



Università
Ca' Foscari
Venezia

UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA

Dipartimento di Filosofia e beni culturali

Corso di Laurea magistrale in Lavoro,
cittadinanza sociale, interculturalità

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

**Facilitare l'educazione interculturale e
l'apprendimento linguistico attraverso
le canzoni:**

**Riferimenti teorici e proposte
operative**

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch. Prof.ssa Alessandra C. Jacomuzzi

Laureanda
Chiara Convento
Matricola 963999

Anno Accademico 2012/2013

Gli uomini sono tutti diversi e devono fare il possibile per continuare ad esserlo.

P. Coelho

Introduzione

In un mondo globale (e multietnico) uno dei ruoli sociali più importanti viene svolto senza dubbio dalla comunicazione. Questa, quando diviene efficace, può infatti favorire e/o migliorare l'incontro tra diverse culture, promuovere la conoscenza ed il rispetto di altri modi di rispondere ai bisogni quotidiani, evitare un atteggiamento di chiusura e di diffidenza- rifiuto- scontro.

Partendo dal presupposto che sia di vitale importanza il conoscersi per un reciproco arricchimento, il nostro studio analizza la comunicazione nel complesso dei suoi diversi aspetti (verbale, non verbale, interculturale, multimediale, la "parola con musica" e i suoi silenzi...) per poi entrare nello specifico dell'opportunità della conoscenza delle lingue straniere fin dall'età scolare. La conoscenza linguistica viene qui rivista e rivalutata, infatti, disancorandola dal mero aspetto utilitaristico - commerciale. Si pone come chiave interpretativa di modi di pensare, di credere e di comunicare tradizioni e progettualità dei Paesi la cui cultura, non solo attraverso la lingua, entra nell'offerta formativa della scuola.

Il lavoro inizia con un discorso teorico sul valore della comunicazione e dello studio delle lingue straniere nella scuola dell'inclusione e dell'integrazione, sottolineando l'importanza della motivazione in classe, tenendo fede alla teoria secondo la quale si impara meglio se ci piace una cosa piuttosto che quando ci viene imposta. Il lavoro procede illustrando quelle che sono le leggi dello stato in merito all'inserimento scolastico degli alunni con nazionalità non italiana e le varie indicazioni per una scuola interculturale. Si sviluppa infine attraverso una sperimentazione in classe, frutto di un lavoro interdisciplinare tra lingua francese e musica, che via via coinvolge necessariamente anche altre discipline quali storia e italiano...

L'obiettivo è mostrare come la musicalità stessa di una lingua possa penetrare nell'anima di ciascuna persona al di là della provenienza geografica e come l'uomo, pur vivendo realtà differenti (e diversi linguaggi), sia profondamente universale nelle emozioni e come queste possano trovare, talvolta, espressioni comuni; in secondo luogo si vogliono avvicinare di più i ragazzi alla lingua straniera in modo ludico, divertente e fruttuoso, quale può essere l'approccio sonoro-musicale. I "testi con musica" sono scelti pensando ai temi trattati da alcuni cantanti e cantautori francesi, o naturalizzati francesi, per alcuni dei quali si propone eventualmente il confronto con la versione italiana. Per alcuni brani il periodo storico-letterario di riferimento è la seconda metà del '900, con utili collegamenti poetici e politico-economici analizzati anche nell'ambito delle specifiche discipline; altre proposte appartengono alla canzone francese degli ultimi anni, di cui si utilizzeranno titoli e versi in un gioco di costruzione di frasi di uso quotidiano.

È impossibile non comunicare

P. Watzlawick

Cap. 1 La Comunicazione didattica in una classe di lingua straniera multiculturale

All'interno dell'universo della comunicazione che ingloba quell'insieme complesso di comportamenti, saperi e regole che caratterizzano l'essere umano e le sue attività in comunione con altri soggetti e senza dimenticare la radice del termine comunicazione che risale al verbo greco *Koinonéo* (partecipo) legato all'idea della *Koiné* della comunità e poi al latino *communico* (metto in comune, condivido), il nostro scritto vuole approfondire quell'aspetto di relazione/comunione/condivisione proprio di un ambiente classe.

In particolare riteniamo che la comunicazione, nelle sue diverse forme, sia importante da conoscere, capire e scoprire sempre di più nel mondo scolastico odierno, dove le classi sono sempre più multiculturali e gli insegnanti sono chiamati ad essere mediatori tra l'oggetto di insegnamento, rispondere alla normativa nazionale e allo stesso tempo capire, interpretare atteggiamenti, comportamenti, silenzi, chiusure, gesti di alunni italiani e stranieri per una sana inter(g)azione.

Perché la comunicazione sia tale deve avere un riferimento, un dare-avere. Feuerbach, ad esempio, afferma che "la vera dialettica non è un monologo del singolo pensatore solitario con se stesso, ma un dialogo fra l'io e il tu". (trucheck.it/filosofia/8779-ludwig-feuerbach.html). Il "tu", l'altro, può essere costituito da una persona, da un gruppo definito, da un gruppo di interesse i cui limiti sono rappresentati solo dallo spazio che il messaggio può coprire attraverso uno strumento tecnico.

Come vedremo in questo capitolo, la comunicazione didattica può essere analizzata nelle più diverse sfaccettature: verbale, non verbale, interculturale, multimediale. All'interno della comunicazione linguistica analizzeremo anche l'importanza del silenzio nella parola e nella musica.

Tutte le sue diverse forme vogliono essere lette, interpretate e analizzate in un ambiente classe perché non sia solo multiculturale, ma anche interculturale. L'analisi e l'osservazione della comunicazione didattica si svolgerà, nello specifico, durante le ore della seconda lingua comunitaria in una scuola secondaria di primo grado.

1.1 Linguaggi "verbali" e "non verbali" in una classe di lingua straniera

La comunicazione interpersonale presenta diversi aspetti:

- La comunicazione verbale, che avviene attraverso l'uso del linguaggio, sia scritto che orale, e che dipende da precise regole sintattiche e grammaticali a seconda delle lingue.

- La comunicazione non verbale, la quale invece avviene senza l'uso delle parole, ma attraverso canali diversificati, quali mimiche facciali, sguardi, gesti, posture...
- La comunicazione paraverbale riguarda la diversità dell'espressione della voce in timbro, dinamica, altezza e ritmo. Le stesse pause, e quindi il silenzio, hanno spesso una funzione comunicativa importante.

1.1.1 La comunicazione verbale

Per linguaggio verbale si intende il linguaggio che utilizza le parole e che si concretizza nei diversi codici, cioè in quei sistemi di comunicazione che usano parole differenti e specifiche a seconda delle epoche e delle comunità dei parlanti.

“Si può considerare la comunicazione linguistica uno scambio verbale tra un soggetto parlante o locutore che produce un enunciato destinato ad un altro soggetto parlante e un interlocutore di cui si sollecita l'ascolto e/o la risposta” (Dubois, 1973, p.96 in Marchese, 1995, p.57). “La comunicazione linguistica è presentata da Saussure come un circuito della parola che si stabilisce tra due o più persone. Chiamiamo A il mittente o (emittente) di un determinato messaggio o atto di parola; B il destinatario o (ricevente) di tale messaggio. La comunicazione avviene in questo modo: A trasforma dei concetti in suoni mediante degli impulsi trasmessi dal cervello agli organi fonatori; i suoni attraverso le onde sonore, passano dalla bocca di A all'orecchio di B e quindi al suo cervello; B decodifica i suoni in significati grazie al codice della lingua che si suppone comune ad A e B. A questo punto B può rispondere con un processo analogo a quello esaminato” (J. Martinet, 1976, p.71 in Marchese, 1995, p.57). Generalmente si distinguono diversi elementi che concorrono a realizzare un singolo atto comunicativo. Lo schema della comunicazione linguistica di Jakobson presuppone i seguenti fattori:

- a) Il mittente, che è anche la fonte del messaggio: egli seleziona nell'ambito di un codice certi segnali che combina per produrre l'informazione; in questo senso il mittente è detto anche codificatore;
- b) Il destinatario (o ricevente-decodificatore) a cui è rivolto il messaggio per essere interpretato e decodificato in base al codice comune (almeno in parte) con il mittente;
- c) Il codice, che comprende un insieme di segnali e le regole di combinazione inerenti al sistema di questi segnali per Saussure è la *langue* come istituto sociale che permette la comunicazione tra i membri di una data società;

- d) Il messaggio, cioè un enunciato o una serie di enunciati che il mittente forma selezionando e combinando i segni del codice linguistico; è la *parole* de Saussure, l'atto o esecuzione individuale;
- e) Il canale, supporto fisico della trasmissione del messaggio, mezzo attraverso cui vengono inviati i segnali: le onde sonore, ma anche altre forme nel caso di trasmissioni speciali (per radio, con sistemi elettronici etc.);
- f) Il referente, cioè la realtà verbale o suscettibile di essere verbalizzata o compresa dal destinatario.”

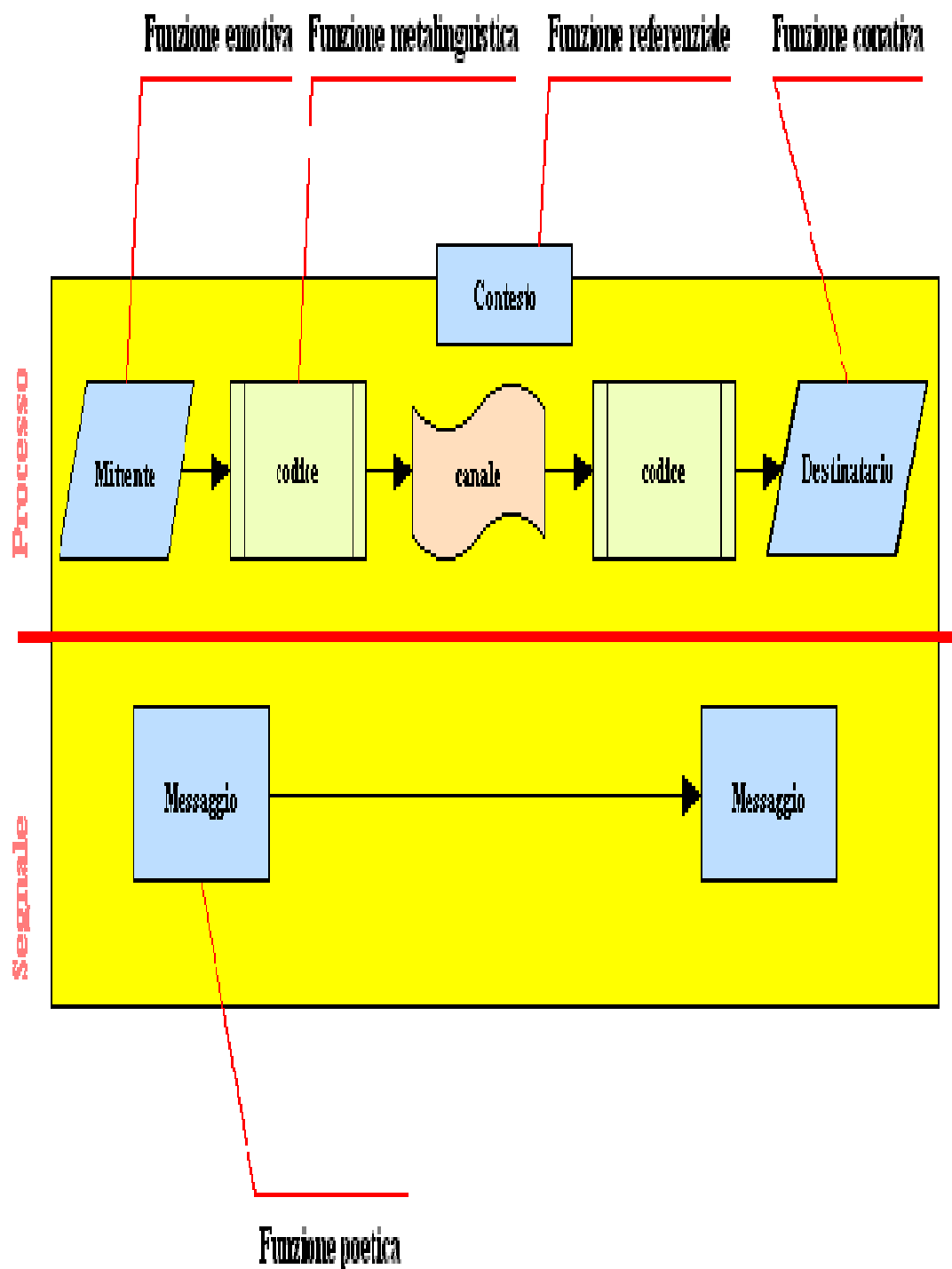
Lo specifico *medium* della comunicazione linguistica è la parola, mentre il canale è costituito dalle onde sonore.

Il processo descritto può essere così sintetizzato e semplificato:

Mittente → Messaggio → Destinatario

Ma un modello più complesso della comunicazione di Jakobson con le relative funzioni lo illustriamo qui di seguito: (per approfondimenti si veda www.modellocomunicazionejakobson.com/images)

Le funzioni della comunicazione nel modello Jakobson



1.1.2 La comunicazione non verbale

La comunicazione non verbale comprende tutti gli aspetti di uno scambio comunicativo che non riguardano il livello puramente semantico del messaggio, ossia il significato letterale delle parole che compongono il messaggio stesso, ma che riguardano il linguaggio del corpo, ossia la comunicazione non parlata tra persone.

Gli alunni ci dicono molto di sé senza esprimersi a parole. Bravi insegnanti possono interpretare caratteristiche personali sia di allievi autoctoni che immigrati. Ci dice molto il loro abbigliamento, la loro pettinatura, i loro zaini, l'uso del trucco o meno per le ragazze, il sorriso, la faccia triste, l'introversione, il modo di atteggiarsi, di camminare, di entrare in contatto con i compagni...

Balboni ne parla approfonditamente nei suoi saggi distinguendo i vari strumenti della comunicazione non verbale in: cinesica, comunicare con il corpo, cioè con movimenti della testa, del viso, delle braccia, delle mani, delle gambe, della mimica facciale, la prossemica ossia l'occupazione dello spazio, la distanza tra corpi come forma di comunicazione, l'oggettemica cioè la comunicazione con oggetti e status symbol e quindi attraverso vestiti, uniformi, gioielli, accessori e ancora la postura, l'aptica cioè il contatto fisico tra persone, infine gli odori e i rumori del corpo.

Sono tutti aspetti fondamentali per accompagnare la comunicazione verbale e per interpretare nella sua interezza un messaggio.

Come la comunicazione verbale fatta dal codice lingua cambia da Paese a Paese, lo stesso anche la comunicazione non verbale varia a seconda delle tradizioni culturali diverse. Non dobbiamo pensare quindi che il modo di porsi, di guardare, di gesticolare sia uguale in tutte le culture, quando si impara una lingua dunque, bisognerebbe apprendere anche il codice non verbale che accompagna la lingua stessa. (Per approfondimenti si veda Balboni, 2007, pp.57-83).

Approfondiremo questo aspetto nel paragrafo successivo dedicato alla comunicazione interculturale.

1.2 La comunicazione interculturale

Comunicare tra persone di diverse culture non risulta semplice non solo per la barriera linguistica, qualora non si conosca la lingua, ma anche per tutta una serie di differenze culturali nel rispondere a bisogni quotidiani.

“La comunicazione interculturale è regolata da valori culturali profondi, ha come strumenti due gruppi di grammatiche, rispettivamente nei linguaggi verbali e non verbali, e si realizza in eventi comunicativi; gli eventi sono governati da regole sia universali sia culturali, e queste ultime sono potenziali fonti di attrito interculturale” (Balboni, 2007, p.22).

L'informazione culturale deriva dalla cultura di appartenenza della persona; l'informazione sociologica proviene dal gruppo e si tratta di informazioni molto generalizzate. Quando i due soggetti basano le loro anticipazioni sociologiche e culturali, la loro comunicazione non è da annoverare tra quelle forme che vengono definite interpersonali. La visione comune tende a considerare questo tipo di comunicazione come universalmente comprensibile, al punto da poter trascendere le barriere linguistiche.

In una comunicazione dove uno si trova di fronte all'altro, utilizziamo l'espressione facciale, lo sguardo, la gesticolazione, la postura, il comportamento e a volte anche il contatto fisico .

Il linguaggio del corpo è in parte innato, e in parte dipende dai processi di socializzazione. In effetti i meccanismi dai quali scaturisce la comunicazione non verbale sono assai simili in tutte le culture, ma ogni cultura tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali. Ciò vuol dire che forme di comunicazione non verbale perfettamente comprensibili per le persone appartenenti ad una determinata cultura possono invece essere, per chi ha un altro retaggio culturale, assolutamente incomprensibili o addirittura avere un significato opposto a quello che si intendeva trasmettere. Secondo i linguisti più del 90% della nostra comunicazione giornaliera è infatti non-verbale. È quindi un contributo enorme al linguaggio verbale e, dal momento che la comunicazione è strettamente ambivalente, possiamo facilmente comprendere, per esempio, quanto sia più grande il rischio di non capire, quando si è al telefono piuttosto che quando si parla faccia a faccia. Uno studio condotto nel 1972 da Albert Mehrabian ("Non-verbal communication") ha mostrato che ciò che viene percepito in un messaggio vocale può essere così suddiviso:

- Movimenti del corpo (soprattutto espressioni facciali) 55%
- Aspetto vocale (volume, tono, ritmo) 38%
- Aspetto verbale (parole) 7%

L'efficacia di un messaggio dipende quindi solo in parte dal significato letterale di ciò che viene detto, e il modo in cui questo messaggio viene percepito è influenzato pesantemente dai fattori di comunicazione non verbale (Paccagnella, 2004).

Balboni afferma che parlare significa usare una lingua, ma comunicare è un'altra cosa, perché non si comunica solo attraverso un codice linguistico dato, ma anche attraverso un linguaggio non verbale formato, come abbiamo visto sopra, da tutta una serie di gesti, espressioni e distanze. Ci si può imbattere quindi in problemi di comunicazione interculturali legati al suono della lingua, alla scelta delle parole usate in un determinato contesto, alla scelta della struttura del testo e perfino alla scelta grammaticale. Il linguaggio non verbale di un'altra cultura ci può far cadere in alcune ambiguità perché non sempre gli stessi gesti o espressioni del volto coincidono nelle diverse culture dei popoli, quindi i significati, dice Balboni, vengono interpretati, decodificati secondo una grammatica propria di partenza.

L'aptica per esempio, è un campo nel quale le differenze culturali rivestono un ruolo cruciale: ad esempio la quantità di contatto fisico presente nei rapporti interpersonali fra le persone di cultura sud-europea verrebbe considerata come una violenta forma di invadenza dai popoli nord-europei.

Promuovere la didattica della parola attraverso la musica in un ambiente culturale - multietnico, come la scuola pubblica di oggi, può dimostrare come la canzone abbia un valore interculturale molto forte. (Per approfondimenti si veda Balboni, 2007, pp. 85-109).

Come Balboni ci ricorda (2007, p.24) oggi "per interculturalità si intende un atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l'omogeneizzazione e mira solo a permettere l'interazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture".

In ambito educativo Hannerz nel 2001 ha formulato varie ipotesi a difesa della diversità culturale.

Per i ricercatori statunitensi (Miltenburg, Surian, 2002, p. 14) lo sviluppo di competenze interculturali può essere riassunto in un modello di maggiore o minore sensibilità interculturale corrispondente a sei fasi: stadi etnocentrici suddivisi in rifiuto, difesa e minimizzazione e in stadi etnorelativi suddivisi a loro volta in accettazione, adattamento e integrazione.

Per quanto riguarda gli stadi etnocentrici il rifiuto caratterizza l'incapacità di interpretare e rapportarsi con la diversità culturale. Tratti caratteristici di questo comportamento sono stereotipi anche non malevoli e affermazioni superficiali di tolleranza. La difesa si caratterizza per una modalità polarizzata di pensiero (noi/loro), spesso accompagnata da un'aperta espressione di stereotipi negativi e da idee evolucionistiche dello sviluppo culturale che vedono la propria cultura in posizione privilegiata. Denigrare e assumere

atteggiamenti di superiorità (o di inferiorità) caratterizzano la postura difensiva. Infine la minimizzazione vede la pratica del riconoscimento e il rispetto per le differenze, ma tende a minimizzarle, prendendo in considerazione tratti culturali superficiali, ma nella convinzione che tutti gli esseri umani siano uguali.

“La prospettiva etnorelativa (ha origine con l'accettazione della diversità culturale. Ciò implica il rispetto per le differenze in merito ai comportamenti, per esempio le variazioni dei comportamenti verbali e non verbali nelle varie culture, guardando ai comportamenti nel loro contesto culturale”. Miltenburg, Surian, 2002, p.18). “A partire dall'accettazione delle differenze culturali si rende possibile lo sviluppo di atteggiamenti di adattamento ed in particolare di abilità di comunicazione interculturale. Sono i requisiti per poter entrare ed uscire dalle varie cornici di senso adottando posture che privilegiano l'empatia, la capacità di mettersi nei panni degli altri ed adottare altri punti di vista” (Miltenburg, Surian, 2002, p. 19). Infine l'integrazione. “Mentre il precedente stadio di adattamento comporta l'abilità di saper far convivere nel proprio repertorio diversi contesti di riferimento, la progressiva interiorizzazione di queste cornici di senso permette di integrarle non solo allo scopo di far prevalere il proprio punto di vista culturale o di una semplice coesistenza, ma nella consapevolezza che il proprio sé è un processo dinamico e la propria identità può essere definita come “marginale” rispetto alle varie culture”. (A. Miltenburg, A. Surian, 2002, p. 20) È bene sottolineare, come Balboni ci ricorda, che entrare in una prospettiva interculturale non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo dove si espatria, ma ha un'idea di conoscenza degli altri, di tolleranza delle differenze, di rispetto delle differenze; accettare il fatto che molti modelli culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e in questo caso, mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti (per approfondimenti cfr. Balboni, 2007, pp.23-24).

1.3 La comunicazione in classe

Nella scuola di oggi, comunicare, cioè mettere in comune il sapere da trasmettere a più culture presenti in classe e mettere in comune saperi/conoscenze di alunni italiani con background diversi e alunni stranieri di prima o seconda generazione, richiede una capacità che non si può più solo basare sulla conoscenza da trasmettere con la lezione frontale, ma lo stesso argomento dev'essere proposto in termini dinamici per far partecipare tutti attivamente ed eventualmente far emergere l'allievo straniero, che grazie alla sua conoscenza pregressa, e guardando dal di fuori la nostra scuola, può portare un utile contributo che ci faccia vedere da un'altra prospettiva ciò che viene raccontato

sempre allo stesso modo e si faccia così vivere un confronto pratico agli alunni italiani. La comunicazione in classe però, non è vissuta solo tra il gruppo di alunni da un lato e il docente dall'altro che media il sapere disciplinare, ma è fatta anche dalle dinamiche che sorgono dalla comunione tra i ragazzi nel loro gruppo-classe. Le cose funzionano più o meno bene se c'è una buona intesa di comunicazione: se ci sono i leaders positivi che trascinano, se si capisce in tempo quando c'è bisogno di un tutor, se bisogna mettere a tacere un disturbatore inarrestabile, se ci sono razzisti in classe...

“Gli studi sulle scuole efficaci, cioè quelle in cui i risultati degli alunni tendono ad un costante progresso, individuano nella nozione di clima scolastico positivo una delle caratteristiche correlate con il miglioramento dei risultati degli alunni; ovviamente un clima scolastico positivo si basa su una buona qualità sia delle relazioni fra insegnanti e alunni sia delle relazioni tra gli stessi alunni e questa rete di rapporti interpersonali si costruisce principalmente attraverso gli scambi comunicativi. Ne deriva che nelle aule scolastiche gli insegnanti dovrebbero essere in grado di creare un clima comunicativo favorevole al dialogo, alla costruzione di una solida rete sociale, poiché un contesto comunicativo volto alla comprensione reciproca è uno strumento che rende certamente più favorevole ed efficace il contesto più generale dell'apprendimento.

La comunicazione aiuta a costruire una scuola per pensare e non solo una scuola per imparare, nel senso che una comunicazione efficace aiuta nella costruzione di un contesto utile per riflettere su ciò che sta accadendo, su ciò che si impara e sul modo in cui queste nuove acquisizioni si integrano con quelle già possedute, modificano le idee, i saperi e producono interrogativi sempre nuovi;

In ogni classe la comunicazione rappresenta uno degli strumenti che consentono ai ragazzi di realizzare il processo di socializzazione verso un “mestiere” particolare, quello di alunno, con tutti i diritti e i doveri che ciò comporta;

La comunicazione è sempre la costruzione di una relazione intenzionale verso gli altri (i soggetti) a proposito di contenuti specifici (gli oggetti); in altre parole è uno strumento per confrontare il proprio punto di vista;

La comunicazione è la palestra in cui si costruiscono insieme le regole: quelle sociali, quelle che ci indicano ciò che è permesso fare, quelle di cortesia nei confronti degli altri “. (Selleri, 2013, pp. 7-8).

Molto spesso il verbo “comunicare” viene confuso con il verbo “parlare” mentre a volte, si comunica di più con il silenzio.

“Tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione influenza il comportamento” è l’approccio pragmatico di cui parlano Watzlawick, Beavin e Jackson (1971).

“Ogni classe è una specifica comunità, all’interno della quale una rete di individui costruisce i propri strumenti linguistici e comunicativi; pur condividendo la stessa lingua, l’uso che di essa viene fatto dipende in gran parte dalle regole condivise per produrre e interpretare ogni evento comunicativo: per questa ragione ogni classe è l’unità d’analisi entro la quale si esprime e si studia la comunicazione” (Selleri, 2013, p.17).

1.3.1 Gli alunni

Molto spesso gli insegnanti quando entrano in classe sono più interessati al programma che devono svolgere più che all’attenzione che pongono alla persona. Dimenticano o non prendono in considerazione le caratteristiche psicologiche o emotive diverse che gli alunni portano in classe. La lezione è uguale per tutti perché l’insegnante è unico e le problematiche da gestire sono numerose senza, molto spesso, validi strumenti di lavoro. L’obiettivo dell’insegnante si concretizza nell’assicurarsi di svolgere la lezione e che sia capita dalla maggior parte degli alunni, molto spesso però si accorge di non essere stata abbastanza chiara e di non aver comunicato niente solo nel momento della verifica.

