uso que se hacía del soneto en el Siglo de Oro; ya que resulta el trabajo más completo por análisis, forma y contenido en el estudio de los géneros poéticos¹³:

Fue el soneto la composición preferida entre las estrofas endecasílabas del Siglo de Oro. Los sonetos correspondientes a este período constituyen una inmensa producción poética [...] En los cuartetos se mantuvo estrictamente la disposición ABBA:ABBA.

Luego el autor nos explica que en los tercetos se podían encontrar diferentes disposiciones; en el soneto de Arguijo que estamos estudiando tenemos: CDE:CDE, una de las soluciones más frecuentes: “parece la única usada por Cervantes y la preferida de Garcilaso y Herrera. Góngora se sirvió también principalmente de esta misma forma”.

4.2 *El estilo poético de Arguijo a través del comentario del Maestro Medina*

Los poemas que Arguijo nos ha dejado fueron leídos y comentados por el Maestro Francisco de Medina que, según la característica tradición de amistosa colaboración de la “Escuela Sevillana”, se preocupó de marcar con apropiados comentarios los versos que según su opinión necesitaban alguna intervención o modificación: explicando las razones filológicas, de *proprietas*, métricas, fonológicas y fonosintácticas¹⁴.

Sin embargo, no siempre el poeta tuvo en consideración las propuestas del culto Maestro; indicamos en el texto los cambios aceptados por Arguijo, añadiendo un (+) al final del verso revisado.

Soneto XXIII¹⁵

Vitorioso Laurel, Dafnes esquivá,	A
en cuyas verdes hojas la memoria	B
de tu rigor, i de mi triste istoria	B
quiere el Amor, qu'eternamente viva	A

L'antigua Palma, i l'abundosa Oliua	A
a ti de oi mas inclinaràn su gloria;	B
tu ceñiras, en premio de Vitoria,	B
d'el fuerte vencedor la frente altiva.	A

Dixo el burlado Cintio, i a la dura	C
corteza a sido la contempla, i luego	D
repite, Dafnes fiera marmol frio	E

Del rayo ardiente viviras segura,	C
[que no es bien que consienta ageno fuego]	D
[quien pudo resistir al fuego mio]	E

Para simplificar el trabajo de análisis y de estudio, hemos reunido las intervenciones del Maestro Medina en tres grupos

4.2.1 *Propiedad e intensificación*

- v. 9: Dixo el crinado Apolo; i a la dura
- v. 9: Dixo el burlado Cintio; i a la dura (+)

El comentario del Maestro, tal y como se lee en el manuscrito es: “burlado Cintio crines y crinado no conservan enteramente la sinificacion Latina; y por lo menos crinado es epíteto ocioso en este proposito, y por evitar el concurso de las dos grandes vocales o, a que es insuave”.

La sustitución propuesta por Medina interesa un sintagma entero y las razones añadidas son tres: cambio del significado en el pasaje del latín al romance; “crinado” es “ocioso”; y el choque de “las dos grandes vocales”. Aquí estudiaremos las dos primeras; sobre la última volveremos en el párrafo 4.2.3

Para averiguar la explicación es suficiente buscar en un diccionario los dos vocablos:

- Crinado: Lat. CRĪNIS; cabello
- Crinado: poético; de largos cabellos

Y ya resulta muy claro a que se refería el Maestro.

La justificación del segundo argumento, la *ociosidad* de “crinado”, o sea ‘que lleva el pelo largo’, la encontramos en los dos cuartetos. En efecto, el adjetivo no añade nada a la descripción de Apolo. “Burlado”, al contrario, completa el dibujo que el autor nos ha dado del dios hasta el v. 8 y resume en un adjetivo la condición emotiva y la historia que dio origen al soneto.

La *ociosidad* se debe también al hecho de que el sintagma inicial reproduce como una copia el homólogo sintagma griego homérico, con su adjetivo adornante.

4.2.2 *La repetición*

- v. 13: que no es bien que consienta ageno fuego
- v. 13: que no es justo consienta ageno fuego

“escusense cinco palabras de una sylaba; i la repeticion de la primera en el quinto lugar q[ue]”

La intervención sobre este verso tiene dos causas: la secuencia de cinco palabras monosilábicas por un efecto fónico-métrico, que analizaremos en el párrafo 4.2.3; y la *repetición* de uno de los cinco monosílabos.

Medina, para eliminar lo que según él sobra, como no podía quitar el primer “que” ya que es conjunción causal, actúa sobre el sustantivo “bien” modificándolo en “justo”; cambio que le permite eliminar el segundo “que” y que, además, realiza un movimiento desde el nivel subjetivo – “bien” – al nivel objetivo – “justo” – ; dejando entrar de esta manera en el texto más que una oportunidad – “que no es bien” – , un juicio moral – “que no es justo” – .

4.2.3 *Fonosintaxis y fonosimbolismo*

v. 4: quiere el Amor que eternamente viva

v. 4: quiere el Amor qu'eternamente viva

“sin que corre mas el verso, i la manera de dezir es menos vulgar”.

Son dos los motivos que Medina alega a esta *nota* con la finalidad de quitar la conjunción “que”: la primera tiene su interés en hacer que el verso suene más melódico. La conjunción “que” parece sonar al oído del Maestro como una “parada fonética” en la lectura del verso; este efecto surge por la oclusiva palatal sorda /k/ que, con un sonido tan repentino y seco, impide el libre correr de la voz; efecto para nada desagradable pero, probablemente, no necesario ni querido en este verso.

La segunda motivación, que busca una forma “menos vulgar” para expresar una idea o construir un período, se refiere al abuso que, sobre todo en la conversación cotidiana, los españoles hacen de esta conjunción. Además de que aquí tiene más valor fónico que en sí misma.

v. 9: Dixo el crinado Apolo; y a la dura

v. 9: Dixo el burlado Cyntio; i a la dura (+)

“burlado Cintio crines y crinado no conservan enteramente la sinificación Latina; y por lo menos crinado es epíteto ocioso en este propósito, y por evitar el concurso de las dos grandes vocales o, a que es insuave”.

En esta *nota*, como en la anterior, la intervención del Maestro funciona sobre diferentes niveles: las dos primeras causas las hemos estudiado en el párrafo 4.2.1; la tercera y última hace hincapié en las reglas de la fonología: el problema nace cuando se encuentran las “grandes vocales” que al oído suenan *ásperas*. Quizá, en este caso, la causa de un resultado que no merece la pena mantener porque la “grande vocal” mediana, la /a/, se encuentra entre otras dos “grandes vocales” posteriores; las dos /o/: una de la sílaba final de “crinado” y la otra de la mediana de “Apolo”, que cierran la abertura de la /a/, ocultando su tono más alto.

v. 13: que no es bien que consienta ageno fuego

v. 13: que no es justo consienta ageno fuego

“excusense cinco palabras de una syllaba; i la repeticion de la primera en el quinto lugar que”

Esta *nota* nos revela cuál era la forma de leer o, mejor dicho, de escuchar la lectura de los versos de Medina. Aquí tenemos dos razones que justifican la reconstrucción del verso: cinco monosílabos consecutivos y la repetición de la conjunción “que”, ya estudiada en el párrafo 4.2.2.

La solución propuesta no sólo elimina gráficamente dos monosílabos “que” y “bien” y los sustituye con el sintagma bisílabo “justo”, sino que consigue un excelente resultado fónico. Tal vez para Medina este verso con cinco chisporroteos hacía que la voz saltara en lugar de correr libre a lo largo del verso.

Manteniendo la sinalefa, “no es”, pero quitando uno de los dos golpes consonánticos dados por las oclusivas palatales, “que” y “consienta”, la voz no se para dos veces sino solamente una, en la cesura, único punto de parada; y luego puede correr en la segunda parte del verso, resbalando sobre la /s/, alveolar fricativa sorda, de “consiento”; moderarse sobre la /g/, fricativa prepalatal sorda, de “ageno”, y pararse en la /g/, oclusiva palatal sonora, de “fuego”.

Las *correcciones* del Maestro Medina, más allá de tanto perfeccionismo formal, creemos que hay que interpretarlas como concepción general de la poesía clásica que intenta producir trabajos poéticos perfectamente coherentes y garantizados desde todos los puntos de vista: género métrico, fonosimbolismo y fonosintaxis, ciencia y propiedad lingüística, en la más amplia consideración, y compromiso para alcanzar el más alto nivel de perfección de la lengua castellana que en su propia riqueza, más que en la latina, debe encontrar la fuerza de su propia expresividad.

Núm. 11:

Damos aquí otro soneto de Arguijo antes de las anotaciones del Maestro. Luego hemos indicado los versos que propuso Medina. Intenta explicar por qué el Maestro sugirió los cambios que, en este caso, fueron aceptados por el poeta. Para simplificar el trabajo hemos adoptado la grafía del castellano moderno.

1 La horrible sima con espanto mira
en su gran plaza Roma; y el dudoso
portento grave al pueblo victorioso
no enseñado a temer, suspenso admira
5 En tanta confusión turbado aspira
a buscar el remedio; y presuroso
consulta si de Jove poderoso
se pudiese aplicar la justa ira

9 Asegura al Oráculo invocado
de daño al pueblo, si a la grande cueva
lo más ilustre ofrece de su gloria.
12 Curcio de acero y de valor armado
se arroja dentro, y deja con tal prueba
libre su patria, eterna su memoria

Fonosintaxis y fonosimbolismo.

v. 1: “La sima horrible con espanto mira”

Propiedad e intensificación.

v. 10: “de daño a Roma, si a la grande cueva”

v. 14: “salva su patria, eterna su memoria”

5. COMENTARIO

En este soneto somos testigos de un episodio mitológico donde se ilustran las posibilidades y las consecuencias que ofrece y realiza la fuerza de voluntad de la ninfa Dafnes sobre el desmesurado poder divino y la naturaleza caprichosa del dios Apolo. Y donde, en el breve espacio de catorce versos, se concretan dos distintos momentos que resultan ser el espejo de las fuerzas opuestas, presentes en las acciones de los protagonistas, destinadas no sólo a no encontrarse nunca sino a desafiarse para que gane una sobre la otra: Dafnes, que como otros personajes de la mitología, por ejemplo Ganimedes, rechaza las atenciones de afecto del dios Cintio – “Dafnes esquiva” v. 1 – y encuentra la salvación y la libertad en la huida y en la metamorfosis; mientras que el poder del dios tropieza contra su limitación representada por un rígido y fuerte acto de voluntad – “tu rigor” v. 3 y “pudo resistir” v. 14 – frente al cual no puede hacer nada en su favor, si no admitir, ya desde el primer instante, la derrota de sus deseos: “victorioso Laurel” v. 1.

Los elementos del contraste y de la imposibilidad del encuentro que caracterizan a los dos personajes – unidos solamente por la misma rima en *-ío* de los versos 11 y 14 – se difunden y entrelazan en los catorce versos, como símbolo de vectores que dan vueltas en direcciones opuestas y en diferentes planes de acción y que dan vida a un torbellino de corrientes centrífugas. La huida de la ninfa, y la complicada metamorfosis de ser viviente y animado en árbol, vivo, sí, pero inmóvil, realiza en la mujer un cambio entrópico con el que viene a enfrentarse Cintio y contra el cual tampoco él, aunque es un dios, puede ganar. Y, en los últimos versos, es donde se concretizan los dos estados físicos opuestos: ella es “mármol frío” v. 11 y él es “fuego” v. 14.

En la comparación del primer largo y alabador monólogo del *contemplativo* Apolo, que en el soneto llega a ocupar los dos cuartetos, con el cierre de su reflexión, que se

reduce a un verso más el último terceto – matemáticamente la mitad – , encontramos la misma distancia que caracteriza a Apolo y Dafnes en la poesía: podemos observar que la presencia de los dos personajes es prácticamente equivalente – hay sólo un elemento de diferencia a favor de la ninfa – : Dafnes es subjetivamente personaje activo en: “tu rigor” v. 3; “a ti de hoy” v. 6; “tú ceñirás” v. 7; “Dafnes [...] vivirás segura” vv. 11-12; y es sujeto pasivo en: “la contempla” v. 10; y objetivamente activa en: “que consienta” v. 13; “quien pudo resistir” v. 14. Cintio es personaje subjetivamente activo en: “mi triste historia” v. 3; “dijo el burlado Cintio” v. 9; “a la dura / corteza asido” vv. 9-10; “contempla” v. 10; “repite” v. 11; “fuego mío” v. 14.

Todo lo que caracteriza a Dafnes, o como ella actúa, es realmente la actitud de la persona activa que decide la acción – “rigor” v. 3; “fiera” v. 11 – ; toma el poder – “pudo resistir” v. 14 – incluso de sacrificarse y ganar la lucha – “vivirás segura” v. 12 – ; aunque el resultado de su elección encuentra si no la muerte la inmovilidad: “Victorioso Laurel [...] en cuyas verdes hojas” vv. 1-2. Al contrario, Cintio, el *engañado*, tiene una manera de actuar decisivamente pasiva y quieta: “la memoria [...] de mi triste historia” vv. 2-3; “Dijo” v. 9; “a la dura / corteza asido” vv. 9-10; “contempla” v. 10; y acaba con toda la vitalidad y la fugaz alegría de las llamas, materia que le pertenece por su misma naturaleza divina¹⁶.

La representación que Arguijo nos ofrece de la ninfa a través del episodio del soneto es la de una mujer que con su voluntad consigue rescatarse del estado de futura presa y llega a disfrutar de las condiciones del mito; en primer lugar de la eternidad: “la memoria / de tu rigor [...] eternamente viva” vv. 2-4. Para no dejarse humillar, Dafnes consigue desorientar a su perseguidor de manera que no continúe su persecución y como “premio” de su “victoria” se constituirá en símbolo para los “vencedores”: “tú ceñirás [...] la frente altiva” vv. 7-8. Donde, además, el adjetivo “altiva” le corresponde perfectamente ya que indica a una persona que tiene mucha dignidad y no se deja despreciar ni humillar¹⁷.

Pero, a pesar de esta imagen de mujer ganadora – al fin y al cabo, lo repetimos, Dafnes tuvo la fuerza de hacer lo que quería (“pudo resistir” v. 14) – , quien pronuncia la última sentencia es Apolo: su naturaleza violenta y déspota no le permite quedarse como perdedor. Entonces asistimos en esta segunda parte del “cuento”, dividida formalmente en el plan versal del soneto de la otra por un momento de *contemplación* del dios, a un juego de venganza; actitud, en este caso estricto, muy mezquina y humana, que Cintio quiere poner en práctica contra la ninfa que con su “rigor” no le ha dejado ninguna posibilidad. La venganza que no le puede traer la “victoria” – ya *huída* de sus manos – pero por lo menos reclama su suprema condición divina; y la última palabra, o demostración de poder, es suya, incluso en la fuerza egoísta del adjetivo posesivo que cierra la composición: “que no es bien que consienta ajeno fuego / quien pudo resistir al fuego mío” vv. 13-14.

Aprovechando de las especiales propiedades del árbol en que se transformó Dafnes, ya que se le atribuía al laurel la función de pararrayos, según una antigua creencia¹⁸, Cintio pronuncia su resolución final. Y Arguijo basándose en la similitud meteorológica del “rayo ardiente” de un chubasco con el “rayo ardiente” de la pasión, nos demues-

tra cómo Apolo consigue vengarse pagando con la misma moneda a la ninfa. Como todos los enamorados fuertemente pasionales – “fuego mío” v. 14 – no acepta el rechazo y de ahí la más lógico-emotiva consecuencia: después de un desesperado monólogo donde podemos imaginar al dios fuertemente sujetado a Dafnes-árbol, intentando inútilmente agarrarse a ella por cualquier medio¹⁹ – “a la dura / corteza asido” vv. 9-10 – , en primer lugar reconoce a la ninfa sus cualidades y los premios conseguidos: será eterna su historia y será símbolo de victoria que ceñirá las sienes de los hombres más valerosos. En segundo lugar, se para en *contemplación* y, en último lugar, “vuelve a dirigirse”²⁰ a ella diciéndole que si no puede ser suya – “quien pudo resistir al fuego mío” v. 14 – no pertenecerá a nadie – “no es bien que consienta ajeno fuego” v. 13 – ; y es exactamente con esta acción que Cintio vuela a recuperar su posición: ¡vuelve a gobernar!²¹.

Y tampoco falta una dosis de malvada ironía: “vivirás segura” v. 12. Así, la justificación que Apolo añade a su decisión de venganza – “no es bien que” v. 13 – parece aún más un simple y vano espejismo, ya que sólo él atribuye valor a tal gesto.

En la *solución* que había propuesto el Maestro Medina, “que no es justo consienta ajeno fuego”, sí se podía, al contrario, leer una manera de actuar justificada por un juicio moral: “no es justo”. Quién sabe si Arguijo ha preferido mantener su lección para destacar aún más el carácter caprichoso, egoísta y emotivo, pero ilógico y desleal del dios.

6. ALREDEDOR DEL AUTOR

6.1 *La vida de don Juan de Arguijo*

Hijo de Gaspar de Arguijo y de doña Petronila Manuel, don Juan de Arguijo nació en Sevilla en 1567. Los padres del poeta, aunque en diferentes ámbitos, tuvieron fuertes personalidades: su padre, descendiente de una familia tenerifeña, fue negrero y mantuvo relaciones comerciales en Honduras, Canarias y Cádiz junto a su socio Esteban Pérez. Los dos, sumergidos en un ambiente fabuloso como el de la Sevilla de finales del siglo XVI, centro geográfico y comercial en aquella época de conquistas, consiguieron reunir riquezas y lujos desproporcionados. A la madre siempre le fue reconocida una singular dureza de carácter y una innata austeridad hacia la vida religiosa.

Don Juan fue hombre de carácter muy sensible y, quién sabe, tal vez por reacción a tal entorno familiar, generoso y gastador en la preparación de fiestas y convites; y nunca tuvo interés alguno hacia el mundo financiero. Recibió clases de literatura, artes, latín, historia, y siempre manifestó una buena predisposición hacia los estudios.

Tuvo la suerte de desarrollar sus actitudes en una ciudad como Sevilla donde vivían hombres ilustres – como el Maestro Francisco de Medina, el poeta Fernando de Herrera... – que se rodeaban de cultura clásica, literatura griega y latina y celebraban tertulias – muchas veces en la misma casa de don Juan, que todavía sigue en pie

en Sevilla, en una calle que ahora lleva su nombre – sobre temas de filosofía e historia; siempre excepcionalmente atentos a la elegancia y perfección de la lengua y de la escritura.

Arguijo se casó con doña Sebastiana Pérez de Guzmán de la que no sabemos casi nada, a parte de que presentó una dote de muchísimos ducados. Desde hace no mucho tiempo se ha aclarado el hecho de que los dos no tuvieron descendencia, aunque por mucho tiempo se le atribuyeron dos hijos.

Arguijo entró también en el mundo de la política y obtuvo los títulos de Regidor y de Veinticuatro de Sevilla, pero siempre se quedó a la sombra del padre. Cuando en 1594 muere Gaspar – el socio de éste, Pérez, había fallecido tres años antes – a don Juan le cae entre las manos una herencia inmensa sin tener, capacidad ninguna de administrarla.

Enfrentándose con asuntos desconocidos que nada tenían a que ver con sus intereses literarios, malgastó muchísimo dinero en fiestas y donativos; y cuando en ocasión de la visita de la Marquesa de Denia a la ciudad de Sevilla el poeta organizó celebraciones que duraron semanas y semanas, el barco, ya lleno de agujeros, terminó por hundirse. La única ayuda que le llegó al poeta fue de parte de su madre, pero no fue suficiente para pagar las increíbles deudas acumuladas, y en 1608 don Juan tuvo que esconderse en la “Casa Profesa” de los padres Jesuitas para escapar de sus acreedores.

No sabemos, por falta de datos, hasta cuándo se quedó allí, pero en la Biblioteca Nacional de Madrid se encuentra una carta autógrafa de Arguijo “al P[adre] Diego Meléndez” fechada 30 de agosto de 1616 y que empieza así: “Escribo en mi casa estos renglones...”; así que por esa fecha ya tuvo que haber solucionado sus problemas económicos. Además en el Archivo de Indias de Sevilla se encuentran papeles donde aparece su nombre en la “Relación de las fiestas de toros y juegos de cañas [...]” que tuvieron lugar en Sevilla el martes 19 de diciembre de 1617”.

Las últimas noticias que tenemos son de 1622, cuando Arguijo fue juez en un proceso de canonización de cuatro santos españoles: Santa Teresa de Ávila, San Ignacio de Loyola, San Isidro y San Francisco Javier.

Arguijo murió el 7 de agosto de 1622 por una enfermedad.

