



*Tesis Doctoral*

**EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MULTICULTURALES  
MEDIANTE EL USO DE LA LITERATURA EN EL AULA EFL**

**Antonia Giuseppa Buccellato**

Dirigida por:

Dr. Víctor Pavón Vázquez

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA**

**2019**

TITULO: *EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS MULTICULTURALES  
MEDIANTE EL USO DE LA LITERATURA EN EL AULA EFL*

AUTOR: *Antonia Giuseppa Buccellato*

---

© Edita: UCOPress. 2020  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>  
[ucopress@uco.es](mailto:ucopress@uco.es)

---



**TÍTULO DE LA TESIS:** El desarrollo de las competencias multiculturales mediante el uso de la literatura en el aula EFL

**DOCTORANDO/A:** Antonia Giuseppa Buccellato

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA  
TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El presente trabajo constituye una investigación novedosa en el campo de la enseñanza del inglés al tratar con un aspecto metodológico frecuentemente ignorado pero de gran importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, como es la utilización de la literatura para estimular la adquisición de la competencia multicultural del alumnado y su rentabilización en términos generales como elemento favorecedor del aprendizaje de la lengua inglesa. Esta tesis se encuadra dentro del contexto general de investigar cómo se debe articular la adquisición de competencias en contraposición a la enseñanza tradicional basada en la adquisición contenidos y destrezas. Por lo que respecta a la definición del problema al que pretende acercarse este trabajo, se trata de abordar, además, la adquisición de la competencia multicultural mediante el trabajo específico con materiales literarios con el fin de

potenciar el alcance de esta propuesta.

Como base teórica de este presupuesto, se ha realizado un análisis exhaustivo de los factores individuales, psico-sociales, los relacionados con la instrucción formal en el aula, y los derivados de las políticas educativas que se suelen manejar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así mismo, se presenta una fundada revisión crítica de los modelos teóricos y metodológicos que a través de la historia y en la actualidad se han venido utilizando como referentes en el ámbito de la enseñanza del inglés, y en particular en la enseñanza de la competencia multicultural a través de la utilización de la literatura en el aula. Una vez establecidas estas premisas teóricas iniciales, se ha procedido a elegir un aparatage práctico basado en la elaboración de secuencias didácticas en las que los textos literarios ocupan un papel predominante. Por lo que respecta a la metodología seguida en la parte experimental del trabajo, se ha partido en un primer momento de ofrecer un estudio sobre las características más importantes de los sujetos de estudio para pasar más adelante a realizar un acotamiento de las variables más importantes relacionadas con los sujetos, las pruebas, la temporalización de éstas, su fiabilidad, su validez, para así conseguir que las variables emanadas de los contextos educativos reales y naturales en los que se ha desarrollado la parte empírica del trabajo no contaminen la exhaustiva y detallada interpretación y valoración de los resultados llevada a cabo.

Por último, debe destacarse la certera conexión de los resultados obtenidos y de las valoraciones emitidas con la realidad educativa, puesto que estos resultados han permitido desarrollar una serie de implicaciones y recomendaciones pedagógicas de calado en lo referente a la inclusión de la literatura como medio para fomentar la adquisición de la competencia multicultural en la enseñanza de una lengua extranjera. Por todo ello, entendemos que la tesis doctoral cumple con los requisitos exigidos para un trabajo de estas características, por lo que se autoriza su presentación.

Córdoba, de enero de 2020

Firma del director

Fdo.: Víctor Pavón Vázquez

## **Ringraziamenti**

Prima di lasciare spazio alla trattazione, permettetemi di ringraziare chi mi ha sostenuto, guidato e motivato nel mio percorso di ricerca. In primo luogo, quindi, è necessario menzionare il Professore Víctor Pavón, mio direttore della tesi, docente di grande competenza e professionalità, per la fiducia riposta nelle mie capacità nel condurre la presente tesi di ricerca, per avere creduto negli obiettivi di questo progetto, nonché per i suoi preziosi suggerimenti e incoraggiamenti.

In secondo luogo, desidero ringraziare il Professore Arturo Chica, direttore della Scuola Dottorale, per la sua estrema disponibilità e capacità nella gestione e risoluzione delle difficoltà incontrate durante il percorso dottorale.

Ed ancora, la Professoressa Alessandra Di Maio, docente di inglese presso l'Università di Palermo, dipartimento di lingua e cultura straniera inglese, che mi ha guidato, durante lo stage svolto sotto la sua supervisione, nella lettura di testi sul multiculturalismo, mi ha permesso di approfondire le mie conoscenze in termini di multi e interculturalismo, così allargando i miei orizzonti linguistici e culturali e fornendomi materiale per la stesura del presente elaborato.

I miei più sentiti ringraziamenti vanno, inoltre, al Dott. Erasmo Miceli, Dirigente Scolastico dell'Istituto Tecnico Industriale di Trapani "L. Da Vinci" che ha creduto nel progetto e aperto le classi a un'esperienza ritenuta – da lui stesso – arricchente e formativa, e, altresì, a tutti gli insegnanti di lingua e cultura inglese del medesimo Istituto, e, in particolare, alla Prof.ssa Lia Pagoto, Prof.ssa Francesca Bulgarella, Prof.ssa Bice Cavarretta e Prof.ssa Mariella Cusumano, quest'ultima referente e responsabile interna del mio progetto. Hanno dimostrato fiducia nel progetto e nella ricercatrice; disponibilità e apertura a nuove esperienze. Mi hanno agevolato nella compilazione dei questionari, esortando gli studenti a essere puntuali e precisi nelle risposte. Mi hanno aiutato nella conduzione delle unità didattiche, riorganizzando il proprio orario interno e sacrificando parte del tempo dedicato alla programmazione

didattica annuale della classe, per consentirmi di dimostrare la mia tesi. Mi hanno supportato nella gestione degli alunni, motivandoli e guidandoli nella produzione dei lavori di gruppo, nell'interazione e nei dibattiti.

E infine, un grandissimo ringraziamento va a tutti i cento studenti dell'Istituto Tecnico Industriale che hanno, in sostanza, consentito la dimostrazione della tesi. La loro intelligenza vivace, curiosità ed entusiasmo, nonché la loro maturata crescita e consapevolezza critica, hanno contagiato la ricercatrice, radicando ancor di più l'idea che tra le più efficaci armi per combattere le diversità fisiche e ideologiche sono comprese la cultura e le competenze multiculturali.

Mi piace pensare di aver dato a questi alunni qualcosa su cui riflettere e aver fornito le condizioni in cui possono sempre imparare, di aver posto nelle loro menti e cuori un seme i cui frutti si vedranno anche a distanza di anni, ma che io ho già raccolto perché insegnando non ho mai smesso di imparare.

## RESUMEN

### Capítulo 1

El término "multiculturalismo" indica una política orientada hacia la tutela de la identidad cultural y lingüística de cada uno de los grupos étnicos que componen un país o un contexto donde existen dos o más culturas. Fue introducido oficialmente hacia los años 80, indicando una sociedad donde conviven culturas distintas entre sí. En efecto, en consecuencia del difundirse cada vez más de la globalización, se ha desarrollado el empleo de esta palabra, en el sentido que estas diferentes culturas conserven las mismas peculiaridades sin la formación de una cultura predominante.