“A scuola, linguaggio e comunicazione hanno uno strano destino: devono essere migliorati e ampliati in quanto obiettivi fondamentali dell’educazione, ma contemporaneamente sono il mezzo principale utilizzato dagli insegnanti per raggiungere proprio quel miglioramento e ampliamento.

Durante gli anni che un alunno trascorre a scuola, l’apprendimento avviene in un contesto ben preciso, con caratteristiche e regole, in cui diversi soggetti si incontrano per lavorare insieme e raggiungere gli scopi prefissati. Ma da chi sono prefissati? Dalla scuola stessa, intesa come istituzione che agisce in maniera intenzionale per ottenere cambiamenti educativi e cognitivi degli alunni e (degli insegnanti). Per farlo si serve principalmente del linguaggio e della comunicazione” (Selleri, 2013, pp.22-23).

1.3.2 La comunicazione tra docente e studenti italiani e stranieri

Il rapporto che si crea in classe tra insegnante e alunni è determinante per la motivazione e l’apprendimento della disciplina. A noi interessa maggiormente la motivazione e l’interesse per l’apprendimento della lingua, ma quante volte abbiamo associato l’insegnante alla materia e il “mi piace” o “non mi piace” pensando alla performance del

professore davanti a noi più che al contenuto della materia in sé. Quanto affermato trova riscontri in studi di psicologia e sociologia: “il concetto di relazione concerne maggiormente gli aspetti emotivi ed affettivi che in ogni comunicazione sono coinvolti e che, condizionano la qualità dell’apprendimento linguistico” (Cardona in Caon, 2010, p.XXVIII). Anche Coppola (2000, p.146 in Caon, 2010, p. XXVIII) scrive: “nell’insegnamento delle lingue, il rapporto tra docente e alunni [può] condizionare in maniera rilevante non solo le dinamiche relazionali e il clima della classe, ma anche i processi di apprendimento e i risultati”. E ancora Genovese e Kanizsa (1998, p.345 in Caon, 2010, p.XXVIII) sostiene che “un clima sereno e una relazione di fiducia con l’insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell’allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti”.

“ Partecipare ad una comunità di parlanti non è la stessa cosa che esserne membro” (Hymes, 1980, P.42, in Selleri, 2013, P.100). Gli alunni stranieri molto spesso attraversano una fase che viene detta “del silenzio”(Caon, 2008): in questa fase spesso l’insegnante e i compagni non riescono a decifrare i reali significati di questo silenzio e spesso il docente è portato a forzare lo studente a parlare e a comunicare quando lo studente straniero non è in grado o non ha voglia di farlo. Tale situazione pone dei problemi pedagogici che ci sembra il caso di affrontare con una riflessione sul silenzio e sulla parola in classe.

In una prospettiva interculturale il silenzio non va letto come una mancanza di comunicazione, ma come un segnale che va auscultato. Infatti non emettere il suono della voce non significa necessariamente non comunicare. Possiamo distinguere due tipi di silenzio: uno esterno e un altro interno. Il silenzio esterno si manifesta attraverso l’assenza di parola, ma questo silenzio apparente, in realtà può trasmettere un messaggio non esplicito: il vero silenzio dovrebbe unire il silenzio esterno con quello interno.

Ma arriviamo davvero a trovare l’equilibrio tra silenzio interno e silenzio esterno? R. Simone, nella sua opera *La terza fase*, ci spiega che in realtà non ci troviamo mai in assoluto silenzio con noi stessi. Egli afferma che il nostro “io” pensa in continuazione, attraverso monologhi o dialoghi interni: la parola dunque esiste perfino quando è muta. Questa opinione è condivisa anche da N. Chiaromonte:

“Quando siamo svegli non tacciamo mai, perché anche se non parliamo pensiamo, e il pensiero è un continuo dialogo tra me e me”.(Chiaromonte, 1978, p.65)

A questo proposito potremmo aggiungere che anche nella fase onirica il cervello non smette di lavorare-pensare.

Più comunemente il silenzio rappresenta una forma di comunicazione nel sistema paralinguistico. “Anche il silenzio trasmette un messaggio tanto efficace quanto la parola attraverso uno sguardo, un gesto o un’espressione. L’uomo che guarda fisso davanti a sé mentre fa colazione in una tavola calda affollata, o il passeggero d’aereo che siede con gli occhi chiusi, stanno comunicando che non vogliono comunicare con nessuno, né vogliono che si rivolga la parola, e i vicini di solito “afferrano il messaggio” e rispondono in modo adeguato”. (M. Baldini, *Le parole del silenzio*, 1986, p.17).

Esso è di fondamentale importanza in un dialogo quotidiano dove l’alternanza di ascolto e parola serve per capire il messaggio e per rispettare chi parla; invece, non sempre si lascia finire il nostro interlocutore e talvolta ci si parla sopra, convinti che sia più importante quello che dobbiamo dire noi di quello che ci sta dicendo l’altro.

“L’uomo del dialogo è l’uomo che ha rispetto dell’altro, che cerca di capire per farsi capire” (Baldini, 1989).

Lo stesso concetto lo ritroviamo addirittura espresso in una delle *Reflexions* di La Rouchefoucauld

dove dice:

*Il faut écouter ceux qui parlent, si on veut être écouté; Il faut leur laisser la liberté de se faire entendre, et même de dire des choses inutiles. Au lieu de les contredire ou de les interrompre, comme on fait souvent, on doit, au contraire, entrer dans leur esprit et dans leur goût, montrer qu’on les entend, leur parler de ce qui les touche, louer ce qu’ils disent autant qu’il mérite d’être loué, et faire voir que c’est plus par choix qu’on loue que par complaisance.*¹

Ciò vuole ribadire che il silenzio ha un ruolo essenziale nel dialogo per un rispetto reciproco durante l’emissione della parola e per la comprensione reale del messaggio stesso.

Fatta questa a nostro avviso doverosa premessa, diventano interessanti le parole di Selleri che afferma: “Il problema degli alunni stranieri è molto sfaccettato: come si insegna loro la nuova lingua? E le altre due obbligatorie? Di fronte ad un alunno straniero si tende a

¹ Bisogna ascoltare coloro che parlano, se si vuole essere ascoltati; bisogna lasciare la libertà di farsi intendere, e perfino di dire delle cose inutili. Invece di contraddirli o di interromperli, come spesso si fa, si deve, invece, entrare nella loro mente, capire i loro gusti, mostrare comprensione, parlar loro di ciò che li colpisce, lodare ciò che dicono quando merita di essere lodato, e far vedere che è più per scelta che si apprezza che per compiacere”. (NOSTRA TRAD.)

pensare che la sua L1 sia direttamente paragonabile alla lingua parlata dai compagni italiani, per quanto riguarda la ricchezza di vocabolario, le strategie comunicative, le regole della conversazione” (Selleri, 2013, p.100).

Vedremo più avanti quali sono gli indicatori previsti dalla legge per l’inclusione degli alunni stranieri nelle scuole pubbliche e come cerchiamo noi, in questo lavoro, di far partecipare con stessi strumenti e pari dignità, grazie al potere interculturale della canzone, sia alunni italiani che stranieri presenti nella classe di lingua.

1.4 La comunicazione multimediale in classi multiculturali

Perché la classe non sia solo multiculturale, ossia una realtà dove si concentrano culture e etnie diverse, ma abbia un carattere interculturale come ci suggerisce il Consiglio d’Europa (1989), e sia un luogo dinamico, dove ci siano relazioni vive, tra gli alunni e insegnanti-alunni, la comunicazione multimediale può aiutare alunni e insegnanti a realizzare questo obiettivo. La tecnologia infatti porta all’ultima grande rivoluzione planetaria, che vede continui mutamenti e ridefinizione dei confini entro cui ciascun individuo di origine diversa comunica, orientandone e personalizzandone il *modus vivendi*.

Anche la scuola italiana ha dovuto fare i conti con questa trasformazione. Oggi la didattica è decisamente rinnovata rispetto ad un tempo, anche se fatica a lasciare da parte i metodi tradizionali, trovando resistenze da parte di alcuni insegnanti. Molto spesso le idee sono all’avanguardia sulla carta, ma non supportate da fondi che possano tradurle in formazione per i docenti e in nuovi modi di fare didattica nel quotidiano in classe. La diffusione delle nuove tecnologie fa emergere come alcuni alunni abbiano più dimestichezza con gli strumenti multimediali dei propri insegnanti, con ricadute negative nella loro funzione guida, ridimensionando, in qualche misura, il ruolo di trasmettitore di sapere, ma allo stesso tempo facendo partecipare attivamente l’alunno e facendolo sentire utile mettendo in comune le conoscenze.

L’inserimento e la diffusione della cultura multimediale nella scuola determina dei problemi culturali e pratici, ma dev’essere vissuta come uno strumento di aiuto per poter collegarsi con un semplice clic al mondo intero e fare lezione in modo interdisciplinare e ipertestuale oltre a rendere più piacevole, dinamica e accattivante la lezione alle nuove generazioni di studenti italiani e non.

In tutte le epoche in cui qualcuno o qualcosa ha riorganizzato la rotta culturale e comunicativa, dentro e fuori la scuola,² è stato visto dagli insegnanti ora con preoccupazione, ora con impeto.

Gran parte della comunicazione, dell'informazione e della diffusione culturale del sapere trovava un tempo la sua dimora al di là di una porta chiusa dietro la quale, unico ambiente di apprendimento era l'aula, ove all'interno della stessa veniva intessuto un rapporto bidirezionale docente-discente discente-docente. Oggi, dietro quella porta chiusa, troviamo una finestra aperta sul mondo: Internet, divenuto un sistema di amplificazione della cultura e dell'informazione. La rete favorisce un allargamento degli orizzonti culturali e consegna alla scuola l'opportunità di distaccarsi da quel secolare modello di chiusura. I nuovi strumenti permettono la condivisione e la veicolazione di propri artefatti culturali, in un ambiente in grado di accogliere, all'interno dei suoi svariati non luoghi, punti di vista altri e remoti.

Sarebbe auspicabile orientare l'insegnamento verso nuove forme e modalità di apprendimento. La comunicazione multimediale favorisce il dialogo intorno ad un oggetto di analisi e l'agire cooperativamente in uno spazio-classe, ma anche in un non luogo come Internet all'interno di ambienti di studio ben strutturati, in linea con le più moderne valutazioni e indicazioni pedagogiche, verso la nuova agorà multimediale del cooperative learning³.

La rete promuove la possibilità che il sapere individuale diventi sapere comune, favorendo la presenza simultanea in luoghi e non luoghi diversi. Nello stesso tempo dà la possibilità di abbattere i limiti delle barriere della mobilità e delle limitazioni corporee garantendo, oltretutto, minori gerarchie e imposizioni su determinati temi e argomenti. (Per approfondimenti si veda, Augello, 2010).

² Lo stesso Resnick nel saggio "Imparare dentro e fuori la scuola" giunge a domandarsi in che modo la scuola possa essere osservata come luogo e come tempo speciali per le persone che vi partecipano e quali misure possano o debbano essere prese in esame dal punto di vista organizzativo affinché possa divenire e dirsi finalmente tale.

L. B. Resnik, "Imparare dentro e fuori la scuola", (pagg. 61-83), in "I contesti sociali dell'apprendimento", a cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, LED, 1995.

³ Il Cooperative Learning costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Cfr. http://www.edscuola.org/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm.

Sognavo di poter un giorno fondare una scuola in cui si potesse apprendere senza annoiarsi, e si fosse stimolati a porre dei problemi e a discuterli; una scuola in cui non si dovessero sentire risposte a domande non poste; in cui non si dovesse studiare al fine di superare gli esami.

K. Popper

2. La scuola in Italia

La Costituzione italiana tratta il tema della pubblica istruzione negli articoli 33 e 34 dove si trovano approfonditi i concetti sulla libertà d'insegnamento, sul diritto all'istruzione (senza alcuna discriminazione), sull'obbligatorietà e la gratuità.

2.1 Ordinamento scolastico: le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

Con quella che passerà alla storia come "Riforma Moratti", ossia con la legge n. 53 del 28 marzo 2003, la "scuola secondaria di I grado"(art. 2) sostituisce la vecchia scuola media inferiore. Si articola in tre anni, completa il percorso disciplinare del primo ciclo di istruzione iniziato con i 5 anni di scuola primaria. La scuola secondaria di primo grado assicura l'orientamento e il raccordo con il secondo ciclo e garantisce così, a tutti i cittadini, l'istruzione obbligatoria di dieci anni.

L'articolo 1 della legge 28 marzo 2003 dice che la scuola secondaria di I grado è "finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale". Mira all'approfondimento delle conoscenze e allo sviluppo delle competenze e delle abilità nelle diverse discipline, ivi comprese le tecnologie informatiche, la tradizione culturale e l'evoluzione sociale, culturale e scientifica. Si caratterizza per la diversificazione didattica e metodologica connessa allo sviluppo della personalità dell'allievo. Introduce lo studio di una seconda lingua comunitaria e aiuta a orientare la successiva scelta di istruzione e formazione. Si conclude con un esame di Stato il cui superamento consente la prosecuzione degli studi (Dei, 2012).

Qui di seguito vogliamo riportare quali sono le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del DM n. 254 del 16/11/2012. Tali indicazioni nazionali sostituiscono quelle emanate dal Ministro Moratti nel 2004 e dal Ministro Fioroni nel 2007. Si troveranno paragrafi generici sulla scuola di oggi tra cultura e intercultura, rispetto dell'individuo e personalizzazione della didattica per arrivare poi nello specifico ad approfondire quali sono gli obiettivi di apprendimento nelle discipline che ci interessano per il lavoro operativo che tratteremo in seguito: l'acquisizione della lingua straniera grazie all'apporto della musica.

2.2 La scuola del primo ciclo

Le indicazioni nazionali sono un documento di 70 pagine con diversi capitoli, il quinto è quello che ci riguarda da vicino in quanto è relativo al primo ciclo di istruzione che

comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado. Il primo ciclo ricopre un arco fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita.

A pagina 32 si esplicita qual è il compito specifico di tale ciclo: “quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media.

Si tratta di un'alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale (sintetizzata nel “leggere, scrivere e far di conto”) e la potenza attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline.

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno e del presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica”.

Lo stesso paragrafo continua più oltre dicendo che “nella scuola secondaria di I grado si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo” (...). “Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline.”

Il primo paragrafo del primo capitolo del DM n.254/12 (Annali p.7) mette in primo piano la persona, nel rispetto della sua provenienza e della sua sensibilità psico-fisica. La didattica ruota attorno alla persona, all'alunno con tutti i suoi pre-requisiti ed esperienze pregresse e non strettamente all'oggetto da insegnare/imparare come un tempo.

Oggi possiamo notare che in un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile ad una caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità.

Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche di contraddizioni. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono (come già evidenziato nel primo capitolo). La scuola è perciò investita di un compito che deve portare al sapere, al saper fare e al saper essere. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni alunno sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola. I quali, non sempre, hanno strumenti di conoscenza adeguati alle diverse situazioni che si presentano.

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i ragazzi il riconoscimento reciproco e l'identità di ciascuno. Il termine intercultura viene "ufficializzato" nel 1989. Il Consiglio d'Europa nel testo programmatico del 1989 (Conseil de l'Europe, l'éducation interculturelle. Concept, context et programme, Strasbourg, 1989) distingue i concetti di multiculturalità e intercultura in base ad un ordine concettuale, epistemologico e semantico. Il termine *multiculturale* descrive una situazione di fatto, indica una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse. Nello stesso documento il termine *interculturale* ha invece carattere dinamico ed evidenzia le *relazioni* e i *processi* che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a culture o etnie diverse. Fino ad allora c'era un'incompletezza nella categoria della relazione interculturale, a individuare l'equilibrio dinamico che poteva esserci nello sviluppo delle relazioni tra soggetti in un determinato contesto.

A centocinquanta anni dall'Unità, l'italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

In questa situazione di grande ricchezza formativa sono presenti, al contempo, vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza. La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola.

La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti senza distinzione di classe sociale, di possibilità economica e di ambiente culturale di provenienza con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare le sfide che le diversità pongono all'interno delle classi, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che le differenze si tramutino in disuguaglianze e possano impedire il "pieno sviluppo della persona".

Il documento, al paragrafo due del capitolo uno (p.9), continua mettendo in evidenza che lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.

Il terzo paragrafo del primo capitolo (p.10) si sofferma sul concetto di essere abitante del mondo e non solo del paese di origine, quindi partendo dal presupposto che la nostra scuola deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo, oltre ad avere il compito "dell'insegnare ad apprendere" ha anche quello

“dell’insegnare a essere”, valorizzando l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente, trovando nelle radici culturali diverse opportunità per tutti sostenendo l’interazione e l’integrazione attraverso la conoscenza della nostra cultura, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, europea o mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato.

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l’esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l’umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all’interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di fare parte di grandi tradizioni comuni, di un’unica comunità di destino europea così come di un’unica comunità di destino planetaria.

Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell’umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell’intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.

Il quarto paragrafo del primo capitolo dello stesso DM 254/12 (p.11) si riferisce ai rapporti interpersonali. Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell’umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel

mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione. Questa, infatti, è stata ricorrentemente caratterizzata da momenti di intensa creatività - come la civiltà classica greca e latina, la Cristianità, il Rinascimento con l'apporto di artisti, musicisti, scienziati, esploratori, artigiani...l'incontro fra culture diverse ha saputo generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano.

2.3 Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana

Il capitolo tre del DM 254/2012 (p.20) tratta il tema degli alunni stranieri dicendo che la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.

Prima ancora la circolare ministeriale n.2 del 2010 prende in esame alcune tematiche legate all'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole italiane.

Qui di seguito si riportano i temi essenziali raccomandati dalla circolare stessa.

1. La presenza di alunni di diversa provenienza sociale, culturale, etnica e con differenti capacità ed esperienze di apprendimento costituisce ormai, nella società plurale e

globalizzata in cui viviamo, un dato strutturale in continuo aumento, tanto da interessare l'intero sistema di istruzione e, sia pure in maniera non uniforme, non solo le istituzioni scolastiche delle grandi aree urbane, ma anche quelle dei medi e piccoli centri.

Come risulta dalle rilevazioni nazionali e locali e da indicazioni provenienti dagli uffici dell'Amministrazione scolastica, ci troviamo di fronte ad un fenomeno generalizzato e complesso con aspetti problematici e criticità di non facile gestione e soluzione, che incidono negativamente sull'efficacia dei servizi scolastici e sugli esiti formativi.

In effetti l'elevata concentrazione nelle scuole e nelle classi di alunni con culture, condizioni, vissuti familiari e scolastici, situazioni di scolarizzazione e di apprendimento fortemente differenziati, impone il superamento di modelli e tecniche educative e formative tradizionali e l'adozione di metodologie, strumenti e contributi professionali adeguati alle nuove e diverse esigenze (...).

L'obiettivo della scuola è coniugare l'inclusione degli alunni e dare un'offerta formativa qualitativamente valida, che tenga conto delle situazioni di partenza e delle necessità di ciascun alunno(...).

Perché l'erogazione del servizio scolastico ottenga l'effetto di un reale coinvolgimento e di una crescita positiva per tutti, occorre innanzitutto che le scuole, con la collaborazione degli Enti locali e dell'Amministrazione scolastica, si impegnino in uno sforzo sinergico e partecipato finalizzato alla elaborazione di criteri di equa distribuzione della popolazione scolastica e, per quanto possibile, di ponderata assegnazione degli alunni alle classi.

Particolare attenzione e cura vanno rivolte alla inclusione ed alla integrazione degli alunni stranieri, al fine di predisporre, nei loro confronti, condizioni paritarie che possano prevenire le situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di vita e di studio e contribuire a creare la indispensabile condivisione delle norme della convivenza e della partecipazione sociale.

Pur nella oggettiva complessità della questione, la scuola non può rinunciare alla sua priorità fondamentale, che è quella di perseguire con ogni possibile efficacia e responsabilità una istruzione di qualità. E in merito è indubbio che classi formate da alunni con livelli di scolarizzazione fortemente disomogenei -siano essi italiani o stranieri – possono tradursi in un oggettivo fattore di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni.

Un'analisi attenta mette in evidenza:

a) la significativa incidenza di dispersioni, abbandoni e di ritardi che caratterizza l'itinerario scolastico degli alunni provenienti da un contesto migratorio;

- b) la loro conoscenza della lingua italiana, talora assente o padroneggiata a livelli di competenza notevolmente differenti;
- c) il possesso della “nuova” lingua più come spontaneo registro utile alla “comunicazione” quotidiana che non come strumento per lo studio nell’ambito scolastico;
- d) la necessità di prevedere, al di là di ogni semplicistica separatezza, anche moduli di apprendimento e percorsi formativi differenziati, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado;
- e) la presenza di culture diverse all’interno delle comunità straniere e il loro impatto con la cultura italiana.

Sono elementi questi che costituiscono tutti, anche se in forme non necessariamente omogenee, occasione di adeguata riflessione. Tanto più che le criticità appena ricordate non riguardano solo gli alunni stranieri, ma finiscono inevitabilmente per riverbarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe in cui essi si trovano inseriti. Si tratta di problemi che vanno affrontati insieme se si vuole che la compiuta integrazione non resti una astratta petizione di principio, ma diventi un traguardo concretamente raggiungibile(...).

Affrontare questo insieme di problemi non è certo semplice, ma perché l’inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana si traduca in una positiva crescita – loro e dell’intera comunità scolastica in cui sono inseriti – occorre prevedere una strategia di concertazione in grado di coinvolgere in modo sinergico i Comuni, le Province, le Prefetture, gli Uffici Scolastici Regionali e, ovviamente le scuole.

Altro punto fondamentale è la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi. Ci vuole un’attenta analisi della situazione specifica dei singoli contesti e l’adozione di misure efficaci, considerare cioè con particolare cura una inclusione equilibrata di alunni stranieri in grado di favorire uno sviluppo positivo del processo di insegnamento/apprendimento sia per l’istituzione scolastica nel suo complesso, sia per tutti i suoi singoli alunni e studenti (...).

Il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che esistono sullo stesso territorio (...).

La distribuzione armoniosamente regolata degli alunni con cittadinanza non italiana ha come evidente obiettivo quello di rendere progressivamente sempre più agevole il raggiungimento del loro successo formativo, nonché più compiute e fruttuose le complessive dinamiche del processo di insegnamento-apprendimento nelle singole classi

e nelle singole scuole. A tal fine gli Uffici Scolastici Regionali, attraverso opportune intese mirate a costruire veri e propri “patti territoriali” che coinvolgano tutti i diversi attori istituzionali interessati ad azioni comuni, dovranno prevedere una serie di iniziative e di misure coordinate e convergenti. In egual misura, gli accordi di rete tra le istituzioni scolastiche dello stesso territorio, devono tener conto di un’analisi accurata della presenza di alunni stranieri.

Una particolare attenzione va riservata alla collaborazione tra scuole di ordine e grado diverso, in modo da creare percorsi di continuità che non aggravino le condizioni di lavoro dei docenti ed evitino il rischio di concentrazione di alunni stranieri in alcune tipologie di percorsi a preferenza di altri come sta avvenendo attualmente.

In via ordinaria gli alunni stranieri soggetti all’obbligo di istruzione sono iscritti d’ufficio alla classe corrispondente all’età anagrafica. L’allievo straniero può essere assegnato a una classe diversa sulla base di criteri definiti dai Collegi dei docenti.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche degli alunni stranieri, per assicurare loro la possibilità di seguire un efficace processo di insegnamento-apprendimento, e quindi una effettiva integrazione, le scuole attivano iniziative di alfabetizzazione linguistica anche utilizzando le risorse messe a disposizione dalla legge 440/97 con opportune scelte di priorità.

Si ricorda che una buona padronanza della lingua va considerata come una via privilegiata di accesso alla cultura italiana, al suo patrimonio letterario ed artistico e come condizione per il dialogo e la cooperazione sociale.

2.4 Intercultura a scuola

“Il fenomeno migratorio sembra lasciare poco spazio alla riflessione teorica, per l’urgenza dei problemi sociali e la vivacità del dibattito politico in cui è inserito. Gli anni ‘90 hanno visto il diffondersi nella scuola italiana del nuovo paradigma dell’intercultura che concepisce la diversità come risorsa positiva, come valore e opportunità di crescita nel confronto, nello scambio, in un arricchimento reciproco, con cui interagire nella logica della convivenza. In un primo momento sono intervenute alcune importanti circolari del Ministero della Pubblica Istruzione che hanno sollecitato e supportato l’innovazione progettuale delle scuole in tema di educazione interculturale, prevenzione del razzismo e dell’antisemitismo e l’inserimento scolastico degli alunni stranieri, tramite disposizioni amministrative, indicazioni e orientamenti di carattere pedagogico e culturale.

Dalla seconda metà degli anni '90, queste disposizioni sono gradualmente diventate pratica progettuale nelle scuole italiane, per effetto di una crescente e strutturale presenza di bambini e ragazzi stranieri che ha posto in evidenza le molteplici differenze culturali, linguistiche, religiose, rendendo urgente l'incontro e il confronto aperto. Attualmente si sono moltiplicati e diffusi i progetti e le esperienze interculturali realizzati dalle scuole, che stanno divenendo momenti ordinari della programmazione scolastica. Tuttavia, da alcune ricerche locali si coglie una forte esigenza degli operatori scolastici di essere sostenuti nei progetti di accoglienza e di educazione interculturale, con adeguati strumenti di formazione, supporti didattici e organizzativi, attraverso modelli di riferimento per sperimentare, modificare, innovare ed affrontare le incombenti difficoltà. Sempre più spesso si tratta di educazione alla cittadinanza, alla pace, ai diritti umani, alla comunicazione e alla gestione dei conflitti dove l'educazione alla comprensione e l'insegnamento della condivisione fra gli uomini costituiscono la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità.

Argomentare l'approccio interculturale nell'educazione e nella scuola significa che è possibile formarsi alla comprensione della propria e altrui cultura. Educazione interculturale significa attivare processi di comprensione fra donne e uomini, formando alla comprensione e condivisione della propria cultura e dell'esperienza dell'altro, nel favorire l'interscambio tra soggetti e saperi. Intercultura è un termine che contiene in sé un processo e un programma, dove inter significa interazione, scambio, apertura, solidarietà e reciprocità, sottolineando il processo di confronto, di scambio e di cambiamento reciproco, e cultura indica il riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche a cui si riferiscono gli esseri umani come individui e società, proponendo un senso più ampio, non limitato alle forme alte del pensiero e dell'azione, ma esteso all'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi nell'ambito del gruppo sociale. La scuola, in una società multiculturale, può svolgere un ruolo importante nella formazione di cittadini.