6.2 *La poesía de don Juan de Arguijo*

Como hemos explicado en la nota 1 de este capítulo la situación filológica de la obra poética de Arguijo resulta muy complicada e invitamos al estudiante a consultar los estudios que intenten aclarar dicha situación.

En práctica se trata de 78 textos poéticos: 67 sonetos de personajes y temas mitológicos – Faetón, Ícaro, Baco, Ganimedes, Psique, Cupido, Venus, Dafnes, Apolo, Sísifo, Tántalo, Orfeo... – de historia romana – Rómulo y Remo, Julio César, Fabio, Horacio, Lucrecia, Cicerón... – de poemas épicos – Polimnéstor, Príamo, Enea, Didón, Ulises, Casandra... – y temas morales – amistad, osadía, esperanza... – . Luego hay nueve *canciones* – a los santos mártires, a S. Jacinto, a S. Gregorio Nacianceno... – y dos *silvas* – una es a la Viguela – .

Ya desde este cuadro se le puede reconocer al poeta un intenso y hondo estudio de las obras griegas y latinas; hecho este, que encuentra su correspondencia en las actividades de las tertulias literarias de la nombrada “Escuela Sevillana” que tenía como referencia para todos a un cultísimo Maestro Francisco de Medina, y a un gran poeta, Fernando de Herrera. De todas maneras, a Arguijo se le reconoce la prodigiosa cualidad de haber tomado, la mayoría de las veces, de este universo de cultura clásica los hechos y de haberlos sabido transformar en relámpagos eternos; ... ¡un soneto tiene sólo catorce versos!

Esta forma poética con la que tanto trabajó el poeta representa en este caso, elegantes definiciones de personajes, breves escenas, figuras ejemplares ilustradas a través de las más expresivas síntesis, conforme a la fuerte economía en la línea de energía fonográfica que el soneto pide.

Muchos críticos vieron correspondencias entre la forma de los temas tratados, la elección de los mismos y la vida personal del autor; aunque tampoco a nosotros nos parece improbable que algo parecido pudiera haber ocurrido, – ¡y sin entrar en el tema psicológico que no nos interesa! – dejamos a la inteligencia y a la fantasía del lector una definitiva y personal interpretación de tan delicado tema.

7. BIBLIOGRAFÍA: MANUALES Y DICCIONARIOS UTILIZADOS PARA EL ESTUDIO Y EL ANÁLISIS DE UNA POESÍA DEL SIGLO DE ORO

- Ambrozzi L. *Dizionario spagnolo-italiano / italiano-spagnolo*, Torino, De Agostini, 1991
- Calvi M. V. e San Vicente F. *La identidad del español y su didáctica*, Lucca, Mauro Baroni editore, 1998
- Chiappini G. *Fernando de Herrera y la Escuela Sevillana*, Madrid, Taurus, 1985
- Compendio de la mitología o historia de los dioses y héroes fabulosos*, Barcelona, Manuel Saurí y compañía, 1828, Copia facsímil, Valencia, 1994
- Corominas J. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, I-IV, Madrid, 1954
- Corominas J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, 1996
- Devoto G. e Gian C. O. *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971
- Devoto G. *Dizionario etimologico, avviamento alla etimologia italiana*, Firenze, Le Monnier, 1968
- Gislon M. e Palazzi R. *Dizionario di mitologia e dell'antichità classica*, Bologna, Zanichelli, 1997
- Graves R. *I miti greci*, Milano, Longanesi & C., 1983
- Lapesa R. *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1991
- Lavezzi G. *Manuale di metrica italiana*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996,
- Lázaro F., Correa E. *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1989
- Macrí O. *La reforma ortográfica in Fernando de Herrera*, Madrid, Gredos, 1972, pp. 432-471
- Moliner M. *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1994

- Navarro T. *Métrica española reseña histórica y descriptiva*, New York, Syracuse University Press, 1956
- Nespor M. *Fonologia*, Bologna, il Mulino, 1994
- Rosi S. *Studi e proposte per un'edizione critica della poesia di Juan de Arguijo (1567-1622)*, Tesis de licenciatura, Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Lettere e Filosofia
- Sarri F. *Dizionario di metrica e stilistica*, Milano, Garzanti, 1996
- Vranich Stanko B. *Obra completa de Don Juan de Arguijo (1567-1622)*, Valencia, Albatros Hispanofilia ediciones, 1985
- Vranich Stanko B. *Francisco de Medina (1544-1615). Maestro de la Escuela Sevillana*, Sevilla, Diputación de Sevilla, 1997

NÚM. 12: Atribuye a cada personaje su transformación.

A = aves; C = cuadrúpedos; F = flores; I = insectos; PR = piedras / rocas; V = voz

Aracne _____

Caribdis _____

Jacinto _____

Niobe _____

Narciso _____

Licaón _____

Escila _____

Filomena _____

Eco _____

Adonis _____

NÚMS. 13/14: Completa los poemas poniendo los adjetivos en su lugar
 “Soneto XXIII”

“A Lucrecia”

_____ Laurel, Dafnes _____,
 en cuyas _____ hojas la memoria
 de tu rigor, y de mi _____ historia
 quiere el Amor, que eternamente viva

La _____ Palma, y la _____ Oliva
 a ti de hoy más inclinarán su gloria;
 tú ceñirás, en premio de Victoria,
 del _____ vencedor la frente _____
 Dijo el _____ Cintio, y a la _____
 corteza asido la contempla, y luego
 repite, Dafnes _____ mármol _____
 Del rayo _____ vivirás segura,
 que no es bien que consienta _____ fuego
 quien pudo resistir al fuego mío
 Baña llorando el _____ lecho
 de Colatino la consorte _____,
 y en la _____ fuerza disculpada
 si no la voluntad castiga el hecho.
 Rompe con hierro _____ el _____ pecho
 y abre camino al alma; que _____
 baja a la _____ sombra, do vengada
 aun duda si su agravio ha satisfecho.
 Venció al _____ llanto _____,
 y de su esposo el ruego, que no basta,
 menospreció con un _____ desvío.
 Ceda al _____ honor la _____ vida,
 que no es bien dijo que otra menos _____
 ose vivir con el ejemplo mío.

antigua; dura; ajeno; altiva; burlado; fuerte; frío; abundosa; ardiente; fiera; verdes;
 esquiva; Victorioso; triste; indignada; endurecida; oscura; tirana; dulce; ofendido; fa-
 tal; casto; paterno; amada; agudo; debido; casta

NÚMS. 15/16: Completa los poemas poniendo los adjetivos en su lugar
 “A Troya asolada” “A Julia hija de Julio Cesar y mujer de Pompeyo”

El que soberbio a no temer se atreve
 la fuerza _____ del _____ hado,
 y en _____ fortuna confiado
 de los Dioses creyó el aplauso _____:
 Ejemplo tome de mi gloria breve,
 en cuyo fin dejó el Egicio armado
 el _____ Nilo: y vino el Scita osado
 que el _____ Tanais y el Oronta bebe.
 Troya fui de los Dioses obra _____
 honor de l’Asia : _____, _____, _____
 madre de reinos, y del mundo espanto
 Cayó mi gloria, y de su _____ lustre

sólo ha quedado (o _____ suerte)
cenizas _____, y _____ llanto.
Julia si de la Parca el furor _____
permitiera en tu vida más tardanza
no viera Roma en su mayor pujanza
de las guerras _____ el fuego.

Que semejante en el _____ ruego
a las Sabinas, la _____ lanza
redujeras depuesta la venganza
a paz _____ y a _____ sosiego
Al _____ daño, y armas _____
tu _____ muerte abrió camino
rota la fe, que _____ estaba.
Tú sólo el Isthmo de estas ondas eras,
mas acabó la fuerza del destino
vida que tantas muertes escusaba.

fuerte; leve; afrentoso; puro; oculta;
viles; miserable; rica; ilustre; alegre;
hermosa; antiguo; turbio; violento

piadoso; fieras; común; ciego; furiosa; violentada; acelerada; alegre; domésticas;
suspendido

NÚM. 17: Completa el poema poniendo los adjetivos en su lugar

“A Narciso”

Crece el _____ ardor, crece el engaño del que en las aguas vio su imagen _____; y él,
sola causa en su _____ querrella, busca el remedio, y acrecienta el daño. Vuelve a verse
en la fuente (¡caso _____!) del agua sale el fuego más en él. Templarlo piensa, y la
_____ estrellas sus ojos cierra al _____ desengaño. Fallecieron las fuerzas y el sentido al
_____ amante amado, que a su muerte la _____ beldad cayó rendida. Y ahora en
flor _____ convertido, el agua que fue principio de su muerte hace que crezca, y
prueba a darle vida.

extraño; fácil; purpura; insano; enemiga; mortal, bella, costosa; ciego

NÚMS. 18/19: Pon los versos de la lista en su lugar

Soneto XXIII

“A Lucrecia”

Victorioso Laurel, Dafnes esquivada,

de tu rigor, y de mi triste historia
quiere el Amor, que eternamente viva
La antigua Palma, y la abundosa Oliva
a ti de hoy más inclinarán su gloria;

del fuerte vencedor la frente altiva.
Dijo el burlado Cintio, y a la dura

Del rayo ardiente vivirás segura,
que no es bien que consienta ajeno fuego

de Colatino la consorte amada,

si no la voluntad castiga el hecho.

y abre camino al alma; que indignada
baja a la oscura sombra, do vengada

Venció al paterno llanto endurecida,

menospreció con un fatal desvío.
Ceda al debido honor la dulce vida,
que no es bien dijo que otra menos casta

- (A) tú ceñirás, en premio de Victoria,
- (B) quien pudo resistir al fuego mío
- (C) repite, Dafnes fiera mármol frío
- (D) corteza asido la contempla, y luego
- (E) en cuyas verdes hojas la memoria

- (A) ose vivir con el ejemplo mío
- (B) aún duda si su agravio ha satisfecho

- (C) Baña llorando el ofendido lecho
- (D) y de su esposo el ruego, que no basta,
- (E) Rompe con hierro agudo el casto pecho
- (F) y en la tirana fuerza disculpada

NÚMS. 20/21: Pon los versos de las listas en su lugar

“A Baco” “A Julio César”

A ti de alegres vides coronado

he de cantar. A ti que blandamente
tiemplas la fuerza del mayor cuidado
Ora castigues a Licurgo airado,

hora te mire la festiva gente
en sus convites dulce y regalado;
O ya de tu Ariadna al alto asiento

ven fácil, ven humano al canto mío:
Que si no desmerezco el sacro aliento,
mi voz penetrará la opuesta zona

Del gran Pompeyo el enemigo fuerte
llega en oscura noche al pobre techo,
de Amiclas con seguro y libre pecho

Ya que llamar segunda vez advierte,
rogado deja el mal compuesto lecho;

rompe presago de siniestra suerte.
Brama furioso el mar sintiendo el peso

César anima, y dice: rema amigo,

por más que te contrasten Euro y Noto,
la fortuna de César va contigo

- (A) subas ufano la inmortal corona
- (B) Baco gran padre domador de oriente
- (C) y el Tíbre invidiará al Hispalio río
- (D) o a Pentheo en tus aras insolente
- (A) que sostiene, y al tímido piloto
- (B) Rema, no temas infeliz suceso;
- (C) ni teme daño, ni recela muerte.
- (D) y en frágil barca el peligroso estrecho

NÚM. 22: Substituye las definiciones entre corchetes con el correspondiente vocablo “Psique a Cupido”

A tu divina frente, (o poderoso
 _____) una venda con trabajo y arte ... [sust. masc. Persona no adulta]
 tejí de _____ y colores, donde parte... [sust. masc. Metal amarillo]
 dibujé de tu triunfo glorioso.
 En ella se ve _____ al vitorioso ... [part. adj. Sujetar una cosa con una cuerda]
 carro, el gran Febo, que la _____ reparte:... [sust. fem. Forma de energía
 emitida naturalmente por el Sol]
 preso Mercurio, encadenado Marte,
 y Vulcano con muestras de _____... [adj. Se aplica a la persona que siente celos o es
 propenso a sentirlos]

No se pudo librar con las reales
 insignias Iove: mal pudiera Psiche
 _____, si a estos rinde tu fiereza... [v. inf. No dejarse mover o influir
 por una fuerza u otra cosa]
 Agravan mi prisión mayores males
 pues es fuerza, que a un niño sacrifique
 mi firme amor, y a un _____ mi belleza ... [sust. masc. Incapacitado para ver]

NÚMS. 23/24: Substituye las definiciones entre corchetes con el correspondiente vocablo. Acuérdate que la posición de una palabra, por ejemplo en rima, puede ayudarte en la búsqueda.

“A los gigantes que combatieron el cielo”

Oprime el Ethna _____ a los osados [adj. Apasionado, que pone pasión]
 Encelado y Tifón, que el claro asiento
 de Jupiter con _____ atrevimiento [adj. Ineficaz, superficial, perdiendo el esfuerzo em-
 pleado para la cosa de que se trata]
 conquistar intentaron confiados.
 Donde sus pensamientos castigados
 con pena digna de tan _____ intento, [adj. Se aplica a las personas que no tienen
 normales sus facultades mentales]

en las cavernas yacen, por violento
 ____ del alta cumbre derribados [*sust. masc. Porción muy pequeña de luz*]
 Vio el Cielo la ambición, que impetuosa
 cual fuego a lo más alto se avecina, y con el fuego castigarla quiso.
 Porque la ____ advierta temerosa, [*sust. fem. Planeta en que habitamos*]
 como de la soberbia en su ____ [*sust. fem. Resto de una construcción hundida*] no
 resta sino el humo por aviso.

“A Orfeo”

Pudo con diestra lira, y ____ canto [*adj. De sabor como el del azúcar*]
 ____ Orfeo a la región oscura, [*v. inf. Descender; decrecer; disminuir; menguar*]
 y del dolor, que eternamente dura
 el rigor suspender, y el ____ llanto. [*adj. Se dice de quien se siente con el ánimo
 deprimido y con tendencia al llanto*]
 Del divino concontento pudo tanto
 la fuerza y de su fe constante y ____ [*adj. No mezclado con otra cosa; no adulterado*]
 que a recobrar suspenda mal segura
 halló entrada en los reinos del ____ [*sust. masc. Terror, miedo muy intenso*]
 que impulsa a huir]
 Venturoso amator si no rompiera
 el preceto fatal, y conservara
 el bien que con tan largo afán conquista
 Mas ordena (ay dolor) la ____ fiera [*sust. fem. Predeterminación considerada con
 relación a una cosa determinada*]
 que cuanto con la dulce voz ganara
 vuelva a perder con atrevida ____ [*sust. fem. Sentido corporal localizado en los ojos*]

NÚM. 25: Pasa al discurso indirecto el largo monólogo que el dios Apolo dirige a la ninfa Dafnes en el “Soneto XXIII” (“A Dafne y Apolo o Febo”).

NÚMS. 26/29: Aquí tienes cuatro sonetos más donde puedes practicar el discurso indirecto. Marcamos con letras cursivas las partes que hay que cambiar.

“A Scevola”

Ofrece al fuego la engañada diestra
 ante el rey enemigo el esforzado
 Scevola, y de aquel hierro no culpado,
 con afecto espantoso el pesar muestra.
 Del fuerte corazón la insigne muestra
 el ofendido Rey miró turbado;
 y aquella mano respectó admirado,

que pudo errando a tantas ser maestra.
No castigues (le dijo) generoso
soldado, el fuerte brazo, cuyo engaño
me dio vida, y a dártela me mueve.
Hoy Roma por tu intento valeroso
verá, que libre de tan cierto daño
más a tu hierro, que a sus fuerzas debe.

“A Cicerón degollado por Pompilio”

Deten un poco la cobarde espada
cruel Pompilio ingrato, y considera
la injusta empresa, que a tu brazo espera
y largos siglos ha de ser llorada.
¿Posible es que se ve tu mano armada
contra el gran Tulio? ¿a quién librar debiera
en igual recompensa de la fiera
muerte a tu ingratitud encomendada?
¡O cuán poco aprovecha la memoria
del recibido bien! que al obstinado
ninguna cosa de su error le muda.
Deciende el golpe sobre el alta Gloria
de la Latina lengua, derribado
deja el valor, y la elocuencia muda.

“A Casandra” “Del rapto de Ganimedes”

Cuando en horror medroso y ciego espanto
por los Teucros discurre Aleto airada,
y el impío acero de la griega espada
hace crecer con Frigia sangre al Xanto:
Entre los gritos y confuso llanto
de la misera gente descuidada
alza la voz Casandra arrebatada
de profético aliento y furor santo
En tus cenizas (dice) o patria cara
se guarda el fuego, cuya llama ardiente
hará costosa a Grecia esta victoria.
Otra renacerá de ti más clara
Troya; por quien tu nombre eternamente
vuelva a vivir en más dichosa historia.

No temas o bellissimo Troyano,
viendo que arrebatado en nuevo vuelo

con corvas uñas te levanta al cielo
 la feroz ave por el aire vano.
 ¿Nunca has oído el nombre soberano
 del alto olimpo? ¿la piedad y el celo
 de Jupiter, que da la lluvia al suelo
 y arma con rayos la tonante mano?
 A cuyas sacras aras humillado
 gruesos toros ofrece el Teucro en Ida,
 implorando remedio a sus querellas.
 El mismo soy. No al aguila eres dado
 en despojo; mi amor te trae; olvida
 tu amada Troya, y sube a las estrellas.

NÚM. 30: Completa el soneto poniendo el verbo entre parentesis al pasado del indicativo y las preposiciones de la lista en su lugar.

“A Icaro”

_____ (osar, tú) alzar el temerario vuelo
 Icaro vanamente confiado
 _____ mal ligadas plumas, y olvidado
 _____ sano aviso te _____ (acercarse, tú) _____ cielo;
 Donde el ardor del que gobierna _____ Delo
 deshaciendo tus alas, despeñado
 te _____ (arrojar, él) _____ mar, _____ quien tu nombre _____ (dar, tú)
 y él sepultura _____ ti _____ su hondo suelo.
 _____ más cierto camino el sabio viejo
 _____ tal peligro _____ (discurrir, él) seguro,
 y _____ Febo _____ (dedicar, él) el Cumano Templo.
 O si seguir supieras su consejo
 que no quedara _____ tu castigo duro
 _____ las rendidas alas el ejemplo.

Preposiciones: por; en; en; en; del; de; de; al; al; a; a; a; a

NÚM. 31: Completa el soneto poniendo el verbo entre parentesis al indicativo o al imperativo y las preposiciones de la lista en su lugar.

“Del rapto de Ganímedes”

No _____ (temer, tú) o bellissimo Troyano,
 viendo que arrebatado _____ nuevo vuelo
 _____ corvas uñas te _____ (levantar, él) _____ cielo
 la feroz ave _____ el aire vano.
 ¿Nunca _____ (oir, tú) el nombre soberano

___ alto olimpo? ¿la piedad y el celo
 ___ Jupiter, que ___ (dar, él) la lluvia ___ suelo
 y ___ (armar, él) ___ rayos la tonante mano?
 ___ cuyas sacras aras humillado
 gruesos toros _____ (ofrecer, él) el Teucro ___ Ida,
 implorando remedio ___ sus querellas.
 El mismo ___ (ser, yo). No ___ aguila _____ (ser, tú) dado
 ___ despojo; mi amor te ___ (traer, él); _____ (olvidar, tú)
 tu amada Troya, y _____ (subir, tú) ___ las estrellas.

Preposiciones: por; en; en; en; del; de; con; con; al; al; al; a; a; a

NÚM 32: Completa el soneto poniendo los verbos entre parentesis al indicativo y al subjuntivo.

“Al río Guadalquivir”

Tú, a quien _____ (ofrecer, él) el apartado Polo;
 (hasta donde tu nombre _____ (dilatarse, él))
 preciosos dones de luciente plata,
 que _____ (envidiar, él) el rico Tajo, y el Pactolo.
 Para cuya corona, como a solo
 Rey de los ríos, _____ (entretejer, él) y _____ (atar, él)
 Palas su Oliva, con la rama ingrata,
 que _____ (contemplar, él) en tus margenes Apolo.
 Claro Guadalquivir, si impetuoso
 con crespas ondas, y mayor corriente
 _____ (cubrir, tú) nuestros campos mal seguros,
 De la mejor ciudad, por quien famoso,
 _____ (alzar, tú) igual al mar la altiva frente,
 _____ (respetar, tú) humilde los antiguos muros.

NÚM. 33: Completa el soneto poniendo los verbos entre parentesis al indicativo y al subjuntivo. Pon atención porque a veces deberás poner también participios pasados.