Muchas veces, los términos "intercultural" y "multicultural" son utilizados como sinónimos y de manera indiferente. En realidad, las dos definiciones tienen sentidos y se refieren modelos educativos diferentes. El término "multicultural" se puede emplear como adjetivo y referirse a la pluralidad de los elementos en juego, a las situaciones de coexistencia entre culturas diferentes, indicando simplemente una situación, sin decir como se quiere intervenir para favorecer el encuentro, el cambio y la reciprocidad. En cambio sí se utiliza el término "multicultural" para describir el proyecto pedagógico, se trabaja para favorecer la coexistencia de los grupos y las culturas, como si fuera un mosaico. "Intercultural" significa poner el acento sobre el proceso de comparación, de cambio recíproco y de "hibridación." La educación intercultural dibuja por lo tanto un proceso y presenta un proyecto.

Según Fantini (2005), la competencia comunicativa intercultural "... es el complejo de habilidades necesarias para actuar, de manera eficiente y apropiada, en la interacción con otros que son lingüísticamente y culturalmente diferentes".

Ahora una pregunta que nos hacemos es: ¿es posible medir la aptitud y la capacidad de participación en interacciones constructivas con personas de culturas diferentes? La respuesta es afirmativa.



Es posible hacerlo con un instrumento llamado IDI (Intercultural Development Inventory) del Dr.Hammer, que mide las competencias interculturales según una escalera ideada por el Dr. Milton J.Bennet (2003) en el modelo DMIS (Developmental Model Of Intercultural Sensitivity). Este modelo prevé una escalera compuesta por tres orientaciones etnocéntricas y tres etnorelativas. Según Hofstede (2003), antropólogo y psicólogo holandés, el proceso de adquisición de las habilidades de comunicación intercultural se basa en tres fases:

- tomada de conciencia de la diversidad
- conocimiento de otras culturas
- desarrollo de habilidades comunicativas.

De esta manera, se pasa del multiculturalismo al interculturalismo, palabra que no indica solamente el conjunto de las diversidades, sino la red comunicativa que las mantiene ligadas.

La interacción intercultural no es simplemente el lugar donde la competencia intercultural se manifiesta, sino también es donde se desarrolla y se enriquece. Entonces la clase o el grupo son los entornos naturales dónde desarrollar la competencia intercultural. Es necesario cultivar la competencia intercultural y por eso los enseñantes desarrollan un papel fundamental: ellos tienen el deber de observar el contexto e imaginar actividades que favorecen experiencias de encuentros interculturales. Con el crecimiento de la diversidad cultural de la población italiana también la estructura de las escuelas se ha conformado, introduciendo un modelo de pedagogía intercultural que tiene como objetivo valorizar la acogida y la convivencia de las varias formas de diversidad. El proceso que ha llevado este cambio es dividido en fases, establecidas por Graziella Favaro, o sea: la fase de la acogida, la fase de los aparatos de integración y la fase de la inclusión.

A este punto las preguntas son muchas, por ejemplo:

¿cómo se puede administrar en clase el contacto entre lenguas y culturas diferentes? ¿cómo desarrollar las varias dimensiones que componen la competencia comunicativa intercultural? Pero primero hace falta definir tales dimensiones.

Jean-Claude Beacco ofrece una respuesta a esta última pregunta. Él enumera, además de la componente de comunicación lingüística, las siguientes dimensiones:

- un componente etnolingüístico
- un componente de acción
- un componente relativa a la comunicación inter-cultural
- un componente interpretativo
- un componente educativo

Una de las más influyentes definiciones de competencia intercultural es la de Deardorff: ella la define como la habilidad de comunicar de manera eficaz y apropiada en un contexto intercultural. ¿Cómo se adquiere?

La competencia intercultural no se adquiere necesariamente visitando un país extranjero, en cambio se trata de un proceso dinámico continuo que implica muchas dimensiones mientras se desarrolla y se enriquece.

La autora estadounidense Darla Deardoff ofrece una dúplice representación gráfica de la competencia intercultural. El modelo a pirámide y el modelo procesal. En ambos los modelos se evidencia que los elementos de la competencia intercultural son las aptitudes, los conocimientos y las habilidades.

El modelo a pirámide tiene el mérito de señalar que a la base de la competencia intercultural están las aptitudes, aquéllas que en un léxico tradicional se podrían llamar el "saber ser." El modelo procesal, en cambio,

tiene la cualidad de subrayar que la competencia intercultural es un proceso en constante cambio. Entonces según Deardorff se trata de una competencia fruto de un proceso multidimensional, complejo y nunca terminado. Esta competencia además, puede asumir formas diferentes según el contexto en que es adquirida.

Cuatro son las dimensiones constitutivas de la competencia en objeto, cada una de las cuales influye en las otras:

- Actitudes
- Conocimiento, comprensión y competencias interculturales
- Habilidad de reflexionar sobre asuntos interculturales
- Capacidad de relacionarse.

Byram sugiere un modelo diferente de ICC (Intercultural Communication Competences). Según él, el que tiene una competencia intercultural es quien conoce más culturas y tiene la capacidad de descubrir nuevos mundos y relacionarse con respecto a personas de diferentes contextos. Introduce la "cultural awareness" o sea la toma de conciencia de sí mismo, de sus modelos culturales, y por lo tanto de la cultura extranjera. Entonces podemos decir que definir la competencia intercultural es una tarea ardua. En los modelos de ICC anglosajones se repite muy a menudo la presencia de algunas áreas consideradas fundamentales: motivación, actitudes, rasgos. En cambio, según Fantini es posible hablar de ICC quando está presente "a variety of traits and characteristics". Él hace una distinción entre rasgos, calidades personales innatas y características adquiridas en el curso de la existencia en relación al contexto socio- cultural de vida.

También la Comisión europea se interesó de las competencias interculturales en el Libro Blanco sobre el diálogo intercultural, en el que destaca como factor fundamental la voluntad común "de reforzar la ciudadanía

democrática y la participación; enseñar a desarrollar las competencias interculturales (CI); crear espacios destinados al diálogo intercultural y extender aquellos ya existentes; y donar al diálogo intercultural una dimensión internacional”.

## **Capítulo 2**

### Razones para utilizar la literatura en la clase:

- 1) Es material autentico
- 2) Favorece la interacción
- 3) Expande la conciencia lingüística
- 4) educa las personas con los valores contenidos en los textos.
- 5) es motivador

El texto literario es emanación cultural del país de referencia, atmósferas de un contexto geográfico, histórico y humano específico. Entonces es un instrumento para educar al multiculturalismo y la diversidad.

En segundo lugar el texto literario participa en el aprendizaje de idiomas en virtud del idioma utilizado, diferente que el de la comunicación de hoy.

### La literatura y la lengua inglesa.

Los profesores utilizan la literatura en sus prácticas de enseñanza para:

- a) Ampliar los horizontes de los estudiantes
- b) mejorar la conciencia cultural general del estudiante

c) estimular la imaginación creativa y literaria de los estudiantes y desarrollar su apreciación por la literatura

d) presentar a los estudiantes las obras maestras de la literatura inglesa y americana como una experiencia educativa.

Desde los años '80/'90 se ha observado una fuerte tendencia hacia el estudio de la literatura, que forma parte de la cultura. Por lo tanto, muchos estudios apoyan la necesidad de incluir textos literarios en el currículo de L2. Según el estudio de Lenore (1993), se destacaron las diversas ventajas de utilizar la literatura dramática en la enseñanza del idioma inglés. Las ventajas son muchas:

-estimula la imaginación y promueve el pensamiento creativo;

-desarrolla habilidades de pensamiento crítico;

-aumenta la capacidad de escucha y fortalece la comprensión;

Helton C.A y E.D Thomas presentan las ventajas educativas de las novelas:

-estimular la imaginación;

-ayudar a los estudiantes a identificar las emociones de los personajes y tratar mejor situaciones similares a sus experiencias;

-desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito;

El profesor debe ser capaz de elegir una buena novela, tal vez la elección de una historia intrigante y temas que fascinan a la imaginación y que también pueden desarrollar interesantes debates.