L'educazione interculturale e la sensibilizzazione alla comprensione hanno il compito e l'impegno di aiutare a gestire e stabilire relazioni, incontri e scambi con le differenze introdotte negli spazi di vita quotidiani, dove gli altri sono interdipendenti e prossimi, grazie alle molteplici forme degli spostamenti, delle comunicazioni a distanza e delle relazioni quotidiane.

L'educazione interculturale subentra ufficialmente nella scuola italiana nel 1990 quando

tale definizione entra nel mondo educativo tramite le normative ministeriali. Dagli inizi degli anni '90, quando nella scuola italiana cominciano ad entrare bambini e ragazzi di altre nazionalità, gli insegnanti si rendono conto che queste presenze esprimono esigenze, problemi, bisogni e molto altro insieme, dove i volti, il colore della pelle, i silenzi, i linguaggi non verbali, le frasi in lingue incomprensibili esprimono disagi e problemi aperti. Gli alunni immigrati sono evocatori di stati d'animo, idee note e incerte, storie personali e riferimenti culturali collocabili all'interno di matrici di senso differenti, esprimendo incapacità comunicative e bisogni linguistici. L'incontro con le differenze linguistiche, culturali, religiose, somatiche non è un fatto sporadico e casuale, ma un elemento quotidiano e normale negli ambiti educativi, nei luoghi di aggregazione, nei servizi sociali e sanitari, a cui occorre rispondere con la solidarietà e con l'accoglienza, senza pregiudizio e discriminazione. L'interesse crescente per le culture degli altri, in una pluralità di attenzioni, costituisce il nucleo iniziale della pedagogia interculturale, composta di pratiche scaturite da interrogativi sempre più crescenti, da incertezze sulle scelte e dalla ricerca di percorsi didattici finalizzati alla risposta di esigenze specifiche, favorendo l'incontro tra l'infanzia e l'adolescenza del qui e dell'altrove. Una circolare ministeriale del 1990 tratta per la prima volta congiuntamente i temi dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola, in una prospettiva di educazione interculturale, fornendo principi innovativi importanti, come le indicazioni per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati, ponendo l'argomento dell'educazione interculturale per tutti e volta all'accoglienza di tutti. In una circolare ministeriale del 1994 viene delineato il tema del dialogo interculturale e della convivenza democratica, come impegno progettuale della scuola, in termini di società multiculturale, di prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, in Europa e nell'intero pianeta, dove vengono introdotti concetti quali il clima relazionale e la promozione del dialogo, fornendo indicazioni sulla valenza interculturale di tutte le discipline e delle attività disciplinari trasversali. Di conseguenza, educare all'intercultura significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e solidarietà. Si riafferma il principio che l'educazione interculturale non riguarda solo alcune materie, ma sussiste una dimensione dell'insegnamento che accompagna il percorso formativo ed orientativo attraverso tutte le discipline scolastiche. Il regolamento contenente le norme in materia di autonomia scolastica afferma che gli

obiettivi nazionali dei percorsi formativi riconoscono e valorizzano le diversità per la realizzazione del diritto di apprendimento e di crescita educativa di tutti gli alunni e che viene garantito e valorizzato il pluralismo culturale e territoriale. Le coordinate di politica educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono fare riferimento, per realizzare in autonomia i propri progetti di accoglienza, di integrazione e di educazione interculturale sono sufficientemente articolate e fondate su chiare scelte pedagogiche, tracciando un modello di scuola integrativo, interculturale e attento al riconoscimento e alla valorizzazione di lingue, culture e diversità, dove l'altro risulta sempre fonte di arricchimento culturale reciproco”(Per approfondimenti si veda www.interculturascuola.it).

2.5 Gli immigrati nella scuola italiana

“L'Italia è entrata in tempi recenti nel novero dei Paesi meta di immigrazione. L'immigrazione ha cominciato a raggiungere dimensioni significative verso la fine del secolo scorso, per poi diventare un fenomeno caratterizzante della demografia italiana e della scuola nei primi anni del XXI secolo.

Sul territorio nazionale la presenza degli immigrati è disomogenea e differenziata. Il modello prevalente è di tipo “diffuso”, nel senso che i poli di attrazione sono tanto le metropoli quanto i piccoli centri. Tuttavia la concentrazione di alunni immigrati interessa molto di più le aree centrosettentrionali.

Nel 2009 la presenza degli alunni stranieri nelle scuole statali interessava oltre l'87% dei plessi della scuola primaria e circa il 90% delle sedi della scuola secondaria di I grado. In termini assoluti in un decennio i figli d'immigrati che frequentano la scuola italiana sono aumentati di otto volte.

All'interno della popolazione scolastica di origine straniera la quota dei nati in Italia (le seconde generazioni) entro i nostri confini ha raggiunto il 42% nell'anno scolastico 2010/11. Questi ultimi parlano l'italiano e i dialetti dei luoghi in cui vivono, hanno la stessa mentalità e le stesse abitudini dei coetanei italiani.

La C. M. 2/2010 prevede che le iscrizioni dei minori non italiani non debbano superare il 30% degli iscritti per classe allo scopo di evitare concentrazioni di alunni stranieri e la formazione di “ghetti”, di favorire il più possibile non solo l'inclusione, ma anche la scolarizzazione e di prevenire l'insuccesso scolastico.

Il disagio e l'insuccesso scolastico non affliggono nella stessa misura gli alunni stranieri e quelli italiani. L'analisi del tasso di ripetenza, inteso come il rapporto tra il numero di ripetenti italiani e stranieri, presenta forti differenze già nella scuola primaria. Oltre a far intravedere possibili abbandoni, le differenze diventano perpetue, si cronicizzano nei successivi livelli della scolarità raggiungendo i valori percentuali più alti nella secondaria di II grado.

Accogliendo gli stranieri, la scuola italiana è impegnata a promuovere la piena integrazione di tutti nel rispetto delle identità dei singoli. Allo stesso tempo ha il compito di incoraggiare la coesione sociale e di aprire un dialogo di pace. Il percorso nella pratica quotidiana è empirico, fa affidamento sulla duttilità, sull'intuito personale e sui sentimenti positivi" (Dei, 2012).

Il servizio statistico del MIUR monitora il fenomeno dell'immigrazione nelle scuole italiane. Qui di seguito vogliamo riportare alcuni dati, aggiornati al 29 luglio 2013, che fanno riferimento agli studenti con cittadinanza non italiana dell'anno scolastico 2012/2013"(...).

"La presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, oltre che variegata quanto all'origine (gli alunni provengono, infatti, da circa 200 Paesi differenti) è sempre più numerosa: nell'anno scolastico 2012/2013 il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 786.630 unità, ovvero 30.691 unità in più rispetto all'anno scolastico precedente. I Paesi più rappresentati sono Romania (18,89% del totale degli stranieri), Albania (13,31%) e Marocco (12,47%)".

Per l'anno scolastico 2012/2013, l'incremento complessivo della presenza degli alunni stranieri è del 4,1% ed è dovuto essenzialmente agli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia che rappresentano ben il 47,2% degli alunni stranieri totali, (di contro i nuovi ingressi nel nostro Paese a partire dalla scuola Primaria, si attestano al 3,7%). In altre parole, mentre negli anni precedenti l'incremento della presenza degli stranieri nelle scuole italiane era dovuto principalmente all'immigrazione, più di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda generazione (nati in Italia)".

Lo stesso documento prosegue rilevando le differenze degli alunni stranieri, rispetto a quelli italiani, nelle scelte per il proseguimento nella scuola secondaria di II grado.

"Dai dati emerge chiaramente che nella scelta del percorso dell'istruzione secondaria di secondo grado, gli alunni stranieri prediligono la formazione tecnica (scelta dal 41,1% dei nati in Italia e dal 38,2% dei nati all'estero) e professionale (scelta dal 29,8% dei nati in Italia e dal 39,8% dei nati all'estero) e guardano con interesse il liceo scientifico solo una percentuale minore (14,8% e 10,1%). Le ragazze preferiscono gli studi magistrali, il liceo

classico e quello linguistico, avvicinandosi ancora di più alle scelte delle loro coetanee italiane.

Oltre alla differenziazione di scelte per il futuro scolastico, si nota anche una differenza nella regolarità del percorso.

“I dati rilevati nell’anno 2012/2013 mostrano che ben il 38,2% degli alunni stranieri (di tutti gli ordini di scuola), si trova in una situazione di ritardo scolastico, a fronte di un ben più contenuto numero di alunni con cittadinanza italiana (11,6%) la percentuale è più elevata all’innalzarsi dell’età. Nella scuola primaria i bambini in ritardo rappresentano il 16,3% fra quelli con cittadinanza non italiana e il 2,0% fra quelli con cittadinanza italiana; nella scuola secondaria di I grado sono il 44,1% fra gli stranieri contro l’8,0% di quelli italiani; nella scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni stranieri in ritardo nel percorso scolastico è molto elevata: 67,1% contro il 23,9% degli italiani”. (“Fonte: MIUR – Ufficio di statistica”; “Fonte: elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica”).

2.6 Scuola e demarcazione sociale

I dati statistici del MIUR mostrano una situazione sconcertante circa le scelte scolastiche e gli insuccessi degli alunni stranieri iscritti alla scuola italiana; questa fotografia si discosta molto dalle volontà teoriche apprese dagli Annali della Pubblica Istruzione per la “centralità della persona”, “per un nuovo umanesimo”, “per una nuova cittadinanza”, a questo proposito, vogliamo riportare, qui di seguito, parte di un articolo su rivista pubblicato da Perocco nel 2010. La sua riflessione mostra come i fenomeni che succedono nella realtà, al di là di quanto si dice in modo astratto dall’alto, vadano ad aggiungere nuove disuguaglianze a quelle già esistenti nella società italiana.

“La scuola è un ambito dalle grandi potenzialità ai fini della trasformazione della società, ma al momento essa si presenta prevalentemente come uno spazio che produce e riproduce disuguaglianze.

L’indagine PISA (Programme for International Student Assessment) promossa dall’Oecd ha messo in luce il parziale fallimento della scuola europea: gli alunni con un background migratorio manifestano una condizione di generale difficoltà (...) dovuta alle caratteristiche dei sistemi scolastici che si limitano a pretendere l’assimilazione e l’adeguamento al carattere monolingue e monoculturale della scuola. In questo senso l’inadeguatezza e l’impotenza della scuola rispetto a fenomeni epocali come le migrazioni risiede nel suo ruolo storico di unificazione e nazionalizzazione degli Stati (specialmente in Paesi come la

Germania, la Francia, l'Italia) basandosi in particolare sulla predominanza dell'elemento linguistico”(Perocco, pp.20-21).

“L’indagine ha anche dimostrato che non vi è correlazione tra un numero più o meno alto di alunni di origine straniera e le differenze di *performance* scolastiche tra studenti autoctoni e d’origine straniera, smentendo l’assunto secondo cui l’alta presenza di alunni immigrati è di ostacolo all’integrazione. Semmai, rileva l’indagine, sono le politiche di immigrazione e di integrazione, insieme alle politiche scolastiche, che giocano un ruolo centrale, influenzando la concezione dell’immigrazione da parte del sistema scolastico, le pratiche scolastiche quotidiane e il vissuto degli alunni, o circoscrivendo il diritto all’istruzione. A tal proposito autori come Jacobs e Rea hanno sottolineato il peso della segregazione scolastica, del profilo socio-economico di un istituto scolastico e di un insegnamento di tipo separazionista, insieme a quello della posizione sociale della famiglia dell’alunno, sul percorso degli alunni di origine straniera (Jacobs et al., 2009, in Perocco, 2010, p.21)”.

“La situazione italiana risulta a tal proposito emblematica. Le politiche migratorie (restrizione dei diritti e della condizione legale del soggiorno) e scolastiche (l’organizzazione complessiva del sistema educativo; il sistema della didattica, di conseguimento dei risultati e di valutazione; lo stile d’insegnamento e le aspettative degli insegnanti; il funzionamento delle singole scuole [la gerarchizzazione degli istituti, fenomeni segregativi prodotti dalle scelte di concentrare gli alunni di origine straniera in alcune classi per trattenere nello stesso istituto scolastico gli alunni autoctoni, l’inserimento in classi inferiori rispetto all’età anagrafica]) hanno contribuito alla produzione di diseguaglianze di nazionalità nella scuola, sommatesi a quelle già esistenti da tempo (di territorio – sud/nord; città/zone agricole montane -, di genere, di classe sociale).

I dati del Ministero relativi al ritardo scolastico e al successo scolastico rilevano una situazione molto seria (...). Un altro capitolo dolente, oltre a quello dell’inserimento e dell’accoglienza, è quello dell’orientamento: la maggior parte degli alunni figli di immigrati vengono orientati verso gli istituti professionali, i percorsi di formazione breve, delineandosi così la futura stratificazione sociale”(...) (pp.21-22).

Perocco continua dicendo che studi di Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), e di Pfefferkorn (2007) affermano che “la scuola non è soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma anche un centro di selezione, un luogo di produzione e riproduzione delle diseguaglianze e un campo in cui i dominati sono votati al declassamento sociale” (p.22).

“Questi allievi sono spesso trattati dal sistema scolastico con il filtro “alunno straniero” e con etichette razziali, con il filtro “problema”, e ciò può prefigurarne (non pre-determinarne) il percorso scolastico”. (Mc Dermott, 1994, in Perocco, 2010).

2.7 Formazione in servizio

Alla luce delle statistiche del MIUR, dopo la riflessione di Perocco sulla rivista *Economia e società regionale* e la disparità che notiamo dalla teoria alla pratica, vogliamo riportare qui di seguito, delle proposte che possono essere esercitate nelle istituzioni scolastiche di qualsiasi territorio. Tali suggerimenti sono stati elaborati in un documento nel corso di formazione per l'accoglienza e integrazione degli alunni stranieri in un Istituto comprensivo della provincia di Arezzo redatto nell'a. s. 2011/2012. Il fine è quello di curare meglio i passaggi da un ordine di scuola all'altro pensando davvero alla persona come invitano le Indicazioni nazionali e non solo alla burocrazia scolastica per avere come obiettivo comune il successo degli alunni italiani e stranieri e lo star bene a scuola.

Una parte del documento recita così:

“Siamo partiti da domande semplici ma centrali relative alle cause del fenomeno di ripetenza chiedendoci su quali di esse sia possibile intervenire e, soprattutto, quali azioni coordinate e cogestite tra ordini di scuole possono essere intraprese sul piano didattico, organizzativo, relazionale e della continuità (...). La proposta è costruire un “ponte” che, partendo dalla continuità del progetto didattico - educativo, evolva senza cesure e gradualmente nella discontinuità della nuova fase formativa. L'elemento di novità è che il “ponte” sia il frutto di un accordo tra le scuole, realizzato in condivisione e ingresso nella scuola superiore accompagnato dai suoi docenti al nuovo consiglio di classe, che lo accoglie facendosi carico del raccordo sia per gli aspetti socio-relazionali sia l'organizzazione in termini di gradualità dei nuovi apprendimenti”.

Riportiamo qui di seguito solo le proposte per migliorare la vita scolastica degli alunni stranieri:

* Scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado

Nella fase delle iscrizioni alla nuova scuola gli insegnanti referenti/funzioni strumentali per l'Orientamento scolastico e per gli alunni stranieri prendono contatti con i loro colleghi della scuola di arrivo, verificano insieme le possibilità di accoglienza e integrazione, di prosecuzione e sviluppo del percorso personalizzato, gettano le basi per i successivi contatti e scambi di informazioni.

* Scuola secondaria di I grado

Nel terzo anno si compila una scheda di presentazione dell'alunno, del suo percorso scolastico, degli adattamenti previsti e delle potenzialità che si conclude con la motivazione della promozione ed indicazioni per il raccordo didattico – educativo.

* Scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado

Nei primi giorni dell'anno scolastico, durante la fase di programmazione, i docenti della classe di provenienza, insieme ai docenti referenti degli alunni stranieri e dell'orientamento scolastico incontrano i loro colleghi della scuola di II grado per presentare l'alunno sulla base della scheda di accompagnamento da essi predisposta.

* La scuola secondaria di II grado, sulla base del materiale fornito dalla scuola di provenienza e dell'incontro con i suoi docenti elabora una propria scheda di accoglienza e integrazione nella quale stabilisce gli adattamenti del percorso di studio in continuità e sviluppo con quello della scuola di provenienza e ogni altro accorgimento volto a facilitare l'inserimento – accoglienza nella nuova realtà scolastica e promuovere la riuscita scolastica.

Come azioni di sistema è importante prevedere che:

* al termine di ogni anno scolastico, e almeno per il primo biennio, la scuola secondaria di II grado comunichi alle scuole secondarie di I grado da cui sono giunti i propri alunni, gli esiti scolastici (e l'eventuale abbandono) dei medesimi, affinché la scuola secondaria di I grado sia informata sull'andamento di tutti gli alunni che ha avuto in terza media, al fine di non perderli di vista e così sviluppare maggiormente una dimensione di autodiagnosi rispetto a ciò che la scuola fa e "produce";

* periodicamente i docenti delle scuole secondarie di I e II grado, referenti per gli alunni stranieri e per l'orientamento, si incontrano per scambiarsi i punti di vista, le esperienze e le conoscenze, e per monitorare i passi in avanti promossi e coordinati dall'UST di Arezzo in questo caso specifico.

* La figura dello studente mentore/tutor. È stata rilanciata la proposta di sperimentare, ed eventualmente "istituzionalizzare", nelle scuole superiori la figura del "compagno più grande" che aiuta, sostiene, consiglia ed è punto di riferimento per l'alunno straniero o italofono che sia, quando questi è in difficoltà o perché isolato o perché non capisce ancora le "cose" della nuova scuola. Quella del "compagno più grande", il compagno accogliente, è naturalmente un'idea da approfondire e definire meglio, pensando anche ad una preparazione al compito e a forme di valorizzazione.

Si può prevedere anche, in accordo con la vicina sede universitaria, l'utilizzo di studenti universitari stranieri o di origine straniera, ma anche autoctoni, che accompagnino come

tutor e “fratelli maggiori” i minori non italiani, anche per due anni: in terza media aiutando nella preparazione all’esame di terza, è durante il primo anno delle superiori. Così inteso, il tutor si presenta come una figura per la “continuità”.

E inoltre, sono emerse alcune indicazioni/raccomandazioni più generali che fanno riferimento alle tematiche dell’orientamento e dell’aiuto scolastico.

- *Figure di prossimità*. A supportare i passaggi e le scelte scolastiche vi sono anche figure di prossimità come i mediatori linguistico – culturali che possono informare, spiegare, dare voce ad aspettative e desideri altrimenti silenziosi, accompagnare in una fase iniziale. In particolare, l’intervento del mediatore può rivelarsi utile quando vi è uno scarso raccordo/comunicazione con la famiglia.

- *Opuscoli plurilingui*. Per superare o attenuare il vuoto informativo che possono avere i genitori immigrati e anche i ragazzi stranieri che arrivano in Italia direttamente dai Paesi d’origine, si rende opportuno disporre di uno schema (opuscolo) agile ed essenziale sul sistema di scuola secondaria, con il suo funzionamento e le principali lingue.

- *Attività di dopo scuola/aiuto allo studio*. In collaborazione con i vari soggetti del territorio occorre aumentare il tempo dedicato agli studenti bisognosi anche nel pomeriggio per integrare la conoscenza della lingua italiana con attività varie.

- *Laboratori linguistici per l’italiano delle discipline*. La questione della complessità linguistica dei libri di testo e dell’italiano per studiare nelle superiori è di particolare rilevanza. Occorre rafforzare la lingua per lo studio con azioni didattiche mirate che accompagnino l’alunno in modo sistematico e continuativo per più lunghi periodi, nella consapevolezza che un buon controllo e uso della lingua passano necessariamente per la cura di lessici specifici e di esplicite esercitazioni.

Nel pensare e organizzare questi interventi occorre, da un lato, avere una visione chiara dei fattori di vulnerabilità che non consentono a molti giovani stranieri di progettare il proprio futuro con pari opportunità rispetto ai loro coetanei italiani; dall’altro, occorre riconoscere e valorizzare le risorse e le abilità di cui sono portatori i giovani migranti, i loro genitori e l’associazionismo etnico, affinché ciascuno possa dare, da protagonista, il proprio personale contributo, come attore di cittadinanza attiva e non soltanto beneficiario passivo(...).

L’ultima indicazione riguarda l’importanza di lavorare sul “clima” scolastico complessivo. Si tratta di un’indicazione “aperta” nel senso che ciascuna scuola, valorizzando le proprie esperienze e potenzialità, è chiamata a dedicarsi esplicitamente alla cura e allo sviluppo di quegli elementi che favoriscono aggregazione, inclusione e socializzazione.

È a tutti noto quanto lo star bene con sé e con gli altri agisca sulla riuscita scolastica degli studenti ed in particolare di quelli più vulnerabili per la non regolarità del percorso scolastico o per quelle situazioni di solitudine spaesamento che si producono quando si passa a nuovi contesti e a più difficili compiti.

Determinante, è a questo fine, è che l'impegno per l'accoglienza – inte(g)razione sia tradotto in iniziative e forme organizzative capaci di permettere a tutti di esprimere le proprie potenzialità aprendo gli spazi e i tempi delle scuole alla partecipazione, alla responsabilità e all'autorganizzazione nella prospettiva dell'interculturalità e della cittadinanza attiva (Attività teatrali, dibattiti, gruppi di studio, incontri con autori e personalità della cultura...).

È nel "fare insieme" che le persone si avvicinano e si "scoprono" facendo cadere steccati e barriere e costituendo gli spazi comuni della nuova cittadinanza". (Per approfondimenti si veda Formazione in servizio dell'I.C. di Civitella in Val di Chiana Ar).

2.8 Educazione multiculturale o educazione interculturale?

"C'è differenza fra educazione multiculturale ed educazione interculturale? I due termini apparentemente sono uguali e spesso nel linguaggio comune li scambiamo, in realtà tra i due concetti passa la stessa differenza che c'è tra leggere un libro di avventura e viverla, l'avventura, in prima persona. Le nostre città le nostre scuole, le nostre strade sono sempre più "colorate": è un dato di fatto. Dire che viviamo in una società multiculturale, o a scuola, un insegnante che fa conoscere questo fenomeno di cambiamento sociale, fa informazione e fa educazione multiculturale. Altra cosa è fare educazione interculturale. Mentre la multiculturalità è un fatto oggettivo, non contestabile, l'interculturalità è una risposta educativa, è l'intenzione di entrare in questo mondo "altro". È il desiderio di farsi conoscere dall'altro e di conoscerlo meglio, visto che camminiamo nello stesso marciapiede, abitiamo nello stesso condominio, viviamo nella stessa comunità, frequentiamo la stessa scuola. Essendo perciò un fatto intenzionale, l'educazione interculturale si basa certo sulla conoscenza delle culture altre, ma a partire dagli allievi che ho in classe, tutti gli allievi, con una metodologia interattiva e di scambio continuo. I contenuti possono essere gli stessi, ma è la metodologia che cambia: è un invito a mettersi in gioco, scavando non solo nelle nostre menti, ma anche nelle nostre emozioni. L'educazione interculturale non è una materia in più, ma un atteggiamento. In questo senso fare educazione interculturale è, da sempre, compito della scuola e degli insegnanti, è un impegno da assumere con consapevolezza per superare le differenze individuali e

giungere, dove è possibile, ad una sintesi. Graziella Favaro, infatti, sostiene che “l’insegnante è il mediatore interculturale in grado di creare momenti pedagogici capaci di andare oltre le reciproche differenze” ([file:///G:\educazione multiculturale ed educazione interculturale.htm](file:///G:/educazione%20multiculturale%20ed%20educazione%20interculturale.htm) p.1)

“La realtà della presenza di stranieri, così come delineata, rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

L'educazione interculturale -si osserva- avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

E' qui da sottolineare che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della "cultura occidentale", ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e perciò non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione.

Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace.

Può essere opportuno ricordare che nei documenti programmatici dei diversi ordini scolastici sono presenti numerose indicazioni in materia, di cui si riportano alcuni esempi significativi.

Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche.

È evidente che le dichiarazioni programmatiche e la consapevolezza di convergenze e differenze che le attività disciplinari potranno esplicitare, non possono restare mere enunciazioni di principi o semplici constatazioni.

Occorre, infatti, che il senso e il rispetto dell'"altro", il dialogo, la solidarietà vengano promossi soprattutto nel concreto quotidiano dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe, tra i gruppi e, in collaborazione con la famiglia, anche nella dimensione extrascolastica" (A. Miltenburg, A. Surian, 2002, pp. 13-24).

2.9 Democrazia, pluralismo e intercultura

A proposito di multiculturalismo e interculturalità propongo qui di seguito due articoli con punti di vista differenti espressi rispettivamente dal politologo Giovanni Sartori e dal critico letterario Armando Gnisci.

Il primo, è un sostenitore della società democratica, tollerante e aperta: egli ritiene che "la società affermatasi in Europa (e negli Stati Uniti) nel corso della modernità, abbia tra le altre cose il merito di rispettare il dissenso e la diversità. In un contesto di globalizzazione l'Occidente liberaldemocratico deve per forza di cose confrontarsi con le culture degli immigrati e delle varie popolazioni con cui entra in contatto o in urto, la liberaldemocrazia dichiara di voler rispettare le diversità.

L'autore si sofferma su due strategie, entrambe votate, così sembra, alla difesa del pluralismo: la strategia multiculturale e quella interculturale.

Il multiculturalismo salvaguarda le differenze culturali, il "riconoscimento reciproco", assicura il pluralismo e quando questo accade, siamo già in presenza di un evento "interculturale" e non semplicemente "multiculturale". Sartori dichiara di approvare la prospettiva interculturale, poiché questa comporta il dialogo tra culture aperte che si rispettano.

Egli denomina "estranei" coloro che, proveniendo da altre culture rifiutano i valori della società aperta e pluralistica".