“A Pompeyo muerto _____ (buscar) la vida”

Del vencedor _____ (huir) a Lesbos _____ (dejar, él)
 Pompeyo _____ (romper) en la Farsalia guerra;
 con su esposa _____ (embarcarse, él), y a la tierra
 que _____ (inundar, él) el Nilo, por su mal _____ (alejarse, él):
 Que el hado riguroso, que _____ (aquejarse, él),
 y al estrangero reino le _____ (desterrar, él),
 en la seguridad que _____ (buscar, él) _____ (encerrar, él)
 el mal, que _____ (dar, él) a Cornelia eterna queja.

¿Fiera tormenta en el _____ (buscar; ella) Puerto
 _____ (hallar, él) el grande Pompeyo, en vez de abrigo,
 quien las mudanzas de la suerte _____ (ignorar, él)?
 ¿Quién no _____ (recelar, él) el suceso incierto
 si le ____ (dar, él) muerte el _____ (obligar) amigo
 si el enemigo vencedor le _____ (llorar, él)?

NÚM. 34: Completa el soneto poniendo los verbos al indicativo y las preposiciones.
 “A Artemisa y Mausolo”

_____ Artemisia el grande Mausoléo,
 que los altos Piramides _____
 _____ Egipto soberbio, y no contenta
 _____ su ilustre fe mayor trofeo.
 ___ tierno y casto pecho, _____ nuevo empleo,
 hacer sepulcro ___ muerto esposo _____,
 cuyas cenizas ___ su amor sedienta
 _____ (beber, ella) _____ ansias _____ inmortal deseo.
 _____ vano (_____) _____ la muerte
 _____ ti dulce Mausolo _____,
 y _____ largo olvido sepultar tu Gloria
 Que _____ su injuria _____ defenderte
 mi pecho, más que el bronce y mármol firme,
 y eternizar mi amor, y tu amor.

Verbos: decir, ella / afrentar, él / poder, él / dividirse, yo / intentar, ella / labrar, ella
 / buscar, ella / pretender, ella
 Preposiciones: en; en; en; del; del; de; de; de; de; con; al; a.

NÚMS. 35/36: Completa los sonetos poniendo los verbos de las listas al indicativo.
 “A Dido” “A Faetón”

La tirana codicia del Ermano
 (impía ocasión del fin de tu Siqueo)
 _____ fiel, por el airado Egeo
 Elisa, hasta el termino Africano.
 Donde reliquias del ardor Troyano
 _____ en ti nuevo deseo;
 y, _____ en infausto Himeneo,
 al Teucro engañador la fe, y la mano
 _____ en tu daño presurosa
 la merecida fama, que _____
 con el engaño que obstinada _____

O en ambas bodas poco venturosa!
muriendo el uno perseguida _____
huyendo el otro desdeñada _____

_____ quitarte el nuevo atrevimiento
bello hijo del sol, la dulce vida,
la memoria no _____: que estendida
_____ la fama de tan alto intento.
Glorioso, aunque infelice pensamiento
_____ la carrera mal regida;
y del paterno carro la caída
_____ tu nombre a más ilustre asiento
En tal demanda al mundo _____,
que de Apolo _____ hijo: pues _____
alcanzar del la empresa a que _____
Termino ponga a su lamento triste
Climene; si la gloria que _____
_____ al bien, que por osar _____.

Verbos: querer; morir; huir; huir; entregar; encender; destruir; despreciar

Verbos: subir; ser; poder; poder; poder; perder; ganar; exceder; disculpar; dejar;
aspirar; asegurar

Claves de los ejercicios

NÚM. 1: "A Lucrecia": Baña llorando el ofendido lecho / de Colatino la consorte amada, / y en la tirana fuerza desculpada / si no la voluntad castiga el hecho. // Rompe con hierro agudo el casto pecho / y abre camino al alma; que indignada / baja a la oscura sombra, donde vengada / aún duda si su agravio ha satisfecho. // Venció al paterno llanto endurecida, / y de su esposo el ruego, que no basta, / menospreció con un fatal desvío. // Ceda al debido honor la dulce vida, / que no es bien dijo que otra menos casta / ose vivir con el ejemplo mío.

NÚM. 2: "A Troya asolada": Él que soberbio a no temer se atreve / la fuerza oculta del violento hado, / y en alegre fortuna confiado / de los Dioses creyó el aplauso leve: / Ejemplo tome de mi gloria breve, / en cuyo fin dejó el Egipcio armado / el turbio Nilo: y vino el Scita osado / que el puro Tanais y el Oronta bebe. // Troya fui de los Dioses obra ilustre / honor del Asia, hermosa, rica, fuerte / madre de reinos, y del mundo espanto // Cayó mi gloria, y de su antiguo lustre / sólo ha quedado (o miserable suerte) / cenizas viles, y afrentoso llanto.

NÚM. 3: "A Julia hija de Julio Cesar y mujer de Pompeyo": Julia si de la Parca el furor ciego / permitiera en tu vida más tardanza / no viera Roma en su mayor pujanza

/ de las guerras domésticas el fuego. // Que semejante en el piadoso ruego / a las Sabinas, la furiosa lanza / redujeras depuesta la venganza / a paz alegre y a común sosiego / Al suspendido daño, y armas fieras / tu acelerada muerte abrió camino / rota la fe, que violentada estaba. // Tú sólo el Isthmo de estas ondas eras, / mas acabó la fuerza del destino / vida que tantas muertes excusaba.

NÚM. 4: “A Lucrecia”: La consorte amada de Colatino, llorando baña el ofendido lecho y si no la voluntad castiga el hecho desculpada en la tirana fuerza. El casto pecho rompe con hierro agudo y abre camino al alma que baja indignada a la oscura sombra, donde vengada aún duda si ha satisfecho su agravio. Endurecida venció al paterno llanto y el ruego de su esposo, que no basta, menospreció con un fatal desvío. “La dulce vida ceda al debido honor”, dijo, “que no es bien que otra menos casta ose vivir con el ejemplo mío”.

NÚM. 5: “Soneto XXIII”: Dijo el burlado Cintio: “Dafnes esquiva, Amor quiere que viva eternamente la memoria de tu rigor y de mi triste historia en las verdes hojas del victorioso laurel. La antigua Palma y la abundosa Oliva de hoy inclinarán más a ti su gloria y tú ceñirás la altiva frente del fuerte vencedor en premio de victoria”. Y asido a la dura corteza, la contempla y luego repite: “Fiera Dafnes, mármol frío, vivirás segura del ardiente rayo porque quien pudo resistir al fuego mío no es bien que consienta ageno fuego”.

NÚM. 6: “A Julia hija de Julio Cesar i muger de Pompeyo”: Julia, si el furor ciego de la Parca permitiera más tardanza en tu vida, Roma, en su mayor pujanza, no viera el fuego de las guerras domésticas. Que semejante a las Sabinas en el piadoso ruego, redujeras la furiosa lanza y depuesta la venganza a paz alegre y a común sosiego. Tu acelerada muerte abrió camino al suspendido daño y a las armas fieras; y rota la fe que estaba violentada. Tú sólo eras el istmo de estas ondas, mas la fuerza del destino acabó una vida que excusaba tantas muertes.

NÚM. 7: “A Troya asolada”: Fui Troya, obra ilustre de los Dioses, honor de Asia, hermosa, rica, fuerte, madre de reinos y espanto del mundo. O miserable suerte, mi gloria cayó y de su antiguo lustre ha quedado sólo cenizas viles y afrentoso llanto. Él que soberbio se atreve a no temer la oculta fuerza del violento hado y confiado en alegre fortuna creyó de los Dioses el leve aplauso tome ejemplo de mi breve gloria, en cuyo fin dejó el egipcio armado, el turbio Nilo el osado Scita que vino y bebe el puro Tanais y el Oronta.

NÚM. 8: “A Lucrezia”: Bagna piangendo l’offeso letto di Colatina la consorte amata e nella tiranna forza discolpata se non la volontà castiga l’atto. Rompe con ferro appuntito il casto petto e apre cammino all’anima, che indignata scende nell’oscura ombra, dove vendicata anora dubita se il suo oltraggio ha soddisfatto. Vinse il paterno pianto con durezza e del suo sposo la supplica, che non contenta, dispreszò con fatale indifferenza.

Ceda al dovuto onore la dolce vita, perché non è bene (disse) che un'altra meno casta osi vivere dopo il mio esempio.

NÚM. 9: "A Giulia, figlia di Giulio Cesare e moglie di Pompeo": Giulia se delle Parche la cieca furia permettesse nella tua vita più indigio, non vedrebbe Roma, nella sua maggiore potenza, delle guerre domestiche il fuoco. Perché rassomigliante nella pietosa supplica alle Sabine, la furiosa lancia sottometteresti, deposta la vendetta in lieta pace e in comune quiete. Al trattenuto danno e alle armi feroci la tua rapida morte aprì cammino, sconfitta la fede, che violentata era. Tu sola l'istmo di queste onde eri, ma terminò la forza del destino, una vita che tante morti evitava.

NÚM. 10: "A Troia devastata": Colui che superbo s'azzarda a non temere la forza occulta del fato violento e, confidando nell'allegria fortuna, degli Dei credette l'applauso soave: Esempio prenda dalla mia breve gloria, nella cui fine lasciò l'egizio armato il torbido Nilo: e venne l'audace Scita che il puro Tanais e l'Oronte beve. Troia fui degli Dei opera illustre, onore dell'Asia, bella, ricca e forte, madre dei regni e del mondo paura. Cadde la mia gloria, e del suo antico lustro solamente è rimasto (o sorte miserevole) vili cenere e un offeso pianto.

NÚM. 11: Damos los *Apuntamientos* de Medina y luego intentamos explicar las razones que, para nosotros, le llevaron a sugerir los cambios.

Fonosintaxis y fonosimbolismo: v. 1: "La a, o en cima horrible con la pronunciación muestra una gran abertura y la traga la sinalefa y entra el epigrama con más llaneza para irse levantando hasta el fin, que es subidísimo y admirable". Pensamos que Medina habla de "pronunciación", "abertura" y "más llaneza", o sea de una conducción tonal baja, que se eleva progresivamente hacia el final del verso además que en el ámbito del mismo soneto. Medina busca una relación fónica muy dulce sólo para consentir que el final sea "subidísimo"; creando una tensión progresiva que juzga "admirable".

Propiedad e intensificación: v. 10: "a Roma es más lleno y propio para Oráculo". Opinamos que la sustitución evita la genericidad, y añade al soneto la historia de la ciudad ("Roma") y de su "pueblo"; justificando incluso la "propiedad". v. 14: "libre se refiere a catividad o tiranía". Creemos que, según la crítica del Maestro, el vocablo "libre" se encuentra fuera de posición, y no expresa todo lo que debería o por lo menos no como "salva".

NÚM. 12: Flores: Adonis en anémone; Jacinto en jacinto; Narciso en narciso / Cuadrúpedes: Licaón en lobo / Aves: Filomena en ruiñeñor / Rocas y piedras: Escila en roca de la Calabria; Caribdis en roca de la Sicilia; Niobe en mármol / Voz: Eco / Insectos: Aracne en araña

NÚM. 13: v. 1: victorioso; esquiva / v. 2: verdes / v. 3: triste / v. 5: antigua; abundosa / v. 8: fuerte; activa / v. 9: burlado; dura / v. 11: fiera; frío / v. 12: ardiente / v. 13: ageno

NÚM. 14: v. 1: ofendido / v. 2: amada / v. 3: tirana / v. 5: agudo; casto / v. 6: indignada / v. 7: oscura / v. 9: paterno; endurecida / v. 11: fatal / v. 12: debido; dulce / v. 13: casta

NÚM. 15: v. 2: oculta; violento / v. 3: alegre / v. 4: leve / v. 5: breve / v. 7: turbio / v. 8: puro / v. 9: ilustre / v. 10: hermosa; rica; fuerte / v. 12: antigua / v. 13: miserable / v. 14: viles; afrentoso

NÚM. 16: v. 1: ciego / v. 4: domésticas / v. 5: piadoso / v. 6: furiosa / v. 8: alegre; común / v. 9: suspendido; fieras / v. 10: acelerada / v. 11: violentada

NÚM. 17: v. 1: insano / v. 2: bella / v. 3: mortal / v. 5: extraño / v. 7: enemiga / v. 8: fácil / v. 10: ciego / v. 11: costosa / v. 12: purpurea

NÚM. 18: (A) = v. 7 / (B) = v. 14 / (C) = v. 11 / (D) = v. 10 / (E) = v. 2

NÚM. 19: (A) = v. 14 / (B) = v. 8 / (C) = v. 1 / (D) = v. 10 / (E) = v. 5 / (F) = v. 3

NÚM. 20: (A) = v. 10 / (B) = v. 2 / (C) = v. 14 / (D) = v. 6

NÚM. 21: (A) = v. 9 / (B) = v. 12 / (C) = v. 4 / (D) = v. 7

NÚM. 22: v. 2: niño / v. 3: oro / v. 5: atado / v. 6: luz / v. 8: celoso / v. 11: resistir / v. 14: ciego

NÚM. 23: v. 1: ardiente / v. 3: vano / v. 6: loco / v. 8: rayo / v. 12: tierra / v. 13: ruina

NÚM. 24: v. 1: dulce / v. 2: bajar / v. 4: triste / v. 6: pura / v. 8: espanto / v. 12: suerte / v. 14: vista

NÚM. 25: El burlado Cintio dijo: “Victorioso Laurel, Dafnes esquivada, en cuyas verdes hojas la memoria de su rigor, y de su triste historia quiso el Amor, que eternamente viva, la antigua Palma, y la abundosa Oliva, a ella de aquel día más inclinarían su gloria; y que ella ceñiría, en premio de Victoria, del fuerte vencedor la frente altiva”. Y a la dura corteza asido, la contempló, y luego repitió: “Dafnes fiero mármol frío, del rayo ardiente viviría segura, que no era bien que consintiera ajeno fuego quien pudo resistir al fuegosuyo”.

NÚM. 26: El Rey dijo que el generoso soldado no castigara el fuerte brazo cuyo engaño le dio vida y a dársela le movía. Aquel día Roma, por su intento valeroso, vería que libre de tan cierto daño más a su hierro que a sus fuerzas debía.

NÚM. 27: A Pompilio, cruel e ingrato, le dijeron que detuviera un poco la cobarde espada y que considerara la injusta empresa, que a su brazo esperaba y por largos siglos

había de ser llorada. Que si posible era que se viera su mano armada contra el gran Tulio, a quien librar debiera en igual recompensa de la fiera muerte a su ingratitud encomendada.

NÚM. 28: Casandra dijo que en sus cenizas, patria cara, su guardaba el fuego, cuya llama ardiente haría costosa a Grecia esa victoria. Que otra renacería de ella más clara, por quien su nombre eternamente volviera a vivir en más dichosa historia.

NÚM. 29: A Ganimedes, Jupiter le dijo que no temiera, el bellissimo Troyano, viendo que arrebatado en nuevo vuelo con corvas uñas le levantaba al cielo la feroz ave por el aire vano. Que si nunca había oído el nombre soberano del alto Olimpo, y la piedad y el celo de Jupiter que daba la lluvia al suelo y armaba con rayos la tonante mano, a cuyas aras humillado gruesos toros ofrecía el teucro en Ida, implorando remedio a sus querella. Él mismo era. Que no al aguila era dado en despojo, que su amor le traía, que olvidara su amada Troya y que subiera a las estrellas.

NÚM. 30: v. 2: Osaste / v. 3: en / v. 4: del, acercaste, al / v. 5: a / v. 7: arrojó; al; a; has dado / v. 8: en; a / v. 9: por / v. 10: de; discurrió / v. 11: dedicó / v. 12: a / v. 13: en / v. 14: de.

NÚM. 31: v. 1: temas / v. 2: en / v. 3: con; levanta; al / v. 4: por / v. 5: has oído / v. 6: del / v. 7: de; da; al / v. 8: arma; con / v. 9: a / v. 10: ofrece; en / v. 11: a / v. 12: soy; al; eres / v. 13: en; trae; olvida / v. 14: sube; a

NÚM. 32: v. 1: ofrece / v. 2: se dilata / v. 4: envidia / v. 6: entreteje; ata / v. 8: contempla / v. 11: cubrieres / v. 13: alzas / v. 14: respeta

NÚM. 33: tit.: buscando / v. 1: huyendo; deja / v. 2: roto / v. 3: se embarca / v. 4: inunda; alexa / v. 5: le aqueja / v. 6: destierra / v. 7: busca; encierra / v. 8: dio / v. 9: buscado / v. 10: halla / v. 11: ignora / v. 12: recelará / v. 13: da; obligado / v. 14: llora.

NÚM. 34: v. 1: labra / v. 2: afrenta / v. 3: del / v. 4: busca, a / v. 5: del; en / v. 6: al; intenta / v. 7: de / v. 8: bebe, con, de / v. 9: en, dice; pretendió / v. 10: de, dividirme / v. 11: en / v. 12: de, puede.

NÚM. 35: v. 2: huiste / v. 6: encendieron / v. 7: entregaste / v. 9: despreciaste / v. 10: destruyes / v. 11: quieres / v. 13: huyes / v. 14: mueres.

NÚM. 36: v. 1: pudo / v. 3: pudo / v. 4: dejó / v. 6: disculpar / v. 8: subió / v. 9: aseguraste / v. 10: eras, pudiste / v. 11: aspiraste / v. 13: ganaste / v. 14: excede; perdiste
aadf

NOTE

- 1 Ha collaborato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia nel Dipartimento di Lingue e letterature Neolatine dell'attività di ricerca in Lingue e Letteratura Spagnola.
- 2 Presentamos a la izquierda el soneto del poeta tal y como se encuentra en el manuscrito titulado "Cisnes del Betis" (1612), y a la derecha la transcripción en castellano moderno. Los últimos dos versos, que no aparecían en el manuscrito se extrajeron de otro, conocido como "manuscrito Medina", donde incluso lleva el título de "A Dafnes i Apolo o febo". En verdad, la cuestión resulta tan complicada que no tendría mucho sentido alargarse aquí con tantas explicaciones ya que son otros nuestros fines; por eso nos limitamos a proponer los versos 13 y 14 encerrados entre corchetes; o sea como es costumbre hacer en estas situaciones. Para cualquiera aclaración véase *Studi e proposte per un'edizione critica della poesia de Juan de Arguijo*; véase también el párrafo 7 de este capítulo: "Bibliografía: manuales y diccionarios utilizados para el estudio y el análisis de una poesía del Siglo de Oro".
- 3 Con este propósito acudimos al capítulo de Oreste Macrí *La reforma ortográfica* en su monografía herreriana: Macrí, O. *La reforma ortográfica* in *Fernando de Herrera*, Madrid, Gredos, 1972, pp. 432-471. Sigla Macrí.
- 4 Recordamos a los alumnos que las barras (/ /) representan fonemas y transcripciones fonológicas; los corchetes ([]) delimitan representaciones de sonido o articulaciones, y transcripciones fonéticas; las letras en "*cursiva*" reproducen o representan grafías.
- 5 Juan de Valdés (1490-1541) en su juventud se interesó por las doctrinas iluministas y las ideas de Erasmo de Rotterdam, probablemente alrededor del 1535 escribió el *Dialogo de la lengua*: un importante tratado de gramática y análisis morfosintáctica que hoy en día nos interesa por las ideas filológicas expuestas.
- 6 Valdés, Juan de *Diálogo de la Lengua*, Madrid, Clásicos Castalia, 1946; cit. en Macrí, cfr. nota 2.
- 7 Cit. en Macrí, cfr. nota 2.
- 8 Pietro Bembo (1470-1547) fue poeta y guía del gusto de su época. Fijó algunos de los principios fundamentales de la poética del Renacimiento. Sus ideales rigurosamente classicistas se proponían la búsqueda de una poesía perfecta en la armonía y en el estilo. Estas serán las bases y el ideal del estilo poético de la "Escuela Sevillana". Sobre este tema volveremos en el párrafo 4.2: "El estilo poético de Arguijo a través del comentario del Maestro Medina".
- 9 Cit. en Macrí, cfr. nota 2.
- 10 Nebrija Antonio de *Gramática de la lengua castellana*, Salamanca en el año de mil y ccccxcii, copia anastática, Valencia, 1992.
- 11 Moliner M. *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1994. Sigla MM; Corominas J. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, I-IV, Madrid, 1954-1957; Corominas J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, 1996. Sigla JC.
- 12 Graves R. *I miti greci*, Milano, Longanesi, 1983 [la traducción es del autor].
- 13 Navarro T. *Métrica española reseña histórica y descriptiva*, New York, Syracuse University Press, 1956, pp. 232-234.
- 14 Ese trabajo está recogido bajo el título de "Apuntamientos y notas" en el "manuscrito Medina" que contiene los sonetos de Juan de Arguijo.
- 15 Los versos subrayados son los comentados por Medina.
- 16 Devoto G., Oli G.C. *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971: "Fenómeno térmico y luminoso que se produce por efecto de la combustión de sustancias inflamables; considerado por los naturalistas griegos uno de los cuatro elementos que constituyen el universo; materia divina e incorruptible de los astros y del alma" s. v. "fuego" [la traducción es del autor].
- 17 Cfr. párrafo 2.