### ¿Qué es el EFL?

Indica la enseñanza de la lengua inglés en una región no- Inglés.

Necesidades del estudiante de EFL:

- Mucha práctica usando el inglés, especialmente oralmente
- Exposición al inglés vivo.
- Razones para aprender inglés, y motivación para seguir con él.

#### Diferencias entre ESL y EFL.

"Los países de ESL son naciones donde el medio de instrucción en educación y gobierno es el inglés, aunque el inglés no es el idioma nativo."

"Por otra parte, los países de EFL no utilizan el inglés como medio de instrucción, pero el inglés se enseña en las escuelas. Malasia fue considerada una vez un país ESL, pero ahora se inclina más hacia EFL".

En general, una clase de ESL tiene estudiantes que vienen de diferentes países, entonces los errores, incluso de interferencia de la lengua materna, son diferentes. Una clase EFL tiene estudiantes del mismo país y todos cometen los mismos errores.

En los últimos veinte años el modelo explicativo de Kachru (1990), que divide la comunidad mundial de hablantes de inglés en varios subgrupos en relación con el papel y las funciones de este idioma, ha sido ampliamente utilizado:

1. El primer grupo incluirá a los que, aunque formen grupos culturalmente distintos, utilicen el inglés como lengua materna.
2. El segundo grupo utiliza el inglés como segundo idioma. En este caso, el inglés se aprende después de la lengua materna y tiene un papel importante en las instituciones, la educación u otras actividades.
3. En los países del tercer grupo, el inglés se utiliza como lengua

extranjera. El inglés se estudia en la escuela y tiene un papel importante en el comercio internacional, el turismo, la ciencia y la tecnología.

El modelo Kachru es considerado un conjunto de tres círculos concéntricos, así que el primer grupo corresponde al círculo interno, el segundo grupo al círculo externo y el tercer grupo a lo que Kachru mismo define como el círculo en expansión.

### Criterios para seleccionar textos

Cuando un profesor elige un texto literario, debe tener en cuenta las necesidades, intereses, motivaciones background cultural y nivel lingüístico de los estudiantes. Es importante elegir libros cercanos a las experiencias de la vida real, emociones y sueños del lector.

Por lo que concierne el lenguaje: si es simple, facilita la comprensión del texto. El placer de entrar en contacto con los mismos pensamientos, sentimientos y emociones o situaciones presentadas a través de una nueva perspectiva, ayuda a superar los obstáculos lingüísticos. Los textos literarios ofrecen una rica fuente de información lingüística y ayudan a los estudiantes a practicar las 4 habilidades. La literatura puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión de otras culturas, la conciencia de la diferencia, la tolerancia y la comprensión. La literatura es una ventana que se abre a la cultura del idioma de referencia, creando una competencia cultural en los estudiantes.

Canciones contemporáneas en clases EFL El uso de canciones en las clases EFL ayuda a:

1. captar el interés de los estudiantes;
2. internalizar una lengua extranjera mediante el uso de estructuras gramaticales particulares o elementos morfos/morfológicos;

3. Mejorar la pronunciaci3n;
4. Promueve la capacidad de hablar mediante el intercambio de opiniones.
5. Relacionar la literatura a un texto literario deja claro que la literatura no es un mundo fijo y antiguo. La m3sica es una manera motivadora de ense1ar ingl3s.

#### Uso de las TIC en la literatura

Las siglas TIC representan las tecnolog3as de la informaci3n y la comunicaci3n o las tecnolog3as utilizadas o utilizables en la ense1anza cuya connotaci3n es predominantemente tecnol3gica – digital.

Las principales ventajas son:

- motivaci3n y participaci3n activa de los alumnos;
- facilitaci3n del trabajo en grupo;
- impacto en el aprendizaje y los logros de los estudiantes;
- impacto en los estilos de aprendizaje de los alumnos;
- desarrollo de la creatividad por parte de los estudiantes;
- gesti3n de toda la actividad de clase;
- impacto en las 1reas tem1ticas espec3ficas (humanidades, ciencias, lenguas).

Para no perder eficacia, el uso de las TIC no puede ser un caso aislado. Debe reevaluarse la importancia del componente humano.

El papel de mediador del profesor sigue siendo fundamental, as3 como la interacci3n entre estudiantes y entre profesores y estudiantes. Las TIC, con su flexibilidad y adaptabilidad a todos los estilos de aprendizaje, ayudan al



profesor a modelar la enseñanza.

### **Capítulo 3**

#### ¿Qué es el multiculturalismo?

Es una nueva forma de integración de personas con una cultura específica en una sociedad donde prevalece otra cultura.

Las soluciones posibles son:

- Asimilación: las minorías exigen la plena adhesión a la cultura nacional del Estado anfitrión;
- Hibridación/mezcla: cruce de diferentes grupos étnicos también a través de matrimonios mixtos;
- Melting pot: reduce la multiculturalidad a una mezcla de minorías e inmigrantes en un lugar donde un gran número de personas de diferentes países viven juntos;
- Interculturalidad: incorporación que presta atención a las diferencias culturales para integrar mejor a los inmigrantes o a una minoría.

El multiculturalismo no debe confundirse con la interculturalidad. Ambos fenómenos tienen que ver con el pluralismo cultural, pero el término multiculturalismo se refiere a los problemas sociales y políticos causados por la coexistencia de diferentes identidades culturales en la misma sociedad.

Interculturalidad se refiere a los procesos de cambio cultural producidos por intercambios entre culturas distintas.

#### Sociedades multiculturales y educación intercultural.

El sistema escolar debe asumir la responsabilidad de apoyar el desarrollo de la competencia multilingüe y multicultural y desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes: no consiste en el simple conocimiento de los diferentes aspectos de las culturas, sino en el desarrollo de una actitud de apertura, curiosidad hacia

tales culturas, en la capacidad de adaptarse a diferentes formas de pensar, para encontrar un “terreno común” para una interacción efectiva, sin que prevalezca un sistema cultural sobre otro.

### Multilingüismo en la Unión Europea

La política oficial de multilingüismo de la Unión Europea prevé:

- Fomento del aprendizaje de idiomas;
- Promoción de la diversidad;
- Promoción de una economía multicultural eficaz;
- Acceso de los ciudadanos a la legislación de la Unión Europea en su propia lengua.

En el 2002 Barcelona se fijó el objetivo de incluir dos lenguas extranjeras.

La UE promueve el aprendizaje de idiomas porque:

- mejores habilidades lingüísticas permiten a más personas estudiar y/o trabajar en el extranjero;
- hablar otros idiomas ayuda a personas de diferentes culturas a entenderse;
- para funcionar eficazmente en Europa, las empresas necesitan personal multilingüe;

El aprendizaje integrado de idiomas y contenidos se utiliza cada vez más en

las Escuelas Europeas como una forma eficaz de reforzar las capacidades de comunicar y motivar a los estudiantes.

En 2005, el simposio europeo «The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education» subrayó la necesidad de que los alumnos se beneficiaran de Enseñanza de CLIL y que los profesores también recibieran formación de CLIL.