Armando Gnisci si colloca nel contesto “dell’ oltrepassamento dell’eurocentrismo, egli non crede nella positività dell’Occidente, e a questo riguardo cita il poeta caraibico Aimé Césaire: “Una civiltà che si dimostri incapace di risolvere i problemi che produce il suo stesso funzionamento è una civiltà in decadenza...la civiltà così detta europea, la civiltà occidentale...è incapace di risolvere i due maggiori problemi generati dalla sua stessa esistenza: il problema del proletariato e il problema coloniale. Di fronte alle pretese imperialistiche dell’Occidente, che continua ad autovalutarsi come il fulcro della civiltà mondiale, con tutte le derive neocoloniali del caso, si tratta di lasciar parlare anche gli altri popoli, le altre culture; si tratta cioè di “spostare il centro del mondo” e di “lottare per le libertà culturali”. Mettendo in sospensione il punto di vista eurocentrico, a torto considerato l’unico o quello principale, è possibile sperimentare altri angoli visuali, dando voce alle altre culture: affinché questo accada, è preventivamente necessario “decolonizzare la mente”, cioè togliere le sovrapposizioni categoriali di stampo eurocentrico. Questo esercizio (che ha qualcosa in comune con la “decostruzione culturale” proposta dalla pedagogia interculturale) apre la strada ad un effettivo pluralismo e ad una rispettosa comunicazione tra le culture, al di fuori di qualsiasi pretesa etnocentrica.” (Per approfondimenti si veda il sito www.filosofiatv.org/news_files/83_Democrazia_e_intercultura.doc).

2.10 Multiculturalismo e interculturalità

Un altro articolo del professor Vigna descrive l’incontro tra il multiculturalismo e l’interculturalità:

(...) “Il multiculturalismo è prima di tutto un *fatto*. Ogni fatto, in sé e per sé, non dice nulla quanto al suo valore (...). Nel caso del multiculturalismo il giudizio non è facile, anche solo perché si tratta di un fenomeno particolarmente complesso e soprattutto si tratta di capire che cosa gli esseri umani decidono intorno a questo fatto. In effetti, multiculturalismo si dice in molti modi. Il primo modo e il più elementare è appunto quello che registra il fatto dell’esserci di molte culture. Ma le molte culture come *stanno* fra loro? Questo il multiculturalismo subito non dice. Ma non dice soprattutto come le molte culture *dovrebbero stare tra loro*.

(...)

La molteplicità culturale, oltre ad essere un fatto innegabile, è una inevitabile condizione umana. Il mito della Torre di Babele dice bene di questa condizione originaria, perché registra e il fatto e la patologia che segue al fatto, cioè la divisione della comunità umana

in parti che non riescono più ad intendersi. Nel mito della Torre la patologia è legata simbolicamente al linguaggio. Ma non è difficile interpretare il mito come segnale di una patologia più profonda della differenza linguistica. Non ci si intende tanto per via dei fonemi diversi, quanto per via di desideri diversi e conflittuali. Questo dice la comune esperienza. La differenza linguistica fa poi giganteggiare le forme del conflitto. Il multiculturalismo è sempre esistito. Oggi è un problema solo perché le culture rivendicano parità. Cosa che una volta (fino ai tempi del colonialismo), specialmente a noi europei, sembrava una pretesa assurda. (...)

Il multiculturalismo raccoglie confusamente vita civile e vita morale, forme giuridiche e forme religiose, tecnologia e arte, economia e politica. E quant'altro. La cultura di un popolo è infatti tutto questo e tutto questo produce, a partire da una certa vicenda storica, identità. Come è possibile che una pluralità di queste identità possano intendersi, cioè poi reciprocamente riconoscersi, e pacificamente convivere? Questo è il problema dei nostri tempi.

La soluzione del problema è pressoché impossibile in termini astratti. Si tratta infatti di una questione di pratica politica che si bilancia almeno tra l'etica pubblica e le forme del diritto. Ma qualcosa di orientativo si può dire *en philosophe*. A partire dalla semplice considerazione che nessun popolo mette facilmente in questione la propria identità. E in questo certo non erra. Erra invece quando non mette in questione la difesa più o meno accanita dell'identità *escludente*. Perciò potremmo già dire, in via di principio: il limite minimo che un popolo non può non difendere, è quell'identità che, in sé e per sé, coincide con la comune umanità; e potremmo subito aggiungere: il limite massimo che un popolo può difendere è l'identità storico-concreta, cioè determinata, in quanto *individuazione* della comune umanità.

Il limite massimo è o deve essere comunque 'trattabile': ossia deve poter esser messo in questione, per capire sino a che punto alcune abitudini e forme di vita possono far posto ad altre forme, mediante un atteggiamento di 'rispetto'. Il rispetto non implica infatti un accordo di visione, ma solo una compatibilità tra due visioni differenti, tale per cui viene escluso un reciproco nocimento" (...).

(Per approfondimenti si veda file:///D:/Documents%20and%20Settings/utente/Desktop/Multiculturalismo%20e%20interculturalit%C3%A0%20_%20Magazine%20PD.htm)

2.11 Il legame tra integrazione e conoscenza della L2

M.C. Luise in *Tra lingue e culture* a cura di F. Caon (2008, pp. 99-107) tratta il documento redatto dagli esperti dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale che si intitola *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* pubblicato nell'ottobre 2007. Luise analizza il documento dove si considera l'italiano lingua seconda e il plurilinguismo.

Il documento inserisce la scuola interculturale all'interno di un modello che ha caratterizzato fin dagli anni settanta la scuola italiana: è il modello inclusivo che pone come valore centrale l'integrazione di tutti e pone la diversità "come paradigma dell'identità stessa della scuola". All'interno di questo modello, i quattro principi dell'universalismo, della scuola comune, della centralità della persona e dell'intercultura portano alla definizione di dieci "linee d'azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana". Di queste 10 linee d'azione, due, poste all'interno della macroarea "azione per l'integrazione", riguardano in modo specifico l'italiano L2 e le lingue: "Apprendimento dell'italiano seconda lingua" e "la valorizzazione del plurilinguismo". L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda viene visto su due versanti, uno organizzativo e uno glottodidattico. La valorizzazione del plurilinguismo prende in considerazione il plurilinguismo nella scuola, definito di sistema, proponendo di ampliare l'offerta di lingue straniere nella scuola italiana [...] e il plurilinguismo individuale, per il quale si rileva che "il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'italiano L2 e sulle lingue straniere studiate a scuola.

Luise cita Favaro (2007, p. 167) che propone sei indicatori per leggere l'inserimento e l'integrazione dello studente straniero:

- la situazione dell'inserimento scolastico e la qualità dei risultati scolastici;
- la competenza in lingua italiana per la comunicazione e per lo studio;
- la qualità delle relazioni in classe;
- la qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico;
- la competenza in lingua materna, il legame con il proprio paese d'origine, e con la propria storia passata;
- la situazione di autostima e di fiducia nelle proprie possibilità.

Sono indicatori di tipo scolastico, relazionale, psicologico, dai quali risalta come la lingua e le lingue siano strettamente connesse con l'integrazione (Luise in Caon, 2008, pp.100-101).

“La “via italiana” passa per un impegno richiesto a tutti gli insegnanti, non solo a quelli che si occupano di discipline linguistiche e letterarie, per realizzare nei confronti di tutti gli studenti non solo le finalità di socializzazione ma anche quelle di istruzione, attraverso un lavoro integrato di educazione linguistica (...).

All'interno del concetto di educazione linguistica troviamo quindi un'idea di interdisciplinarietà che chiama tutti i docenti a collaborare allo sviluppo e alla crescita delle capacità linguistiche e comunicative dello studente, in nome della trasversalità che queste competenze hanno lungo tutte le aree disciplinari di un curriculum scolastico, a cominciare da quelle che si occupano di lingue e linguaggi. Oggi la “diversità” che la scuola ha il compito di non trasformare in svantaggio, anche attraverso un lavoro integrato di tutti i docenti, è quella rappresentata da chi proviene da lingue e culture diverse da quelle tradizionalmente presenti in Italia, lontane, spesso non conosciute e non riconosciute dalla scuola” (Luise in Caon, 2008, p. 103-104)

2.12 Il plurilinguismo nelle dimensioni sociale e individuale

“Le lingue non sono soltanto oggetti sui quali dispiegare la propria conoscenza, sono anche mezzi per la comunicazione: gli aspetti sociali e pragmatici delle lingue fanno sì che lo studente debba non solo capire, ma anche sperimentare la gamma di funzioni che svolgono le lingue e i linguaggi e la varietà di ruoli che hanno nella società, perché “il traguardo da perseguire è il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)” (...)

Dalla lettura dei documenti europei, primo fra tutti il Quadro comune europeo di riferimento delle lingue, emerge che il plurilinguismo, inteso come il possesso di un repertorio di abilità linguistiche diversificate in più lingue, non è la somma di più monolinguismi, ma molto di più, in quanto le conoscenze diseguali, asimmetriche, transitorie di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi stabili e comuni, interrelati, utilizzabili con tutte le lingue appartenenti al profilo del parlante e con tutte le lingue che, in modi e configurazioni diverse, ne faranno parte” (Luise in Caon, pp.105-106).

2.13 Insegnare lingue straniere in una scuola interculturale

Il legame tra l'apprendimento linguistico e lo sviluppo della persona emerge a più riprese nella normativa citata. A questo si aggiungono le indicazioni provenienti dall'Europa rispetto alla competenza linguistica che va sviluppata in un contesto di plurilinguismo e di interculturalità. Tra le otto competenze chiave raccomandate dal Parlamento europeo e

dal Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), riportiamo qui di seguito solo quelle linguistiche:

La *comunicazione nella lingua madre* è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta, espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La *comunicazione nelle lingue straniere* condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensioni orale e scritta e produzioni orale e scritta) e tra le diverse lingue a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.

2.14 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria

Vogliamo qui di seguito ritornare alle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'obbligo, pubblicato nel 2012, per dimostrare quali sono le scelte fatte dall'alto circa l'apprendimento delle lingue e della musica nella scuola secondaria di I grado, discipline che vorremo poi unire attraverso una sperimentazione in classe.

Il documento dice che l'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale.

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente.

Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

2.15 Obiettivi di apprendimento della seconda lingua comunitaria al termine della classe terza della scuola secondaria di I grado

Qui di seguito verranno riportati in modo schematico quali sono gli obiettivi delle diverse abilità linguistiche per la seconda lingua comunitaria indicati nelle Indicazioni del 2012:

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere i punti essenziali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e che si parli di argomenti familiari, inerenti alla scuola, al tempo libero, ecc.
- Individuare l'informazione principale di programmi radiofonici o televisivi su avvenimenti di attualità o su argomenti che riguardano i propri interessi, a condizione che il discorso sia articolato in modo chiaro.
- Individuare, ascoltando, termini e informazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Parlato (produzione e interazione orale)

- Descrivere o presentare persone, condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani; indicare che cosa piace o non piace; esprimere un'opinione e motivarla con espressioni e frasi connesse in modo semplice.
- Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione ed esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile.
- Gestire conversazioni di *routine*, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Lettura (comprensione scritta)

- Leggere e individuare informazioni esplicite in brevi testi di uso quotidiano e in lettere personali.
- Leggere globalmente testi relativamente lunghi per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi e a contenuti di studio di altre discipline.
- Leggere testi riguardanti istruzioni per l'uso di un oggetto, per lo sviluppo di giochi, per attività collaborative.
- Leggere brevi storie, semplici biografie e testi narrativi più ampi in edizioni graduate.

Scrittura (produzione scritta)

- Produrre risposte a questionari e formulare domande su testi.
- Raccontare per iscritto esperienze, esprimendo sensazioni e opinioni con frasi semplici.

- Scrivere brevi lettere personali adeguate al destinatario e brevi resoconti che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

- Rilevare semplici regolarità e differenze nella forma di testi scritti di uso comune.
- Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi.
- Rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legati a lingue diverse.
- Riconoscere come si apprende e che cosa ostacola il proprio apprendimento.

Lo stesso documento esplicita quali sono i traguardi che si auspicano raggiungere alla fine del percorso:

- a) l'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari;
- b) comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali;
- c) descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente;
- d) legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo;
- e) chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante;
- f) stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico - comunicativi e culturali propri delle lingue di studio;
- g) confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.

2.16 La musica come risorsa per lo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali

Le Indicazioni nazionali illustrano obiettivi e traguardi per le diverse discipline, per il nostro lavoro, oltre alla lingua, è interessante notare quali siano i benefici per gli alunni grazie all'esperienza musicale.

Il documento, in riferimento a tale disciplina esordisce dicendo che la musica è componente fondamentale e universale dell'esperienza umana e offre, uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse. È un'esperienza che si manifesta in modi e

generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, prima, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonore – espressive e simbolico – rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Nella scuola secondaria di primo grado la musica consta di pratiche e di conoscenze, e si articola su due dimensioni:

- a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme;
- b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato.

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo – motorie, cognitive e affettivo – sociali della personalità; contribuendo al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età. In particolare, attraverso l'esperienza del far musica insieme, ognuno potrà cominciare a leggere e a scrivere musica, a produrla anche attraverso l'improvvisazione, intesa come gesto e pensiero che si scopre nell'attimo in cui avviene: improvvisare vuol dire comporre nell'istante.

L'apprendimento della musica esplica specifiche funzioni formative, tra loro interdipendenti. Mediante la funzione cognitivo – culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento.

Mediante la funzione linguistico comunicativa la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio.

Mediante la funzione emotivo – affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni.

Mediante le funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose.

Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso.

Mediante la funzione critico – estetica essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale.

In quanto mezzo di espressione e di comunicazione, la musica interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere. (Per approfondimenti si vedano gli Annali della Pubblica Istruzione, 2012, Anno LXXXVIII).

Un clima di simpatia, affetto, intimità è come la buona terra dove tutto cresce senza sforzo

Isabel Allende

3 L'insegnamento e l'apprendimento linguistico

Dal libro di B. Ligorio *Come si apprende* (2003) si evince che apprendere è un processo complesso che coinvolge molte abilità.

Infatti affinché una lezione in classe sia efficace non è sufficiente che un insegnante si prepari il discorso, sia bravo a parlare e trasmetta la conoscenza; bisogna chiedersi anche come apprendono gli studenti. Il discorso univoco fatto a tutti da parte dell'insegnante viene recepito in modo diverso da ogni studente, per apprendere c'è bisogno di un ascolto attivo e di una rielaborazione personale di ciò che si è ascoltato.

Quanto detto precedentemente è spiegato anche da F. Della Puppa in Caon (a c. di, 2008, pp. 20-21): "in termini glottodidattici, ci poniamo in una prospettiva umanistico – affettiva mettendo al centro del processo didattico il soggetto apprendente nelle relazioni che si sviluppano all'interno dell'ambiente di apprendimento (...). Il focus va spostato dall'oggetto di insegnamento/apprendimento al soggetto apprendente, considerato da diversi punti di vista: i suoi bisogni formativi, le sue motivazioni all'apprendimento, i suoi ritmi e stili di apprendimento e le sue esperienze di vita pregresse, la sua idea di sapere, le sue abitudini e i suoi stili di relazione in un contesto scolastico" (cfr alunno straniero inserito in una scuola italiana), (...). "Ogni alunno ha un suo modo di percepire la realtà, pensare sentire e comportarsi. È necessario tenere in considerazione queste differenze quando si progettano percorsi formativi e didattici, perché sono fattori che condizionano sia lo stile d'apprendere, sia lo stile d'insegnare" (per approfondimenti si veda F. Della Puppa, 2006, pp.113-114).

3.1 L' insegnamento interculturale della lingua

A. Fucecchi nel suo libro *Didattica interculturale della lingua e della letteratura* (2001, p. 15-19-21) sostiene che "l'insegnamento della lingua straniera costituisce un'occasione diretta di esperienza interculturale; lo studio di una lingua è anche studio di una civiltà e conoscenza dei valori e dei costumi delle altre comunità attraverso la lingua stessa e il confronto con documenti autentici e di vita quotidiana".

Fucecchi scrive nel suo libro ciò che noi in classe attraverso la sperimentazione tra francese-musica e altre discipline, cerchiamo di avere come obiettivo finale da far

raggiungere ai nostri alunni; egli sostiene infatti che, attraverso l'insegnamento della lingua straniera si deve avere come finalità:

“1) La formazione umana, sociale e culturale mediante il contatto con altre realtà, in una educazione interculturale che porti a ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé;

2) L'insegnamento della lingua e della letteratura può essere un laboratorio interculturale, basta riscoprire le tracce interculturali nelle lingue, ciò significa acquisire e far acquisire una *forma mentis* più flessibile per abituare gli alunni a cogliere:

a) la complessità del fenomeno linguistico, nel tempo e nello spazio.

b) Il contributo che i contatti tra i popoli offrono all'evoluzione delle lingue e, di conseguenza, alla produzione letteraria.

Si deve illustrare e trattare la lingua come un sistema aperto, un laboratorio comunicativo osservato in sé e nei processi che si innescano nell'incontro spesso conflittuale con altre comunità linguistiche.

Ogni evoluzione linguistica avviene attraverso lo stimolo e la provocazione del rapporto con il diverso, l'altro da sé. Le innovazioni sono il risultato di contatti spesso vissuti nel segno dell'ostilità, ma aperti alla curiosità e all'ammirazione per lo straniero, a volte temibile e allo stesso tempo attraente per costumi di vita, tradizioni, abitudini alimentari diversi”. (Fucecchi, 2001, p. 21)

A supporto di quanto detto sopra anche G. Favaro in Caon (2008, p.35) giunge a sostenere che imparare una lingua significa “portare” e fare propria la cultura che essa veicola ed esprime. Prosegue la sua analisi rifacendosi agli alunni immigrati in Italia, quindi facendo riferimento all'italiano come lingua 2 e dice che grazie alle numerose interazioni e alle quotidiane situazioni di esposizione al nuovo codice, i bambini e i ragazzi immigrati interiorizzano – oltre alle strutture linguistiche, il lessico, la sintassi – anche modi di fare, gesti, forme del linguaggio non verbale, pragmatiche comunicative, accenti e impronte.

La lingua è un elemento costituente della cultura e, allo stesso tempo, ne è vettore; promuove appartenenza e apertura, dal momento che, come scrive Wittgenstein, “i confini della mia lingua sono i confini del mio mondo”.

Beckett abbandona la lingua madre per prenderne un'altra perché così rinasceva ex-novo, cosa che non poteva fare se rimaneva imbrigliato alla sua lingua materna. Certo, non si può pretendere da un alunno – bambino - immigrato questa capacità di essere nato con la sua lingua materna e di rinascere grazie all'apprendimento della nuova lingua che gli viene presentata. L'esperienza non è la stessa, nel primo caso è l'adulto che razionalmente

sceglie, nel secondo caso è un bambino che forzatamente è preso, contro la sua volontà, da una realtà e catapultato in una nuova. In questo caso l'acquisizione, più o meno veloce, o il blocco linguistico, saranno dovuti al ruolo delle emozioni. A scuola ci si accorge che l'apertura o la chiusura verso il nuovo mondo dipende anche dalla sensibilità, dall'empatia, dall'affettività che l'adulto sa padroneggiare. Peter Brook ci ricorda che la voce umana può emettere vibrazioni sonore che corrispondono a una precisa esperienza emotiva perché la parola detta favorisce una comunicazione emotiva.

3.2 Le emozioni

Le emozioni sono alla base della motivazione. Sostiene Oatley: "le emozioni sono la reale motivazione del comportamento. Abbiamo molte motivazioni diverse, ma solo quando un'emozione si associa a una di esse amplificandola, il nostro comportamento segue una sua direttiva" (Balboni, 2007, p.140).

Le emozioni ci accompagnano nell'arco della nostra vita e sono fondamentali per le scelte che si fanno. Mente e corpo, emozioni e pensiero razionale, esperienze emotive e pensiero logico-analitico non sono più visti come aspetti separati o addirittura contrastanti, ma le ricerche sull'inconscio cognitivo, (Ledoux, 1998), dimostrano come emozione e ragione siano profondamente legate e contribuiscano in modo indissociabile alla pianificazione delle nostre decisioni e al nostro ragionamento.

"Le emozioni hanno un ruolo fondamentale nel costante rapporto sé-mondo e sono alla base della nostra interazione sociale. Organizziamo infatti le nostre relazioni e il nostro agire sociale in base alla possibilità di riconoscere le nostre e le altrui emozioni e di comunicare significati attraverso quella che Salovey e Mayer (1990) definiscono intelligenza emotiva".(Mazzotta in Caon, 2008, p.173).

3.3 Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico

La motivazione è strettamente legata alle emozioni, Balboni analizza quelle dello studente e le distingue per riflettere sulle conseguenze.

Un allievo può apprendere per piacere:

“Ci sono persone che decidono di imparare una lingua per il piacere di imparare, del recupero delle proprie radici etniche, di girare il mondo senza avere una barriera linguistica, di poter interagire senza problemi con il/la partner straniero della propria vita, e così via.

È naturalmente il contesto motivazionale e quindi didattico più favorevole, il corso inizia con un patrimonio emozionale positivo che basta tener attivo”.

Un allievo può imparare per bisogno:

“È il caso di una persona che ha bisogno di imparare una lingua: c'è certo un'emozione piacevole nella soddisfazione di un bisogno e questa è la leva motivazionale su cui può far forza il docente, insieme alla continua accentuazione del fatto che quanto viene presentato come input e quanto si chiede di eseguire come compito è utile pragmaticamente ed è fattibile.

L'unico problema in questo contesto è costituito dalla tendenza dello studente a considerare soddisfatto il proprio bisogno linguistico ben prima di quando ciò sia vero, e quindi il patrimonio motivazionale iniziale si esaurisce se l'insegnante non immette altro «combustibile» emozionale: ad esempio, la relazione con l'insegnante e con il gruppo, che può essere fonte di piacere per cui si continua a frequentare il corso anche a motivazione pragmatica esaurita; anche una metodologia che propone esperienze piacevoli di uso estetico della lingua (canzoni, film) o di interazione viva (metodologia tandem) può costituire una sfida il cui superamento dà piacere, al di là della motivazione strumentale basata sul bisogno”.

Infine, uno studente può apprendere per dovere:

“come avviene a scuola e all'università, spesso uno studente è *obbligato* a imparare una lingua”, è la condizione peggiore per avere una buona acquisizione. Caon (2012) a proposito dello studio sul francese lingua obbligatoria, afferma che è un contesto difficile, tuttavia può essere trasformato agendo su tre piani:

- - “anzitutto, c'è il ruolo fondamentale della relazione interpersonale tra studente/i e insegnante, che può portare a dire «non mi interessa il francese, ma mi piace lavorare con quel prof»: l'emozione legata al piacere di lavorare con una persona cui si è affezionati e di cui si ha stima, e da cui ci si sente apprezzati, è una delle più costruttive in questa prospettiva;
- - secondo, si può agire sulla metodologia: novità, varietà, piacevolezza, senso di sicurezza intra- e inter-personale, ma anche sulla scelta dei testi, dei temi, dei compiti, delle strategie di scoperta grammaticale, e così via: in questi casi si usa

una logica che pone lo studente in posizione centrale, facendolo sentire sempre più autonomo: il piacere dell'autonomia è un'altra emozione fondamentale;

- - infine, si può indurre la lenta maturazione dell'idea «l'inglese lo sanno tutti, è un'ovvietà, non è nulla di speciale, non fa emergere», mentre il francese o tedesco o spagnolo o cinese ecc. sono un lusso, è tocco di originalità, qualcosa che fa emergere dal branco indistinto degli anglofoni per amore o per forza”.

In altre parole, in questo contesto di apprendimento obbligatorio di una lingua il compito, non facile ma non impossibile da affrontare, di suscitare emozioni positive è tutto a carico dell'insegnante, fin quando non si mette in moto l'automatismo teorizzato da Titone che mantiene dinamica la motivazione (per approfondimento si veda <http://www.edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article>).

3.4 La motivazione ad apprendere

Una delle sfide più importanti che un insegnante si trova davanti nello svolgimento della sua attività professionale è la messa a punto di un ambiente di apprendimento che sia motivante per i propri studenti. La motivazione si distingue in intrinseca ed estrinseca: quando si parla di “motivazione intrinseca” ci si riferisce alla disponibilità di una persona a impegnarsi in un'attività di apprendimento per il gusto di farlo, indipendentemente da un riconoscimento esterno; mentre la “motivazione estrinseca” caratterizza le situazioni in cui le persone si impegnano in determinate attività non per un reale interesse alla stessa, ma per fini strumentali come, ad esempio, ottenere un premio o un vantaggio.

Per motivare gli studenti, gli insegnanti dovrebbero sintonizzare l'attività proposta, pensando agli interessi degli studenti, ossia rendere l'argomento della lezione motivante, interessante, calato nella realtà degli allievi.

I processi motivazionali sono orientati al futuro, attraverso di essi le persone immaginano o prevedono eventi e risultati per loro importanti, preparandosi ad agire o a reagire per costruire uno scenario desiderato o evitarne uno indesiderato.

L'insegnante deve tener presenti alcune condizioni.

- A) esplicitare gli obiettivi dell'attività che propone in classe, in modo che gli studenti possano esserne consapevoli.
- B) Assicurarsi che l'obiettivo su cui si sta lavorando comporti l'attivazione di emozioni positive per gli studenti. Tra le emozioni che hanno una funzione di regolazione del

comportamento, cioè che aiutano le persone ad attivare e continuare oppure sospendere determinati comportamenti, Ford individua quattro gruppi fondamentali:

- *Soddisfazione – piacere - gioia;
- *Abbattimento – scoraggiamento - depressione;
- *Curiosità – interesse - entusiasmo;
- *Disinteresse – noia - apatia.

Questo implica la capacità dell'insegnante di riconoscere le emozioni che gli studenti manifestano, di aprire uno spazio comunicativo per coglierne il senso e ristrutturare l'attività o gli obiettivi di lavoro in modo adeguato a promuoverne di positive.

Con l'approccio cognitivista si guarda alla motivazione riferendosi all'individuo e ai processi che avvengono "all'interno" della sua mente (le sue previsioni di successo o di fallimento).

La motivazione degli alunni viene stimolata se essi percepiscono che le attività e i compiti scolastici sono direttamente o indirettamente legati a esigenze, interessi e obiettivi personali e presentano livelli di difficoltà adeguati, tali da consentire loro di svolgerli con successo (Cacciamani, 2002, *Psicologia per l'insegnamento*, pp.55-76).

3.5 L'apprendimento linguistico nelle classi multiculturali

"Facilitare l'apprendimento linguistico nelle classi multilingue comporta delle attenzioni glottodidattiche ed educative specifiche, legate a fattori interni ed esterni propri di quegli studenti che vivono una situazione migratoria e alle dinamiche relazionali che si possono sviluppare in contesti multiculturali." (...).