- 18 “Parece que ya en Roma el emperador Tiberio solía ponerse una guirnalda de laurel sobre la cabeza cada vez que tronaba; según cuanto nos informa Plinio”, cfr. Vranich Stanko B. *Obra completa de Don Juan de Arguijo (1567-1622)*, Valencia, Albatros Hispanofilia ediciones, 1985, pp. 171-172.
- 19 Cfr. párrafo 2.
- 20 Cfr. JC: “Tomado del latino REPETĒRE; volver a dirigirse a, o volver a traer algo, volver a perder”, s. v. repetir.
- 21 Cfr. JC: “Tomado del latino DIRĪGĒRE de RĒGĒRE, regir, gobernar”, s. v. dirigirse.

Insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera

Graziano Serragiotto

Università Cà Foscari di Venezia

L'insegnare una disciplina linguistica o non linguistica attraverso una lingua straniera è una delle sfide metodologiche della glottodidattica al giorno d'oggi.

Questo è stato ribadito nel *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, testo della Comunità Europea voluto da Delors e approvato nel 1995 dove si auspica l'opportunità che la lingua straniera possa diventare la lingua di insegnamento di alcune discipline linguistiche e non nella scuola secondaria in modo da raggiungere un obiettivo di plurilinguismo. In questo modo l'acquisizione viene facilitata perché è più spontanea e c'è una maggiore esposizione alla lingua straniera; inoltre il focus dell'attenzione passa dalla forma al contenuto cioè a quello che viene veicolato e questo può diventare assai utile anche per apprendere dei contenuti professionali.

1. LA LINGUA VEICOLARE E CLIL

L'uso veicolare della lingua straniera spesso viene sintetizzato con il termine di lingua veicolare per semplificarne il concetto.

Quello che sta alla base è che la lingua straniera viene usata per insegnare un'altra disciplina, la quale ha i propri obiettivi didattici che non riguardano l'insegnamento della lingua.

Lo scopo glottodidattico è sicuramente diverso tra l'insegnamento della lingua e l'uso veicolare di quest'ultima: nel primo caso il docente insegna la lingua, nel secondo egli promuove la lingua; nel primo caso lo studente impara le abilità e apprende ad usare la lingua, mentre nel secondo caso lo studente usa le abilità acquisite e usa la lingua per apprendere. È molto importante focalizzare la nostra attenzione sui termini "insegna" versus "promuove" e "impara" versus "usa" dove il ruolo della lingua non viene ad essere metalinguistico ma viene a servire da tramite per acquisire dei contenuti non linguistici.

Possiamo dire che l'acquisire una lingua non viene visto come fine a sé stesso ma è un mezzo che permette di arrivare ad altri contenuti.

Di solito quando ci si riferisce a questo tipo di approccio si usa un acronimo inglese CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e cioè apprendimento integrato di lingua e contenuti. Tale denominazione mette in risalto come ci sia un equilibrio tra l'apprendimento delle varie discipline e quello della lingua straniera.

Il CLIL è sicuramente un approccio innovativo che ha come obiettivo il plurilinguismo, favorisce l'integrazione curricolare e comprende una diversità di modi di insegnare e di

situazioni talmente flessibili che ogni insegnante o gruppo di insegnanti può decidere il percorso e le modalità più adatte per la sua classe, decidendo anche in itinere quali possano essere i cambiamenti che possono essere fatti per migliorare l'apprendimento.

Il CLIL può essere utilizzato sia con una lingua straniera sia con una lingua seconda. Nel primo caso la lingua non è parlata dalla comunità, viene imparata solo in un ambiente scolastico e non c'è molta possibilità di utilizzo; nel secondo caso invece abbiamo un contesto bilingue e quindi la lingua può essere utilizzata anche nell'ambiente esterno alla scuola.

2. MOTIVAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Dopo aver chiarito alcuni concetti fondamentali sulla lingua veicolare e il CLIL, è interessante focalizzare la nostra attenzione sulle motivazioni glottodidattiche per l'uso veicolare della lingua straniera. Usando il CLIL come approccio didattico si vengono a creare una serie di situazioni favorevoli determinate da certi fattori:

a. un aumento della quantità di esposizione alla lingua straniera:

la lingua straniera non viene usata soltanto nelle ore canoniche di insegnamento della lingua straniera, ma viene usata anche nell'orario di altre discipline e questo favorisce i livelli di competenza nelle lingue straniere e può favorire l'uso di una varietà di lingue in modo da non essere solo alcune privilegiate ;

b. una maggiore qualità di esposizione alla lingua straniera

l'insegnamento integrato di lingua e contenuti favorisce un insegnamento di tipo interattivo e assicura un certo livello qualitativo perché molto spesso è richiesta una profondità di rielaborazione che non si avrebbe in un insegnamento tradizionale;

c. una maggiore motivazione all'apprendimento essendo

il contenuto della materia il focus dell'attenzione anche gli studenti che non presentano attitudine per l'apprendimento linguistico o che non amano in modo particolare le lingue possono seguire la logica cognitiva delle discipline e allo stesso tempo potenziare la lingua straniera con attività che possono essere considerate incidentali, perché non sono state costruite primariamente per questo scopo.

In un tale contesto abbiamo una maggiore autenticità delle attività che riguardano la lingua perché non si simula la necessità di utilizzare una lingua ma si usa in un contesto reale e necessario, cosa che molto spesso capita con un insegnamento tradizionale (per esempio, immagina di essere al bar e chiedi un caffè...) ed inoltre c'è una maggiore autenticità della lingua perché la lingua non serve per parlare di sé stessa ma viene utilizzata per parlare delle varie discipline.

Insegnando delle discipline attraverso una lingua straniera abbiamo la possibilità che l'input venga reso comprensibile da alcune conoscenze extralinguistiche cosa che non capita nell'insegnamento della lingua tradizionale perché è la stessa lingua che cerca di spiegare la lingua attraverso perifrasi o traduzioni in lingua madre. Special-

mente alcune materie hanno la caratteristica che non si basano solo sul linguaggio verbale e quindi l'usare delle cartine, dei grafici, delle immagini, ecc. aiuta la comprensione dei contenuti e potenzia la stessa lingua.

Con un approccio simile c'è uno spostamento dell'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola, quindi quello che diventa fondamentale non è una correttezza formale linguistica, ma il fatto che l'input e cioè il contenuto diventi comprensibile il più possibile nonostante alcune imprecisioni linguistiche.

Lo stesso Cummins distingue due tipi di competenze diverse che possono essere raggiunte dagli studenti a seconda degli approcci e metodi utilizzati:

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills): è una competenza con interazioni non sofisticate su argomenti comuni e quotidiani ed è quella che viene raggiunta attraverso l'insegnamento tradizionale curricolare;

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency): è una competenza elaborata e sofisticata con attività cognitive d'ordine superiore ed è quella che si realizza attraverso l'insegnamento veicolare che si riferisce anche a concetti astratti tipici di alcune discipline.

Ciò dimostra come l'insegnamento veicolare permetta di raggiungere una competenza più elevata e sofisticata rispetto all'insegnamento tradizionale.

Ciononostante bisogna precisare che questo approccio non deve essere visto come sostitutivo dell'insegnamento curricolare della lingua straniera. Ricerche fatte hanno dimostrato che in assenza di un apprendimento formale gli studenti non raggiungono la completa padronanza di una lingua straniera e quindi la completa acquisizione di una lingua straniera si può raggiungere attraverso le due competenze.

3. ORGANIZZAZIONE E MODALITÀ PER L'INSEGNAMENTO ATTRAVERSO L'USO VEICOLARE DELLA LINGUA

Dopo di aver delineato le motivazioni glottodidattiche per l'uso veicolare della lingua straniera vediamo quali siano le variabili che ci possono essere in questo tipo di insegnamento. Una prima variabile riguarda la scelta delle lingue e delle discipline da mettere in gioco e il rapporto che si viene a creare tra la lingua e la materia non linguistica e in secondo luogo si tratta di vedere la tipologia dell'insegnante e le modalità che egli usa per attuare un simile insegnamento.

3.1 La scelta della lingua o delle lingue

È ovvio che tutte le lingue potrebbero essere a livello teorico valide da poter essere proposte per simile insegnamento, però è giusto che si valutino alcuni parametri per decidere praticamente quale sia la lingua/ siano le lingue più adatte per una determinata realtà.

Nel momento in cui si debba decidere quali lingue privilegiare nelle esperienze di apprendimento integrato di lingua e contenuti si devono considerare vari fattori, tra i quali i più importanti sono:

- a. *la situazione geografica ed economica del paese o della regione dove si trova la scuola*
per ragioni che si riferiscono all'economia del posto può essere utile scegliere una lingua rispetto ad un'altra oppure considerare le lingue degli stati limitrofi; nel Veneto, per esempio, per questioni economiche e geopolitiche può essere utile inserire il tedesco; il francese in Val d'Aosta;
- b. *il grado di somiglianza che esiste tra la lingua straniera e la lingua materna degli studenti*
un altro parametro è senz'altro il grado di somiglianza tra la lingua materna e la lingua straniera degli studenti; sul piano lessicale, fonetico e grammaticale nel caso di lingue affini (per esempio, italiano e spagnolo) si può iniziare con più materie contemporaneamente ed anche nell'intero curriculum scolastico anche con discipline che si basano esclusivamente sulla comunicazione verbale e che richiedano un certo grado di astrazione.

Nel caso di lingue non affini (per esempio, italiano e tedesco), è necessario che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti soprattutto con le materie dove la comunicazione verbale è fondamentale e non c'è l'aiuto di elementi extralinguistici in modo da non dover semplificare troppo i contenuti riguardanti la disciplina.

- c. *la materia che viene insegnata tramite la lingua straniera*

la scelta della materia ha sicuramente una sua importanza perché a seconda delle caratteristiche della stessa materia abbiamo situazioni diverse. Questo verrà approfondito nel paragrafo 3.2;

- d. *le risorse locali*

inoltre si dovranno considerare le risorse che ci sono: l'insegnante di lingua, gli scambi che sono avviati con scuole straniere, studenti stranieri, ecc.

Comunque oltre ai parametri che abbiamo considerato è fondamentale assicurare la diversità linguistica, in modo che non ci sia solo una lingua straniera che domina e che ci sia una salvaguardia delle lingue minoritarie.

3.2 La scelta della materia o delle materie

Bisogna subito evidenziare che tutte le materie possono essere oggetto di insegnamento in una lingua straniera; comunque è preferibile all'inizio scegliere quelle che sono caratterizzanti l'indirizzo di studio degli studenti in modo da tenere alta la motivazione ad apprendere.

Inoltre bisogna considerare il livello di conoscenza della lingua straniera: è meglio scegliere materie che si basano principalmente sulla comunicazione verbale e che sono per loro natura più astratte solo dopo che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti, mentre nel caso di materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possiamo usarle anche in mancanza di una buona compe-

tenza linguistica perché attraverso materiali visivi, grafici, diagrammi, ecc. possiamo trasmettere i contenuti della disciplina.

Pensando alla situazione scolastica italiana possiamo dire che nel caso di lingue non affini è meglio introdurre la lingua veicolare con materie più astratte e che si basano principalmente sulla comunicazione verbale nel triennio della scuola superiore o all'università, mentre nel caso di materie pratiche che utilizzano in parte e non solo la comunicazione verbale anche con lingue non affini si può già nel biennio fare un buon lavoro perché l'input è reso comprensibile attraverso elementi extralinguistici al fine di chiarire ed integrare i contenuti presentati verbalmente.

In questi casi si può partire anche da livelli elementari di competenza nella lingua straniera facendo delle attività molto pratiche come indicare le capitali in un atlante di geografia, mostrare dei movimenti in educazione fisica e introdurre una serie di verbi in lingua straniera, ecc.

C'è una grande finalità in questo: lo sviluppo di competenze metodologiche e relazionali in dimensione europea in tutti gli ambiti disciplinari.

3.3 *Gli insegnanti CLIL*

Possiamo avere diverse tipologie di insegnanti CLIL:

a. Lo stesso insegnante

ci sono alcuni insegnanti, anche se non molti, che hanno la doppia abilitazione in una lingua straniera e in una disciplina e quindi possono portare avanti l'insegnamento veicolare da soli nella scuola media inferiore e superiore, mentre non esistono problemi nella scuola elementare perché il docente copre i due ambiti;

b. due insegnanti diversi: CLIL con prevalenza della lingua

l'insegnante di lingua straniera guida esercitazioni su contenuti disciplinari che sono già stati acquisiti ed ora vengono applicati in lingua straniera;

c. due insegnanti in co-presenza: CLIL con prevalenza della disciplina

l'insegnante di lingua straniera si limita a creare le condizioni affinché i contenuti della disciplina vengano acquisiti senza che la lingua sia un problema attraverso delle attività di semplificazione, per rendere l'input comprensibile;

d. scambio di insegnanti

un insegnante italiano di una materia va all'estero ed insegna la sua disciplina in italiano, mentre l'insegnante di quel paese viene in Italia, per esempio un insegnante italiano di chimica va in Austria in una scuola dove si insegna italiano e l'insegnante austriaco viene in Italia ad insegnare chimica in tedesco;

e. organizzare moduli in Internet a gruppi

un'altra possibilità può essere quella di fare degli incontri chat o forum in Internet dove un insegnante inglese di fisica, per esempio, interagisce con degli studenti con esperimenti e relazioni in lingua straniera;

f. risorse personali dei docenti

ci può essere l'insegnante di disciplina che conosce la lingua straniera e che può con il supporto di quello di lingua creare dei moduli autonomi in lingua straniera; op-

pure ci può essere il docente di lingua straniera che è in grado di lavorare in un'altra disciplina chiedendo l'aiuto e qualche consiglio all'insegnante della disciplina.

Per fare questo, è necessario stabilire un livello di competenza della lingua straniera o della disciplina che l'insegnante debba avere che possa venire anche certificato (una specie di portfolio del docente).

3.3.1 Metodologia dell'insegnante di lingua straniera e dell'insegnante della disciplina per l'uso veicolare della lingua

Per il momento la situazione più ricorrente per l'uso veicolare della lingua è la condizione b e c, dove abbiamo due insegnanti, uno di lingua straniera e uno di disciplina specifica che organizzano delle lezioni, dei moduli, degli ambiti tematici chiedendo l'autorizzazione all'interno dell'istituto, inserendo tale progetto nel Piano dell'Offerta Formativa. Per il momento pochi sono i casi di esperienza totale curricolare anche perché necessitano di una garanzia istituzionale.

È importante mettere in evidenza come le aree di azione dei due insegnanti restino distinte e separate con un nuovo ruolo per l'insegnante della disciplina.

L'insegnante di lingua straniera insegna la lingua, gli studenti imparano le abilità ed apprendono ad usare la lingua; l'insegnante della disciplina promuove la lingua, gli studenti usano le abilità e usano la lingua per apprendere.

Tra i due insegnanti ci deve essere una stretta collaborazione sia nella programmazione sia in itinere in modo che ognuno utilizzi le proprie competenze.

L'insegnante di lingua dà un supporto linguistico sia agli studenti sia all'insegnante della materia e può vantare una preparazione didattica per la comprensione dei testi che è sicuramente utile all'insegnante della disciplina per rendere l'input comprensibile. In cambio l'insegnante di lingua straniera amplia i propri orizzonti in ambiti specialistici.

L'insegnante della materia trasmette i contenuti della disciplina e grazie alla preparazione didattica per la comprensione dei testi dell'insegnante di lingua si pone il problema del veicolo linguistico la cui conoscenza molto spesso è data per scontata. In cambio l'insegnante della disciplina impara una metodologia didattica per la comprensione dei testi e amplia la propria conoscenza di una lingua straniera.

Entrambi i docenti sono impegnati a fare delle scelte e precisamente:

- a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline
- b. stabiliscono gli obiettivi del corso
- c. prevedono possibilità di cambiamenti in itinere con una certa flessibilità
- d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze
- e. prevedono le difficoltà

La collaborazione tra docenti può portare a dei buoni risultati perché c'è uno scambio vicendevole e si riesce a superare le incertezze che ci sono: il docente della materia non si sente all'altezza a livello linguistico per poter insegnare attraverso la lingua stra-

niera, l'insegnante di lingua ritiene di non conoscere in modo approfondito gli argomenti che riguardano la disciplina.

L'insegnante di disciplina non linguistica insegna la materia e l'insegnante di lingua straniera la rende in lingua straniera.

L'insegnante di lingua veicolare deve sviluppare competenze in relazione a metodologie appropriate per l'insegnamento e la valutazione, da impiegarsi con studenti di lingua straniera.

L'insegnante di lingua straniera deve acquisire un minimo di familiarità con i concetti e la microlingua della disciplina non linguistica così come le modalità di valutazione più appropriate per quella disciplina.

Non verranno effettuate lezioni solo frontali tipiche delle discipline non linguistiche, ma si userà il cooperative learning, si adotteranno nuove strategie ed alcune tecniche che sviluppino la produzione autonoma in lingua straniera (giochi di ruolo, riempimento di spazi, abbinamento, ecc.) e si utilizzerà del materiale autentico durante la lezione.

Inoltre per gli insegnanti di altre discipline che vogliono intraprendere un insegnamento veicolare si possono organizzare dei corsi di lingua straniera per dare competenze specifiche affinché possano veicolare i contenuti della propria materia in lingua straniera, anche se le competenze sono molto diversificate; i corsi nonostante un'accurata revisione linguistica dovranno essere mirati a sviluppare soprattutto le abilità comunicative degli insegnanti veicolari (lingua parlata e ascoltata); naturalmente oltre alle competenze linguistiche i docenti CLIL dovranno acquisire la metodologia della didattica delle lingue.

3.3.2 Elaborazione di un percorso CLIL e indicazioni per le lezioni

Per elaborare un percorso CLIL gli insegnanti dovranno considerare alcune variabili, qui sotto riportiamo un esempio che è stato usato per un progetto nella Scuola Media di Pontassieve (Firenze) (Coonan 2002):

- a. *classe*: prima di tutto si considererà il livello, il numero di studenti coinvolti, il numero e il tipo di insegnanti coinvolti, la lingua che viene scelta come veicolare, la competenza linguistica della lingua straniera da parte degli studenti, il tipo di scuola, ecc.;
- b. *modello CLIL*: si tratterà di un modulo, di una lezione, di alcune unità didattiche, quale sarà la durata, gli insegnanti lavoreranno in sinergia, in co-presenza, avremo un CLIL con prevalenza della lingua o un Clil con prevalenza della disciplina, ecc.;
- c. *area curricolare*: verranno analizzati i temi e gli argomenti del percorso;
- d. *competenza chiave del contenuto (obiettivi)*: conoscenze, concetti;
- e. *lessico chiave*;
- f. *abilità linguistiche attivate*: non è necessario utilizzare tutte le abilità linguistiche ed alcune possono essere attivate parzialmente, quindi si fa una scelta a seconda delle priorità, per esempio, solo lettura ed ascolto;
- g. *abilità di studio coinvolte*: prendere appunti, riassumere, ecc.;
- h. *processi cognitivi*: nell'elaborazione del percorso si considerano anche i processi cognitivi messi in gioco come il definire, il valutare, l'osservare, il sintetizzare, l'illustrare, ecc.;

- i. *metodologia*: si penserà all'organizzazione didattica, se sarà frontale, individuale, a coppie, a gruppi, ecc. e all'uso della lingua straniera: sarà in alternanza con la lingua madre, oppure una separazione o una concomitanza?;
- j. *materiali usati*: di base, integrati; questo è un punto molto importante e sarà trattato in modo più ampio nel paragrafo successivo;
- k. *attività/esercizi*: è importante decidere quali attività ed esercizi svolgere in base agli obiettivi, vedere quelli che sono disponibili, quelli da integrare, il dosare in modo corretto, ecc.;
- l. *valutazione*: come verranno valutati gli allievi, in base a quali obiettivi, si valuterà il contenuto, la lingua, entrambi, attraverso quali esercizi, si valuterà una lezione, l'unità, il modulo, ecc.; anche questa parte verrà approfondita in un paragrafo successivo.

È fondamentale seguire anche alcune indicazioni prima della lezione così da progettare in modo efficace.

All'inizio è utile far avere agli studenti la scaletta della lezione in modo che siano chiari gli argomenti che verranno trattati con qualche parola chiave che potrebbe essere utile per la comprensione.

Si può leggere insieme lo schema in modo da sottolineare anche oralmente i punti fondamentali, fermandosi nei punti dove gli studenti hanno delle domande.