Métodos innovadores científicamente probados para acelerar el aprendizaje de idiomas:

- CLIL (Aprendizaje integrado de idiomas y contenidos).
- CALL (Aprendizaje de idiomas asistido por ordenador).

¿Qué es el multilingüismo en la Unión Europea? Este es el conjunto de prácticas y disposiciones legales y disposiciones organizativas que permitan a la institución funcionar en varias lenguas por lo que concierne la interacción interna y relaciones externas.

La Unión Europea promueve el multilingüismo, tanto como capacidad de una persona de expresarse en múltiples idiomas, tanto como la coexistencia de diferentes comunidades en una zona geográfica específica.

¿Cuál es el principio subyacente al multilingüismo de la Unión Europea?

Este es el principio, introducido por los Tratados constitutivos de la Unión Europea, de igualdad entre idiomas oficiales de los países signatarios.

¿Cuál es la diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo?

Según el Consejo de Europa:

- el plurilingüismo es la variedad de lenguas que un individuo sabe utilizar (lengua materna y segunda lengua);

- el multilingüismo representa la presencia en una zona geográfica de múltiples variedades lingüísticas (no necesariamente habladas y utilizadas por todos los hablantes).

Hoy el plurilingüismo sustituye el término bilingüismo para subrayar que las características sociales y cognitivas de los que conocen 2 idiomas son las mismas que los que conocen más de 2 idiomas.

### Plurilingüismo y multilingüismo en Europa para la educación multilingüe e intercultural.

Desde su creación, la UE y la CE se han ocupado de la educación lingüística, el multilingüismo, plurilingüismo y la política lingüística. El objetivo del multiculturalismo es la idea de promover la diversidad cultural mediante la política de reconocimiento, la política de diversidad y política de identidad. En el contexto europeo las políticas multiculturales se refieren a la forma en que los países responden a las diferencias culturales resultantes del aumento del número de inmigrantes.

De hecho, la diversidad lingüística y cultural es un elemento constitutivo y característico de Europa y su identidad desde el Tratado de Roma, un valor que distingue el antiguo continente del modelo homogeneizador de los Estados Unidos: la Unión Europea se funda sobre la unidad en la diversidad. No es un 'melting pot' en el que las diferencias se unen, sino una casa común donde se celebra la diversidad. También desde el punto de vista social y cultural, la posición de Europa a favor del multilingüismo está claro: " El lenguaje ayuda a entender otras formas de vida que allanan el camino para la tolerancia intercultural".

## Capítulo 4

### El proyecto

Tras la intensificación de los procesos de globalización como el turismo, el capitalismo y especialmente la inmigración, las escuelas se enfrentan al problema de la presencia de estudiantes extranjeros y lo que mejor representa la interculturalidad es la enseñanza de la lengua y la literatura extranjera. Los profesores deben ayudar a los alumnos a reevaluar y examinar su cultura y guiarlos para que comprendan cómo las actitudes y las convicciones se reflejan inevitablemente en el comportamiento.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo, en un contexto educativo, la literatura y las habilidades multiculturales están estrechamente vinculadas y cómo la literatura nos permite tener y compartir nuevos puntos de vista en una sociedad globalizada.

Las actividades, a las que los estudiantes han sido sometidos, han tenido como objetivo demostrar que la literatura y el arte, en general, son instrumentos válidos para la superación de prejuicios culturales de diversa índole.

### Características de la investigación

La investigación comenzó en noviembre de 2017 y terminó en mayo de 2018. Las primeras reuniones representaron una especie de “warm-up”, o sea una preparación para los siguientes temas, más complejos y articulados, a través de la presentación de obras literarias al principio relativamente corto, desde el lenguaje más simple y el contenido más actual.

### Los objetivos.

El objetivo de esta investigación es permitir a los estudiantes comprender la importancia de la literatura y sus beneficios como medio de promover las habilidades multiculturales. El centro de la investigación está en cómo la literatura multicultural crea un sentido de autoafirmación y ayuda a los jóvenes

a convertirse en estudiantes independientes. Por lo que concierne las lecciones no sólo incluyen la interacción profesor-estudiante, sino también la interacción estudiante-estudiante a través del trabajo cooperativo. El papel de los profesores es importante para permitir a los estudiantes pasar de su actual nivel de desarrollo a un nivel potencial y, por último, la importancia de la selección de textos literarios atractivos que despierten curiosidad y motivación.

### Preguntas de investigación.

Más concretamente, la investigación gira en torno a las siguientes “research questions”:

- ¿Puede el uso de la literatura ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades multiculturales?
- ¿Qué estrategias, técnicas y actividades se utilizan para promover las competencias multiculturales?
- ¿Mejora el uso de la literatura la competencia lingüística de los estudiantes?  
¿En qué áreas?
- ¿Están los estudiantes significativamente motivados para usar la literatura?

### Contexto y participantes

La escuela en la que se llevó a cabo la investigación es un Instituto Técnico Superior, el I.T.I. “Leonardo da Vinci” de Trapani. Los alumnos implicados son 100, 68 chicos y

32 chicas.

Las clases tienen diferentes elementos multiétnicos, pero a pesar de eso la vida escolar parece ser muy serena, de hecho el 74% de los estudiantes dicen que aceptan a los estudiantes extranjeros, 23% totalmente, sólo el 3% dice no aceptarlos.

Cabe señalar que los estudiantes de esta escuela no están acostumbrados a estudiar literatura porque ocupa una pequeña parte de su plan de estudios. Aunque el 59% se declaran de mente abierta y aman relacionarse con personas culturalmente diversas, el mismo porcentaje piensa que no se sienten cómodos cuando están en contacto con culturas distintas de la suya y tienen prejuicios principalmente de carácter lingüístico y religioso.

La colaboración de profesores de lenguas extranjeras fue importante, diez en total, muy sensible al tema, y que han ayudado a contextualizar la investigación gracias a la compilación de una prueba socio-biográfica y un cuestionario en Internet. Al principio no era fácil intrigar y motivar a los estudiantes, considerando que habían utilizado poca literatura extranjera como un medio de crecimiento lingüístico y cultural. Después de un primer momento de incertidumbre, los estudiantes siguieron de cerca el tema principal, o sea la discriminación en diversos niveles y en diversos contextos.

### Recogida de datos

La primera actividad para los alumnos y profesores fue una prueba sociobiográfica y un cuestionario de acceso. Estas actividades sirvieron para observar la competencia cultural, lingüística y la motivación de los alumnos en su enfoque de la literatura. Se le da gran importancia al calentamiento, la primera actividad que crea expectativas y curiosidad. Se ha dado mucho espacio al uso de las nuevas tecnologías, el trabajo en grupo, los debates, el juego de roles, las producciones escritas y las creaciones digitales.

Las Unidades Didácticas (Uds) más apreciadas fueron: "Couscous: learning international dishes" (con referencia a un festival popular en el que habían participado recientemente), "A passage to India" (realmente han experimentado diferencias culturales y el peligro de prejuicios), "Art unites the world" (a través de este UD los estudiantes se dieron cuenta de que no sólo la literatura sino el arte en general tiene el poder de unir diferentes culturas).

La última actividad de los estudiantes se refería a la cumplimentación de un

cuestionario final para poner a prueba un posible cambio en su actitud sobre el tema de la discriminación.

El perfil sociobiográfico, las pruebas de acceso y las pruebas finales, completadas en Internet y anónimas, se componen de preguntas de diferentes tipos: preguntas cerradas y abiertas y por último producciones escritas cortas.