"In una situazione migratoria la persona si trova a dover ripensare se stessa e a rinegoziare con gli altri; di conseguenza, anche la percezione di se stesso come studente si modifica alla luce dei nuovi contesti scolastici. I fattori interni ed esterni che possono influenzare il percorso d'apprendimento degli studenti migranti e condizionare la motivazione allo studio sono poco evidenti perché spesso mancano sia le competenze linguistiche per comunicare tra docente e studente, sia la consapevolezza da parte di entrambi di alcune importanti caratteristiche della cultura di appartenenza" (...). "Anche in questo caso, occorre che il docente prenda consapevolezza di tutti questi possibili processi "sotterranei", per poter "leggere" con delle differenti "lenti" lo studente migrante (ad esempio le sue competenze pregresse, i suoi stati emotivi ecc.) e le relazioni interpersonali (potenzialmente condizionate da forme pregiudiziali) che si sviluppano nella classe)"(...).

“Non è possibile prevedere, per studenti che provengono da aree linguistiche con maggior o minor distanza rispetto all’italiano, un percorso di apprendimento unico, che presenti i medesimi obiettivi linguistici fissati rigidamente nello stesso arco di tempo” (Caon, 2010, p. XXIX-XXXI).

3.6 Facilitare l’apprendimento linguistico

Per facilitare l’apprendimento linguistico Caon ci ricorda che bisogna tener conto che gli studenti apprendono la lingua in modo migliore:

- a) (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se riescono a pensare in modo complesso: quindi, ad esempio non meccanicamente mnemonico e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- b) se riescono a *connettere* le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
- c) se riescono a riconoscere quello che stanno studiando come utile o interessante per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
- d) se si trovano in un *ambiente* che al contempo è *rassicurante* e *sfidante*, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l’errore sia valorizzato come risorsa dello sviluppo dell’interlingua), dall’altro siano proposte attività in cui vi siano delle difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, può superarle con le proprie risorse ma anche grazie all’aiuto dei compagni o del docente;
- e) se sono *interessati* ai *contenuti* e *motivati* significativamente (cioè in modo intrinseco allo studio). Nella scuola spesso non vi è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell’istituzione rispetto ai contenuti anche se l’insegnamento delle lingue offre una notevole libertà nella scelta dei contenuti dei testi. A nostro avviso, uno sforzo deve essere comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita (...)
- f) se vengono messi nelle condizioni di *parlare* e interagire frequentemente in compiti autentici, che gli portino a sviluppare varie strategie comunicative;
- g) se vengono *informati* delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che sono loro richieste e se, nel contempo vengono *formati* per potenziare tali competenze;
- h) se vengono messi nella condizione di *sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione* nella soluzione di problemi complessi (...);

- i) se vengono stimolati a *sviluppare capacità di controllo emotivo* poiché l'autostima e il senso di sé ha incidenza sulla qualità dell'apprendimento;
- j) se vengono stimolati a *sviluppare capacità strategiche* diversificate e *capacità di controllo sulle strategie* che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compiti (Caon, 2010, pp. LXIV, LXV, LXVI).

4. L'uso interculturale della "forma canzone"

Perché la didattica non sia solo in una classe multiculturale, ma diventi interculturale, un'idea di unità di apprendimento proposta è l'uso delle canzoni in una classe di lingua straniera perché di per sé la musica è interculturale, unisce le popolazioni, rientra tra gli interessi dei giovani è quindi utile strumento motivante per favorire anche l'apprendimento culturale e linguistico legato al testo in musica.

4.1 Quando la canzone aiuta a motivare

Secondo De Beni e Moè (2000, p.37 in Caon, 2010 p.XI) "la motivazione è una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo". Caon continua dicendo che "basandosi su questa direzione, possiamo dire che uno studente "motivato" è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta. Ci sono due variabili: l'intensità e la persistenza. Esse rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione. Ogni studente ripone nello studio delle lingue motivazioni proprie che influenzano l'apprendimento linguistico."

Sappiamo che ogni ragazzo ripone nello studio di una determinata materia motivazioni personali che mettono in moto emozioni diverse e che, di conseguenza, possono influenzare in modo positivo o negativo l'apprendimento linguistico.

Un allievo "motivato" è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta.

"Tra le potenzialità che la canzone presenta spontaneamente vi è la sua forte componente motivazionale intrinseca (quando lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare). Una persona ascolta musica per piacere e per interesse che sono molli fondamentali per "muovere" lo studente verso obiettivi di apprendimento linguistico.

L'obiettivo di attivare "il soggetto" partendo dall'analisi dei bisogni formativi e dei suoi interessi, per giungere – attraverso un patto formativo – alla mediazione tra aspirazioni e desideri personali e necessità dell'ambiente in cui si opera.

In ambito scolastico, ad esempio, la mediazione dovrà essere tra la necessità di apprendere determinati contenuti spesso percepiti come “lontani” da bisogni e interessi immediati degli studenti e quindi poco motivanti (quali, ad esempio, la grammatica) e la possibilità di apprendere quegli stessi contenuti attraverso esperienze motivanti (ascolto di canzoni, ma anche attività di drammatizzazione e di scrittura creativa, visione di film, video etc.).

L'impegno del docente dev'essere orientato a cercare una mediazione tra contenuti che ritiene essenziali e interessi e bisogni formativi dello studente.

La motivazione intrinseca si può promuovere attraverso:

- a. contenuti
- b. metodologia
- c. risorse
- d. relazione

La canzone, secondo alcune ricerche, può rivelarsi uno strumento intrinsecamente motivante perché fa parte della vita quotidiana dei giovani. Inoltre può essere facilmente utilizzata con metodologie attive, ludiche e cooperative che permettono di lavorare contemporaneamente sull'aspetto cognitivo, emotivo dando spazio alla dimensione relazionale” (Caon, 2011, pp.19-21).

4.2 La canzone

“La canzone è un formidabile veicolo di emozioni e pensieri che permette di favorire un'identificazione culturale e linguistica tra persone appartenenti a differenti generazioni” (Caon, 2011, p.8).

La canzone è un tipo di materiale che in glottodidattica viene definito “autentico”, non è cioè specificamente pensato per uso didattico.

Il materiale autentico presenta delle caratteristiche che possono essere vantaggiose o svantaggiose per chi lo didattizza.

Per quanto riguarda i contro, il materiale autentico, e in special modo la canzone:

- a. presenta termini ed espressioni appartenenti a diversi registri e, spesso, convivono in una canzone livelli stilistici differenti i quali rappresentano ovviamente una difficoltà (ma, come vedremo nei pro, anche una grande ricchezza per la varietà di

sfruttamenti possibili). Il testo è spesso “stratificato” e questo può influire sulla sua comprensibilità.

- b. Non è graduato, quindi comporta un lavoro molto attento da parte del docente che deve selezionare i testi onde evitare che le troppe difficoltà demotivino gli studenti al lavoro sul testo. Come afferma Foppoli (2006) “il maggior svantaggio concernente l’uso (dei materiali autentici) è che talvolta non sono “amici” del docente e che quindi c’è la necessità di passare diverse ore leggendo o guardando video finché non si trova ciò che si può utilizzare in classe.

Per quanto concerne i pro, il materiale autentico:

- a. è ricco dal punto di vista linguistico - culturale e permette di reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua o per l’introduzione di aspetti socioculturali: oltre alla quantità di lessico e di elementi grammaticali, si trovano infatti modi di dire e frasi fatte, espressioni gergali, regionalismi, forme auliche.
- b. Veicola contenuti culturali. (...) La cultura (inglese, italiana, francese...) non è “monolitica” ma invece si compone in modo dinamico di tante sfaccettature che possono essere analizzate secondo differenti punti di vista.
- c. Motiva maggiormente gli studenti (...)” (Caon, 2011, pp. 15-16).

4.3 La parola poetica e la musica

Pagnini nel libro *Lingua e musica* (1974) parla delle due arti e cerca di metterle in confronto mostrando la sproporzione tra le due, dice che in musica, c’è poca concettualità per un massimo di fisicità e in poesia invece si trova poca fisicità per un massimo di concettualità.

Continua sostenendo che la parola ha significato, la musica può avere un senso ma non un significato. Musica e testo si completano, uno dà all’altra quello che non ha. La musica è semanticamente sterilizzata. Il noto direttore d’orchestra e compositore, Pierre Boulez, sostiene che:

« Tout élément allusif rompt la dialectique forme-morphologie, rend problématique le rapport des structures partielles et des structures globales par l’apparition d’incompatibilités irréductibles » .⁴

⁴ Ogni elemento allusivo rompe la dialettica forma-morfologia, rende problematico il rapporto delle strutture parziali e delle strutture globali dall’apparizione di incompatibilità irreducibile”. (NOSTRA TRAD.)

Il musicologo Rougier sostiene che:

« *Ce que nous pouvons connaître du monde, c'est sa structure, non son essence. Nous le pensons en termes de relations, de fonctions, non de substances et d'accidents* ». ⁵

“Il complesso strutturato musica-lingua consiste da un lato nell'esaltazione delle possibilità musicali del significante linguistico al di là della convenzione linguistica, attuato mediante l'uso della voce umana come strumento musicale” (Pagnini, 1974, p.92).

“Il testo letterario per musica non si deve in genere valutare come un prodotto autonomo di poesia bensì si deve considerare nella sua musicale potenzialità, vale a dire nella sua disponibilità a farsi adempiere dalla struttura sonora. Esigenza primaria del testo letterario per musica sarà innanzitutto la concisione e questo perché il tempo della letteratura differisce quantitativamente dal tempo della musica. La musica ne esige per espressività molto di più che la letteratura. In altri termini la sovrapposizione di una struttura musicale a una struttura letteraria altera la durata naturale del testo letterario e non solo per la possibilità detenuta delle vocali dilatabili a piacere, ma anche per la iterazione comune dei suoi sintagmi o delle sue parole.

Se il ritmo della lingua, con i suoi accenti forti e deboli viene sovvertito si provoca un forte disagio” (Pagnini, 1974, pp.94/95).

“L'epifania della giusta combinazione musico-letteraria si manifesta in virtù di una disponibilità delle due parti a fornire elementi che si rivelano reciprocamente compatibili e reciprocamente operanti. Il fatto musicale arricchisce in complessità il significante del segno letterario, mentre il significato del senso letterario tramuta il fatto musicale in suo significante, e vengono a confondersi le connotazioni dell'uno e dell'altro segno” (Pagnini, 1974, p.99).

4.4 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista linguistico

Anche studi di neurolinguistica hanno dimostrato che la musica, e in particolare l'ascolto di una canzone, quando cioè c'è attenzione sia del testo che della melodia, fa attivare entrambi gli emisferi del cervello.

“L'essere umano è dotato di memoria e di linguaggio e pertanto è un essere narrante.(...) La possibilità di utilizzare le parole all'interno di una melodia e di un metro consente di

⁵ “Quello che conosciamo del mondo, è la sua struttura, non la sua essenza. Noi lo pensiamo in termini di relazioni, di funzioni, non di sostanza e incidenti”. (NOSTRA TRAD.)

pronunciarle con un ritmo che mette in relazione le cortecce uditive con le aree corticali deputate al sistema motorio. L'attivazione di entrambi i sistemi, uditivo e motorio, consente di memorizzare con maggiore facilità molte informazioni ed è possibile che questo processo sia alla base dello sviluppo delle facoltà musicali nell'uomo. Così come esiste un ritmo nella musica esiste anche un ritmo nelle lingue e forse il saper cogliere lo specifico ritmo di una determinata lingua, così come la sua intonazione, rappresenta una competenza che può favorire l'apprendimento linguistico (...).

Sotto il profilo glottodidattico queste ricerche conducono ad alcune osservazioni. In primo luogo l'elemento ritmico che costituisce le diverse forme musicali, dalla filastrocca alla canzone d'autore, ecc., consente di attivare sia il sistema uditivo, sia aree corticali e subcorticali del sistema motorio e ciò favorisce la memorizzazione. Di conseguenza l'uso ad esempio della canzone e le attività didattiche ad essa correlate, possono rivelarsi estremamente utili per lo sviluppo del lessico. In secondo luogo attraverso la musica è possibile sviluppare nella memoria musicale degli allievi quei modelli di raggruppamenti ritmici specifici comuni sia alla musica che alla lingua target. Se tali modelli si trasferiscono successivamente nella competenza linguistica dell'allievo potrebbero rappresentare una forma di abilità prosodica in grado di favorire l'acquisizione linguistica" (Cardona, 2009, pp.7-8 in Caon, 2011, p. 22).

Lo stesso concetto di memorizzare meglio e di più grazie alla musica ce lo suggerisce Oliver Sacks nel suo testo *Musicofilia* (Adelfi, Mi, 2008, p.304): "(...) nelle culture orali, la prassi di mettere le parole in musica ha avuto un ruolo immenso nella tradizione di poesia, narrazione, liturgia e preghiera. Interi libri possono essere tenuti a memoria in questo modo: è famoso l'esempio dell'Iliade e dell'Odissea, lunghi tratti delle quali potevano essere recitati a memoria, grazie al ritmo e al metro (...).

L'uso didattico della canzone in classe, permette all'insegnante di agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi ed affettivi che consentono, ad esempio, di riprodurre l'ascolto o l'analisi sulla stessa canzone senza che questo lavoro diventi noioso, demotivante e, di conseguenza, poco significativo per l'acquisizione linguistica (Krashen, 1983). Inoltre essa agisce sia nell'emisfero destro che quello sinistro generando un'attivazione cerebrale più complessa: "le canzoni mettono in collegamento gli emisferi e rafforzano la ritenzione attraverso un funzionamento complementare: l'emisfero destro impara la melodia; quello sinistro, le parole" (Guglielmino, 1986, p.20, in Caon, 2011, p.22).

4.5 La canzone nell'uso glottodidattico

Si è constatato che fra i vari usi della canzone nell'uso didattico della lingua serve per far fissare strutture sintattiche e per far memorizzare i vocaboli. Quindi in base all'argomento che si sta trattando in classe nell'unità di riferimento con il libro di testo, è auspicabile proporre un testo in musica per far ricordare meglio le parole e delle frasi intere con regole spiegate.

È risaputo che la memorizzazione si basa anche sulla ripetizione. Tale processo, sia esso in produzione o in ricezione, ha come tradizionale difficoltà il fatto che demotiva presto gli studenti. La caratteristica saliente dell'ascolto musicale svincolato da condizioni didattiche è il piacere dell'ascolto, il vantaggio è duplice perché il piacere è anche veicolato dalla reiterazione frequente del medesimo brano: la potenzialità della canzone è, quindi, che faciliti una memorizzazione "spontanea" del testo grazie alla sua fusione con la musica.

"Una musica ripetitiva, semplice e facile da imparare può rendere un testo più facile da imparare e ricordare" (Wallace, 1994, pp. 1473-1474)

Nicosia (1996 p. 7) identifica quattro elementi che possono favorire la memorizzazione: "la melodia, la rima, la ripetizione e la ridondanza".

In chiave didattica, la ripetizione di medesimi suoni, lessico e strutture morfosintattiche senza che vi sia una demotivazione da parte dello studente è quindi condizione ottimale per conciliare le esigenze di apprendimento e le spontanee inclinazioni personali. Appare immediatamente strategica la scelta delle canzoni da didattizzare poiché esse devono incontrare il gusto degli studenti.

Inoltre partendo dal testo di una canzone si può lavorare su aspetti sociolinguistici e fonetici:

la canzone, in quanto materiale autentico, espone lo studente alla madrelingua e presenta interessanti aspetti della pronuncia. (Caon, 2011, p.24).

4.6 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista culturale

In classe, per introdurre aspetti culturali legati al mondo francofono (per quanto ci riguarda), un mezzo utile può essere proprio la forma canzone.

Dal punto di vista culturale Caon (2011, p.25) ci aiuta a capire che " le canzoni, come testi linguisticamente e culturalmente autentici, "trascrivono" e "scrivono" la lingua nella sua trasformazione".

“La lingua utilizzata nelle canzoni – all’interno della nostra prospettiva glottodidattica – va considerata nella sua interrelazione profonda con la cultura da cui è generata e che contribuisce a generare. Graziella Favaro (2008 in Caon, 2011, p.25) a tal riguardo, scrive: “La lingua materna (...) è un involucro protettivo ed essenziale che si definisce e ci plasma”.

Caon prosegue dicendo che “se poi si considera la lingua come un “precipitato della cultura”, in quanto “codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali che segnano e dirigono il suo cammino nella storia” (Freddi, 1994, p.27 in Caon, 2011, p.25), il legame risulta ancora più stretto: non solo la lingua costruisce – soprattutto nei primi anni di vita – la persona, influenza i suoi schemi mentali e le sue associazioni emotive, ma anche la cultura agisce sui processi mentali dell’individuo, tra cui quelli d’apprendimento linguistico, modellandoli”.

Per quanto riguarda la dimensione emotiva, Rosaria Gulisano (2007 in Caon, p.25) scrive: “la lingua non è solo il riflesso di una realtà concreta, ma esprime anche l’aspetto immaginario di un popolo, incarna la visione che un popolo ha di sé, i suoi sogni, le sue fantasie”.

Alla luce di questo interesse e della “capacità della musica leggera di emozionare, di legarsi “naturalmente” alla memorizzazione dei testi, di attivare processi affettivi, d’identificazione in un gruppo sociale, della possibilità, infine, di essere una testimonianza autentica di un periodo o di una trasformazione, essa può rappresentare un profondo fattore motivazionale per lo studio della cultura italiana oltreché della lingua”.

Dal punto di vista culturale, la canzone può permettere di:

- a) lavorare su modi di dire ed espressioni
- b) sviluppare percorsi culturali
- c) sviluppare percorsi interculturali
- d) sviluppare percorsi tematici
- e) sviluppare percorsi interdisciplinari (Caon, 2011, p.25).

4.7 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista letterario

La canzone, considerata anche arte poetica in musica, diventa un ottimo strumento anche per introdurre la letteratura di un determinato periodo storico-culturale.

“Alle potenzialità della canzone per l’apprendimento della lingua e di aspetti culturali, occorre aggiungere anche quelle legate all’educazione letteraria in quanto un altro elemento fondamentale che caratterizza il testo è l’attenzione alla forma.

Il contenuto, nel testo della canzone, si integra comunque con delle scelte linguistiche che comportano degli effetti di senso. Lo stesso utilizzare una lingua standard, o popolare, piuttosto che letteraria rappresenta comunque una cifra stilistica che va considerata con attenzione nel momento in cui si sposta il focus dalla fruizione estetica allo studio linguistico e culturale.

La scrittura per canzoni e l’analisi dei testi di canzoni possono essere ritenuti studio della forma letteraria.

Pertanto proprio per l’attenzione ai valori formali della lingua e per la capacità di coinvolgere sia emotivamente sia cognitivamente, la canzone risulta uno strumento didattico valido ed efficace”. (Caon, 2011, pp. 27-28).

4.8 La lingua e la musica nelle intelligenze multiple

Caon ci ricorda che il concetto di intelligenza è stato oggetto di profonde discussioni negli ultimi 25 anni. Studiosi come Gardner (1983,1993) o Sternberg (1985, 1996) ne hanno proposto visioni più sfaccettate con l’obiettivo di non considerare più l’intelligenza come un concetto monolitico ma piuttosto di attribuirle una natura composta che può esser articolata in diverse intelligenze. Gardner distingue otto tipi di intelligenza: ogni intelligenza è da intendersi come “un potenziale biopsicologico di cui siamo in possesso in virtù della nostra appartenenza alla specie. Questo potenziale può essere sviluppato in misura maggiore o minore, come conseguenza di fattori legati all’esperienza, alla cultura, alla motivazione” (1999, p.82 in Caon, 2008, p.7).

Per il nostro discorso ci soffermiamo sull’intelligenza musicale e linguistica.

Con l’intelligenza musicale lo studente apprende agevolmente attraverso l’uso del ritmo e della melodia, il canto e l’ascolto della musica. L’intelligenza musicale è “la capacità di pensare in musica, di percepire e riconoscere dei motivi, di ricordarli e, al limite, di manipolarli. Le persone che hanno una forte intelligenza musicale non solo ricordano la musica facilmente, ma non riescono a farne a meno; è onnipresente” Gardner, Checkley, 1997, p.12 in Caon, 2008, p. 8).

Con l'intelligenza verbale-linguistica lo studente apprende maggiormente attraverso il linguaggio e le parole; ama leggere, scrivere e parlare, così come usare le parole e il linguaggio in giochi enigmi e attività creative. Chi ha ben sviluppato questo tipo di intelligenza è attento alle sfumature, alla connotazione, prova piacere nel gioco con la lingua, nella letteratura (Caon, 2008, p. 7-8).

Caon continua dicendo che “per studenti con un'intelligenza musicale sviluppata, attività legate alle canzoni, all'individuazione di strutture fono-ritmiche, di aspetti intonativi possono rivelarsi motivanti e efficaci” (2008, p.9), se immaginiamo studenti con i due tipi di intelligenza sviluppate (musicale e linguistica) il lavoro che si vuole proporre in classe raggiungerebbe ottimi livelli, ma la sperimentazione in classe, attraverso canzoni francesi di ieri e di oggi, ha lo scopo di dimostrare che quanto detto sopra a proposito di motivazione, dev'essere vero sia per chi ha un'intelligenza musicale e/o linguistica, ma non solo, si vorrebbe arrivare a motivare e a far apprezzare sia la lingua francese, in questo caso, che la musica, anche agli alunni in difficoltà, cioè anche a quegli alunni che non hanno una propensione innata né alla musica né alle lingue straniere. Sacks ci ricorda che la musica può consentire di organizzare una capacità motoria di seguire sequenze intricate o tenere a mente un gran volume di informazione: questo è il suo gran potere narrativo o mnemonico (Sacks, 2008, p.302).

Con questa sfida si vuole, nel prossimo capitolo, spiegare il lavoro che si propone nelle classi numerose e multietniche presenti nella realtà della provincia di Venezia.

Nutre la mente solo ciò che la rallegra

Sant'Agostino

5 Dalla teoria alla pratica: la sperimentazione in classe

Questo capitolo presenta il lavoro sperimentale in classe nelle ore della seconda lingua comunitaria (francese). Gli argomenti sono stati poi ampliati e approfonditi anche dai colleghi di lettere e musica.

Il filo conduttore è il viaggio (per piacere o per bisogno), lo straniero (esserlo e ospitarlo) e di conseguenza l'immigrato e l'emigrato di ieri e di oggi. I cantanti e i cantautori sono volutamente francesi o di lingua francese perché per primi hanno vissuto la situazione di "straniero" e anche perché il messaggio culturale deve passare attraverso la lingua da studiare e le culture francese e francofona. Mostrando come sia più interessante da analizzare e quindi da indagare, scoprire, una canzone piena di spunti culturali i più diversi, che ognuna, con la sua peculiarità vuole comunicare. Volutamente, oltre alla scelta di canzoni interculturali, anche le vite dei cantautori sono ricche proprio perché risultano essere il risultato dell'incontro di più culture.

A questo proposito vogliamo ricordare che gli alunni, grazie alla passione per la musica, fanno quotidianamente incontri multiculturali, noi a scuola, vogliamo aiutarli affinché diventino interculturali, cioè amino quella canzone perché capita e rispettata nelle parole del testo, nella cultura che può nascondersi dietro ad un ritmo, una melodia o armonia. Proprio come ci ricorda B. D'Annunzio (2008) "I giovani, si sa, amano diversi generi musicali che sincronicamente provengono da diverse nazioni e che diacronicamente sono appunto il frutto di "meticciamenti". Proprio questo naturale valore interculturale della musica, espressione umana che unisce e differenzia, esperienza in cui la diversità non separa ma arricchisce, è la base su cui far scaturire delle "espansioni" volte a ricercare la varietà nell'unità e a promuovere i valori dell'educazione interculturale quali il relativismo, l'empatia, l'ascolto attivo, la transattività cognitiva".

L'unità di apprendimento comincerà con un sondaggio attraverso un questionario rivolto a tutti gli alunni delle classi coinvolte nel lavoro. Lo scopo è quello di conoscere qual è il tipo di esperienza di viaggio che possiedono gli adolescenti della realtà provinciale di Venezia, quali sono i loro pregiudizi, le loro idee, verso gli altri e altri Paesi.

Dopo questa fase e una discussione in classe, si comincia con l'ascolto delle diverse canzoni, spiegando i titoli e motivando le scelte per poi collegare il tutto con le altre materie.

Dal punto di vista culturale e linguistico, durante le ore di lingua, le canzoni vengono studiate attraverso degli esercizi presentati qui di seguito.

Le stesse canzoni e anche altre, scelte dagli alunni, che abbiano come filo conduttore lo stesso tema, verranno suonate e cantate al concerto di fine anno che si tiene normalmente a scuola.

5.1 Il questionario di indagine

Il questionario che segue ha lo scopo di indagare il vissuto degli alunni e delle famiglie della comunità, in particolare, abbiamo cercato delle domande che permettessero di focalizzare l'attenzione, secondo la percezione che ne hanno gli studenti di scuola secondaria di primo grado, rispetto all'esperienza di viaggio e all'incontro con lo straniero. Lo trascriviamo per poi enuclearne gli obiettivi e i risultati:

- 1) Che cosa suscita in te l'idea del viaggio? e/o che cos'è per te un viaggio?

Ricorda un viaggio e rispondi:

- 2) Che cosa, visto per la prima volta, ti ha particolarmente colpito? Distingui in aspetti naturali e opere costruite dall'uomo.
- 3) Quali sono stati i compagni di viaggio e gli incontri occasionali durante il viaggio? Cosa hanno suscitato in te le persone conosciute?
- 4) Come ti è sembrata la popolazione? hai notato qualche tratto comune che la caratterizzi? hai trovato cose o persone molto diverse da quello che pensavi o è stata confermata l'idea che avevi prima di partire?
- 5) Quali diversità di abbigliamento hai notato rispetto alle tue consuetudini?
- 6) Quali suoni nuovi (lingua, rumori, traffico, silenzio...) ti è capitato di ascoltare in quel clima differente dal tuo?
- 7) Quali erano le abitudini culinarie? Sei partito prevenuto o curioso rispetto a ciò che avresti trovato? Come è stato assaggiare alimenti diversi?
- 8) Che cosa ti serviva per "sopravvivere" in quel contesto diverso dal tuo? (lingua, tipo di abbigliamento, documenti, altro...)
- 9) Com'era l'igiene dei luoghi frequentati? Hai notato abitudini o servizi molto diversi e particolari? In che ambito soprattutto? (igiene personale, prevenzioni sanitarie, camere, bagni, abbigliamento, stoviglie...)