Altra cosa molto importante è fornire l'input in maniera ridondante: bisogna prevedere che i concetti fondamentali vengano forniti in modo ripetuto attraverso tecniche diverse secondo gli stili cognitivi di apprendimento degli studenti.

Se ci sono elementi astratti, si cercherà di illustrarli con esempi concreti in modo da semplificarne la comprensione; inoltre nei testi si evidenzieranno i marcatori di ordine logico, tempo, causa-effetto, ecc. in modo che i contenuti vengano acquisiti in modo corretto.

Naturalmente si farà uso delle attenzioni didattiche che già sono utilizzate in altri metodi come enfatizzare le sezioni importanti, riprendere i punti, ecc.

Per quanto riguarda la metodologia si cercherà di far lavorare gli studenti in coppie o gruppi interrompendo le sequenze frontali, cercando che l'insegnante diventi un mediatore e che i veri protagonisti diventino gli stessi studenti.

Inoltre dopo ogni sezione di lavoro si chiederà agli studenti di fare una sintesi di quello che hanno appreso completando una tabella, disegnando un grafico, ecc. e non necessariamente in lingua straniera.

Durante l'esposizione degli studenti si dovrà intervenire sugli errori solo quando questi siano tali da impedire la comprensione, solo successivamente con l'insegnante di lingua straniera verranno ripresi e sarà cura dello stesso insegnante trovare i modi più efficaci e gli esercizi più idonei per recuperare tali lacune ancora presenti negli studenti.

3.4 Materiali da utilizzare per l'insegnamento veicolare

I materiali possono essere un problema, perché per il momento non ce ne sono molti di adatti: quelli che esistono sono stati pensati e didattizzati da utilizzare con altri metodi.

Per il momento l'insegnante CLIL deve quindi prendere dei testi autentici in lingua straniera a seconda del livello della sua classe e deve pensare a renderli comprensibili attraverso una serie di attività didattiche che favoriscono la comprensione dell'input.

Non è pensabile adottare direttamente dei testi scolastici in lingua straniera usati in un determinato paese, per esempio, un libro di scienze che viene utilizzato in Gran Bretagna in inglese perché i testi delle scuole straniere usano approcci diversi, punti di vista e programmi differenti e poi perché

quei testi sono stati concepiti per studenti che studiano una materia nella lingua madre e non per quelli che fanno un percorso veicolare e quindi mancherebbe quella parte fondamentale che dovrebbe rendere il contenuto comprensibile a livello linguistico.

A questo punto non resta che prendere del materiale autentico e didattizzarlo. Questo non è facile perché prima di tutto richiede molto tempo e una scelta oculata dei contenuti e delle attività correlate. Si dovrà pensare, secondo la disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile il contenuto come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, ecc.

Bisogna redigere materiale in base alle necessità legate al contenuto che si vuol trasmettere e al mezzo linguistico che lo veicola, utilizzando il concetto di ridondanza, ribadendo in modo diverso e spesso i concetti fondamentali cercando che ci sia una cooperazione fra gli obiettivi di apprendimento della lingua straniera e quelli della disciplina non linguistica veicolata nella lingua straniera.

Si devono sviluppare determinate competenze, però, come è già stato ribadito il creare materiali adatti necessita di molto tempo. È per questo che i materiali possono essere circoscritti ad un modulo, ad una sola unità o a qualcosa di curricolare.

Qualunque sia il materiale scelto si devono considerare alcune variabili per poterlo proporre a degli studenti:

- a. Contesto;
- b. pre-requisiti, se necessari;
- c. obiettivi specifici;
- d. strumenti utilizzati.

Poi si passa alla didattizzazione del materiale trovato e si considerano alcune variabili:

- a. *aspetto grafico*: se è un testo lungo, è meglio dividerlo in blocchi, mettendo in grassetto le parole chiavi, evidenziare i titoli, i sottotitoli, ecc.
- b. *attività ed esercizi di supporto*: in base agli obiettivi devono essere scelte varie tipologie di attività ed esercizi;
- c. *comprensione guidata*: attraverso gli esercizi e le attività proposte si arriva a comprendere i punti fondamentali del testo;
- d. *riutilizzo dei concetti generali*: si deve attraverso delle attività mettere in pratica quello che è stato imparato;
- e. *approfondimenti e percorsi autonomi*: per coloro che lo desiderano si devono prevedere degli approfondimenti attraverso anche Internet e dei percorsi autonomi.

3.5 Valutazione nell'insegnamento veicolare

La questione valutazione è sempre un argomento abbastanza complicato e soprattutto nell'insegnamento veicolare devono essere chiari gli obiettivi che vogliamo perseguire.

È importante mettere in evidenza se la valutazione riguarda la lingua straniera o i contenuti della disciplina o entrambe le cose.

La verifica deve essere formulata in modo tale che non ci siano dubbi se le carenze sono linguistiche o riguardano i contenuti ed inoltre sarebbe bene che lo studente si rendesse conto dei propri progressi sia a livello linguistico sia a livello dei contenuti.

In questo caso si tratta di una duplice valutazione, l'importante è decidere quanto pesa o quanto può influenzare la preparazione linguistica o la difficoltà di comprensione in contenuti espressi in lingua nella valutazione dello studente nella disciplina e capire se un fallimento è dovuto a scarsa competenza linguistica o a dei contenuti non ben assimilati o ad entrambe le cose.

Durante la verifica si deve supportare il messaggio linguistico in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si possono ridurre le richieste linguistiche, si possono usare diverse modalità di valutazione, utilizzo di verifiche incrociate.

Usando dei punteggi separati per la lingua e il contenuto sarebbe possibile vedere il progresso fatto dagli stessi studenti in modo autovalutativo attraverso una valutazione continua con dei piani di lavoro individualizzati.

SITI D'INTERESSE

Università di Venezia	www.unive.it/linguistica.glottodidattica/riebi
TIE-CLIL	www.tieclil.org
Euroclil	www.euroclil.net
DIALANG	www.dialang.org
CLIL Compendium	www.clilcompendium.com

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Balboni P. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002
- Coonan C. *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002
- Serragiotto G. *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Edizioni Guerra-Soleil, 2003

Lingue d'Europa: uno spazio per l'albanese

Giuseppina Turano

Università di Venezia – Università di Firenze

In questa breve presentazione si espongono in modo veloce alcuni tra i più caratteristici fenomeni sintattici dell'albanese allo scopo di far conoscere al lettore la struttura grammaticale di una lingua considerata ancora oggi 'esotica'. Si punta poi l'attenzione sulla necessità di approntare e dare alle stampe un manuale di questa lingua, fatto a misura dello studente universitario il quale necessita di uno strumento particolare e semplice che gli permetta di potersi appropriare con facilità di questa lingua. Si punta in particolare l'attenzione sulla necessità di elaborare un testo in cui sia centrale la sintassi dell'albanese giacché è questo il settore di questa lingua maggiormente carente di descrizioni. Il volume che si propone pertanto mira proprio a completare le altre grammatiche già edite concentrate soprattutto sulla fonetica e la morfologia.

1. BREVI CENNI SULLA STRUTTURA DELLA LINGUA ALBANESE

Con la presente comunicazione si avanza una proposta per la pubblicazione di un manuale per la didattica dell'albanese, una lingua ancora esotica ai più ma il cui studio negli ultimi anni va acquistando sempre più spazio sia negli studi generali di linguistica indoeuropea che negli studi di linguistica balcanica.

Accennerò qui brevemente ad alcune tra le caratteristiche più salienti di questa lingua al solo scopo di metterne in evidenza la singolarità.

La lingua albanese viene considerata oggi l'unica rappresentante e la sola continuatrice di un antico gruppo linguistico definito 'gruppo illiro-trace'. Per il carattere piuttosto singolare della sua grammatica, della sua sintassi e del suo lessico, suscitò l'interesse dei linguisti già nell'Ottocento. Risale a quel periodo, infatti, l'interesse scientifico per l'albanologia (Meyer 1891, 1893; Pedersen 1895; Meyer-Lubke 1904; Lambertz 1915, 1923).

L'albanese è lingua di origine indoeuropea. Questo suo carattere indoeuropeo è stato riconosciuto fin dalla metà dell'800 da studiosi come Franz Bopp (1854). È stata classificata come ramo linguistico indipendente all'interno della famiglia delle lingue indoeuropee dato che al di là delle affinità con le altre lingue balcaniche vi è una componente non riconducibile a nessuna di queste. Della famiglia indoeuropea, l'albanese rappresenta un ramo piuttosto caratteristico giacché questa lingua ha ricevuto diverse fasi di innovazioni ma allo stesso tempo ha mantenuto elementi arcaici che ha conservato in una forma assai particolare, che non si ritrova facilmente in altre lingue.

Dunque è una lingua indoeuropea, formata da un fondo originario illirico e da elementi latini, greci, slavi e turchi che si sono sovrapposti nel tempo. Più recentemente si sono aggiunti anche elementi italiani e francesi.

Nonostante la forte pressione del greco, latino, slavo e turco, l'albanese ha mantenuto i suoi tratti essenziali originari. Il suo carattere indoeuropeo è evidente in tutta la sua struttura grammaticale benché l'eredità indoeuropea abbia avuto continua evoluzione. Così, per esempio, l'albanese ha ereditato e conservato dell'indoeuropeo la tripartizione dei generi: maschile, femminile e neutro, ben visibile nella morfologia nominale. Ha un sistema di flessione nominale assai ricco: nomi, pronomi e aggettivi vengono declinati secondo un sistema di 5 differenti casi morfologici (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, ablativo). Ha l'articolo determinativo posposto e incorporato al nome e perciò nella declinazione del nome si osserva la distinzione tra forma indefinita e forma definita. Ha due diverse classi di aggettivi: una classe 'semplice' ed una classe pre-articolata, comprendente una serie di aggettivi preceduti da articoli, anch'essi morfologicamente variabili in accordo al genere, numero e caso del nominale che modificano. Ha preposizioni che selezionano il caso accusativo e obliquo, ma ha pure preposizioni che selezionano il caso nominativo.

Particolari sono anche le caratteristiche del sistema verbale, composto di forme miste, sia sintetiche che analitiche. Così, per esempio, sono sintetiche le forme del presente, imperfetto e aoristo indicativo, mentre è analitica la forma del futuro. Sono sintetiche le forme verbali dell'ottativo, dell'ammirativo, dell'imperativo e del participio mentre sono analitiche quelle del congiuntivo, del condizionale, dell'infinito e del gerundio, tutte formate tramite l'ausilio di particelle non flesse. Ma il sistema verbale è peculiare anche per altri fatti. Esso comprende modi antichi come l'ottativo, usato per esprimere augurio o maledizione, e modi nuovi come l'ammirativo, utilizzato per esprimere stupore e incredulità. Interessante è anche la formazione del riflessivo. L'albanese alterna tra morfemi e desinenze nel presente e nell'imperfetto dell'indicativo e nell'imperativo con perifrasi nell'aoristo, nell'ottativo, nell'ammirativo, nel gerundio e nell'infinito. A queste si aggiungono inoltre le forme perifrastiche col verbo essere nei tempi composti (perfetto, piuccheperfetto, trapassato remoto, futuro anteriore). Di grande interesse è pure la formazione del passivo, che avviene tramite il riflessivo, come si può vedere nel seguente esempio:

- (1) *Vera labet*
Vera si lava

Vera **lahet** prej s'ëmes
Vera è lavata dalla madre

Complessa è la sintassi di questa lingua che mentre incorpora l'articolo determinativo in posizione post-nominale, lascia in posizione pre-nominale tutti gli altri determinanti del nome (l'articolo indeterminativo, i dimostrativi, gli indefiniti). Rigorosamente post-nominale è la posizione degli aggettivi, che possono essere posizionati prima del nome solo nel caso in cui ricevono una enfasi particolare.

Complesso è il sistema della negazione. Quattro diversi elementi negativi, *nuk*, *s'*, *mos* e *jo*, negano le diverse strutture della lingua albanese:

(2) a. *Vera nuk punon*
Vera non lavora

Vera s'punon
Vera non lavora
Vera mendon të mos punojë nesër
Vera pensa di non lavorare domani

(3) a. *të mora me vete për të punuar jo për t'u argëtuar*
ti ho preso con me per lavorare non per divertirti

b. *Vera lexon librin e historisë jo librin e gjeografisë*
Vera legge il libro di storia non il libro di geografia

c. *Vera është qytetare jo malësore*
Vera è cittadina non montanara

d. *Vera ecën shpejtë jo ngadalë*
Vera cammina veloce non lentamente

e. *Vera udhëton me tren jo me makinë*
Vera viaggia col treno non con l'auto

Come possiamo vedere in (2), *nuk*, *s'* e *mos* negano i verbi, mentre *jo* nega rispettivamente i costituenti frasali (3a), nominali (3b), aggettivali (3c), avverbiali (3d) e preposizionali (3e). In particolare, *nuk* e *s'* negano le frasi con i verbi al modo indicativo, ammirativo e condizionale mentre *mos* nega le frasi con i verbi al modo congiuntivo, ottativo, imperativo, gerundio e infinito. In albanese, la negazione si trova sempre nella posizione immediatamente precedente quella del verbo lessicale. Nei modi verbali di tipo analitico (congiuntivo, gerundio e infinito) la negazione *mos* si posiziona tra la particella modale e il verbo lessicale (si veda (2c)).

Peculiare è pure la formazione delle frasi interrogative che in albanese vengono introdotte da speciali particelle interrogative (*a* e *po*):

(4) *a ke motra?*
hai sorelle?

po ti ke motra?
tu hai sorelle?

Altro fenomeno sintattico assai interessante, che è comune ad altre lingue balcaniche (greco, rumeno, bulgaro, macedone, serbo-croato), è l'uso di una frase con verbo congiuntivo là dove le lingue romanze utilizzano la frase infinitiva. Così, per esempio,

il verbo albanese della struttura illustrata in (6) è flessò al presente del congiuntivo ma corrisponde all'infinito della lingua italiana:

- (6) *dëshiroj të flas me ty*
desidero parlare con te

L'albanese distingue due tipi di frasi dichiarative composte: quelle che nella frase subordinata hanno il verbo al modo indicativo e quelle che invece hanno il verbo al modo congiuntivo. Le prime sono introdotte dalla congiunzione subordinativa *se*, le seconde sono introdotte dalla congiunzione *që*, entrambe corrispondenti alla congiunzione italiana 'che'¹. Dunque la scelta della congiunzione subordinativa, in albanese, dipende dalla modalità del verbo:

- (7) *studenti tha se libri ishte shumë interesant*
lo studente disse che il libro era molto interessante

- (8) *mjafton që ai të nisët*
è sufficiente che egli parta

Complessa è la distribuzione delle forme pronominali clitiche. Queste precedono le forme sintetiche dei verbi mentre si posizionano tra le particelle modali e il verbo lessicale nelle forme verbali analitiche. Ecco alcuni esempi contenenti la forma pronominale clitica di prima persona singolare *më* 'mi'. In (9) *më* si posiziona prima del verbo sintetico *foli* 'parlò'. In (10) il pronome clitico si posiziona tra la particella modale *të* del congiuntivo e il verbo lessicale *takojë* 'incontrare':

- (9) *më foli dje*
mi parlò ieri

- (10) Vera do që Arbeni të më flasë nesër
Vera vuole che Arben mi parli domani

Più complessa è la distribuzione dei pronomi clitici con le forme verbali dell'imperativo giacché queste ammettono proclisi, enclisi e mesoclisi. Ecco, più in particolare, cosa succede: con le forme verbali imperative di seconda persona singolare, i pronomi clitici di prima e seconda persona possono posizionarsi sia in proclisi che in enclisi, mentre i clitici di terza persona sono obbligatoriamente in enclisi. La situazione è esemplificata in (11) e (12). Gli esempi in (11) mostrano le due differenti posizioni dei clitici di prima persona, mentre gli esempi in (12) mostrano la distribuzione dei clitici di terza persona:

- (11) *Më trego!*
mi dici
dimmi!

Tregomë!
dimmi!

- (12) merre librin!
prendilo il libro!

Con le forme plurali dell'imperativo, i pronomi clitici possono posizionarsi sia in proclisi (esempio (13)) che in mesoclisi, cioè tra la radice verbale e i morfemi di accordo (esempio (14)). L'enclisi, invece, non è ammessa.

- (13) më ndihmoni!
mi aiutate
aiutatemi!

e lexoni!
lo leggete
leggetelo!

- (14) dëgjomëni!
ascoltatemi!

lidheni!
legatelo!

A chiusura di questa breve e veloce presentazione ricordiamo che, per effetto del contatto linguistico, vari fenomeni sintattici dell'albanese sono condivisi da altre lingue dell'area balcanica (greco, rumeno, bulgaro, serbo-croato, macedone). Ma l'albanese concorda pure, in campo lessicale, con lingue più settentrionali come il baltico, frutto questo di una contiguità geografica avvenuta in età antica. I fenomeni che riscontriamo nell'albanese sono certamente di età diversa e di origine diversa giacché l'albanese ha avuto una posizione centrale nel quadro delle lingue indoeuropee e perciò ha ricevuto più facilmente le varie innovazioni dovute all'arrivo di onde linguistiche avvenute in età remota.

2. LA LINGUA ALBANESE E L'INSEGNAMENTO

Da questa breve presentazione emergono interessanti fenomeni sintattici che non vengono discussi nelle grammatiche dell'albanese. Esistono poche grammatiche della lingua albanese scritte e pubblicate in lingua italiana. Ricordiamo il *Manuale di lingua albanese* del prof. Solano (edizione Biondi, Cosenza), la *Grammatica albanese* del prof. Camaj (Edizioni Brenner, Cosenza) e la *Grammatica albanese* del prof. Ressuli (Edizione Patron, Bologna). Si tratta di testi teorico-pratici che danno ampio spazio

alla fonetica e soprattutto alla morfologia dell'albanese senza alcun accenno alla sintassi di questa lingua (fatta eccezione per una breve presentazione della struttura della frase nel volume di Cama). Si configurano come ottimi testi per lo studioso di lingua e di linguistica ma difficili da utilizzare come strumenti didattici all'interno dell'università. La guida didattica che si vuole proporre è pensata proprio in considerazione di questo fatto. L'albanese non è una lingua facile e chi è chiamato ad insegnarlo ha bisogno di uno strumento didattico adeguato. Questo testo si vuole configurare come strumento didattico finalizzato a facilitare sia il lavoro del docente che quello dello studente.

L'obiettivo di questo manuale è dare una visione della struttura base di questa lingua. Esso contemplerà le basi della lingua albanese sotto due diversi aspetti: la grammatica della lingua e l'attuazione di tale grammatica, rappresentata dagli esercizi presentati alla fine di ogni sezione.

Tale guida dovrebbe contenere, nella sua articolazione complessiva, tre distinte sezioni: una sezione di **Fonetica**, propedeutica all'acquisizione delle strumentalità di base relative alla lettura e alla scrittura. È la parte che registra le norme fondamentali per la pronuncia. In tale sezione verrà illustrata la corrispondenza tra fonemi e grafemi, dunque il rapporto tra i suoni e l'ortografia. Sarà presentato l'inventario delle vocali e delle consonanti; i dittonghi e i digrammi. Conterrà inoltre qualche cenno sulla divisione delle parole in sillabe, sull'accento tonico e grafico, sull'apostrofo, sulla punteggiatura.

Ci sarà poi una sezione di introduzione alla **morfologia** nella quale verranno illustrate le modificazioni delle parole nel genere, numero, caso. L'uso e la posizione degli articoli determinativo e indeterminativo. La struttura morfologica degli aggettivi e la loro posizione rispetto al nominale che modificano. La flessione dei pronomi e l'uso delle preposizioni. Attenzione sarà prestata agli elementi proclitici e enclitici dell'albanese, che rappresentano indubbiamente tra le caratteristiche fondamentali di questa lingua.

Una terza sezione, di presentazione della **sintassi**, conterrà la descrizione della struttura base della frase albanese, l'individuazione dei sintagmi di una frase semplice e la loro rispettiva posizione, l'espansione della frase nucleare (dalla frase semplice alla frase composta), le trasformazioni di frasi (dalla frase dichiarativa a quella interrogativa, negativa, ecc.). Si porrà l'accento soprattutto su quei fenomeni della lingua albanese che contrastano fortemente con i corrispondenti della lingua italiana.

I vari fenomeni linguistici saranno illustrati mediante numerosi esempi presentati alla fine di ogni sezione.