### Ficha de datos sociodemográficos y cuestionario de entrada para estudiantes y profesores

Los cuestionarios fueron suministrados tanto a los alumnos como a los estudiantes. Por lo que concierne los alumnos, se les pidió de reflexionar sobre el significado de las palabras 'prejuicio', 'diferencia cultural' y sobre los posibles medios para superarlas y sobre las palabras 'apertura mental' utilizadas, a veces, sin ser plenamente conscientes de ellas. El propósito de estas preguntas, que comenzó desde la esfera personal, pero sin violar la intimidad, para llegar a su relación con el otro, era entender el punto de partida, la base sociocultural sobre la que se llevará a cabo la investigación y, en consecuencia, adoptar estrategias y métodos específicos.

Por lo que se refiere a los profesores, las dieciséis preguntas que figuran en la ficha de datos sociales han ayudado a comprender la motivación y la pasión que les motiva a tratar con sus alumnos temas actuales que a menudo van más allá del programa de estudios, para mejorar las herramientas y fomentar la colaboración con profesores e investigadores externos.

### Unidades de aprendizaje educativo

El curso se basa en diez unidades de aprendizaje:

- 1) “Cous cous: learning international dishes”
- 2) “Halloween: learning and having fun with an international festivity”
- 3) “Easter: a religious festivity”



- 4) "Tell me how long the train's been gone"
- 5) "A passage to India"
- 6) "To the little Polish boy standing with his arms up"
- 7) "I have a dream"
- 8) "Respect"
- 9) "Philadelphia"
- 10) "Art unites the world"

Este recorrido tiene el objetivo de mostrar que delante de una obra artística de cualquier tipo, no hay diferencias, distancias, muros y barreras, y que la cultura es una herramienta válida para acercarse y unirse. Principalmente los estudiantes fueron ayudados a aprender nuevas expresiones y palabras, para apreciar el texto a través de técnicas de lectura, poner de relieve información útil para establecer paralelismos entre el pasado y el presente y encontrar puntos de contacto y diversidad entre culturas y religiones.

#### Cuestionario final del estudiante

Para demostrar un cambio de actitud y de mentalidad de los alumnos, después del mencionado camino didáctico, las primeras preguntas de la prueba final (n. 3 a n.8) son iguales a algunas de las pruebas de acceso (n. 20 a n. 25). A partir de la comparación y el análisis de las respuestas dadas, se registra el importante papel atribuido a los textos de la literatura sobre el cambio de comportamientos y formas de pensar. Por otra parte, parece que una pieza utilizada durante el curso didáctico tomado de "A passage to India", ha contribuido a un cierto desarrollo de habilidades multiculturales. La respuesta a la última pregunta del cuestionario parece haber alcanzado el objetivo de la investigación y resumido la tesis que se quiere demostrar, de hecho, casi todos

los alumnos están de acuerdo en que el contacto con entornos multiculturales mediante el uso de la literatura y el arte en general, promueve el desarrollo de aptitudes multiculturales y la superación de prejuicios.

## **Capítulo 5**

El análisis de los resultados de los cuestionarios entregados a los alumnos se acompañó de apoyo estadístico. En particular, se examinaron los siguientes aspectos: el tiempo necesario para completar el cuestionario; la edad de los alumnos; la distancia y los medios de transporte en el hogar-escuela que cambian según el género (hombre/mujer) y edad; la influencia que el sexo de los estudiantes y la presencia de un profesor nativo en el aula puede tener en el momento del cuestionario. Durante el curso, los alumnos cumplimentaron dos cuestionarios de forma totalmente anónima.

Los cuestionarios inicial y final comparten una serie de preguntas idénticas. Las respuestas a estas preguntas ponen de relieve las diferencias entre 'antes de' y 'después de' la acción educativa y ponen de relieve un cambio en las actitudes y competencias culturales de los alumnos.

Vamos a empezar a responder a las preguntas de investigación teniendo en cuenta el binomio literatura- cultura:

### **1) ¿Puede el uso de la literatura ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades multiculturales?**

Para apoyar mi tesis voy a presentar los datos estadísticos de algunas preguntas.

- A las preguntas "Knowing different cultures is really an important goal in my life" y "I really enjoy learning multicultural aspects" los alumnos respondieron lo siguiente:

## Entry test

<u>Risposta</u>	<u>Risposte</u>	<u>Rapporto</u>
● Not at all	7	7,0 %
● A little	54	54 %
● Somewhat	23	23 %
● Very much	16	16 %

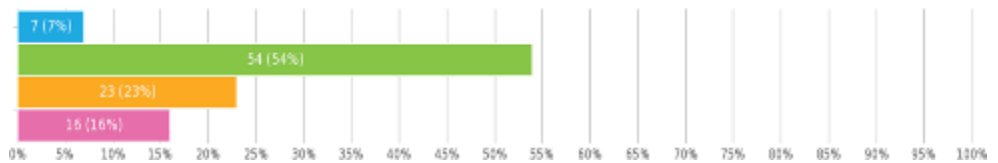


Tabella 1

Después del curso de literatura, los alumnos muestran que se sienten más cómodos si están en contacto con culturas extranjeras.

## Final test

<u>Risposta</u>	<u>Risposte</u>	<u>Rapporto</u>
● Strongly disagree	1	1 %
● Disagree	5	5 %
● Agree	58	58,0 %
● Strongly agree	36	36 %

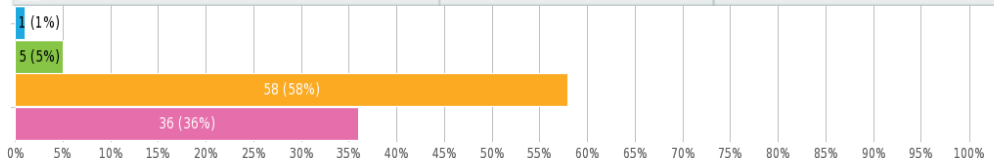


Tabella 2

-Las dos preguntas siguientes vinculadas por un hilo intelectual fueron muy

útiles para entender la importancia que la literatura puede tener: “According to you, can literature help you understand something of other cultures?”

Parece que sí, de hecho, mientras que en la prueba inicial la lectura de un texto y la cultura son “very much” conectados sólo para el 27% y para más del 40% “A little”; después de los seis meses de actividad, en la prueba final, hasta un 58% de los estudiantes declaró que la literatura ayuda a entender algo acerca de otras culturas.

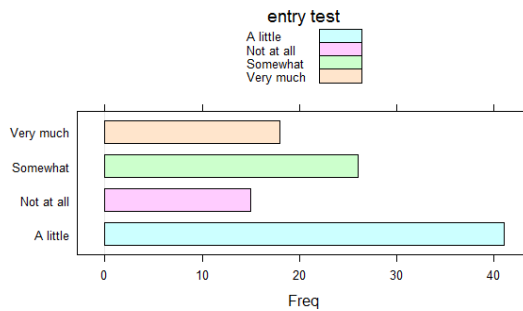


Tabella 3

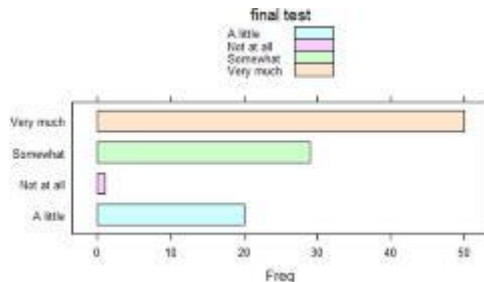


Tabella 4

Podemos suponer, a partir de las declaraciones hechas, que este cambio fue causado por las lecturas realizadas durante las unidades de enseñanza.