- 10) Qual è il rapporto con le istituzioni? E' facile accedere in quel Paese? Quali documenti servono? Che moneta è in vigore?
- 11) Che cos'è più arricchente secondo te, la fuga dal diverso o l'incontro come stimolo a scoprire e ad aprirsi?
- 12) Chi è per te lo straniero? E secondo te come sei visto tu da uno straniero? Hai percepito da parte degli abitanti del luogo pregiudizi nei tuoi confronti come italiano?
- 13) Ti capita di viaggiare con la fantasia? Come lo fai? Leggendo un libro? Ascoltando una canzone? ...
- 14) Cosa significa per te viaggiare con la fantasia? Dove ti proietti? In un altro luogo o fuori dal tempo? Il tempo è nel passato o nel futuro?
- 15) Le tue idee sono cambiate dopo il viaggio rispetto ai luoghi visitati e alle persone incontrate?
- 16) Pensi che il viaggio ti abbia cambiato? In che cosa?

5.2 Gli obiettivi del questionario

Dopo la raccolta dati si vuole in particolare analizzare:

- Statisticamente quali sono le esperienze di viaggio dei ragazzi nell'età adolescenziale sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (capire cioè se andare all'estero per loro significa condividere con gli abitanti un'esperienza vera o stare nel villaggio turistico con altri vacanzieri, per lo più italiani).
- Se chi viaggia ha una forma mentale differente da chi non viaggia.
- Se il viaggio ha una funzione educativa, una funzione etico - sociale di crescita verso la comprensione del diverso o se lascia le persone immutate.
- Analogie e differenze che emergono tra il viaggio reale e il viaggio mentale (con percorsi d'arte, attraverso l'immaginario in tutte le sue forme fino all'uscita dalla realtà).

Dopo aver raccolto i risultati e fatta l'analisi dei dati, si cercherà di sciogliere alcuni punti critici, osservando l'intercultura attraverso la visione di film, l'ascolto di canzoni e la lettura di poesie ed estratti di libri che trattano il tema del viaggio e dell'emigrazione partendo

dalle canzoni trattate.

5.3 Risultati del questionario

Il lavoro sulle canzoni è stato proposto nelle tre classi terze dell'Istituto Comprensivo Galileo Galilei di Fossò, in provincia di Venezia, dove insegno. Gli alunni sono in totale 75. Prima dell'ascolto delle canzoni e dell'unità di apprendimento che collega in modo culturale varie discipline, da quelle storico - letterarie a quelle geografiche, linguistiche e artistico – espressive, ho proposto un questionario per riflettere sul tema del viaggio reale o metaforico e sullo straniero (esserlo/conoscerlo/incontrarlo).

I risultati del questionario sono stati positivi per la loro completezza e per la riflessione personale emersa nelle risposte.

Si evince che l'idea del viaggio e il viaggio reale portano ad uno stato di benessere fisico e mentale. I ragazzi dimostrano entusiasmo verso la conoscenza di luoghi diversi E di persone nuove.

Qui di seguito riporto alcune risposte significative per il nostro lavoro.

1) Che cosa suscita il te l'idea del viaggio? e/o che cos'è per te un viaggio?

queste domande hanno ispirato un senso di positività alla totalità delle persone intervistate, come si evince da aggettivi, nomi e verbi utilizzati dai ragazzi:

- Felicità/allegria/gioia (11)
- Stupore
- Andare in un altro stato
- Avventura (4)
- Libertà
- Divertimento (11)
- Emozione (4)
- Conoscere posti, persone e tradizioni nuovi (22)
- Esperienza nuova (6)
- Relax/rilassamento/riflessione (5)
- Visite culturali (5)
- Mare (2)
- Esplorare/scoprire (9)

- Ammirazione
- Curiosità (6)
- Staccare la spina
- Paura (2)
- Entusiasmo
- Arricchente

**2) Cosa ti ha particolarmente colpito di cio' che hai visto per la prima volta,?
Distingui in aspetti naturali e opere costruite dall'uomo.**

Tra le cose viste/visitare colpiscono:

- Alberghi - hotel/piscina/villaggi turistici (8)
- Chiese (2)
- Mare/acqua/spiaggia (20)
- Case tipiche (7)
- Paesaggio/vegetazione/natura/flora (12)
- Paese urbanizzato (4)
- Monumenti antichi (12)
- Aeroporto (4)
- Negozi
- Cascate
- Barriera corallina
- Musei/dipinti/statue (4)
- Palazzi/ grattacieli (2)
- Favelas
- Miniera
- Deserto

3) Quali sono stati i compagni di viaggio e quali invece gli incontri occasionali?

- I compagni di viaggio, per i ragazzi di questa età, sono, per lo più, i familiari e amici di famiglia.

4) Come ti è sembrata la popolazione? Hai notato qualche tratto comune che la caratterizzi?

- Socievoli (2)

- Calmi
- Amichevoli (2)
- Entusiasti
- Gente che ama la vita
- Cupa in città
- Al mare vivaci
- Cordiali (3)
- Multietnica
- Pelle scura (3)
- Bassi di statura
- Non ho trovato alcuna differenza
- Non mi sono posta questa domanda
- Uguali a noi (2)
- Così e così
- Diversa (13)
- Amichevole (2)
- Gentili (7)
- Incivile
- Uguali a noi
- Simile al nostro
- Simpatici (2)
- Lingua dura
- Troppo vivace
- Allegra
- Strana
- Etnica
- Molto biondi (tedeschi)
- Movimentata
- Educata
- Accogliente (2)
- Ricca
- Sorridente
- Normale
- Solare

- Migliori di noi
- Molto bella (2)
- Affettuosa

5) Per quanto riguarda le diversità di abbigliamento le risposte sono le seguenti:

- Vestiti per sopportare il caldo del posto
- Abiti larghi (2)
- Abiti comodi
- Cappelli strani
- Abbigliamento come il nostro (22)
- Vestiti male (2)
- Non c'è moda, usano quello che hanno (2)
- Pantaloni corti, t-shirt, ciabatte perché fa caldo (2)
- Abiti molto colorati (5)
- Accesi e variegati
- Vestiti leggeri (2)
- Vestiti decorati (2)
- Sandali (2)
- Meno raffinati rispetto a noi
- Vestivano pesante perché faceva freddo (2)
- Ornamenti con tessuti/materiali del luogo
- Tipici/tradizionali (4)
- Camicie aperte
- Si cambiano spesso
- Abiti chiari
- Alla moda
- Sportivi (2)
- Abito da festa per la domenica
- Turbante

6) Quali suoni nuovi ti è capitato di ascoltare in quel clima differente dal tuo?

- (Grande) silenzio (7)
- Suono delle onde

- Lingua diversa (17) inglese (3), spagnolo (4), dialetto locale (9), croato (2), arabo, tedesco (5), portoghese,
- Tranquillità (5)
- Poco rumore (3)
- Poco traffico (4)
- Molto traffico (13)
- Canto degli uccelli/gabbiani (3)
- Taxi
- Musiche diverse (3)
- Feste
- Mare/onde (4)
- Sassi lanciati in acqua
- Versi degli animali
- Suoni molto belli
- Voci gente
- Rumore delle barche

7) Quali erano le abitudini culinarie?

- Piatti tipici (carne, pesce, paella, tè, crêpes, salse)(18)
- Salse, speziato, sapore forte (4)
- Varietà di dolci (5)
- Curioso (14)
- Buone
- Bisognava lavare molto bene la frutta
- Molti piatti a base di patate
- Minestre/zuppe
- Frutta esotica (2)
- Non sono delicato
- Cibi calorici
- Assaggiare cose diverse è divertente (7)
- Non si usa il primo piatto
- Non mi è piaciuto (5)
- Piatti a base di riso e di fagioli
- Colazioni con cibi salati (2)

- Pasta con molto aglio
- La nostra cucina è migliore (2)
- Menu vario (3)
- Buonissimo/delizioso/ottimo (7)
- Carne più buona della nostra (3)
- Mangiavo solo cibo cinese, ora mangio anche quello italiano
- Mi sono adattato
- Ho mangiato ciò che mi ero portato da casa

8) Cosa serviva per “sopravvivere”?

- Non mi serviva niente, ero già a mio agio e non sentivo la mancanza neanche dei giochi elettronici (mia grande mania) o di altre cose che facevo a casa. Stavo bene così.
- Non ti servono telefonini o cose del genere, ti basta un/a amico/a e lì ti diverti da matti con i giochi come il biliardo, il biliardino e il ping pong.
- Non mi serviva niente di particolare (9)
- Conoscere la lingua (20)
- Passaporto, carta d'identità
- Abbigliamento adeguato, scarpe comode
- La moneta diversa perché non è in vigore l'euro
- Bancomat
- L'acqua

9) Com'erano l'igiene e i servizi?

- Nessuna differenza dalla nostra (3)
- Luoghi molto puliti, igiene buona (37)
- Poca igiene nei bagni, senza sapone, né salviette (5)
- Scarsa igiene nei paesi più poveri, non frequentati dai turisti (3)
- Non c'è il bidet (2) non c'è la lavastoviglie, detersivi poco usati (Ucraina) (1)
- Persone profumate (1)
- Inquinamento in città (1)
- Maleducati per strada (1)
- Gente educata (1)

10) Che documenti servono?

- Carta d'identità (15)
- Passaporto (12)
- Moneta euro, grivnia, dollaro americano, peso messicano, rufiya delle Maldive, cuna, sterlina, scellino tanzano, sterlina egiziana, reais brasiliano
- C'è la dogana da passare (1)
- È facile accedere (7)

11) Che cos'è più arricchente secondo te, la fuga dal diverso o l'incontro come stimolo a scoprire e ad aprirsi?

È molto significativo notare che la quasi totalità degli alunni sono aperti all'incontro e alla conoscenza dell'altro. Si potrebbe dedurre che senza pregiudizi culturali, senza *idées reçues*, direbbero i francesi, l'apertura verso l'altro potrebbe essere più spontanea.

- Fuga dal diverso (3)
- Incontro come stimolo (tutti gli altri)

12) Chi è per te lo straniero?

- Non ho nessun pregiudizio
- Né io né l'altro era "straniero" perché io accettavo lui e l'altro era abituato ad stare con turisti
- Lo straniero per me è uno che ha la pelle scuretta e parla una lingua straniera
- È una persona diversa da noi (4)
- È una persona che vive in un Paese diverso. Io sono ucraina, ma mi sento cittadina italiana e a volte mi sento più a disagio in Ucraina che in Italia. Da sempre ci sono le discriminazioni
- È una persona diversa nelle abitudini, dal cibo al modo di vestirsi
- In vacanza non ho sentito discriminazioni perché portavamo soldi in un posto povero/ lo straniero - È una fonte di guadagno (4)
- È una persona diversa da conoscere (4)
- È colui che ha usanze, lingua, religione, tradizioni diverse da noi (7)
- È una persona che abita in o che viene da un altro stato/ non della mia nazione (9)
- È una persona normale, come tutte le altre (3)
- È una persona come noi, solo con abitudini diverse (2)
- Lo considero come le altre persone, dentro siamo tutti uguali

- È una ricchezza di informazioni per scoprire la loro storia, la loro cultura e le loro usanze per confrontarmi (2)

13) Ti capita di viaggiare con la fantasia? Come lo fai?

- Ascoltando una canzone /musica (evoca ricordi della mia vita/luoghi visitati) (mi libero e mi metto a sognare) (una canzone straniera, interpreto il significato, anche se non capisco e cerco di - immaginare quello che mi vuole trasmettere) (33)
- No, non mi capita di viaggiare con la fantasia (4)
- Guardando un film (2)
- Quando sono a letto (2)
- Quando gioco con i videogiochi/fuori dal tempo (3)
- In tanti modi
- Leggendo un libro (9)
- Quando faccio la doccia (2)
- Quando disegno
- Guardando il tramonto
- Facendo lavoretti
- Ascoltando la spiegazione di epica

14) Cosa significa per te viaggiare con la fantasia?

- Vado in posti sperduti come isole o oceani, il tempo è presente
- Mi proietto in un altro luogo /In un'altra dimensione (23)
- Per me è proiettarsi nel passato (6)
- Sia nel futuro sia nel passato (5)
- Nel futuro (18)
- In un mondo ideale
- Significa entrare in un altro mondo, immaginare cose belle e allontanarsi da questo mondo di odio, egoismo e povertà
- Per me significa entrare in un altro mondo tutto mio, dove nessuno può entrare e distruggermelo.
- Per me significa perdersi nei pensieri e nell'immaginazione/ aprire la mente ed immaginare
- Significa immaginare luoghi diversi anche se non esistono nella realtà, dove tutto è bellissimo (3)

- Per me significa inventarsi un mondo immaginario, dove tutto è come vuoi tu (3)
- Mi proietto in un mondo parallelo senza spazio e senza tempo, dove qualunque cosa è possibile, basta solo crederci
- Pensare a qualcosa di impossibile da avverarsi (2)
- Distaccarsi dalla realtà chiudendo gli occhi
- Proiettarsi in un mondo più felice

15) Le tue idee sono cambiate dopo il viaggio?

- Sì, perché ho scoperto un mondo nuovo
- Sì, sono cambiato perché ho conosciuto persone con un diverso modo di pensare (4)
- Sì, sono cambiato nel modo di pensare (21)
- No, le mie idee non sono cambiate (9)
- Il viaggio ha confermato le mie aspettative (6)
- Ho capito che posso accettare ed amare lo straniero come anche loro lo possono fare con noi
- Non lo so ancora
- Un po'
- Le mie idee sono in grado di diventare parole (alunno cinese rispetto all'Italia)

16) Pensi che il viaggio ti abbia cambiato?

- Sì, a livello culturale (2)
- No, non mi ha cambiato (7)
- Sì, nel comportamento (2)
- Sì, nell'atteggiamento
- Sì, nel modo di rapportarmi con la natura (2)
- Sì, ora conosco più cose (7)
- Sì, in ricchezza interiore (3)
- Sì, nelle abitudini (alunno cinese)
- Sì, mi hanno fatto diventare più gentile e amichevole
- Ho confermato l'idea che bisogna riuscire a convivere con tutti, anche se diversi da noi (3)
- Sì, mi ha cambiato nel rapporto con altre persone che possono essere diverse da me per abitudini di vita o tradizioni. Ho approfondito anche molti aspetti di un paese diverso che mi hanno dato l'opportunità di vedere, oggi, con occhi diversi

- Sì, nel mio carattere
- Sì, nel modo di guardare gli stranieri
- Sì, mi ha insegnato a riflettere di più prima di trarre conclusioni affrettate rispetto a luoghi e persone
- Sì, mi ha insegnato ad essere tollerante e apprezzare le cose nuove e diverse
- Sì, mi ha fatto capire l'importanza della conoscenza delle lingue straniere
- Sì, nel modo di osservare
- Sì, in meglio
- Sì, penso che il viaggio mi abbia aiutato ad aprirmi e a non restare chiusa nel mio paese, ma amare anche le culture degli altri e non solo la mia
- Sì, nel modo di pensare (3)
- Sì, nel rispetto verso gli altri
- Sì, nell'assaggiare cibi nuovi con curiosità e non con disprezzo come facevo prima
- Sì, nell'umore
- Sì, nei pregiudizi

Attraverso l'analisi dei risultati del questionario si evince che nel contesto socio-culturale della provincia i ragazzi di questa generazione viaggiano abbastanza. Vi sono esperienze molto importanti, anche ripetute, in luoghi molto lontani, ed altre più modeste e vicine, ma tutte, comunque, sono testimonianza di incontri con persone e luoghi diversi da quelli abituali, capaci di promuovere profonde riflessioni personali.

Si può notare che chi viaggia ha una mentalità più aperta, più disponibile, pronta a mettersi in gioco e a confrontarsi con abitudini diverse. Chi non ha avuto molte esperienze in merito, al contrario, appare più chiuso e pauroso rispetto all'incontro. Il fascino del viaggio e della conoscenza di nuovi luoghi, comunque, accomunano sia chi ne ha avuto maggiore esperienza, sia chi ne ha, per il momento, soltanto sognato.

Le risposte suggeriscono, inoltre, come siano le bellezze naturalistiche ed architettoniche, più che la conoscenza dell'altro, a destare curiosità nei ragazzi con limitata esperienza di viaggio.

I paragrafi seguenti propongono le canzoni scelte e la loro didattizzazione. Si è cercato di far riflettere le tre classi sui temi culturali e interculturali dei testi delle canzoni, soffermandosi anche sulla fonetica, sulla corretta pronuncia nonché sull'ambito morfosintattico e lessicale.

Le cinque canzoni sono: À la moutouelle, Bruxelles, l'étranger, métèque e voyage voyage. In seguito saranno esplicitate le motivazioni della scelta di ognuna.

5.4 À la moutouelle (Capitaine e Delfosse)

Livelli degli studenti	A2
Elementi lessicali	A2: aggettivi qualificativi A2: nomi legati al cibo A2: nomi di nazioni e aggettivi di nazionalità A2: nomi mestieri
Elementi fonetici	A2: fonetica francese, elementi contrastivi con l'italiano.
Elementi linguistico – grammaticali	A2: verbi al presente e al passato prossimo A2: articoli partitivi A2: aggettivi possessivi A2: frase esclamativa
Elementi linguistico – culturali ed interculturali	A2: storia dell'emigrato italiano A2: stereotipi e pregiudizi A2: modi di dire (tomber malade, bonne affaire, casser la nénéte, la mutuelle)
Elementi linguistico – letterari	A2: rime e metafore
Elementi linguistico – espressivi	A2: ascoltare e cantare la canzone in francese. Tradurla in italiano. Produzione scritta: racconto scritto sui pasti della giornata in generale e in particolare le abitudini alimentari delle feste. Produzione orale: domande/risposte orali rispetto alle abitudini alimentari, notare la differenza tra italiani e stranieri. Cantare e suonare la canzone da soli (con il proprio strumento) e poi in gruppo – classe.

Motivazione

La scelta della canzone che segue vuole mettere in evidenza come gli altri vedevano noi italiani emigrati. Il contesto è quello belga del secondo dopoguerra, quando dopo l'accordo italo - belga, migliaia di italiani, senza lavoro e nella miseria, partivano con lunghi treni da Milano in cerca di fortuna nel nord Europa. La canzone è del 1973. E' interessante guardare anche i video proposti on line per farne una riflessione sui pregiudizi e stereotipi.

Prima dell'ascolto

Attività 1: A2/B1 osserva le immagini e prova a fare delle ipotesi: cosa rappresentano?



.....

Attività 2: A2/B1 a coppie pensate a cosa si riferisce il titolo della canzone « Moutouelle »

.....

.....

Attività 3: A2/B1 come si scrive “mutua” in francese? Cercalo nel dizionario e di’ perché il titolo della canzone è “sbagliato” secondo te?

.....

.....

Durante l'ascolto

Attività 4: A2/B1 Ascolta e guarda il video. Qual è la prima impressione che provi ascoltando il ritmo e guardando le immagini?

www.youtube.com/watch?v=ow9vXMpeFjs
www.youtube.com/watch?v=niEq2T7yY_E
<https://www.youtube.com/watch?v=UrE1iBRwr04>

A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutouelle
A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

Yé souis parti de ma belle Italie
Yé travailler seulement deux ans
Yé souis tombé malade, c'est magnifique

Yé souis toujours en traitement

A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutouelle
A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

La moutouelle, c'est une bonne affaire
On est casé, on devient fonctionnaire
Ma quand arrive l'âge de la pension
Je vends des glaces, des spaghettis, des marrons

A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutouelle
A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

Alors, mon garçon, on est prêt à reprendre le travail?
Ma peut être bien que oui, ma peut être bien que non, docteur
Yé souffre

Yé souis payé, yé m'casse pas la nénette
Dans mon pays, il n'en est pas question
Ce n'est pas que yé souis un malhonnête
Ma yé profite de la situation

A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutouelle
A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

(Tribal Mustachol)

Attività 5: A2/B1 Completa con le parole mancanti. Articoli, aggettivi, nomi

A moutouelle
Quevie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutouelle
A la moutouelle
Que la vie est belle !
A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

Yé souis parti de belle Italie
Yé travailler seulementans
Yé souis tombé malade, c'est magnifique

Yé souis toujours en traitement

Amoutouelle

Quevie est !

Amoutoutou, moutoutou, moutouelle

A moutouelle

Que..... vie est belle !

A..... moutoutou, moutoutou, moutoutou,moutouelle

.....moutouelle, c'estbonne affaire

On est casé, on devient fonctionnaire

Ma quand arrive l'âge depension

Je vendsglaces, des.....,marrons

A la moutouelle

Que la vie est belle !

A la moutoutou, moutoutou, moutouelle

A la moutouelle

Que la vie est belle !

A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

Alors, garçon, on est prêt à reprendre le travail?

Ma peut être bien que oui, ma peut être bien que non,

Yé souffre

Yé souis payé, yé m'casse pas nénette

Dans mon pays, il n'en est pas

Ce n'est pas que yé souis un malhonnête

Ma yé profite de la

A la moutouelle

Que la vie est belle !

A la moutoutou, moutoutou, moutouelle

A la moutouelle

Que la vie est belle !

A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle

(Tribal Mustachol)

Attività 6: A2/B1 confronta le tue parole con quelle del compagno di banco, poi riascoltate e verificate chi aveva ragione.

Dopo l'ascolto

Attività 7: A2/B1 lettura e comprensione del testo. Ogni alunno legge ad alta voce e poi a coppie si traduce il testo

Attività 8: A2/B1 lettura brano ad alta voce per esercitare la fonetica

Bruxelles multiculturelle : Les Italiens

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, de nombreux Italiens émigrent vers le nord, en Belgique, notamment. Avec eux sont venus la culture, la cuisine, mais aussi les tensions politiques et idéologiques qui traversaient l'Italie. En un demi-siècle, ils ont contribué à enrichir le caractère multiculturel de Bruxelles, où, encore aujourd'hui, les Italiens sont parmi les nationalités étrangères les plus représentées(...)
www.ptb.be/weekblad/artikel/serie-a-bruxelles-1-les

Attività 9: A2/B1 riflessione sulla lingua. Rimetti in ordine la frase e rendila esclamativa.

As tu grandi que!

Belle quelle journée!.....

Paul fort est comme !.....

Erreur grosse quelle !.....

Quelle as-tu chance !.....

Beau quel temps !.....

Attività 10: A2/B1 riflessione sulla lingua. Inserisci il partitivo corretto

- 1) Je ne bois pas café.
- 2) Elle achètemayonnaise en tube.
- 3) Elle ayeux bleus magnifiques.
- 4) Cette marque propose.....bons produits.
- 5) Je ne veux plus..... viande, merci.
- 6) Je veux bien encore..... café, s'il vous plaît.
- 7) Il boiteau plate.
- 8) Il ne veut pas.....vin.

Attività 11: B1 riflessione sulla lingua. Trasforma le frasi dal presente al passato prossimo

- 1) Je mange à la cantine.....
- 2) Tu vas chez papa ce weekend.....
- 3) Il dîne avec son fiancé.....
- 4) Elle achète un cadeau pour l'anniversaire de Pierre.....
- 5) On prend le déjeuner ensemble.....
- 6) Nous voulons une bonne note.....
- 7) Vous partez en vacances.....
- 8) Ils nagent à la mer.....
- 9) Elles se promènent à la campagne.....
- 10) J'organise une fête, tu viens?.....

Attività 12: A2 riflessione sulla lingua. Scegli l'aggettivo possessivo corretto e scrivi le due regole

- 1) MA / MON soeur est mariée.
- 2) TA/ TON école est grande.
- 3) NOTRE/NOS visites sont fréquentes.
- 4) LEUR/ LEURS noms sont d'origine allemande.
- 5) SA/SON amie est une belle fille.

Attività 13: A2 i mestieri, volgi al femminile e di' il significato

- 1) infirmier.....
- 2) journaliste.....

- 3) professeur.....
- 4) coiffeur.....
- 5) architecte.....
- 6) mineur.....

Attività 14: B1 racconta oralmente al futuro cosa ti piacerebbe fare da grande e perché

Attività 15 : A2 Produzione orale e scritta: rispondi alle domande in francese sulle tue abitudini alimentari. Per casa metti insieme le risposte per formare un breve testo. In particolare si confronteranno le abitudini alimentari degli stranieri in classe.

Attività 16: A2 Nazioni e nazionalità. Completa la tabella

MASCHILE SING	FEMMINILE SING	MASCHILE PLUR	FEMMINILE PLUR
ITALIEN			
	FRANÇAISE		
		ALBANAIS	
			MAROCAINES
CHINOIS			

Attività 17: B1 Produzione orale e scritta: racconta la cronaca della giornata - tipo soffermandoti sulle abitudini alimentari. Per casa scrivi una lettera al tuo corrispondente per raccontargli quali sono le tue abitudini alimentari, ciò che è tipico in Italia, come è composto un pasto e quello che si mangia di solito nelle feste.

Attività linguistico - culturali e interculturali

Attività 18: A2/B1 riflessione sugli stereotipi





Lavoro individuale: ti riconosci in queste immagini? Perché sì o perché no? (A2 si esprime in italiano, B1 si esprime in francese).

.....
.....
.....

Ora lavora in gruppo di tre o massimo quattro persone: quali immagini offrireste ad uno straniero per descrivere l'Italia? Trovate delle immagini e giustificate la scelta.....

.....
.....
.....

In classe gli stranieri faranno un gruppo a sé per vedere come vedono gli italiani. Sarà cura dell'insegnante a farli aprire senza timori per i giudizi negativi.....

.....
.....

Ci sarà il confronto e discussione tra ciò che è emerso dai gruppi di italiani e dal gruppo di stranieri.....

.....

Per casa raccogliete idee/pregiudizi/stereotipi sui francesi, chiedete a genitori, amici di famiglia, parenti. Confronto in classe delle diverse idee emerse.....

.....
.....
.....

Lavoro di gruppo: si realizza un cartellone con immagini e lessico relativi agli stereotipi per la Francia da una parte e per l'Italia dall'altra.

Stereotipi Francia	Stereotipi Italia

Attività 19: rivolta a tutti. Lezione frontale sulla grande emigrazione verso l'America di fine '800 e inizio '900 e quella del dopoguerra. Accordo italo - belga e lavoro nelle miniere. La spiegazione sarà supportata da immagini e video attraverso la LIM.