Come manuale propedeutico allo studio dell'albanese rappresenterà allo stesso tempo un supporto alle attività didattiche dell'insegnante e un quaderno operativo per lo studente impegnato ad acquisire le competenze linguistiche e comunicative fondamentali. Sarà uno strumento utile per ascoltare, comprendere e comunicare oralmente; per cogliere il messaggio di una comunicazione, di una lettura, di un racconto, di un contesto; per leggere e comprendere testi di vario tipo. Permetterà allo studente di riconoscere le strutture della lingua, arricchire il lessico, riconoscere le parti costitutive di un grafema, di un lessema, di un sintagma, le modificazioni delle parole e dei verbi.

Le esercitazioni che accompagneranno il testo avranno lo scopo primario di illustrare le norme grammaticali della lingua, di permettere l'analisi delle sue strutture

essenziali, di facilitare la produzione di testi e di incrementare il lessico adeguandolo ai bisogni comunicativi del contesto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Camaj M. *Albanian Grammar*, Harrassowitz, Wiesbaden, 1984
- Lambertz M. "Albanische Mundarten in Italien", *Indogermanisches Jahrbuch* 2, 1-30, Strassburg, 1915
- Lambertz M. "Italo-albanische Dialektstudien", *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung*, Göttinga, 1923
- Meyer G. *Etymologisches Wörterbuch der Albanesischen Sprache*, Strassburg, 1891
- Meyer G. "Bei den Albanesen Italiens", *Essays und Studien zur Sprachgeschichte und Volkskunde* 2, , Strassburg, 1893, pp. 345-354
- Meyer-Lübke W. "Die lateinische Elementen im Albanesischen", *Grundriss der romanischen Philologie* 1, 1904, pp. 1038-1057
- Pedersen H. *Albanesische Texte mit Glossar*, Leipzig, 1895
- Ressuli N. *Grammatica albanese*, Bologna, Patron, 1985
- Solano F. *Manuale di lingua albanese*, Corigliano Calabro, Tecnostampa, 1972.

NOTE

- 1 A volte *që* può sostituire *se*.
- (i) *shihte që (se) vajza pushonte çdo ditë*
vedeva che la ragazza riposava ogni giorno

Planteamientos problemáticos en el ámbito lexicográfico en los diccionarios bilingües español-italiano e italiano-español. Posible solución para su coherencia

José Angel Vázquez Pérez

Università degli Studi di L'Aquila

El tema de la ponencia, será sobre los problemas que existen en los diccionarios bilingües, en cuanto a sus definiciones, silencios y la información que nos aportan a la hora de consultarlos, sobre todo los hablantes no especializados. Respecto a este tema también hablaré de las marcas que rigen a todos estos problemas, cómo las dan y si las dan. Para finalizar plantearé cómo se podría resolver este problema, con qué tipo de diccionarios.

INTRODUCCIÓN

La consecuencia inmediata en el uso del diccionario bilingüe en la actividad de descodificación de L2 en L1 es que el estudiante de una lengua extranjera, tenga una respuesta práctica al problema que se le plantea:

Descodificar, esto es, determinar el significado o la equivalencia léxica de una palabra en la lectura o comprensión (de L2 a L1) todas las dudas respecto a términos (acepciones) y grupos de palabras en la codificación, información sobre el uso de las palabras en actividades orales o escritas, de L1 a L2.

A diferencia de los diccionarios monolingües, los diccionarios bilingües son mucho más fáciles de usar y las consultas necesitan menos tiempo; esto debería ser así, pero existen diccionarios en los que tal información nos llegará a plantear dudas e interferencias entre L1 y L2, como observaremos más adelante.

Cuando se habla de diccionarios bilingües, son frecuentes las críticas. Dentro de los diccionarios bilingües podemos especificar entre:

Diccionarios bilingües especializados, como pueden ser los diccionarios del ámbito de la Economía, Ciencias varias, Técnica Comercial, Medicina, Ingeniería, Arquitectura, e incluso diccionarios pertenecientes a ámbitos dentro de los campos filológicos, esto es, clásicos, románicos, etc.

Los diccionarios bilingües no especializados o genéricos, serían diccionarios que podemos llamar “normales”, en los que tendría cabida todo tipo de léxico.

Dentro de estos diccionarios formarían parte los diccionarios de poca terminología (en los que generalmente hacen mella los críticos), como por ejemplo, el revisado por

Anna Maria Gallina *Dizionario italiano-spagnolo e español-italiano*, Milano, Ed. Mursia, 1990; el revisado por Secundí Sañé y Giovanna Schepisi *Nuovo Dizionario Spagnolo Italiano/Italiano Spagnolo*, Barcelona-Bologna, Ed. Zanichelli/Vox, 1991; o el diccionario *Lo spagnolo minore*, Bologna, Ed. Zanichelli, 2002⁶. La otra categoría dentro de este segundo grupo, serían los diccionarios de nivel avanzado; diccionarios más actuales en los que entrarían todo tipo de terminología, podemos considerar el de Luzio Ambruzzi *Dizionario Spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, Torino, Ed. Paravia, 1973¹; el Sebastián Carbonell *Diccionario Fraseológico Completo italiano-spagnolo e spagnolo-italiano*, Milano, Ed. Hoepli, 1997 o por poner un ejemplo del diccionario más usado ya que en él se encuentra todo tipo de terminología, junto con un gran número de expresiones fraseológicas², como es el de Laura Tam *Dizionario italiano-spagnolo e spagnolo-italiano*, Milano, Ed. Hoepli, 1997.

1. ADECUACIÓN DE LAS DEFINICIONES

El estudio y la búsqueda de terminología en los diccionarios bilingües puede ser causa de interferencias entre L1 y L2 ya que la información que aparece en estos diccionarios puede ser interpretada de forma incorrecta puesto que los diccionarios bilingües desarrollan tareas de comprensión.

Refiriéndome a dichos diccionarios, este planteamiento nos puede llevar a errores de simetría y sobretodo a las palabras “no dichas” o silencios³.

Debemos tener en cuenta si la información que dan está provista de categorías léxicas, sintácticas, semánticas, fonéticas, lingüísticas, gramaticales o pragmáticas, puesto que cuando nos introducimos en el diccionario en busca de una palabra, en cualesquiera de sus dos partes⁴, español o italiano, la información que obtendremos estará codificada en L1 o L2.

Esp. Descortés [deskortés] agg. e s .m. e f. Scortese m. e f.
It. *Scortese. agg. Descortés.*

La fuente empleada ha sido el *Diccionario español-italiano, italiano-español*, Bologna, Zanichelli-Vox, 2002 (6).

Veamos el mismo ejemplo, empleando otro de los grandes diccionarios, como es el Luzio Ambruzzi *Nuovo Dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, Torino, Paravia, 1964.

Esp. *Descortés. agg. m.e f. scortese, discortese, sgarbato.*
It. *Scortese, adj. m. y f. decortés, descomedido, grosero.*

Un tercer ejemplo es el Carbonell S. *Dizionario fraseologico completo spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, Milano, Hoepli, 1986.

Esp. *Descortés*. *adj* y *s*. *scortese*, *discortese*, *sgarbato*, *a*

It. *Scortese* *agg*. 2^g. *descortés*

El siguiente diccionario a analizar es el Tam L. *Dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, Milano, Hoepli, 1997⁵.

Esp. *Descortés*: /deskortés/ [*adj. m, f*] *scortese*, *sgarbato* (*m*), *maleducato* (*m*).

un empleado descortés: *un impiegato scortese*

It. *Scortese*: /skor'teze/ [*agg m, f*] *descoretés*, *grosero* (*m*), *maleducado* (*m*).

essere scortese con gli altri: *ser descortés con los demás*;

una risposta scortese: *una respuesta grosera*.

Este pequeño repaso por cuatro diccionarios bilingües de niveles varios nos dará una idea de lo que podemos encontrar, según lo que estemos buscando, ya que si no nos satisface lo que hemos encontrado, siempre podemos encontrarlo en un vocabulario especializado, según la materia.

2. SIMETRÍA DE TÉRMINOS

El diccionario bilingüe permite conocer al usuario dos realidades de dos lenguas diferentes y así poder expresarse con la terminología adecuada, aunque no siempre sea de este modo ya que estas realidades se hacen 'incompatibles' cuando una de las dos partes nos da una información fuera de lugar o no coincide con su término exacto en la otra lengua; en general, estos diccionarios son traductores más o menos eficientes de L2 aunque no siempre haya una exacta coincidencia.

Vamos a ver un ejemplo en dos diccionarios diferentes como es el diccionario de poca terminología de la editorial Zanichelli-Vox.

Esp. Alboroto: *Tafferuglio*, *schiamazzo*⁶

It. Tafferuglio: *Alboroto*, *riña*⁷

Esp. Riña: *rissa*, *lite*

It. Rissa: *riña*, *pelea* Lite: *disputa*, *pelea*

Esp. Disputa: *lite*, *disputa* Pelea: *litigio*, *lite*

It. Litigio: *contienda*, *pelea*, *litigio*.

Este sería un caso de palabras encadenadas donde el término principal en L1 que estamos buscando en L2 tiene dos definiciones, una correcta y otra que nos lleva a desencadenar un significado diferente y un 'choque' entre las dos lenguas. Según su significado connotativo, una palabra se debe utilizar en un determinado contexto de uso adecuado, así no dará lugar a errores gramaticales, de concordancia y de comprensión, ya que si lo queremos decir es:

¡Qué alegría, qué alboroto!

Según el diccionario se podría llegar a un significado harto contradictorio:

¡Qué alegría, qué contienda!

Ante lo cual tendremos que pensar que algo ha sucedido, de la alegría pasamos a una pelea, a una contienda.

Esto podría ser un problema para el hablante que quiera descodificar L2. Veamos este mismo problema en un diccionario de nivel avanzado, como es el diccionario de Laura Tam.

Esp. Alboroto: *chiasso, confusione, schiamazzo*.

It. Chiasso: *rumore*

It. Confusione: *confusión, caos, alboroto, bulla, error, desconcierto, extinción*

It. Schiamazzo: *jaleo, alboroto*

La primera acepción da una definición sinonímica de la entrada original; la segunda aporta una información variada en cuanto a las acepciones (vease que “alboroto” está en tercer lugar), así un hablante de L1 que quiera codificar el término concreto en un contexto preciso en L2 se encontrará con un obstáculo, saber que término es el correspondiente. La tercera acepción es la más correcta de todas para aplicarla a un contexto donde se produzca “alboroto”.

Entre los diferentes usos que puede presentar una palabra, cabe destacar los que afectan a los niveles de registro, a esa temática que nos lleva a la palabra; en resumidas cuentas, tendremos que saber si es a lo que nosotros nos referimos cuando usamos una acepción u otra.

3. SILENCIOS

En los diccionarios bilingües encontramos, sobretodo en los bilingües no especializados, de poca terminología, silencios, palabras que por ciertos motivos o razones, no están presentes. Estas razones, se fundamentan en términos poco frecuentes o si bien poco desarrollados u obsoletos, palabras que se refieren a objetos, acciones, procesos concretos (no son palabras que tengan que ver con el uso cotidiano), términos que pertenecen a un lenguaje especializado (diccionarios bilingües especializados).

Pasaré a ejemplificar con dos casos que he encontrado, bastante curiosos en el *Dizionario Essenziale spagnolo-italiano e italiano-spagnolo*, Bologna, Zanichelli, 1997. Analizaré los dos ejemplos desde el punto de vista de un hablante de italiano que se desplaza a España, por lo tanto el diccionario que usará, será de “bolsillo” y bastante reducido. Veamos qué ocurre si este italoportante quiere codificar a su lengua, L1, una

palabra tan común como “*inocentada*” (en italiano “*scherzo*”). Lo que ocurrirá es que en lugar de saber cómo se dice en su lengua, encontrará el lugar pero no la palabra. En cambio encontrará el término hiperculto “*infinitesimal*”, lo que le llevará a un estado de perplejidad absoluta.

Otro ejemplo de este tipo lo encontramos en un grupo de palabras al que le falta un término, para completar la cadena: “*foto*”, “*fotocopia*”, “*fotocopiar*”, como es la palabra “*fotocopiadora*”, el

instrumento para poder realizar una fotocopia o para poder aplicarle la acción del verbo, así que nuestro italo parlante no sabrá dónde dirigirse si tiene que hacer alguna fotocopia.

4. PROBLEMA DE TRADUCCIÓN LITERAL Y LIBRE Y TRADUCCIÓN LINEAL

La traducción libre de un término nunca será buena consejera para un hablante de cualquier lengua en busca de una solución a un problema dentro de un diccionario. Las definiciones son elementos de singular referencia ya que cualquier definición ha de buscar claridad, concisión y exactitud. Igual que los textos y sus traducciones, nunca será igual un texto en lengua madre y su correspondiente traducción a otro idioma. En cuanto a la traducción lineal, será el modo de corresponder a un término que pase de L1 a L2 de manera coherente, si esto no significa traducir palabra por palabra. En la traducción lineal será el conjunto de palabras lo que nos lleve a una correcta interpretación de lo que buscamos. En cuanto a la traducción libre, este ámbito nos llevará a confusiones, sin duda, ya que no tenemos un grupo de palabras para traducir, si no palabra por palabra que desencadenará un error tras otro, por ejemplo la siguiente entrada podría ocasionar problemas:

it: *teglia*. s. f. cazuela

esp: *cazuela*. casseruola f. 2. (teatro) 3. (cocina)

Lo que vemos aquí sería un ejemplo de traducción libre puesto que cuando pedimos una “cazuela” a un vecino no le estamos pidiendo una “teglia”, que generalmente es donde reposan las pizzas que nosotros podemos comprar en una pizzería. Por lo tanto si en un diccionario se empieza a vislumbrar estos pequeños problemas, puede ser que el producto final de esta búsqueda sea un texto solamente traducido sin sentido alguno, en vez de un texto que tenga referencia al italiano o al español.

5. POSIBLE SOLUCIÓN PARA EVITAR LOS PROBLEMAS ANTES PLANTEADOS

Una posible solución a los problemas antes mencionados podría plantearse de la siguiente forma. El diccionario tendrá que dar cobijo a una cierta transigencia a la hora de ser más explícito en la recogida de entradas y ordenación de acepciones, ya que se han

dado casos de hablantes de L1 que se aventuran en la búsqueda de términos y por orden general, si son inexpertos, la tendencia es a tomar la primera definición que se les propone, sin saber si la contextualización es la correcta, a lo que el producto final no será del todo correcto o en su defecto será demasiado culto dentro de ese contexto a realizar.

Los diccionarios tienden a introducir las acepciones según su uso, pero para ser más concreto, deberían introducir esas acepciones según el tipo de diccionario que sea, así un diccionario general de nivel menor, o de “bolsillo”, introducirá un léxico especializado para hablantes menores y con un dominio de la lengua inicial para continuar *in crescendo* según su nivel; de nivel avanzado y por lo tanto de terminología mayor hasta llegar a los diccionarios y vocabularios especializados. En este aspecto el diccionario deberá ser más explícito respecto a la información proporcionada, sólo así se evitaría la ambigüedad de términos y la acumulación de silencios o de palabras que no tienen nada que ver con sus traducciones o con las simetrías que proponen respecto a la otra lengua. En cuanto a la información lingüística se refiere debería ser explícita en sus argumentos y definir la palabra por categorías (fonética, gramatical, semántica, sintáctica, léxica).

Al pensar en la macroestructura, debería tenerse en cuenta al usuario, según el tipo de diccionario utilizado⁸, ya que no es lo mismo un estudiante de nivel inicial que de nivel avanzado. De este modo a la hora de estructurar el diccionario en entradas deberían incluirse las palabras más frecuentes de la lengua y las más disponibles en cuanto al uso, ya que no servirán las de uso obsoleto o desusadas.

Para finalizar con el posible y ‘deseado’ diccionario daremos entrada a la parte sinonímica; debería entrar a formar parte, bien dentro del mismo lema al final como apéndice una parte donde pudiéramos encontrar los sinónimos de cada término, así acabaría con el problema de las incoherencias textuales a la hora de formular un texto de elaboración propia y finalizaría con el problema de los términos por omisión o de los llamados silencios.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambruzzi L. *Dizionario spagnolo italiano e italiano spagnolo*, Torino, Paravia, 1973.
- Ambruzzi L. *Nuovo dizionario spagnolo italiano e italiano spagnolo*, Torino, Paravia, 1964.
- Carbonell S. *Diccionario Fraseológico Completo italiano spagnolo e spagnolo italiano*, Milano, Hoepli, 1997.
- Edigeo *Diccionario español italiano e italiano español. Lo spagnolo minore*, Bologna, Zanichelli-Vox, 2002.
- Edigeo *Dizionario Essenziale spagnolo italiano e italiano spagnolo*, Bologna, Zanichelli, 1997.
- Gallina A.M. *Dizionario italiano spagnolo e spagnolo italiano*, Milano, Mursia, 1990.
- Martín J. *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros, 1999.
- Pellizzari P. *Diccionario Técnico Comercial italiano español español italiano*, Padua, Tradutec, 1990.

- Ruhstaller S., Prado J. *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva, Universidad de Huelva, 1998, pp.151-170.
- Sañé S., Schepisi G. *Nuovo Dizionario spagnolo italiano e italiano spagnolo*, Barcelona-Bologna, Zanichelli-Vox, 1991.

NOTE

- 1 Dentro de este último grupo, cabría considerar el significado de la palabra en cuestión junto a lo que ella conlleva, esto es, una información especializada, sea de tipo léxico, gramatical, semántica, fonética, pragmática, etc.
- 2 Aunque es el más extendido y más usado, no por esto quiere decir que no cometa errores, como luego veremos. En la actualidad se está preparando una nueva edición revisada, que será, dentro de los diccionarios actuales el más avanzado sin diferencia.
- 3 Plantearé el problema desde el punto de vista de los diccionarios bilingües, en ambas partes del diccionario, dando pie a los silencios, la traducción literal o libre, o bien la traducción lineal.
- 4 En el caso de que la entrada esté en español, me referiré al español como L1 y al italiano como L2; si la entrada está en italiano, será ésta L1 y el español L2.
- 5 Este es el diccionario más actual e innovativo, repleto de todo tipo de expresiones fraseológicas y acepciones varias que otros diccionarios no hubieran considerado. En la actualidad se está preparando la nueva edición revisada y mucho más amplia que la de 1997.
- 6 En este caso, tomaré como ejemplo *tafferuglio* ya que la segunda acepción es la traducción correcta, *alboroto*.
- 7 La primera acepción es correcta, pero si el hablante de L1 quiere codificar eso a su lengua, podrá elegir una de las dos opciones, siendo ignorante de su significado y no sabiendo cómo aplicarlo a su lengua.
- 8 Vid. Sup.

Dramma in aula

Rocío Natalia Vida García

Università degli Studi di Firenze

Questo contributo fa parte di uno studio nato con l'intenzione di trasmettere a un gruppo di alunni di un dottorato di spagnolo per italiani la conoscenza della lingua spagnola tramite la letteratura e il teatro come esperienza ludica ed estetica.

1. LA NOSTRA PROPOSTA

Proponiamo un metodo di lavoro che presenti agli studenti di un dottorato universitario lo studio della lingua spagnola in un quadro differente da quello di un abituale dottorato. L'idea fondamentale consiste nel creare un ambiente teatrale per svolgere le nostre lezioni in un modo piacevole e partecipativo. Nonostante ciò, anche se questo lavoro si focalizza in attività fondamentalmente teatrali, siamo coscienti del fatto che alcuni aspetti della lingua dovrebbero essere trattati senza trascurare l'analisi delle regole linguistiche. Per questo proponiamo una serie di attività che possano servire come modello per lavorare col teatro.

Le principali difficoltà che abbiamo trovato al momento di svolgere il nostro lavoro vengono soprattutto dalla scarsità di materiale esistente sul tema. Per tale ragione, in tanti casi, abbiamo dovuto ricorrere a contatti con specialisti che hanno utilizzato e che utilizzano le tecniche drammatiche in altre materie e livelli di insegnamento diversi da quello dell'università, o con attori e persone che hanno uno stretto rapporto con il mondo del teatro e della drammatizzazione. In ogni caso le attività che abbiamo proposto sono semplici suggerimenti, perché tanto il materiale utilizzato che il numero di esercizi non sono rigidi né immutabili, ogni docente dovrebbe elaborare il proprio materiale in funzione di ogni possibile livello o gruppo di discenti, adeguando il tutto al tipo di argomento che si desidera spiegare.

Nell'attività che abbiamo sviluppato, i livelli degli alunni a cui questa è diretta sono orientativi perché lo stesso insegnante è la persona che dovrebbe decidere se il suo gruppo è in grado o meno di realizzare un determinato esercizio. Per questo, trovandoci innanzi ad un lavoro di tipo sperimentale, i dati presentati per quanto riguardarla il numero di alunni, il tempo, gli obiettivi sia generali che specifici, etc. non sono invariabili e possono adeguarsi alle varie esigenze.