- Posteriormente, se preguntó a los alumnos si la lectura de textos literarios contribuía a cambiar su opinión sobre las personas extranjeras y estos son

los resultados:

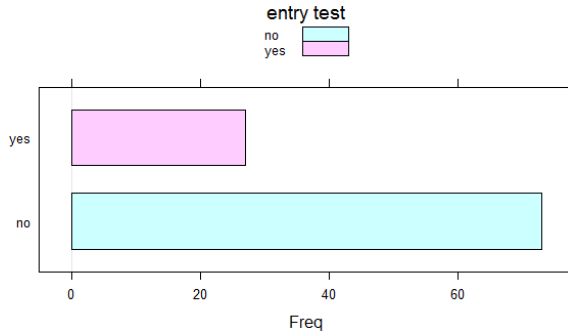


Tabella 5

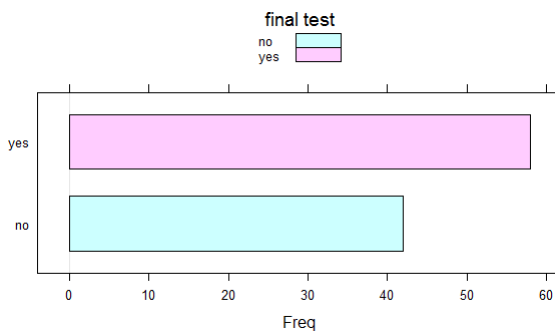


Tabella 6

## 2) ¿Qué estrategias, técnicas y actividades se utilizan para promover las competencias multiculturales?

Entre las técnicas utilizadas en el aula es necesario dar amplio espacio al uso de las tecnologías informáticas y a

las lecciones múltiples e interdisciplinarias que hacen uso de la música, vídeos, imágenes, enlaces multimedia y la utilización de la ayuda de la lengua materna y otros profesores de escuela para dar a los alumnos la oportunidad de considerar la materia desde diferentes puntos de vista y desarrollar un cierto sentido crítico.

La elección del tema es muy importante para involucrar a los estudiantes. Parece apropiado comenzar con un tema cercano a la realidad de los alumnos para tranquilizarlos. La demostración ha sido el resultado del desarrollo de la primera unidad educativa centrada en el festival anual de couscous en Trapani: una tradición siciliana muy sentida por los habitantes de la ciudad.

La utilización de las TIC también tiene un papel importante. Para el 80% de los profesores las tecnologías digitales son un apoyo muy importante y una fuente de motivación para estudiar.

### **3) ¿Están los estudiantes significativamente motivados para utilizar la literatura?**

- Ha habido un creciente interés por la literatura entre los estudiantes que están intrigados por el tema y sus valores.
- La propensión de los estudiantes a estudiar literatura fue particularmente evidente cuando, después de un estudio inicial del texto, se les pidió la producción de un texto oral, narrativo o digital.

Testimonio es el blog dirigido por los alumnos que entrevistaron a sus compañeros en un acalorado debate sobre el tema de la diversidad y la intimidación, sino también la poesía, tablero de cuentos, cuentos y presentaciones de power point.

Otro aspecto que el tratamiento pedagógico basado en las diez unidades de aprendizaje de la literatura ha evidenciado es la relación literatura-lenguaje.

### **4) ¿Mejora el uso de la literatura la competencia lingüística de los estudiantes? ¿En qué áreas?**

La investigación muestra que la literatura multicultural, está estrechamente vinculada al desarrollo de competencias multiculturales y, por tanto, a pesar de algunas dificultades, también a las competencias lingüísticas y comunicativas.

El conocimiento del vínculo entre literatura, lengua y cultura y el cambio de perspectiva sobre la importancia del aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras puede

verse en los siguientes gráficos antes y después del tratamiento didáctico. De hecho, mientras que en el primer gráfico, el estudio de la lengua extranjera es 55% condicionado por la mayor probabilidad de encontrar un trabajo, en el segundo gráfico este porcentaje ha caído al 18% y ahora el 35% de los alumnos piensan que representa una herramienta para el enriquecimiento cultural y para el 40% un medio para conocer a personas culturalmente diferentes:

### Entry test

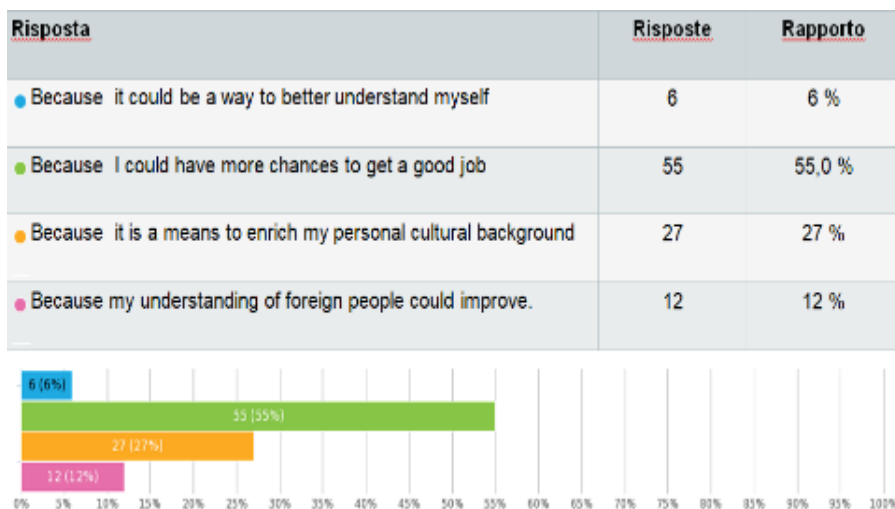


Tabella 7

## Final test

<u>Risposta</u>	<u>Risposte</u>	<u>Rapporto</u>
● Because it could be a way to better understand myself	7	7,0 %
● Because I could have more chances to get a good job	18	18 %
● Because it is a means to enrich my personal culture background	35	35 %
● Because my understanding of foreign people could improve	40	40 %

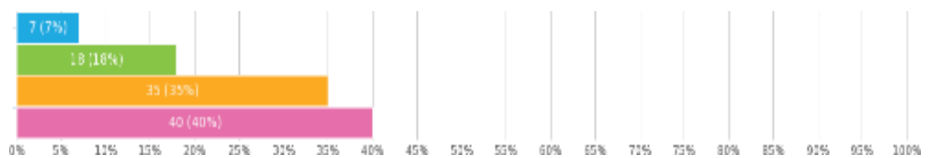


Tabella 8

Para concluir y apoyar la tesis, las últimas respuestas dadas por los estudiantes demuestra que su curiosidad pasa del 55% al 85%, para descubrir las diferencias entre sus valores culturales y los de los demás. Incluso la tolerancia y el compartir de un punto de vista diferente, fruto de diferentes mentalidades, aumenta del 38% inicial a más del 65% al final del camino literario.

A través de este proyecto ha habido un cambio de perspectiva y un desarrollo de habilidades multiculturales. Partimos de una actitud de desinterés parcial hacia las culturas extranjeras a una demostración de entusiasmo y curiosidad gracias al camino pedagógico de la literatura presentada con medios modernos y cercana a las necesidades y gustos de la adolescencia.