Attività 20: B1 lettura, comprensione e riflessione orale di un estratto del libro *Rue des italiens* di Girolamo Santocono per illustrare la situazione degli italiani nelle miniere belghe e giustificare l'idea pregiudiziale del fatto che gli italiani non avessero voglia di lavorare e approfittassero alla minima occasione per restare a casa in malattia. Santocono, nel suo libro, dice che forse, la tradizione che vuole gli italiani “*consommateurs de mutuelle*” deriva dalla “moda” di tagliarsi le dita, cominciata all'inizio del secondo periodo di cinque anni obbligatori nelle miniere. Ma ai pochi che lo facevano apposta per ricevere dei soldi, si univa la moltitudine di incidenti veri.

«[...] les mecs ne se coupaient pas comme ça, à l'aveuglette, sans réfléchir. Il fallait mûrir la chose, la préparer afin d'atteindre le but fixé car les doigts n'avaient pas tous la même importance et ne payaient pas de la même façon. L'auriculaire, par exemple, était facile à trancher mais ne payait presque rien. Le pouce, au contraire, rapportait gros mais s'avérait difficile à couper car tu risquais de faire sauter le reste de la main ! [...] Puis, l'histoire de faire durer le plaisir, si tu mettais un peu de jus d'oignon sur la blessure, il paraît qu'elle ne se cicatrisait jamais. [...] Moi, ce que j'en dis : c'est que pour se mutiler ainsi, pour quelques jours de congé ou pour un peu de fric, il fallait en avoir gros sur la patate et que ça fait réfléchir sur les conditions de travail dans les charbonnages des années cinquante. » (pp.96,97).

Attività 21: B1 modi di dire. Traduci i modi di dire che trovi nella canzone iniziale dal francese in italiano e di' se si usa lo stesso modo, nello stesso contesto, anche in italiano. Gli alunni stranieri, se hanno un livello linguistico B1 in italiano, spiegheranno se tali modi di dire esistono anche nella loro lingua materna.

Attività 22: rivolta a tutta la classe. Cantare e suonare la canzone in gruppo.

5.5 Bruxelles (Jacques Brel)

Livelli degli studenti	A2/B1
Elementi lessicali	A2: nomi abbigliamento, famiglia

Elementi linguistico – grammaticali	A2: preposizioni semplici A2: avverbi di negazione A2/B1: comparativi di qualità e quantità A2: frase negativa B1: verbi all'imperfetto B1: pronomi relativi
Elementi linguistico – culturali ed interculturali	A2/B1: cinema (Francia-invenzione e attori, film, registi e festival attuali) A2/B1: Belgio (simboli culinari: birra, cioccolata, cozze, patatine); simboli culturali-letterari (fumetti)
Elementi linguistico – letterari	A2: rime
Elementi linguistico – espressivi	Tutti i livelli: ascoltare e cantare la canzone in francese. A2: Produzione scritta, ogni alunno compone per iscritto all'imperfetto raccontando ciò che facevano abitualmente da bambini. B1: produzione scritta, gli alunni raccontano com'era il paese una volta e cosa facevano i genitori o i nonni da piccoli. A2/B1: ricerca sul Belgio. A2: realizzazione di un cartellone. B1: presentazione in power point della ricerca.

Motivazione

Con la canzone Bruxelles, oltre a fare omaggio ad un grande cantautore belga di lingua francese (francofonia) si vuole esplorare il viaggio nel tempo passato preso in considerazione attraverso il questionario. La canzone infatti, e il video lo mostra molto bene, illustra la nostalgia, di un passato che non c'è più, in una capitale, quale quella belga, che poco conosciuta ai più, ha saputo, col tempo, diventare capitale europea. Il clima belga rimanda alla canzone "à la moutouelle" e ricordare l'emigrazione italiana in Belgio.

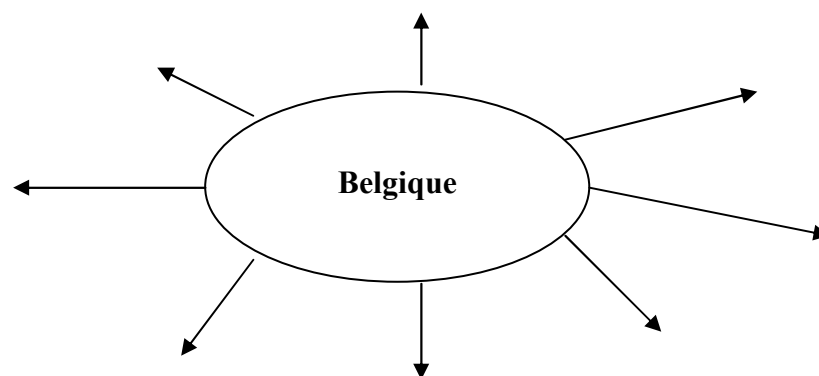
Prima dell'ascolto

Attività 1: A2/B1 Mostrare le foto di Bruxelles e chiedere se riconoscono la città attraverso i suoi monumenti.



Eventualmente indirizzare la risposta aiutandoli attraverso stimoli geografici e culturali di loro conoscenza per arrivare a scoprire la città anche se non riconoscono le immagini.

Attività 2: A2/B1 dopo aver scoperto che si tratta di Bruxelles fare l'attività di remue-méninges sul Belgio e cercare di tirare fuori tutto quello che conoscono già di questo Paese.



Durante l'ascolto

Attività 3: A2/B1 Ascolto e visione canzone attraverso la LIM in classe.

<http://www.youtube.com/watch?v=I5MPeaY9eLo>

BRUXELLES

C'était au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles chantait
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Place de Broukère on voyait des vitrines
Avec des hommes des femmes en crinoline
Place de Broukère on voyait l'omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y avait mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il était militaire
Elle était fonctionnaire
Il pensait pas elle pensait rien
Et on voudrait qu'je sois malin

C'était au temps où Bruxelles chantait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Sur les pavés de la place Sainte-Catherine
Dansaient les hommes les femmes en crinoline
Sur les pavés dansaient les omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y avait mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il avait su y faire
Elle l'avait laissé faire
Ils l'avaient donc fait tous les deux
Et on voudrait qu'je sois sérieux

C'était au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles dansait
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Sous les lampions de la place Sainte-Justine
Chantaient les hommes les femmes en crinoline
Sous les lampions dansaient les omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y avait mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il attendait la guerre

Elle attendait mon père
Ils étaient gais comme le canal
Et on voudrait qu'j'aie le moral

C'était au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles chantait
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Jacques Brel

Attività 4: riascoltare la canzone e completare con i verbi all'imperfetto mancanti

BRUXELLES

C'était au temps où Bruxelles
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Place de Broukère on des vitrines
Avec des hommes des femmes en crinoline
Place de Broukère on l'omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y avait mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il était militaire
Elle était fonctionnaire
Il pas elle pensait rien
Et on voudrait qu'je sois malin

C'était au temps où Bruxelles
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Sur les pavés de la place Sainte-Catherine
..... les hommes les femmes en crinoline
Sur les pavés dansaient les omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il avait su y faire
Elle l'avait laissé faire
Ils l'..... donc fait tous les deux
Et on voudrait qu'je sois sérieux

C'..... au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles dansait
C'.....au temps où Bruxelles bruxelait

Sous les lampions de la place Sainte-Justine
..... les hommes les femmes en crinoline
Sous les lampions dansaient les omnibus
Avec des femmes des messieurs en gibus
Et sur l'impériale
Le cœur dans les étoiles
Y avait mon grand-père
Y avait ma grand-mère
Il la guerre
Elle attendait mon père
Ils étaient gais comme le canal
Et on voudrait qu'j'aie le moral

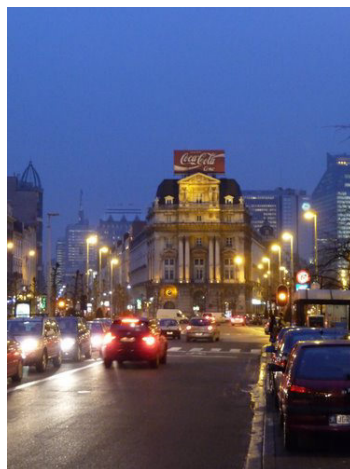
C'était au temps où Bruxelles rêvait
C'était au temps du cinéma muet
C'était au temps où Bruxelles chantait
C'était au temps où Bruxelles bruxelait

Attività linguistico – culturali ed interculturali e linguistico – espressive

Dopo l'ascolto

Attività 5: A2/B1 confronto foto antiche e foto moderne degli stessi monumenti di Bruxelles di un tempo e di oggi.

Lavoro di descrizione orale attraverso un lessico specifico e l'uso grammaticale dei comparativi di qualità e quantità.



la même place hier et aujourd'hui : Place de Brouckère



La même place hier et aujourd'hui: Place Sainte Cathérine

Attività 6: Simboli del Belgio



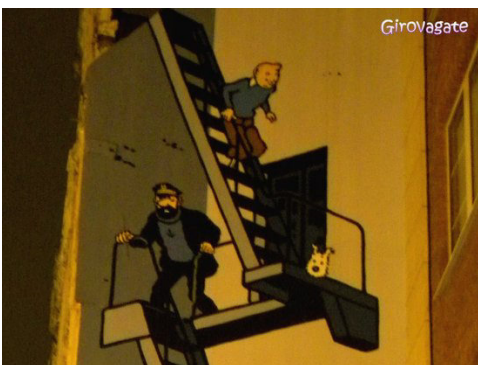
A2 Realizzare un cartellone con i simboli culinari.

B1 Trovare l'origine di ogni ricetta tipica belga e capire quanto ancora oggi ci tengono alla loro tradizione. Confronto birra belga/birra tedesca; cozze belghe/cozze francesi; patatine fritte (origine e tradizione); gaufres/crêpes; cioccolato belga/cioccolato svizzero.

Attività 7: A2/B1 lavori di gruppo da esporre oralmente, eventualmente con una presentazione in power point su una ricerca che tratti temi culturali francesi e belgi: nascita cinema in Francia, creatori, primi film muti, nomi attori, registri attuali francesi e film recenti di successo, festival di Cannes; la moda: Coco Chanel e gli attuali stilisti; i mezzi di trasporto: il tramway, il TGV/TALIS e l'eurotunnel.

(Vuole essere un lavoro di collegamento tra le diverse materie del terzo anno della scuola secondaria di I grado per uno studio finalizzato all'esame orale dove si richiede una rielaborazione di argomenti interdisciplinari che vede la trattazione del periodo dall'800 ai nostri giorni).

Attività 8: A2/B1 itinerario in centro storico a Bruxelles alla scoperta del fumetto belga. Approfondimento degli autori e personaggi.



Attività 9: A2 Far redigere come compito per casa un racconto all'imperfetto, produzione scritta: cosa facevi abitualmente quando eri piccolo?

B1 Chiedi ai genitori o ai nonni cosa facevano quando erano piccoli e com'era il paese 50/60 anni fa, raccontalo per iscritto e fai una riflessione personale.

Attività linguistico – letterarie

Attività 10: Si riprende il testo della canzone dal punto di vista metrico e si analizzano le rime bacciate e altre figure retoriche.

5.6 L'Etranger (Zaho)

Livelli degli studenti	A2/B1
Elementi lessicali	A2: nomi legati allo straniero e all'emigrazione
Elementi linguistico - grammaticali	A2: frasi affermative e negative A2: avverbi di negazione B1: frase negativa apparente A2/B1: verbi al presente e al passato prossimo B1: verbi al gerundio
Elementi linguistico – culturali ed interculturali	A2/B1 straniero emigrato ieri/oggi A2/B1: Storia di emigrazione della cantante (Algeria-Québec), francofonia. A2/B1: analisi sociale di alcuni termini e espressioni: “repartir à zéro”, “la source de leur souci”, “encasser les coups”, “je laisse mes sous ici”
Elementi linguistico - letterari	A2: rime B1: metafore
Elementi linguistico - espressivi	Tutti i livelli: ascoltare e cantare la canzone in francese. B1: Produzione scritta dove si racconta un episodio in cui ci si è sentiti “stranieri”. A2/B1: ricerca sul Québec. A2: realizzazione di un cartellone. B1: presentazione in power point della ricerca. Cantare e suonare la canzone da soli (con il proprio strumento) e poi in gruppo – classe.

Motivazione

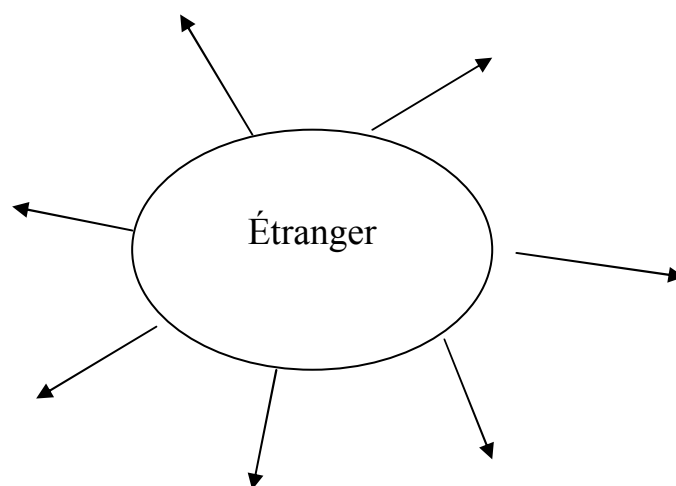
Nel nostro percorso tra le canzoni, la seguente, dal titolo « Etranger » mette in evidenza le condizioni fisiche e psicologiche di una persona che vive la condizione di « straniero » in un Paese ospite.

La cantante, Zaho, di origine algerina, ha vissuto lei stessa l'esperienza dell'emigrazione in Canada, nello stato del Québec. Certo bisogna sottolineare che il suo era un contesto più fortunato e non di miseria in quanto il padre era quadro di un'azienda e la madre professoressa all'Istituto nazionale di informatica ad Algeri.

Il tema trattato vuole far riflettere sulla condizione di straniero, sull'immigrazione, sulle ex colonie e sulla francofonia.

Prima dell'ascolto

Attività 1: A2/B1 Remue-Méninges. Si scrive la parola *Etranger* alla lavagna e i ragazzi dicono tutto ciò che viene in mente.



Attività 2: A2/B1 a coppie pensate alla storia che potrebbe essere trattata nel testo.

.....
.....
.....
.....

Durante l'ascolto

Attività 3: A2/B1: ascolto e visione video. Analisi immagini e emozioni provate al primo ascolto.

.....
.....
.....
.....

L'ETRANGER

<http://www.youtube.com/watch?v=04Tf80P1P58>

ces regards me rappellent tous les jours que je ne suis qu'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
je ne suis pas venu en ennemi et je n'y ai jamais songé
et c'est moi qui cri "au secours" il parait que je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étranger

je ne viens pas d'ici
je ne connais pas mon livret de visite
je cherche un domicile pour repartir à zéro d'ici
je n'ai rien, tout le monde gagne
j'ai troqué pour un boulot à l'usine
je ne me suis jamais plainte et pourtant ça n'a pas suffi
ouh
ils m'ont mis sur le dos ce qui n'allait pas ici
ouh
en disant que c'est moi la source de leur souci
ouh
c'était trop beau mais maintenant j'ai saisi
ouh
ils veulent que je parte et que je laisse mes sous ici

ces regards me rappellent tous les jours que je ne suis qu'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
je ne suis pas venu en ennemi et je n'y ai jamais songé
et c'est moi qui cri "au secours" il parait que je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étranger

j'ai failli plein de fois faire demi-tour (parce que je doutais)
j'ai appris à encaisser les coups (parce qu'il faut lutter)
les gens sont comptés et c'est pour ça que je cours (sans jamais m'arrêter)
je ne suis pas venu d'aussi loin pour (pour finir menottée)

ces regards me rappellent tous les jours que je ne suis qu'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
je ne suis pas venu en ennemi et je n'y ai jamais songé
et c'est moi qui cri "au secours" il parait que je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étrange

Attività 4 : A2/B1 completa con gli avverbi di negazione e dei verbi mancanti

ces regards me rappellent tous les jours que je nequ'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
jesuis venu en ennemi et je n'y aisongé
et c'est moi qui cri "au secours" il parait que je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étranger

je ne viensd'ici
je nepas mon livret de visite
je cherche un domicile pour repartir à zéro d'ici
je n'ai....., tout le monde gagne
j'ai troqué pour un boulot à l'usine
je ne me suis jamais plainte et pourtant ça n'.....pas suffit
ouh
ils m'ontsur le dos ce qui n'allait pas ici
ouh
en disant que c'est moi la source de leur souci
ouh
c'était trop beau mais maintenant j'ai saisi
ouh
ilsque je parte et que je laisse mes sous ici

ces regards metous les jours que je ne suis qu'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
je ne suis pasen ennemi et je n'y ai jamais songé
et c'est moi qui cri "au secours" ilque je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étranger

j'ai failli plein de foisdemi-tour (parce que je doutais)
j'ai appris à encaisser les coups (parce qu'illutter)
les genscomptés et c'est pour ça que je cours (sans jamais m'arrêter)
je ne suis pas venu d'aussi loin pour (pour finir menottée)

ces regards me rappellent tous les jours que je ne suis qu'un étranger
j'ai beau essayer d'être dingue de vous j'ai l'impression de déranger
je ne suis pas venu en ennemi et je n'y ai jamais songé
et c'est moi qui cri "au secours" ilque je suis un danger
parce que je suis étranger, juste un étrange

Attività 5 : A2 trasforma le frasi da affermativa a negativa

- a) Je mange une pomme.....
- b) Tu nages à la mer.....
- c) Il organise une fête.....
- d) Elle regarde la télé.....
- e) On étudie la leçon d'histoire.....

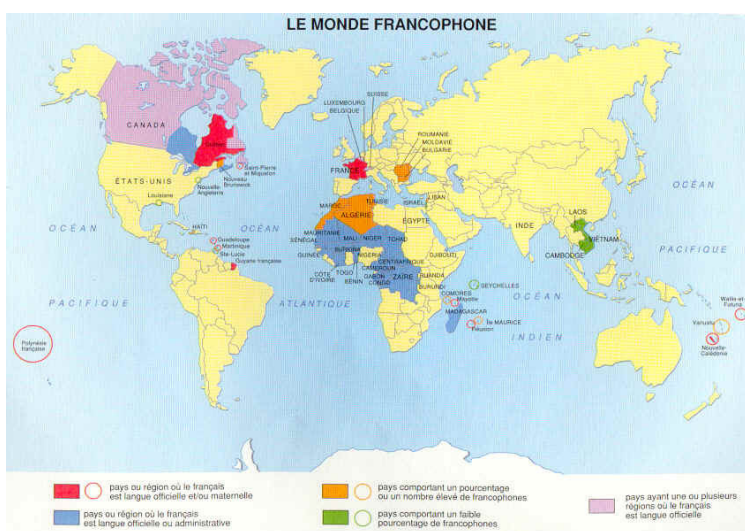
Attività 6 : B1 traduci le frasi seguenti usando la negazione apparente

1) Mi piace solo questa città.

- 2) Sono solo un ragazzo.
- 3) Siamo solo degli uomini indifesi.
- 4) Sono solo degli stranieri, avrebbero bisogno solo del nostro supporto.

Attività linguistico – culturali ed interculturali

Attività 7 : A2 cosa rappresenta questa cartina ?



Che cosa si intende per francofonia?

.....

.....

.....

Quali sono le lingue del Canada?

.....

.....

.....

Attività 8: A2 Raccogliete materiale (immagini, descrizioni, personaggi...) e realizzate un cartellone sul Québec

QUÉBEC



Attività 9: B1 Analisi tematica, domande, riflessioni e commenti su determinati versi quali: « je ne suis qu'un étranger », « J'ai l'impression de déranger », « je cherche un domicile pour repartir à zéro », « c'est moi la source de leur souci », « je ne suis pas venu en ennemi » (come eravamo andati noi europei conquistatori ieri?), « encaisser les coups (parce qu'il faut lutter) », « je cours (sans jamais m'arrêter)», « c'est moi qui cri au secours ».

Attività 10: B1 Racconta un episodio in cui ti sei sentito "straniero" in senso proprio o metaforico del termine

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Attività linguistico – espressive

Attività 11: Tutti i livelli cantare e suonare la canzone

Attività 12: B1 realizzare in power point una presentazione sull'emigrazione. Il lavoro si svolgerà in diversi gruppi, si divideranno in emigrazione italiana in America del sud, negli Stati Uniti, in Europa del nord e immigrazione in Italia.

5.7 Métèque (Moustaki)

Livelli degli studenti	A2/B1
Elementi lessicali	A2: nomi e aggettivi legati al corpo umano A2: aggettivi di nazionalità A2: nomi di mestieri
Elementi linguistico - grammaticali	A2: verbi al presente frasi affermative e negative A2: aggettivi possessivi B1: verbi all'imperfetto e al futuro semplice B1: i pronomi relativi Qui/Que-Qu'
Elementi linguistico – culturali ed interculturali	A2/B1 métèque/straniero, l'emigrato/immigrato A2/B1: analisi riferimento storico di alcuni termini: juif errant, pâtre, maraudeur A2/B1: analisi sociale di alcuni termini: rêveur, adolescent, vagabond (riferimento alla Canzone dei Nomani)
Elementi linguistico - letterari	A2: rime B1: metafore
Elementi linguistico - espressivi	Tutti i livelli: ascoltare e cantare la canzone in francese, ascoltare la canzone in italiano e in greco e fare delle osservazioni sulle differenze linguistiche e melodiche. Tradurre nella/e lingua/e dell'alunno straniero presente in classe. Produzione scritta: lettera o e-mail con descrizione se stessi. Produzione orale: raccontare oralmente in classe il proprio carattere. Cantare e suonare la canzone da soli (con il proprio strumento) e poi in gruppo – classe.

Motivazione

la scelta di questa canzone è stata fatta pensando al tema dello straniero e dell'emigrato per mettere in confronto l'emigrazione italiana e quella straniera di oggi. Vuole anche promuovere l'idea della ricchezza che si acquisisce nell'essere straniero, nell'aver tante culture in una sola persona. Moustaki infatti era pluriculturale e poliglotta, ed è stato un grande autore di canzoni proprio per la sua pluralità. Si vuole mettere l'accento anche sulla differenza melodica e ritmica di una stessa canzone cantata e suonata in lingue diverse. Per i temi trattati e per il piacere ritmico nonché per un lavoro di

intercomprensione linguistica e interdisciplinare, si può pensare di associare l'ascolto di *Io vagabondo* dei Nomadi e *Clandestino* di Manu Chao.

Prima dell'ascolto

Attività 1: guarda le immagini e pensa a quale può essere il tema della canzone



Attività 2: a coppie guardate sul dizionario il termine *métèque* e traducetelo in italiano, francese, gli alunni stranieri presenti in classe lo tradurranno per tutti anche nella loro lingua.

.....
.....
.....
.....

Attività 3 : lavora con il tuo compagno di banco e ora che sai il titolo della canzone, scrivete di che cosa tratterà.

Pour nous cette chanson traite
de.....

.....
.....
.....

Parce
que.....

.....
.....
.....

Durante l'ascolto

Attività 4 : chiudi gli occhi e ascolta la canzone in versione francese. Che cosa suscita in te? Di' tutto quello che ti viene in mente (immagini, pensieri, ricordi...)

.....
.....
.....

<http://www.youtube.com/watch?v=e52J7VP46aU>

Mètèque

Avec ma gueule de mètèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes cheveux aux quatre vents
Avec mes yeux tout délavés
Qui me donnent l'air de rêver
Moi qui ne rêve plus souvent
Avec mes mains de maraudeur
De musicien et de rôdeur
Qui ont pillé tant de jardins
Avec ma bouche qui a bu
Qui a embrassé et mordu
Sans jamais assouvir sa faim

Avec ma gueule de mètèque
De Juif errant, de pâtre grec
De voleur et de vagabond
Avec ma peau qui s'est frottée
Au soleil de tous les étés
Et tout ce qui portait jupon
Avec mon cœur qui a su faire
Souffrir autant qu'il a souffert
Sans pour cela faire d'histoires
Avec mon âme qui n'a plus
La moindre chance de salut
Pour éviter le purgatoire

Avec ma gueule de mètèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes cheveux aux quatre vents

Je viendrai, ma douce captive
Mon âme sœur, ma source vive
Je viendrai boire tes vingt ans
Et je serai prince de sang
Rêveur ou bien adolescent
Comme il te plaira de choisir
Et nous ferons de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous vivrons à en mourir

Et nous ferons de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous vivrons à en mourir

Attività 5: chiudi gli occhi e ascolta la canzone in versione italiana. Di' che differenze noti, quale ti piace di più, perché?

.....
.....
.....

<http://www.youtube.com/watch?v=zJmJIKwxWJ0>

<http://www.youtube.com/watch?v=QQGyKES1nYg>

Lo straniero

Con questa faccia da straniero
sono soltanto un uomo vero
anche se a voi non sembrerà.
Ho gli occhi chiari come il mare
capaci solo di sognare
mentre ormai non sogno più.
Metà pirata, metà artista
un vagabondo un musicista
che ruba quasi quanto dà
con questa bocca che berrà
a ogni fontana che vedrà
e forse mai si fermerà.

Con questa faccia da straniero
ho attraversato la mia vita
senza sapere dove andar
è stato il sole dell'estate
e mille donne innamorate
a maturare la mia età.
Ho fatto male a viso aperto
e qualche volta ho anche sofferto
senza però piangere mai,
e la mia anima si sa
in purgatorio finirà

salvo un miracolo oramai.

Con questa faccia da straniero
sopra una nave abbandonata
sono arrivato fino a te
e adesso tu sei prigioniera
di questa splendida chimera
di questo amore senza età.
Sarai regina e regnerai,
le cose che tu sognerai
diventeranno realtà,
il nostro amore durerà
per una breve eternità
finché la morte non verrà.

Sarai regina e regnerai,
le cose che tu sognerai
diventeranno realtà
il nostro amore durerà
per una breve eternità
finché la morte non verrà.
Il nostro amore durerà
per una breve eternità
finché la morte non verrà.

Attività 6: A2/B1 Nel testo qui di seguito manca del lessico, ascolta e scrivi

Métèque

Avec ma.....de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes aux quatre vents
Avec mestout délavés
Qui me donnent l'air de rêver
Moi qui ne rêve plus souvent
Avec mes de maraudeur
De musicien et de rôdeur
Qui ont pillé tant de jardins
Avec ma qui a bu
Qui a embrassé et mordu
Sans jamais assouvir sa faim

Avec ma gueule de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
De voleur et de vagabond
Avec maqui s'est frottée
Au soleil de tous les étés
Et tout ce qui portait jupon
Avec mon qui a su faire
Souffrir autant qu'il a souffert

Sans pour cela faire d'histoires
Avec mon qui n'a plus
La moindre chance de salut
Pour éviter le purgatoire

Avec ma de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes aux quatre vents
Je viendrai, ma douce captive
Mon âme sœur, ma source vive
Je viendrai boire tes vingt ans
Et je serai prince de
Rêveur ou bien adolescent
Comme il te plaira de choisir
Et nous ferons de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous vivrons à en mourir

Et nous ferons de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous vivrons à en mourir

Attività 6a: Ora confronta il tuo lavoro con quello di un compagno, poi riascoltate il testo e controllate definitivamente le vostre ipotesi.