Premesso ciò, vorremmo evidenziare che l'alunno dovrebbe avere la libertà in ciò che fa, senza essere soggetto in ogni momento al controllo del docente. La figura del docente è stata concepita come una sorta di guida che non deve interferire nel processo creativo nel momento in cui si scrivono i testi, si costruisce un personaggio, etc.

Nella maggior parte delle nostre proposte abbiamo utilizzato testi letterari, dato che crediamo che l'amore verso la letteratura debba trasmettersi sempre con i testi originali. In alcuni casi i brani di testi letterari che abbiamo raccolto sono molto brevi, e siamo consapevoli del fatto che le loro brevi dimensioni potrebbero essere oggetto di possibili critiche perché la bellezza dello stile letterario di un determinato scrittore non si può percepire in poche righe; però alcune volte abbiamo creduto necessario includere testi anche di scarse dimensioni per continuare ad essere coerenti con la nostra idea di utilizzare materiale originale e per svolgere un tipo determinato di funzione comunicativa in una attività concreta. Ad esempio se un insegnante volesse spiegare le differenze tra *ser* y *estar* dovrebbe cercare il testo adeguato per tale uso, che fissi nella mente del discente l'uso corretto di questi verbi. E così per tutti gli altri argomenti trattabili in una classe di lingua. Evidentemente i testi contemporanei avvicinano più facilmente l'alunno alla lingua di uso attuale.

Nel campo dell'insegnamento dello spagnolo per italiani, dal teatro si potrebbe attingere in gran quantità perché anche se negli ultimi anni l'insegnamento dello spagnolo in Italia ha sperimentato un notevole incremento, la scarsità di materiale didattico continua ad essere un fattore di cui tenere conto.

In ogni modo pensiamo che sia positivo il fatto che nelle recenti pubblicazioni della *Consejería de Educación y Ciencia en Italia* si faccia riferimento alle tecniche drammatiche come strumento per l'insegnamento dello spagnolo ai discenti italiani, anche se dentro l'ambito dell'insegnamento non universitario. Espressamente per quanto abbiamo illustrato, in un dottorato di spagnolo per italiani sarebbe interessante e innovativo lavorare con il sistema che noi proponiamo.

L'insegnamento dello spagnolo con la drammatizzazione consente agli alunni di imparare con il divertimento e con il gioco. Non importa che nel nostro caso gli alunni apprendano giocando con noi anche se sono adulti, la lingua è un veicolo di comunicazione troppo importante per introdurre l'alunno in essa in modo distante. Se il professore e gli alunni riescono a "giocare" si creerà nell'aula un ambiente rilassato e di complicità che ci porterà alla comunicazione.

Pertanto questa particolarità del teatro come modo di insegnamento ludico è il motore delle nostre emozioni. Siamo d'accordo con Danesi sul rilassamento come modo per giungere ad uno stato "in cui creatività e immaginazione sono aperte a tutte le loro potenzialità, stimola la ricettività a livello dei sensi, delle idee e delle emozioni che, a loro volta, hanno effetti positivi sulle capacità di memorizzare". Queste emozioni, con la conseguente attivazione della memoria, che provoca un apprendimento piacevole, crediamo che si generano perfettamente con la drammatizzazione come noi la intendiamo. Questa può condurre gli studenti al rilassamento per il cammino degli esercizi fisici, del gioco, dell'intrattenimento culturale e del piacere estetico.

La teoria secondo la quale l'apprendimento della lingua straniera (L2) procede passando dall'emisfero destro a quello sinistro del cervello, ha dimostrato in modo scientifico come il rilassamento lavori in funzione dell'emisfero cerebrale destro, zona dove si trovano le emozioni. Così, per conoscere una lingua straniera si dovrebbero attivare

le funzioni dell'emisfero destro (più adatto al momento di elaborare nuovi stimoli) per poi attivare quelle dell'emisfero sinistro¹.

Una volta ammesse queste posizioni si dimostra che l'apprendimento è più proficuo se si effettua in un modo gradevole, per cui crediamo che la nostra proposta sia valida perché è un modo d'imparare la lingua lontano dalle classiche convenzioni grammaticali e dalle regole. Il fatto di non asfissiare il discente con interminabili chiacchiere grammaticali fa che venga assimilata con maggior facilità la L2. Si creeranno quindi con la drammatizzazione stimoli nuovi che provocheranno nell'alunno una motivazione e di conseguenza una assimilazione maggiore dei contenuti della materia. Ciò che desideriamo raggiungere col nostro metodo è togliere la grammatica dal suo quadro abituale e introdurla in modo diverso rispetto a come gli alunni sono abituati. Detto intento consisterebbe nell'indurre l'alunno a dedurre le regole grammaticali dalla drammatizzazione. Desideriamo così portare la grammatica al teatro.

È vero anche che se lo spazio dedicato alle regole grammaticali non sarà eccessivo nelle nostre lezioni non per quello condividiamo le idee radicali di autori come Jeffries il quale considera le regole come un serio ostacolo all'apprendimento². Ripetiamo, lo studio che dedicheremo alla grammatica verrà ridotto il più possibile, però non prescindere da essa nella sua totalità. Tenteremo, per questo, di motivare gli alunni con attività che stimolino il loro interesse e ne facciano i soggetti attivi della lezione in ogni momento.

Dal primo momento faremo in modo che i discenti leggano, recitino e scrivano le loro piccole storie o copioni avendo come modello i testi letterari.

Attraverso l'insegnamento dello spagnolo con la drammatizzazione possiamo unire lingua e letteratura nella conoscenza di una lingua. Nella maggior parte delle lezioni di lingua la letteratura viene relegata a un uso complementare della lingua, e per questo tale idea nasce con l'intenzione che gli studenti conoscano la lingua usando testi di autori ispanici in versione originale. I testi che utilizzeranno i nostri alunni saranno gli stessi che uno spagnolo è capace di leggere, dato che una delle finalità di un alunno che studia nell'Università la Lingua e la cultura spagnola dovrebbe essere entrare in contatto diretto con una fonte di cultura e civiltà così importante come la letteratura. Ovviamente per non rendere il lavoro degli studenti eccessivamente complicato abbiamo scelto testi che implicano una facile comprensione, e li abbiamo selezionati secondo il livello dei discenti.

Con tutto ciò che abbiamo detto non è nostra intenzione togliere importanza al lavoro delle case editrici o del metodo personale di alcuni docenti che utilizzano i libri specifici per studenti stranieri, semplicemente vogliamo lasciar chiaro che il nostro modo di intendere l'insegnamento dello spagnolo tramite i testi originali si trova fortemente collegato con l'idea di captare lo spirito dello scrittore, il suo stile personale, l'identità propria della storia che abbiamo tra le mani...

Concludendo, l'uso dei libri che le case editrici preparano specialmente per gli studenti stranieri può essere abbastanza utile per aiutare i discenti a conoscere grosso modo l'argomento in generale della storia e a entrare in contatto con la lingua; purtroppo, questi libri non potranno far sentire ai nostri alunni il piacere di leggere la vera letteratura, la quale è la massima espressione di quello che una lingua rappresenta.

Non è neanche nostra intenzione ricreare con il *role play* le possibili scene che possono avere luogo nella vita quotidiana, siamo d'accordo con Lombardi quando dice le seguenti parole:

il gioco sulle competenze linguistiche ed espressive (sapersi presentare, saper salutare, saper conversare, saper comunicare in ogni circostanza), di cui gli studenti devono appropriarsi oggi come non mai, evoca a distanza altri fantasmi, quelli, appunto, dell'immagine, propri della nostra società, della comunicazione rapida, economica, con bisogni precisi e scopi immediatamente raggiungibili con successo³

Occorre recuperare lo spirito della letteratura nelle lezioni di spagnolo come lingua straniera, si può imparare usando i testi di scrittori, perché in loro si trovano ugualmente le presentazioni, i saluti, le conversazioni... Come Lombardi, crediamo che non dobbiamo considerare la lingua soltanto sotto il suo aspetto di comunicazione pratica e che non possiamo limitarci unicamente a quei libri di testo che fanno dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (*E.L.E.-Español Lengua Extranjera*) situazioni fredde e elementari. Altri critici non mancano di evidenziare come si stia assistendo a una rinascita dell'utilizzo di testi reali:

Tras un largo período de alejamiento de la utilización de los textos literarios en la clase de español de L2 por considerarlos fruto de una enseñanza elitista e instrumento poco adecuado para el aprendizaje, en los últimos años ha habido una reivindicación de su aprovechamiento en la clase de lengua extranjera estimando que son, quizás el mejor vehículo para lograr la verdadera competencia lingüística, cultural y estética⁴

Noi vogliamo partecipare alla rinascita del testo letterario nelle lezioni di L2; è proprio qui dove l'insegnante deve centrare la maggior parte del suo lavoro: il docente selezionerà i testi mediante uno sforzo di ricerca e di raccolta per preparare le sue lezioni e non accontentarsi della dettatura del libro di testo che propone una determinata situazione. Soltanto selezionando un materiale letterario appropriato, l'insegnante si adeguerà alle esigenze dei diversi livelli di alunni.

2. AVVICINAMENTO AL METODO

Di seguito procederemo all'esposizione del nostro metodo e ai passi da seguire che consideriamo necessari per la messa in pratica. Il nostro unico obiettivo non è l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, desidereremmo anche trasmettere all'alunno il nostro entusiasmo per il teatro; è per questo motivo per cui nella maggior parte dei casi per la lavorazione del nostro metodo ci siamo basati su una bibliografia che potrebbe servire perfettamente come lezioni esclusivamente di tipo teatrale. In tal modo i nostri esercizi aiuteranno lo straniero a conoscere lo spagnolo in una cornice prevalentemente artistica. Nonostante tutto, non è nostro proposito creare attori ma provocare nell'alunno l'interesse per la nostra lingua e per la sua letteratura in modo

attivo e partecipe: desideriamo soltanto che lo studente si senta parte dei testi che utilizza per imparare. Per raggiungere questo, consigliamo che preventivamente alla recita del testo, dovrà aver luogo in aula una lettura seguita da scambi di idee.

Spesso è stato criticato l'insegnamento con tecniche drammatiche per essere considerato unicamente fattibile in gruppi di alunni molto disinibiti. Lourdes Pomposo Yanes ed Eva Monteagudo Galisteo dicono che l'alunno deve rappresentare un ruolo di fronte al pubblico, cosa che fa diventa una situazione imbarazzante per gli alunni più timidi⁵. Noi non siamo d'accordo con tale affermazione dato che non consideriamo che la drammatizzazione nelle lezioni di spagnolo sia esclusivamente per un tipo determinato di persone, non pensiamo neanche che un alunno debba possedere un carattere estroverso per vivere il teatro, ma che questo interesse nei confronti del teatro debba essere stimolato. Quindi, è vivendolo e facendolo che l'alunno si libera gradualmente della sua timidezza.

Non possiamo pretendere di fare piccoli *role play* in un contesto isolato, improvvisato o saltuario, e che i nostri alunni rispondano correttamente a quello che desideriamo. Se non impieghiamo dal primo giorno delle tecniche adeguate, che progressivamente li aiutino a liberarsi dei suoi pregiudizi e a prendere sul serio il nostro metodo di insegnamento, la drammatizzazione diventerà o una tortura per quelli più introversi o una festa improduttiva per quelli che non lo sono. Pensiamo che il modo migliore per mettere in pratica la drammatizzazione per l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera è dedicandogli tutto il tempo che esso merita e impiegando tecniche proprie delle lezioni di drammatizzazione o teatro. Detto tutto ciò, è molto importante quella che viene chiamata iniziazione, ossia esercizi generali di consolidamento del gruppo che facilitino il rapporto tra i suoi componenti⁶. Se dalla prima lezione si familiarizza l'alunno con l'idea di stare in gruppo grazie a degli esercizi di rilassamento che lo faranno sentire parte del medesimo gruppo, eviteremo le situazioni imbarazzanti e scomode. Esistono numerose tecniche di rilassamento (lo yoga, musica...), ma non ci tratteremo su questo punto perché sarà lo stesso insegnante a dover trovare il modo più adatto ai suoi bisogni personali e a quelli del gruppo.

L'attrice Uta Hagen dice che esistono delle tecniche esterne che l'attore dovrebbe saper dominare correttamente: tra di loro risalta come principali quelle del corpo, vocali e di dizione. Visto che ci riguarda in modo diretto l'insegnamento della lingua crediamo necessario fare leva sulla dizione perché attraverso di essa l'alunno si avvicinerà in modo attivo allo spagnolo per la prima volta.

La dicción es esa facultad gloriosa de comunicación de la que sólo el hombre disfruta, es el único instrumento del actor que le diferencia de los demás artistas de las artes escénicas. Dominar el acento estándar, que es bonito y elegante, y tratar de pronunciarlo sin afectaciones ni superficialidad es una de las obligaciones de todos y cada uno de los miembros que forman nuestra profesión. Las afectaciones son síntomas de pereza y de falta de disciplina y compromiso. Muy pocos llegan a conseguir hablar con naturalidad hasta el punto de integrar el instrumento en su cuerpo⁷

Anche se questa affermazione di Hagen può sembrare in un primo momento valida soltanto per gli attori, noi abbiamo considerato interessante includerla giacché men-

zione il fatto che con il lavoro e la disciplina possiamo raggiungere una pronuncia e accento standard; cosa che di solito è uno dei principali problemi di quegli alunni che vogliono imparare lo spagnolo perché dal primo momento in cui prendono un contatto attivo con la lingua che vogliono imparare hanno delle grosse difficoltà nell'imitare correttamente i suoi fonemi e intonazioni.

Per raggiungere la correzione fonetica e prosodica è fondamentale rendere consapevoli gli studenti degli errori che commettono per l'interferenza della loro propria lingua, per questo crediamo che sono molto utili gli schemi di contrasto realizzati per studi puramente linguistici che descrivono la melodia e i fonemi dello spagnolo. La stessa Hagen consiglia un esercizio che aiuta gli attori a raggiungere la pronuncia e l'accento standard:

hay otras maneras de practicar la dicción fuera del aula, por ejemplo, ejercitando la lectura a vista en tu casa media hora al día. Búscate un amigo que haga de oyente de vez en cuando para darte cuenta de la destreza con que puedes comunicar el contenido del texto. En tan sólo unos meses conseguirás grandes mejoras en tu articulación y pronunciación. Elige material con esmero: lee novelas con un vocabulario elaborado o ensayos de Emerson y Thoreau. Lee poesía, los sonetos de Shakespeare⁸.

Questo esercizio che Hagen consiglia come una parte del lavoro personale dell'attore noi lo proponiamo come un modo di avvicinamento dell'alunno allo spagnolo. Com'è ovvio, l'alunno principiante non conosce i suoni della lingua che deve studiare, sarebbe pertanto interessante che con un testo poetico o teatrale di autori spagnoli, il discente dedicasse le prime lezioni a familiarizzarsi con i suoni della nuova lingua. Il docente, ovviamente, dovrebbe servire come punto di riferimento di questa pronuncia standard e dell'intonazione adeguata. Alternando testi in prosa e verso l'alunno potrà percepire le differenze di intonazioni esistenti tra le due e imparerà poco a poco a sviluppare sia l'udito che la dizione.

3. DIVISIONE DEL TEMPO IN CLASSE

Spiegheremo come si dovrebbe organizzare il tempo delle attività che si potrebbero sviluppare in una sola sessione.

Consideriamo interessante la temporalizzazione dell'unità didattica proposta da Álvarez Nóvoa:

de los distintos módulos que he experimentado el de dos horas me parece el más operativo. En todo caso, creo que la unidad didáctica no debe durar menos de hora y media ni más de cuatro con un intermedio, en este caso, de veinte a treinta minutos. Por mi parte, como referencia para construir los esquemas de las sesiones, tomaré el módulo de dos horas ininterrumpidas, proponiendo diez apartados, con una duración previa, orientativa entre 10 y 15 minutos para la realización de cada uno; la unidad didáctica que se organice puede ser distribuida de forma distinta, reduciendo o aumentando el número de apartados (cada uno de ellos puede ocupar toda una sesión, pero pienso que es prefe-

rible ofertar una variedad de ejercicios que ayuden a mantener un interés constante) o modificando el número de participantes, pero no el tiempo de participación, ya que es cada alumno quien tiempo que a cada uno se le dedique; pero me parece importante subrayar que cuando el ejercicio no sea colectivo, sino de realización individual, puede ser disminuido o aumentado el debe medir la realización de su ejercicio, según una referencia aproximada previamente acordada⁹

Questa divisione del tempo ci è sembrata abbastanza adeguata e allo steso tempo flessibile per l'effettuazione dei nostri esercizi brevi; basandoci su di essa proponiamo lezioni di due ore dove tutti gli alunni avranno lo stesso tempo (da dieci a quindici minuti) per sviluppare un numero di attività maggiore o minore secondo il numero di studenti presente. Ad esempio, se la nostra classe si compone di venti alunni, una sessione di due ore rimarrebbe così se dividiamo il gruppo in quattro sottogruppi di cinque persone ognuno:

(a) Fase preliminare o di riscaldamento:

- 10 minuti di riscaldamento (esercizio collettivo).
- 15 minuti di pratica della dizione (ogni alunno può leggere ad alta voce una o due fasi di un poema o un frammento teatrale per esercitare la sua pronuncia).

(b) Fase pratica:

ogni gruppo farà due esercizi.

Esercizio 1 (ognuno dei quattro gruppi dedicherà dieci minuti a questo esercizio).

Esercizio 2 (ognuno dei quattro gruppi dedicherà dieci minuti a questo esercizio).

(c) Fase teorica:

Il professore farà un riassunto degli aspetti linguistici della giornata (15 minuti).

Questo è semplicemente un esempio di una possibile distribuzione del tempo che si potrebbe fare nel lettorato di spagnolo, per lavorare quotidianamente con le cosiddette tecniche drammatiche. Evidentemente questa distribuzione del tempo e la lunghezza degli esercizi non è rigida né definitiva giacché sia il numero di ore di lezione che il numero degli alunni può cambiare.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Nóvoa C. *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1995

AA.VV. *El taller de teatro*. Barcelona, Octaedro, 2001

AA.VV. *Cuadernos de Italia 2*, Roma, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, 2002

Barceló Estevan C. "Explotación didáctica en un texto en la clase de E.L.E.: técnicas teatrales para la enseñanza del E.L.E.", *Cuadernos de Italia 2*, Roma, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, 2002

- Barroso García C., Fontecha López M. “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”, en *Actas del X Congreso Internacional ASELE de la Universidad de Cádiz 1*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1999, pp. 107-113
- Bercebal F. *Drama. Un estrado intermedio entre juego y teatro*, Ciudad Real, Ñaque, 1995
- Bolton G. “Una breve storia del classroom drama nella scuola inglese. Una storia di contraddizioni” en *Teatro ed educazione in Europa. Inghilterra e Belgio*, Benvenuto Cuminetti ed., 1994, pp. 45-55.
- Burgos González C. “Explotación didáctica en un texto en la clase de E.L.E.: técnicas teatrales para la enseñanza del E.L.E.”, en *Cuadernos de Italia 2*, Roma, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, 2002
- Cambiaghi B. “Didattica della lingua/delle lingue nelle facoltà letterarie”, en *Atti del Convegno Internazionale della Società Universitaria per gli Studi di Lingua e Letteratura Francese*, ed. Gabriella Fabbicino Trivellino, Napoli-Pozzuoli, 2000, pp.101-107
- Cascone G. (a cura di) *Teatro e Scuola*, Prato, Assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione della Provincia, 1999
- Cervera J. *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Editora Nacional, 1982
- Cuminetti B. (a cura di) *Teatro ed educazione in Europa. Spagna e Portogallo*, Milano, Guerini Studio, 1992
- Cuminetti B. (a cura di) *Teatro ed educazione in Europa. Inghilterra e Belgio*, Milano, Guerini Studio, 1994
- Danesi M. “*Il cervello in aula!*”. *Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra Rux Edizioni, 1998
- Dore C. “L’uso di tecniche teatrali nell’apprendimento di una lingua straniera”, en *Per una lingua in più*, Blanton Price Little (a cura di), 1995, pp. 181-189
- Jeffries Sheryl “English Grammar Terminology as an Obstacle to Second Language Learning”, *Modern Language Journal* 69, 1985, pp. 385-390
- Hagen U. *Un reto para el actor*, Barcelona, Alba Editorial, 2002
- Little Price B. (a cura di) *Per una lingua in più*, Roma, Armando Editore, 1995
- Lombardi M. “Il nuovo professore Froeppel ovvero dalla formazione di uno studente-attore in lingua e Letteratura Francese”, en *Atti del Convegno Internazionale della Società Universitaria per gli Studi di Lingua e Letteratura Francese*, Napoli-Pozzuoli, ed. Gabriella Fabbicino Trivellino, 2000, pp. 83-100
- Motos Teruel T. “Appunti per la storia delle attività drammatiche nell’educazione in Spagna”, en *Teatro ed educazione in Europa. Spagna e Portogallo*, Benvenuto Cuminetti (a cura di) 1992, pp.93-95.
- Motos Teruel T. “Teatro ed educazione in Spagna: fra il teatro nella scuola e la drammatizzazione”. *Teatro ed educazione in Europa. Spagna e Portogallo*, Benvenuto Cuminetti (a cura di) 1992, pp.71-92
- Pomposo Yanes L., Monteagudo Galisteo E. “En busca de la identidad perdida. El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE”, *Actas del X Congreso Internacional ASELE de la Universidad de Cádiz 2*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1999, pp. 80-93
- Stanislavski C. *La construcción del personaje*, Madrid, Alianza, 1975

Stanislavskij K.S. *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Roma-Bari, Laterza, 2001
Terzuoli E. "Alcune note su Cinquante mille nuits d'amour di J. P. Milovanoff", *Teatro e Scuola*, ed. Gianni Cascone, Prato, 1999, pp. 72-73
Uriz F.J. *¡A escena!* Madrid, Edelsa, 1991.