**Palabras clave:** Multiculturalismo. Literatura. Competencias multiculturales.  
Superación de los prejuicios culturales. Análisis estadístico

## INDICE

<b>PRIMA PARTE</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>9</b>
<b>CAPITOLO I</b>	
<b>COMPETENZE MULTICULTURALI</b>	<b>21</b>
1.1. Competenze Multiculturali	24
1.2. La Competenza Comunicativa Interculturale	29
1.3. L'educazione Interculturale	30
1.4. La scuola: spazio per pensare insieme il futuro	31
1.5. Interculturalità nelle scuole	33
1.6. Le competenze Interculturali	37
<b>CAPITOLO II</b>	
<b>L'USO DELLA LETTERATURA</b>	
<b>NELL'INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO DI EFL</b>	<b>44</b>
2. Perché usare la letteratura?	47
2.1. Letteratura e lingua inglese	50
2.2. Il rapporto tra la letteratura e la lingua	52
2.3. L'EFL cos'è	54
2.4. Differenze tra ESL ed EFL	57
2.5. Modelli per l'insegnamento dell'inglese	62
2.6. Criteri per selezionare i testi	63
2.7. Canzoni contemporanee nelle classi EFL	65
2.8. Uso TIC nella letteratura	66
<b>CAPITOLO III</b>	
<b>LA POLITICA EUROPEA SUL MULTICULTURALISMO</b>	<b>71</b>
3. Che cos'è il multiculturalismo?	76
3.1. Multiculturalismo e Unione Europea	78
3.1.1. Date saliente	79
3.2. Le società multiculturali e l'educazione interculturale	80
3.3. Multilinguismo nell'Unione Europea	81
3.4. Cosa si intende per multilinguismo nell'Unione Europea?	85
<b>CAPITOLO IV</b>	
<b>IL PROGETTO</b>	<b>89</b>
4. Il Contesto Italiano	92
4.1. Il progetto	94
4.2. Caratteristiche dell'indagine	96

4.3.Gli Obiettivi	97
4.4.Research questions	98
4.5.Contexto e partecipanti	98
4.6.Raccolta dei dati	102
4.6.1. Scheda socio-anagrafica e questionario d'ingresso per studenti e docenti	104
4.6.2.Unità didattiche di apprendimento	105
4.6.3.Questionario finale per gli studenti	108
<b>CAPITOLO V</b>	
<b>RISULTATI E COMMENTI DELLA RICERCA</b>	<b>111</b>
5.Risultati della ricerca	114
5.1. Analisi statistica e descrittiva: Profilo studenti e docenti	116
5.1.1. Scheda socio-anagrafica per gli studenti: raccolta dati	117
5.1.2. Entry questionnaire per gli studenti: raccolta dati	125
5.1.3. Scheda socio-anagrafica per gli insegnanti: raccolta dati	134
5.1.4.Questionnaire for teachers: raccolta dati	140
5.2. Entry test e Final Questionnaire per gli studenti: dati raccolti a confronto	145
5.3.Discussione sui dati	205
<b>CAPITOLO VI</b>	
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>227</b>
6.1.Obiettivi	230
6.1.1.Obiettivi generali	234
6.1.2.Obiettivi specifici	237
6.2.Raccomandazioni Pedagogiche	244
6.3.Limiti del progetto e future ricerche	250
6.3.1. Limiti	250
6.3.2.Future ricerche	252
<b>CAPITOLO VII</b>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>258</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>269</b>
<b>APPENDICI</b>	<b>270</b>
Appendice I: Scheda socio-anagrafica studenti	271
Appendice II: Scheda socio-anagrafica insegnanti	273
Appendice III: Entry Questionnaire	276
Appendice IV: Questionnaire for teacher	286

Appendice V: Final Questionnaire	291
Appendice VI: UDA	298
Appendice VII: Lavori studenti	420

## INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1.....	XXII
Tabella 2.....	XXII
Tabella 3.....	XXIII
Tabella 4.....	XXIII
Tabella 5.....	XXIV
Tabella 6.....	XXIV
Tabella 7.....	XXVI
Tabella 8.....	XXVII
Tabella 9.....	27
Tabella 10.....	28
Tabella 11.....	139
Tabella 12.....	140
Tabella 13.....	141
Tabella 14.....	142
Tabella 15.....	143
Tabella 16.....	144
Tabella 17.....	147
Tabella 18.....	148
Tabella 19.....	149
Tabella 20.....	154
Tabella 21.....	155
Tabella 22.....	161
Tabella 23.....	163
Tabella 24.....	164
Tabella 25.....	165
Tabella 26.....	166
Tabella 27.....	167
Tabella 28.....	175
Tabella 29.....	176
Tabella 30.....	177
Tabella 31.....	184
Tabella 32.....	185
Tabella 33.....	196
Tabella 34.....	199

## INDICE DELLE FIGURE

Figura 1.....	20
Figura 2.....	22
Figura 3.....	38
Figura 4.....	39
Figura 5.....	45
Figura 6.....	60
Figura 7.....	68
Figura 8.....	72
Figura 9.....	75
Figura 10.....	90
Figura 11.....	113
Figura 12.....	119
Figura 13.....	121
Figura 14.....	122
Figura 15.....	123
Figura 16.....	124
Figura 17.....	126
Figura 18.....	127
Figura 19.....	128
Figura 20.....	131
Figura 21.....	131
Figura 22.....	132
Figura 23.....	133
Figura 24.....	135
Figura 25.....	136
Figura 26.....	137
Figura 27.....	137
Figura 28.....	150
Figura 29.....	151
Figura 30.....	152
Figura 31.....	153
Figura 32.....	156
Figura 33.....	169
Figura 34.....	173
Figura 35.....	174
Figura 36.....	178
Figura 37.....	179
Figura 38.....	180
Figura 39.....	181
Figura 40.....	182
Figura 41.....	183
Figura 42.....	187

Figura 43.....	188
Figura 44.....	189
Figura 45.....	189
Figura 46.....	190
Figura 47.....	191
Figura 48.....	194
Figura 49.....	195
Figura 50.....	203
Figura 51.....	226
Figura 52.....	229
Figura 53.....	237
Figura 54.....	242

## **INDICE DEGLI ACRONIMI E DELLE ABBREVIAZIONI**

**AUMM = Anxiety/Uncertainty Management Model**

**CALL = Computer Assisted Language Learning**

**CE = Consiglio d' Europa**

**CI = Competencias Interculturales**

**CLIL = Content and Language Integrated Learning**

**DMIS = Developmental Model Of Intercultural Sensivity**

**EFL = English as a Foreign Language**

**ELT = English Language Teaching**

**ENL = English as a Native Language**

**ESL = English as a Second Language**

**GA = General American**

**ICC = Intercultural Communication Competences**

**IDI = Intercultural Development Inventory**

**L2 = Lingua Seconda**

**LIM = Lavagna Multimediale**

**LS = Lingua straniera**

**MLK = Martin Luther King**

**PCTO = Percorsi per le Competenze Trasversali e  
per l'Orientamento**

**SBE = Standard British English**

**TIC = Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione**

**UDA = Unità Didattiche di Apprendimento**

**UDS = Unidades Didacticas**

**UE = Unione Europea**



# **PRIMA PARTE**

# **INTRODUZIONE**

## INTRODUZIONE

Gli studenti sono quotidianamente esposti a *background* culturali e stili di vita diversi; per questo motivo, il concetto di competenza multiculturale diventa sempre più importante.