Attività 7: A2 ascolta ancora la canzone e completa con i verbi al presente, B2 completa anche i verbi al passato prossimo e al futuro semplice.

Le métèque

Avec ma gueule de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes cheveux aux quatre vents
Avec mes yeux tout délavés
Qui mel'air de rêver
Moi qui ne.....plus souvent
Avec mes mains de maraudeur
De musicien et de rôdeur
Quitant de jardins
Avec ma bouche qui
Quiet mordu
Sans jamais assouvir sa faim

Avec ma gueule de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
De voleur et de vagabond
Avec ma peau qui s'.....
Au soleil de tous les étés
Et tout ce qui portait jupon

Avec mon cœur qui.....faire
Souffrir autant qu'il
Sans pour cela faire d'histoires
Avec mon âme qui n'a plus
La moindre chance de salut
Pour éviter le purgatoire

Avec ma gueule de métèque
De Juif errant, de pâtre grec
Et mes cheveux aux quatre vents
Je....., ma douce captive
Mon âme sœur, ma source vive
Je viendrai boire tes vingt ans
Et je prince de sang
Rêveur ou bien adolescent
Comme il te de choisir
Et nous ferons de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous à en mourir

Et nous de chaque jour
Toute une éternité d'amour
Que nous à en mourir

Dopo l'ascolto

Attività 8: A2 guarda le immagini proposte dall'insegnante e descrivile oralmente attraverso delle domande guidate.

B1 guarda le immagini, descrivile oralmente e immagina il carattere di ognuno attraverso l'aspetto.



Attività 8a: A2/B1 Descrizione orale di se stessi (fisica e caratteriale)

Je m'appelle.....j'ai.....ans et je
suis.....

Attività 8b: A2 per casa gli alunni cercheranno su varie riviste 2 immagini femminili e 2 maschili metteranno la descrizione in modo schematico e sintetico:

Yeux.....
Cheveux.....
Physique.....

Stessa attività B1: descriveranno in modo discorsivo le immagini che trovano, immaginandosi mestiere, età, vita familiare e sociale.

Attività 8c: A2/B1 Produzione scritta in modo più semplice o più articolato in base ai livelli di una lettera o una e-mail al proprio nuovo corrispondente, descrivendosi.

Attività 9: A2 con il testo della canzone davanti ritrova gli aggettivi possessivi e completa la tabella anche con quelli mancanti:

Maschile singolare	Femminile singolare
.....
.....
.....

Maschile e femminile plurale
.....
.....
.....

Attività 10: A2 per il presente e B1 per tutti i verbi. Trova l'infinito di ogni verbo presente nel testo e inseriscilo nel gruppo corretto.

-er	-ir
-oir	-re

--	--

Attività 11: B1 completa con qui o que/qu'

1. Les Français sont des personnes..... aiment beaucoup les animaux domestiques.
2. "Jeanne d'Arc", c'est le film..... tu as aimé.
3. Les voitures..... il aime sont européennes .
4. C'est le président de la république..... travaille à l'Elysée.
5. Ce sont les femmes..... travaillent le plus en France.
6. La région..... elle aime se trouve au bord de la mer.
7. Les bandes dessinées..... les Français préfèrent sont Astérix et Tintin.
8. Les escargots..... ma grand-mère prépare sont meilleurs qu'au restaurant.
9. Les hommes..... regardent la télévision, ne font pas la cuisine.
10. L'exercice..... je fais est facile.

Attività 12: A2 aiutati dai B1 traduzione del testo dal francese all'italiano. Gli stranieri di stessa nazionalità lavorano in gruppo per tradurre insieme la canzone nella propria lingua materna.

Attività linguistico - culturali

Attività 13: il livello A2 farà alcune attività in italiano, B1 tutto in francese.

Lettura e comprensione del testo. Analisi tematica (lo straniero, l'emigrato e l'immigrato, noi ieri, noi oggi, l'altro da noi oggi, analisi di alcune parole e riferimento culturale, esempio "juif", "pâtre", "maraudeur", "vagabond" → eventuale collegamento con la canzone dei Nomadi, "rêveur", "adolescent") con l'aiuto anche del questionario proposto all'inizio di tutta l'attività sul viaggio e la canzone.

Attività 14: livello A2/B1

A casa su Internet ricerca sul cantante Moustaki per riflettere sulla sua biografia/identità e l'eventuale legame biografico della canzone. Alla lezione successiva se ne discuterà in classe in italiano per gli A2 e in francese per i B1.

Attività 15: A2/B1 La canzone sarà suonata e cantata individualmente e in gruppo.

5.8 Voyage Voyage, (Desireless)

Livelli degli studenti	A1/A2
Elementi lessicali	Tutti i livelli: nomi e aggettivi geografici
Elementi linguistico - grammaticali	A1/2: modo imperativo affermativo e negativo A1/2: preposizioni semplici A2: avverbi di modo A2: comparativi di qualità
Elementi linguistico – culturali ed interculturali	A2: Lavoro interdisciplinare con geografia: conoscenza aspetto fisico, costume, economia dei diversi Paesi citati nella canzone attraverso i simboli A2: l'eau sacrée d'un fleuve indien, le Gange, l'Amazone, Sahara, les backs, les sicks, les jaunes (riferimenti a luoghi simbolo e popolazioni)
Elementi linguistico - letterari	A2: rime A2: metafore
Elementi linguistico - espressivi	Tutti i livelli: ascoltare e cantare la canzone in francese. A2: produzione scritta, raccontare un viaggio al passato prossimo e imperfetto. A1: cartellone con immagini e simboli dell'India, dell'Africa... A2: Cantare e suonare la canzone da soli (con il proprio strumento) e poi in gruppo – classe.

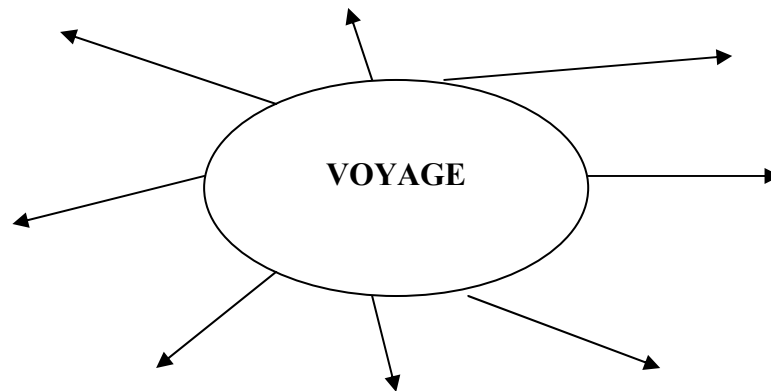
Motivazione

E' una canzone del 1986, diventata molto famosa, da passare i confini nazionali. Attraverso il ritmo, le parole e le immagini del video si vuole mostrare ai ragazzi il viaggio reale, fatto di natura da esplorare, città da scoprire, culture e persone nuove. L'obiettivo è aprire gli orizzonti conoscitivi ai ragazzi e invogliare a viaggiare, a partire per conoscere

l'altro, il diverso da sé, con la convinzione che la conoscenza aiuti a demolire certi pregiudizi e ad avere meno paura dell'altro.

Prima dell'ascolto

Attività 1: A1/A2 remue-méninges: a cosa pensi se io ti dico viaggio?



Attività 2: A1/A2 guarda queste immagini e di' secondo te a cosa si riferiscono



Attività 3: A1/A2 dove ci porterà in viaggio questa canzone? Di' quello che immagini o quello che ti piacerebbe visitare attraverso i versi della canzone.

.....
.....
.....
.....

Durante l'ascolto

Attività 5: A1/A2 Primo ascolto senza parole solo video con la LIM. Far dire ai ragazzi se le immagini del video corrispondono a ciò che avevano immaginato di vedere. Diventa anche un esercizio di lessico per il francese e di geografia allo stesso tempo.

Voyage voyage

www.youtube.com/watch?v=6PDmZnG8KsM

Au-dessus des vieux volcans
Glisse tes ailes sous le tapis du vent
Voyage, voyage
Éternellement
De nuages en marécages
De vent d'Espagne en pluie d'Equateur
Voyage voyage
Vole dans les hauteurs

Au-dessus des capitales
Des idées fatales
Regarde l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Sur le Gange ou l'Amazone
Chez les blacks, chez les Sicks, chez les jaunes
Voyage voyage
Dans tout le royaume
Sur les dunes du Sahara

Des îles Fidji au Fujiyama
Voyage voyage
Ne t'arrête pas

Au-dessus des barbelés
Des cœurs bombardés
Regarde l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Au-dessus des capitales
Des idées fatales
Regarde l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Attività 6: Far riascoltare la canzone con il testo davanti senza il lessico geografico, dovrà essere capito e trascritto dai ragazzi.

Voyage voyage

Au-dessus des vieux
Glisse tes ailes sous le tapis du
Voyage, voyage
Éternellement
De en
De vent d'Espagne en pluie d'.....
Voyage voyage
Vole dans les

Au-dessus des
Des idées fatales
Regarde l'.....

Voyage, voyage

Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Sur le ou l'.....
Chez les blacks, chez les Sicks, chez les jaunes
Voyage voyage
Dans tout le royaume
Sur les du Sahara
Des Fidji au Fujiyama
Voyage voyage
Ne t'arrête pas

Au-dessus des barbelés
Des cœurs bombardés
Regarde l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Au-dessus des capitales
Des idées fatales
Regarde l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'..... sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Attività 7: Dal punto di vista grammaticale si analizza il modo imperativo affermativo e negativo proponendo di nuovo il testo della canzone con spazi bianchi da completare.

Voyage voyage

Au-dessus des vieux volcans
.....tes ailes sous le tapis du vent
Voyage, voyage
Éternellement
De nuages en marécages
De vent d'Espagne en pluie d'Equateur
Voyage voyage
Vole dans les hauteurs

Au-dessus des capitales
Des idées fatales
Regarde l'océan

.....,
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne

Sur le Gange ou l'Amazone
Chez les blacks, chez les Sicks, chez les jaunes
Voyage voyage
Dans tout le royaume
Sur les dunes du Sahara
Des îles Fidji au Fujiyama
Voyage voyage
Ne t'..... pas

Au-dessus des barbelés
Des cœurs bombardés
..... l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
.....
Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
Voyage
Et jamais ne reviens

Au-dessus des capitales
Des idées fatales
..... l'océan

Voyage, voyage
Plus loin que la nuit et le jour
Voyage

Dans l'espace inouï de l'amour
Voyage, voyage
Sur l'eau sacrée d'un fleuve indien
.....
Et jamais ne reviens

Dopo l'ascolto

Attività 8: A2 L'insegnante propone degli esercizi di completamento sull'imperativo da mettere sia alla forma affermativa che negativa.

(Manger).....tu
(Aller).....tu
(Partir).....nous
(Venir).....vous

Attività 9: A1/ A2 Per esercitare ancora i ragazzi sull'imperativo affermativo e negativo viene proposto un esercizio orale di ordini da eseguire in classe, esempio: lève-toi, sors de la porte, viens au tableau, efface le tableau, ferme la fenêtre, ouvre la fenêtre, ferme la porte...

Attività 10: A2 preposizioni À ou Chez?

- 1) Je vais.....Paris.
- 2) Tu viens.....moi?
- 3) Il mange.....sa soeur.
- 4) J'aimerais partir.....Londres.
- 5) Nous allons.....dentiste.

Attività linguistico – culturali

Attività 11: A2 lavoro interdisciplinare con geografia. Studio dei diversi Paesi di cui si parla nella canzone e discussione sui simboli e sugli stereotipi.

Attività linguistico – espressive

Attività 12: B1 crea una poesia in cui siano presenti le parole: nuages, pluie, océan, fleuve, îles, eau.

.....
.....
.....

Attività 13: B1 espressione scritta. Racconta un viaggio al passato prossimo e all'imperfetto.

.....
.....
.....
.....
.....

Attività 14: A1/A2 due cartelloni con simboli, immagini di luoghi naturali, città, persone dei Paesi studiati di cui parla la canzone.

Affiche A1	Affiche A2

Attività 15: Tutti i livelli. La canzone viene cantata e suonata per il concerto di fine anno.

Conclusione

Questo lavoro cerca di dimostrare come alcune teorie e idee, suggerite ai docenti nelle indicazioni nazionali, possono essere messe in pratica attraverso unità di apprendimento e un lavoro di coordinamento / collaborazione tra colleghi ed alunni, autoctoni e non.

Le parole – chiave che rendono unite e vincenti l'impostazione teorica e la sua realizzazione sono: comunicazione, intercultura, motivazione, emozione e discipline scolastiche.

Infatti, dopo aver analizzato dal punto di vista scientifico e socio - pedagogico gli aspetti sopracitati, si è passati ad un lavoro pratico in classe. Lo scopo della sperimentazione è stato quello di dar vita, nella didattica quotidiana, ad un lavoro interdisciplinare, che ha visto l'approfondimento dei diversi argomenti specifici della classe terza della scuola secondaria di I grado. L'obiettivo, grazie anche alla collaborazione tra colleghi che, fortunatamente, almeno nelle realtà più piccole raramente viene a mancare, era quello di incentivare, promuovere, trasmettere di più e meglio ai ragazzi la voglia di sapere, di imparare programmi che rispecchiano le linee guida ministeriali, quali la grammatica, la geografia, la letteratura, la storia, la lingua straniera e la musica, attraverso una metodologia diversa, che ha visto la "forma canzone" come forza trainante e motivante. La scelta delle canzoni è stata fatta cercando spunti e collegamenti spazio – temporali adatti alla classe di riferimento, finalizzata anche ad una preparazione per gli esami di stato. Possiamo dedurre che la musica e le canzoni hanno saputo tener unito un gruppo – classe anche dove questo si presentava inizialmente più eterogeneo per ceti socio – culturale di appartenenza e nazionalità di provenienza e sono riuscite inoltre a far collegare e inglobare, attraverso i temi del testo in musica, le diverse discipline.

Vorrei concludere il mio scritto rifacendomi alle *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* di Italo Calvino e alla sua visione di alcuni concetti, quali la leggerezza, la rapidità, la visibilità, la molteplicità di fronte al mondo, alla società e alla letteratura guardando con occhi profetici al 2000. Visto che ci troviamo già nel millennio pensato da Calvino negli anni '80 del '900, auspico nel prossimo futuro una didattica e una pedagogia che abbiano come basi su cui appoggiarsi proprio i principi da lui spiegati. Usava leggerezza in opposizione a pesantezza e sosteneva che non doveva essere vista come difetto, ma come pregio: "per me si associa con la precisione e la determinazione, non con vaghezza e l'abbandono al caso". Aggiunge poi il pensiero di Paul Valéry che diceva: "il faut être léger comme l'oiseau et non comme la plume". Per quanto riguarda la rapidità

affermava: “la rapidità dello stile e del pensiero vuol dire soprattutto agilità, mobilità, disinvoltura; tutte qualità che si accordano con una scrittura pronta alle divagazioni, a saltare da un argomento all’altro, a perdere il filo cento volte e a ritrovarlo dopo cento giravolte”. Continua le sue lezioni con il concetto di visibilità spiegando che è “ il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme all’allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini. Penso a una pedagogia dell’immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d’altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, - come una canzone – “icastica” (capace di portare significato, quasi sacra).

Concludo con il concetto di molteplicità: “il cosmo può essere cercato anche all’interno d’ognuno di noi, come caos indifferenziato, come molteplicità potenziale”.

Una pedagogia e una didattica, quindi, che diano valore all’essere nelle sue molteplici forme e conoscenze, cercando di far crescere nuove generazioni con la voglia di saper vivere meglio con se stessi e con gli altri in un mondo sempre più globalizzato e perché questo non sia solo multiculturale, ma anche interculturale. Una pedagogia del saper vivere con i valori appartenenti alla propria cultura e/o civiltà rispettando se stessi e gli altri, ricordando che la propria libertà finisce lì dove comincia quella altrui perché, come diceva Calvino, “ogni vita è un’enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili”.

Bibliografia

ANNALI della Pubblica Istruzione, 2012, Anno LXXXVIII

BALBONI P. E., 1985, "L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere", in *Scuola e Didattica*, n. 3.

BALBONI P. E., LUISE M.C., 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma.

BALBONI P. E., 1999a, *Parole comuni, culture diverse*, Marsilio, Venezia.

BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BALBONI P. E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.

BALDINI M., 1988, *Le dimensioni del silenzio*, Roma, Città Nuova.

BALDINI M., 1989, *Parlar chiaro, parlar oscuro*, Bari, Laterza.

BALDINI M., 1996, *Le parole del silenzio*, Alba (Cn), San Paolo.

BALDINI M., 2005, *Elogio del silenzio e della parola: i filosofi, i mistici, i poeti.*, 2005, Rubettino, Soveria Mannelli

BEGOTTI P., 2008 (c.d.s.), "Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri", *Itals, Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, VI, 17.

BERETTA M., 1978, *Linguistica ed Educazione Linguistica*, Einaudi, Torino

BETTONI C., 2003, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.

BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.

BETTONI C., DI BIASE B., FERRARIS S., (c.d.s.), "Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", in BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A. (a cura di), (in stampa), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra Edizioni, Perugia.

BOSISIO C., 2007c, "Le(s) rôle(s) du français (langue étrangère, seconde et 'autre') dans l'école italienne", in GALAZZI E., MOLINARI C. (a cura di), 2007, *Les français en émergence*, Peter Lang, Berne. pp. 233-254.

BOUDON BUSSET J., 1984, *Le silence et la joie, corps écrit, Le silence, 12, Paris, p.13.*

BRUNER J., 1999 (2004), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

- CACCIAMANI S., 2002, *Psicologia per l'insegnamento*, Roma, Carocci.
- CAGE J., 1971, *Silenzio*, Milano, Feltrinelli.
- CALLARI GALLI M., 2000, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano.
- CALVINO I., 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.
- CAMBI F., 2001, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- CANEVARO A. (a cura di), *Educarsi all'interculturalità*, Erickson, Trento.
- CAON F., 2006b, *Le plaisir dans l'apprentissage et dans l'enseignement des langues*, Guerra, Perugia.
- CAON F., 2007, "L'esplorazione di nuovi spazi di intervento: i progetti `divergenti'", in BALBONI P.E.,
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, Utet.
- CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture, per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F., 2008, "Potenzialità della canzone per l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana", in *Cuadernos de italianistica cubana*, n. 9.
- CAON F., LOBASSO F., 2008, "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di glottodidattica*, n.1.
- CAON F., 2009, (a cura di), "Canzoni per l'italiano LS e L2", numero monografico in *SELM-Scuola e Lingue Moderne*, n. 6.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Novara, Utet.
- CAON F., 2010, *Parole in viaggio*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol: Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra.
- CARDONA M., 2009, "Musica e apprendimento linguistico", in *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, n. 6.
- CARUGATI F., SELLERI P., 2001, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- CASTIGLIONI I., 2005, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma.
- CHIARI G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.

CHIAROMONTE N., 1978, *Silenzio e parole*, Milano, Rizzoli.

COLOMBO A., GENOVESE A., CANEVARO A. (a cura di), *Educarsi all'interculturalità*, Erickson, Trento.

CONSEIL DE L'EUROPE, *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg 1989

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La nuova Italia-Oxford, Milano.

D'ANNUNZIO B., LUISE M. C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.

DEI M., 2012, *La scuola in Italia*, Bologna, il Mulino.

DELLA PUPPA F., 2003, "Educazione interculturale e discipline scolastiche". In LUISE M. C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, vol. 1, pp. 19-54.

DEMETRIO D. (a cura di), 1997, *Nel tempo della pluralità, educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze.

DEMETRIO D., FAVARO G., 2002, *Didattica Interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

DOLCI R., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Itals: dieci anni di formazione e ricerca*, Bonacci, Roma.

FAVARO G., 2007, "A scuola di integrazione", in Ongini V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo*, Firenze, Idest.

FUCECCHI A., 2001, *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, Brescia, Emi.

LA ROCHEFOUCAULD F. de, 1967, *Maximes, IV de la Conversation*, Paris, Garnier, p.191.

LIGORIO B., 2003, *Come si insegna, come si apprende*, Roma, Carocci.

MARCHESE A., 1995, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mi, Mondadori.

MILTENBURG A., SURIAN A., 2002, *Apprendimento e competenze interculturali*, Brescia, Emi .

PACCAGNELLA L., 2004, *Sociologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.

PAGNINI M., 1974, *Lingua e musica*, Bologna, Il Mulino.

PEROCCO F., 2010, *La disuguaglianza di nazionalità in Italia. Diritti, lavoro, scuola, in Economia e società regionale*. Oltre il ponte, vol.111(3), pp.13-24, Articolo su rivista.

QUARTAPELLE F., 2002, *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola, La Nuova Italia, Milano – Firenze).

SELLERI P., 2013, *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci.

SIRNA C., 1997, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano.

SUSI F., 1998, *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Anicia, Roma.

VALESIO P., 1986, *Ascoltare il silenzio. La retorica come teoria*, Bologna, Il Mulino.

Contatti sul web

Siti consultati per approfondire il multiculturalismo, l'intercultura e l'integrazione nella scuola italiana:

http://www.edscuola.org/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm

<http://www.interculturascuola.it>

<http://www.edizionicg.unive.it/index.php/ELLE/article>

<http://www.integrazionescolastica.it/article/1199>

<http://file:///D:/Documents%20and%20Settings/utente/Desktop/Multiculturalismo%20e%20interculturalit%C3%A0%20%20Magazine%20PD.htm>

http://www.filosofiatv.org/news_files/83_Democrazia_e_intercultura.doc
[file:///G:/educazione multicultural ed educazione interculturale.htm](file:///G:/educazione%20multiculturale%20ed%20educazione%20interculturale.htm)

Sito consultato per la normativa vigente nella pubblica istruzione:

<http://www.annaliistruzione.it/>

Siti consultati per confrontare modelli di comunicazione:

<http://www.modellocomunicazionejakobson.com>

<http://www.lacomunicazione.it/voce.asp?id=1126>

<http://www.trucheck.it/filosofia/8779-ludwig-feuerbach.html>

Sito consultato per analizzare le statistiche dei successi o insuccessi degli alunni stranieri nella scuola italiana:

<http://www.statistica.miur.it>

Siti consultati per l'ascolto delle canzoni e la visione dei video per le attività didattiche:

<https://www.youtube.com/watch?v=ow9vXMpeFjs>

https://www.youtube.com/watch?v=niEq2T7yY_E

<https://www.youtube.com/watch?v=UrE1iBRwr04>

<http://www.youtube.com/watch?v=I5MPeaY9eLo>

<http://www.youtube.com/watch?v=04Tf80P1P58>

<http://www.youtube.com/watch?v=e52J7VP46aU>

<http://www.youtube.com/watch?v=zJmJIKwxWJ0>

<http://www.youtube.com/watch?v=QQGyKES1nYg>

<http://www.youtube.com/watch?v=6PDmZnG8KsM>

Indice

Introduzione.....	3
Cap. 1 La comunicazione didattica in una classe di lingua straniera multiculturale 5	
1.1 I linguaggi “verbali” e “non verbali” in una classe di lingua straniera.....	5
1.1.1 La comunicazione verbale.....	6
1.1.2 La comunicazione non verbale.....	9
1.2 La comunicazione interculturale	9
1.3 La comunicazione in classe.....	12
1.3.1 Gli alunni.....	14
1.3.2 La comunicazione tra docente e studenti italiani e stranieri.....	14
1.4 La comunicazione multimediale in classi multiculturali.....	17
Cap. 2 La scuola in Italia.....	20
2.1 Ordinamento scolastico: le Indicazioni nazionale per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione.....	20
2.2 La scuola del primo ciclo.....	20
2.3 Indicazioni e raccomandazioni per l’integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.....	25
2.4 Intercultura a scuola.....	28
2.5 Gli immigrati nella scuola italiana: presenza e successo scolastico.....	31
2.6 Scuola e demarcazione sociale.....	33
2.7 Formazione in servizio	35
2.8 Educazione multiculturale o educazione interculturale?.....	38
2.9 Democrazia, pluralismo e interculturalità.....	40
2.10 Multiculturalismo e interculturalità.....	41
2.11 Il legame tra integrazione e conoscenza della L2.....	43
2.12 Il plurilinguismo nelle dimensioni sociale e individuale.....	44
2.13 Insegnare lingue straniere in una scuola interculturale	44
2.14 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria.....	45
2.15 Gli obiettivi di apprendimento della seconda lingua comunitaria al termine della classe terza della scuola secondaria di I grado.....	46
2.16 La musica come risorsa per lo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali...	47
Cap. 3 L’insegnamento e l’apprendimento linguistico.....	51

3.1 L'insegnamento della lingua.....	51
3.2 Le emozioni.....	53
3.3 Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico.....	53
3.4 La motivazione ad apprendere.....	55
3.5 L'apprendimento linguistico nelle classi multiculturali.....	56
3.6 Facilitare l'apprendimento linguistico.....	57
Cap. 4 L'uso interculturale della "forma canzone".....	59
4.1 Quando la canzone aiuta a motivare.....	59
4.2 La canzone.....	60
4.3 La parola poetica e la musica.....	61
4.4 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista linguistico.....	62
4.5 La canzone nell'uso glottodidattico.....	64
4.6 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista culturale.....	64
4.7 Potenzialità della didattica attraverso la canzone dal punto di vista letterario.....	65
4.8 La lingua e la musica nelle intelligenze multiple.....	66
Cap. 5 Dalla teoria alla pratica: la sperimentazione in classe.....	69
5.1 Il questionario di indagine.....	70
5.2 Gli obiettivi del questionario.....	71
5.3 Risultati del questionario.....	72
5.4 À la moutouelle.....	82
5.5 Bruxelles.....	91
5.6 L'étranger.....	99
5.7 Métèque.....	105
5.8 Voyage, voyage.....	114
Conclusione.....	122
Bibliografia.....	124
Contatti sul web.....	128