NOTE

- 1 Danesi 1998.
- 2 Jeffries 1985.
- 3 Lombardi 2000, 83.
- 4 Burgos González 2002, 32.
- 5 Pomposo Yanes, Monteagudo Galisteo 1999, 80-93.
- 6 Álvarez Nóvoa, 1997, 17.
- 7 Hagen 2002, 73-78.
- 8 Hagen 2002, 77.
- 9 Álvarez Nóvoa 1997, 15.

Paradossi della polonistica italiana ovvero come insegnare il polacco ai polacchi che studiano in Italia

Monika Woźniak

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Una delle specificità della polonistica italiana consiste nel fatto che una gran parte degli studenti che decidono di studiare questa materia sono persone di provenienza polacca. La percentuale dei polacchi oscilla di solito tra il 50 e l'80% di tutte le persone che seguono questa materia. Trattandosi di studenti di madre lingua i tradizionali programmi di dottorato sono ovviamente inapplicabili: d'altra parte, i risultati delle prove scritte dimostrano che il prolungato soggiorno all'estero ha di solito un influsso marcatamente negativo sulle capacità di esprimersi nella lingua materna. Ciò implica il postulato di creare un "programma su misura" che corrisponda ai bisogni specifici di questa categoria di studenti. Quest'anno all'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" è stato avviato per la prima volta un corso sperimentale che tenta di andare incontro a queste esigenze, centrato soprattutto sullo sviluppo della sensibilità linguistica e della capacità di autocorrezione, mirando inoltre a stimolare il miglioramento della produzione scritta, sia dal punto di vista grammaticale che di quello stilistico. Dato il carattere sperimentale del corso non è ancora possibile valutarne tutti gli aspetti, ma si possono ormai formulare le prime valutazioni e conclusioni.

Il problema maggiore degli studenti di madre lingua è legato al fatto che, diversamente dalle persone che apprendono la lingua dal livello zero, imparando a riconoscerne le regole grammaticali in modo ordinato e consapevole, essi usano la lingua in modo intuitivo, non essendo consci dei suoi meccanismi e percorsi strutturali. Nelle condizioni di un prolungato soggiorno all'estero tale approccio alla lingua finisce spesso per diventare fattore di un uso sempre meno corretto dell'idioletto nativo. In tale situazione lo scopo primario dell'insegnamento diventa, paradossalmente, quello di insegnare agli studenti l'abilità di percepire la loro lingua madre anche dal punto di vista esterno, di vederla, sotto certi aspetti, alla pari di una *lingua straniera*.

Il corso si proponeva di riattraversare gli aspetti più difficili della grammatica polacca spiegandone e sistematizzando le regole d'uso. Nel corso del primo anno del programma (che è previsto come il modulo biennale) sono stati trattati diversi problemi riguardanti la morfologia (declinazione dei nomi propri e dei numerali), la sintassi (ipotassi e paratassi, uso degli elementi funzionali, delle preposizioni e delle congiunzioni, ordine di parole nella frase) e la lessica (fraseologismi, espressioni idiomatiche, neologismi, sinonimi e antonimi). Tra varie attività proposte si sono rivelate tra i più efficaci due categorie di esercizi, quello di correggere gli errori presenti in un testo e quello di ricostruire un testo da cui sono stati tolti alcuni elementi lessicali. Si tratta, dunque, di un tipo di esercitazioni ben noto nell'insegnamento delle lingue straniere che può essere efficacemente adattato, però, anche alle esigenze dell'insegnamento agli studenti di madre lingua.

La necessità di offrire un corso così impostato nell'ambito della polonistica italiana trova conferma nella reazione positiva dei frequentanti e nel cambiamento visibile dell'atteggiamento nei confronti della propria lingua da parte di molti di essi. Il percorso però non è agli inizi e va ulteriormente elaborato e sviluppato.

Sono anni ormai che nell'ambito degli studi di polonistica presso Università degli Studi di Roma "La Sapienza" si verifica un fenomeno assai insolito che comunque richiede di essere inquadrato in qualche modo nello schema generale dell'insegnamento della lingua. Si tratta del numero variabile, ma in ogni caso sempre cospicuo, di studenti di madrelingua che si iscrivono al corso di lingua e letteratura polacca. La percentuale di questa categoria di studenti tende ovviamente ad oscillare a seconda dell'anno accademico, ma generalmente raggiunge almeno il 50% del totale degli iscritti, e talvolta può anche superare questo valore. Proporre loro un corso di lettorato classico è naturalmente fuori questione, ciò non vuol dire però che essi non necessitino di un tirocinio linguistico specifico.

Per preparare una proposta che corrisponda meglio alle esigenze linguistiche degli studenti di madrelingua, bisogna prima interrogarsi sulla loro provenienza e sul livello culturale medio. Il quadro che emerge dallo spaccato generale non è molto incoraggiante.

Prima di tutto sono persone – forse sarebbe più preciso dire: sono ragazze, dal momento che si tratta esclusivamente del gentil sesso – che in Polonia non avrebbero mai scelto di studiare il polacco o che, anche se per qualche motivo l'avessero fatto, non avrebbero mai superato l'esame d'ammissione all'università. Sono di solito ragazze venute in Italia per lavoro o per motivi sentimentali, persone che fanno le baby-sitter, le infermiere, perfino le collaboratrici domestiche oppure che hanno semplicemente sposato un italiano, e che a un certo momento sentono la necessità di fare qualcosa di più, di autoconfermarsi in qualche modo. E allora cominciano a sognare l'università e una laurea. Infatti, spesso si tratta non tanto della voglia di imparare qualcosa, ma proprio dell'ambizione di ottenere un documento, un titolo di studio. La scelta del polacco viene in tal caso dettata non da vero interesse, ma dal veloce calcolo di optare per una materia ritenuta particolarmente facile da superare.

Un'altra categoria degli studenti di polacco, meno numerosa, ma comunque stabilmente presente, è quella dei figli dei matrimoni polacco-italiani che vogliono approfondire la conoscenza della cultura nativa di uno dei genitori (di solito della madre). Le abilità linguistiche in questo gruppo sono assai diversificate, ma generalizzando, si riscontra una buona, o anche molto buona competenza orale (soprattutto una pronuncia corretta) e anche una buona comprensione dall'ascolto accompagnata però da una pressoché totale ignoranza della grammatica descrittiva. Particolarmente forte è il dislivello tra la produzione orale e quella scritta, dovuto alla mancanza di pratica e di conoscenza delle regole d'ortografia.

Riassumendo, nel preparare un programma d'insegnamento pratico del polacco destinato agli studenti di madrelingua bisogna prendere in considerazione i seguenti fattori:

- che il loro livello culturale è mediamente assai basso;
- che si tratta spesso di persone che intraprendono gli studi dopo un intervallo di alcuni anni (non di rado si tratta di studenti con più di trent'anni) e non sono più abituate a uno studio sistematico;
- che spesso non sono molto interessate alla materia studiata;
- che in molti casi oltre a studiare svolgono attività lavorative con orari anche pesanti;
- che non di rado la loro conoscenza dell'italiano è piuttosto scarsa;

- che nella maggioranza dei casi si tratta di persone che vivono in Italia da almeno alcuni anni e quindi il loro polacco è molto trascurato. Si notano, in particolare: impoverimento del lessico e della fraseologia, uso delle strutture grammaticali semplificate, errori di sintassi dovuti all'influenza dell'italiano. Assai frequente è lo scivolamento nel linguaggio maccheronico, in cui parole italiane vengono adattate a strutture grammaticali polacche.

Se in base a questa situazione di partenza vogliamo valutare le capacità linguistiche medie degli studenti di madrelingua riguardo alla griglia proposta dal Consiglio d'Europa per "un quadro europeo comune di riferimento"¹, arriviamo a conclusioni assai sconcertanti. Gli studenti di questa categoria arrivano facilmente fino al livello B1 e nella maggioranza dei casi anche al livello B2, anche se la padronanza della lingua varia a seconda del settore e talvolta appaiono dei problemi: mentre la capacità di comprensione è di solito buona, la produzione scritta e orale lascia spesso molto a desiderare. Questo dislivello tra la conoscenza passiva (comprensione) e quella attiva (produzione) della lingua diventa molto più accentuata a livello C1, mentre per quanto riguarda il livello C2, solo l'abilità di ascolto può essere giudicata sufficiente già nel momento iniziale degli studi.

Appare pertanto evidente che un corso di polacco mirato agli studenti di madrelingua deve porre l'accento soprattutto sulla scioltezza dell'espressione orale e sul miglioramento della produzione scritta, sia dal punto di vista stilistico che da quello più strettamente grammaticale. Un elemento di particolare rilievo sembra quello di sensibilizzare gli studenti alla necessità di curare e di perfezionare assiduamente la propria lingua materna, dal momento che spesso sono convinti che il fatto di essere madrelingua implica automaticamente un'assoluta padronanza della lingua.

Il programma² proposto per la prima volta agli studenti di lingua polacca nell'anno accademico 2002/2003 tentava di rispondere a queste esigenze. Si è partiti dal ripasso di problemi grammaticali particolarmente complessi della lingua polacca, per spostarsi gradualmente verso gli esercizi di stilistica e di redazione del testo. Il corso ha riscontrato un vivo interesse presso gli studenti di madrelingua e generalmente è stato giudicato da loro come molto utile. Allo stesso tempo esso ha dato la possibilità di verificare in pratica quali sono le più grandi carenze linguistiche dei madrelingua e di preparare un programma che corrispondesse ancora più da vicino ai loro bisogni.

Per quanto riguarda le questioni puramente grammaticali si è accertato che i problemi maggiori sono seguenti:

Flessione

- declinazione dei nomi e cognomi stranieri e dei cognomi polacchi di carattere meno comune (tipo: Kuzio, Linde, Turnau);
- desinenze dei nomi comuni, soprattutto maschili al genitivo plurale. A differenza degli studenti stranieri, gli studenti di madrelingua non hanno invece nessun problema con l'uso delle forme corrette del locativo;
- declinazione di alcuni nomi comuni particolari (tipo *sędzia*, *oferma*, ecc.);
- distinzione tra l'uso dell'aggettivo possessivo "swój" e "jego";

- coniugazione di alcuni verbi irregolari (tipo: *słać*, *mleć*, *łagać*, *mlaskać*, ecc.);
- declinazione dei numerali, in particolare dei numerali collettivi, frazionari e composti;

Sintassi

- uso corretto delle congiunzioni e delle parole funzionali (tipo: *oprócz*, *poza*, *natomiast*);
- uso corretto di alcune preposizioni;
- uso dell'elissi e delle strutture abbreviate, anche se queste ultime, una volta spiegato il meccanismo grammaticale non presentano più grossi problemi;
- ordine delle parole, soprattutto nelle proposizioni complesse; si notano molte interferenze dall'italiano;
- uso del gerundio

Lessico

- uso dei sinonimi e difficoltà di sceglierne il più appropriato in un dato contesto;
- conoscenza e capacità di inserire nel discorso delle espressioni fraseologiche e quelle idiomatiche;
- uso corretto delle più diffuse figure retoriche;

Per quanto riguarda la stilistica vera e propria e la redazione del testo, le abilità di partenza dei partecipanti si sono rivelate particolarmente insoddisfacenti. Gli studenti generalmente si trovavano in difficoltà dovendo analizzare la funzionalità dei mezzi espressivi usati nel testo letto: non sapevano riconoscere espressioni tautologiche né funzionalità delle figure retoriche, stentavano a indicare la strategia stilistica dominante e la sua funzione, avevano grossi problemi a individuare i mezzi di persuasione stilistici, specialmente quelli più sottili. Per quanto riguarda la produzione dei testi, l'errore più frequente era quello di non distinguere tra i registri stilistici: la maggior parte degli studenti tendeva ad inserire espressioni troppo colte e letterarie nel discorso informale e a ricorrere alle espressioni colloquiali nei testi di alto registro linguistico. Si è notato un uso molto scarso di figure retoriche, quali perifrasi, eufemismo, iperboli. Il problema più grave costituiva comunque la composizione di un testo di tipo saggistico o argomentativo. Gli studenti dimostravano generalmente di non saper strutturare il discorso in modo logico né dividerlo in paragrafi, non erano in grado di portare un argomento dalla tesi iniziale attraverso l'esposizione del problema alle conclusioni in modo convincente e fluido. Risultava puramente intuitivo e spesso erroneo l'uso degli elementi che assicurano la coerenza del discorso. A queste carenze il corso ha potuto provvedere solo in parte, fornendo ai partecipanti gli strumenti di base delle tecniche di costruzione del discorso. Dal momento che la capacità di produrre un testo scritto richiede una pratica intensa e prolungata, si potrebbe ipotizzare l'utilità di offrire agli studenti un corso di scrittura autonomo – in tal caso non necessariamente limitato alle persone madrelingua.

Il programma proposto corrisponde a un ciclo di lezioni annuale, di due ore settimanali e ha un'impostazione decisamente pratica, ponendo l'accento non tanto sulle spiega-

zioni teoriche e descrittive, quanto sulle esercitazioni pratiche³. Il suo scopo principale è stato infatti quello di incoraggiare gli studenti a passare dall'uso *istintivo* della lingua materna a quello *riflessivo e consapevole*, una capacità particolarmente importante per persone che vivono fuori del paese nativo, in un ambiente linguistico straniero, spesso senza qualsiasi contatto quotidiano con la lingua materna. La strategia più consigliabile in tali casi sembra infatti quella di imparare a prendere le distanze, a trattare la propria lingua come se fosse una lingua straniera, conoscendone meccanismi e schemi. E' anche il primo passo per sviluppare le abilità traduttive: esercitazioni pratiche di traduzione dimostrano infatti che le difficoltà maggiori spesso non sono dovute all'insufficiente conoscenza della lingua di partenza (lingua straniera), ma alle lacune grammaticali, stilistiche e culturali nella padronza della lingua d'arrivo (lingua materna). Da questo punto di vista il programma proposto può essere visto come un corso propedeutico, indispensabile innanzitutto per gli studenti del corso di studio in mediazione linguistica e culturale.

ALLEGATO 1:

Programma del corso di lingua polacca destinato agli studenti di madrelingua.

1. Concetti di base della cultura della lingua. Principali dizionari e manuali di consultazione.
2. Norme della flessione:
 - (a) nomi propri (declinazione dei cognomi polacchi e di quelli stranieri, regole dell'uso dell'apostrofo, declinazione dei cognomi tipo: Sito, Kuzio, Tekieli, Turnau, Lesiów, Domżał, Breja e altri.);
 - (b) nomi comuni (declinazioni meno frequenti dei nomi maschili non animati, dei nomi femminili a tema molle, dei nomi con desinenza in -ans, -um, dei nomi con la consonante doppia tipo *getto, mirra*, dei nomi dal genere doppio tipo *oferma*, e altri);
 - (c) aggettivi e preposizioni (gradazione irregolare, forme tronche dell'aggettivo, i più frequenti errori nella declinazione dei pronomi personali) *nazwy pospolite*;
 - (d) verbo (coniugazioni meno frequenti);
 - (e) numerali: flessione e sintassi (declinazione dei numerali cardinali, ordinali, collettivi, frazionari, casi particolari tipo *oboje, obaj, obydwaje*, la sintassi del numerale).
3. Norme della sintassi
 - (a) Rapporti di reggenza e di concordanza tra le parti della proposizione (sintassi delle frasi a soggetto plurimo, collettivo, espresso dal nome maschile personale ecc., *diversiuzgodnienie orzeczenia z podmiotem wyrażonym przez rzeczowniki męskoosobowy, zbiorowy, z podmiotem szeregowym itp.*, diversi schemi sintattici di uno stesso verbo a. e. *dochować + Accusativo e dochować + Genitivo*);
 - (b) abbreviazioni sintattiche (norme per la creazione di costruzioni sintattiche tipo *Pokochał ją i poślubił*);

- (c) parole funzionali (norme dell'uso di congiunzioni, di preposizioni e di locuzioni preposizionali tipo *oprócz, poza, z okazji, w celu itd.*, strutture analitiche e sintetiche);
- (d) ordine delle parole nella frase (posizione del complemento di nome, sintassi neutrale, ordine delle parole in quanto esposizione della struttura tematico-rematica);
- (e) proposizioni implicite (regola dell'identità del soggetto della proposizione principale e di quella secondaria, *consecutio temporis*, regola dell'equilibrio della durata delle azioni espresse dlla predicato);
- (f) norme della costruzione del periodo.

4. Norme della correttezza lessicale

- (a) concetti di base della correttezza lessicale;
- (b) accoppiamento di parole;
- (c) prestiti (prestiti nel campo della flessione, derivazione di tipo *euro-*, *multi-*, costruzioni sintattiche straniere, calchi fraseologici tipo *numer jeden na świecie*, calchi semantici tipo *kondycja gospodarki*, prestiti completi e parziali);
- (d) espressioni fraseologiche (classificazione delle espressioni fraseologiche, esp. fraseologiche di tipo colloquiale *gadać jak najęty*, di tipo letterario *brzydki kaczętko*, di tipo dotto *miecz Damoklesa*, di tipo ufficiale typu *płataszczynna współpracy*, innovazioni fraseologiche).

5. Correttezza stilistica

- (a) metafore (meccanismo di creazione delle metafore, loro funzioni referenziali e persuasive)
- (b) strutture ridondanti (meccanismo di creazione dei pleonasmii, espressioni pleonastiche accettabili e non accettabili nel parlato e nel linguaggio letterario)
- (c) schemi linguistici, parole alla moda (effetti negativi dell'uso di espressioni e di strutture tipo *poważny dorobek, zaakcentować problem*)
- (d) figure stilistiche nei testi (iperbole, sineddoche, metonimia, eufemismo, personificazione, paragone, epiteto)
- (e) diversità stilistiche del polacco moderno (regionalismi, professionalismi, poetismi, arcaismi, burocratismi, dialettismi, colloquialismi, argotismi)
- (f) registri stilistici (stile saggistico, scientifico, divulgativo, burocratico, giornalistico, letterario)
- (g) struttura sintattica del discorso (ellissi, simmetria, ripetizione, parallelismo sintattico, parentesi, antitesi, domande retoriche, esclamazioni)
- (h) redazione del testo:
 - norme per creare una descrizione, un paragone, un riassunto;
 - metodi per creare la coesione del testo (ripetizioni esatte e inesatte, riferimenti formali e semantici, espressioni metatestuali tipo *reasumując, jak widać, ecc.*);
 - funzioni del paragrafo introduttivo;
 - regole della divisione del testo in paragrafi;
 - regole di citazione e di parafrasi da altri testi;
 - norme bibliografiche di base;
 - scelta dello stile del discorso a seconda del suo scopo (referenziale, persuasivo, ecc.) e del livello culturale del destinatario

ALLEGATO 2

Griglia per l'autovalutazione del Consiglio d'Europa

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N S I O N E	A S C O L T O	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non é chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso é tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
	L E T T U R A	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P A R L A T O	I N T E R A Z I O N E	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore é disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	P R O D U Z I O N E O R A L E	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
S C R I T T O	P R O D U Z I O N E S C R I T T A	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti.

© Consiglio d'Europa - Griglia per l'autovalutazione

NOTE

- 1 *Quadro Europeo* Cap. 8.4.3, Tabella 6. V. l'allegato 2.
- 2 Presentato alla fine del testo.
- 3 Nella sua preparazione di grande aiuto è stata la recente pubblicazione *Formy i normy czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, pod red. K. Mosiołek-Kłosińskiej (Warszawa 2001) che è una vera miniera di esempi e di esercizi riguardanti i principali problemi grammaticali del polacco moderno