A partire dal 1949 il Consiglio di Europa ha promosso il dialogo interculturale tra i cittadini degli stati membri. L'*European Framework*, il documento di riferimento per coloro i quali imparano e insegnano le lingue, considera l'interculturalità una competenza fondamentale che i membri di una società multiculturale dovrebbero acquisire<sup>1</sup>.

ELT è un'attività altamente culturale perché la lingua non è soltanto uno strumento per il miglioramento linguistico ma anche espressione, realizzazione e simbolo di una cultura<sup>2</sup>. Per questo motivo l'educazione multiculturale e la promozione di competenze multiculturali è così importante. Come afferma Bieger: «*Multicultural education is a process-a philosophy- a concept. It is a way of thinking. Multicultural education should not focus on one culture to the exclusion of others. Students who are taught to appreciate and understand their own heritage learn to understand the heritage of others in the process*»<sup>3</sup>.

L'educazione multiculturale conduce all'accettazione e al rispetto di ogni individuo indipendentemente dall'età, razza, genere, e classe economica.

Insegnare letteratura, specialmente letteratura multiculturale, aiuta gli studenti ad ampliare il proprio vocabolario, a identificarsi con la propria cultura e contestualmente a riconoscere le altre, valorizzandone le diversità. Gli adolescenti trovano più facile assimilare nuove informazioni quando queste vengono presentate attraverso la struttura di una storia<sup>4</sup>. Inoltre, un contenuto letterario sensibile, accattivante e imparziale, che mostra una varietà di culture,

---

<sup>1</sup> *Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]*, (2002).

<sup>2</sup> KRAMSCH, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, pp. 120-122

<sup>3</sup> BIEGER, E. (1995/1996): *Promoting multicultural education through a literature-based approach. The Reading Teacher*, pp. 308-312.

<sup>4</sup> WELLS, G. (1986): *The meaning makers: children learning language and using language to learn*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, pp. 226-227.

deve essere utilizzato per illustrare concetti chiave e principi, per promuovere l'istruzione multiculturale e la capacità d'integrazione.

Attraverso la condivisione di una letteratura accuratamente selezionata, gli studenti possono imparare a capire e ad apprezzare un patrimonio letterario proveniente da diversi *background*.

La ricerca è stata condotta su un campione di 100 alunni adolescenti frequentanti il 4° anno dell'Istituto Tecnico Industriale “ Leonardo da Vinci” di Trapani. I risultati hanno dimostrato come un'azione didattica che usi brani letterari in lingua straniera aiuti a riflettere e, molto spesso, a cambiare idea e modi di fare nei confronti del “diverso”. È quindi emerso che la letteratura ha il potere di creare studenti che riconoscono e apprezzano la diversità e dissolvono gli stereotipi.

La letteratura, che descrive una realtà diversa, non solo motiva gli studenti a leggere ma, attraverso brani attentamente selezionati, aiuta a meglio capire la propria cultura e a esplorare l'unicità delle culture straniere.

La studiosa Cristina Allemann Ghionda, esperta di educazione interculturale, afferma che, per quanto riguarda la scuola italiana ed europea, l'utopia interculturale sia ancora da realizzare a livello di curricula, di programmi, di formazione e soprattutto di pluralismo culturale e linguistico degli stranieri. Vi sono diversi interventi ma frammentari ed estemporanei. La competenza culturale di molti insegnanti permette di progettare compiti di accoglienza, inserimento, insegnamento della L2 o della lingua d'origine, di promozione della comprensione delle differenze culturali e prevenzione del pregiudizio. Tutto questo però si svolge in modo occasionale e, soprattutto, senza un quadro teorico che li supporti.

*In short, intercultural education is not broadly diffused yet among teachers, which is closely linked to an insufficient connection between national policies (which actually claim to promote intercultural education and the appreciation of diversity, and have been doing so for the last two decades), and the content of*

*teacher education in universities and in-service training institutions.* Da qui l'importanza di incentivare lo studio e la lettura intensiva ed estensiva di brani di letteratura straniera come tramite per il superamento delle diversità tra le persone di culture diverse e come strumento per il miglioramento linguistico.

Un documento ministeriale del 2007 recita così:

*“Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze”<sup>5</sup>.*

E' necessario coinvolgere competenze interculturali elevate, rivolte alla conoscenza profonda di diversi universi culturali (quella che si chiama intercultura “profonda”), al fine di apprezzarne le differenze e gli eventuali punti di convergenza.

Ciò costituisce un requisito indispensabile per un'educazione interculturale non superficiale, capace di promuovere il rispetto del pluralismo (come vuole l'approccio multiculturalista) senza però rinunciare alla possibilità di trovare momenti d'intesa e livelli di armonizzazione tra le differenze.

In questo ambito, l'educazione interculturale profonda suggerisce che i manuali scolastici valorizzino maggiormente le più significative esperienze storiche di dialogo e coesistenza tra le culture, poiché da esse gli alunni e i docenti possano ricavare utili insegnamenti, validi anche per il presente. Applicare quest'ottica significa considerare la migrazione secondo una prospettiva di tipo relazionale, che tiene conto della capacità, tanto dei “diversi” quanto della società di accoglienza, di confrontare e scambiare, su una base di

---

<sup>5</sup> M.P.I. (Ottobre 2007) *“La via italiana per la scuola interculturale e integrazione degli alunni stranieri”*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, pp. 3-4.

sostanziale parità e reciprocità, valori, culture e schemi di comportamento.

L'insegnamento della lingua e cultura straniera è una preziosa occasione per mettere in atto pratiche didattiche interculturali di qualità. Per gli alunni significa sperimentarsi come attori interculturali consapevoli nell'apprendimento e nell'uso di una lingua franca che consente la conoscenza e l'interazione con culture altre. Gli insegnanti, attraverso l'uso attento dei supporti didattici, possono prevenire o smontare pregiudizi e stereotipi che, proprio attraverso la lingua, vengono costruiti e appresi.

Insegnare, utilizzando la LS, e imparare una lingua straniera attraversando la dimensione interculturale, non significa necessariamente implementare un nuovo approccio metodologico, ma piuttosto considerare l'interculturalità uno sviluppo naturale di ciò che molti insegnanti realizzano nella pratica professionale.

A questo proposito, citiamo alcuni dati utili tratti dalla ricerca di Ambrosio e Lopriore<sup>6</sup>: solo il 12% dei docenti utilizza l'inglese nella didattica, mentre la gran parte usa sia l'italiano che l'inglese; gli alunni italofoeni hanno minori difficoltà nella scrittura e lettura rispetto ai non italofoeni, mentre la questione si capovolge per le abilità orali (parlare e ascoltare).

L'obiettivo di questa ricerca è permettere agli studenti di comprendere l'importanza dei benefici dell'arte e della letteratura come mezzo per:

- promuovere le competenze multiculturali, il superamento di pregiudizi, le diversità di vario genere e la crescita morale e intellettuale;

- riflettere sulle conseguenze dell'utilizzo della letteratura, sullo sviluppo linguistico e sulla competenza comunicativa;

- considerare le ripercussioni sulla fiducia in se stessi e nelle proprie

---

<sup>6</sup> AMBROSIO, S./ LOPRIORE, L. (2012): L'insegnamento della lingua inglese agli allievi non italofoeni. In Santipolo (a cura di), Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp.300-310.

capacità: fattori, questi, che aiutano ad interagire, ad avere uno spazio nella società, relazionandosi con tutti secondo una prospettiva multiculturale, e ad inserirsi nel mondo del lavoro progettando il proprio futuro.

Il focus attiene il modo in cui la letteratura multiculturale crei un senso di autoaffermazione e aiuti gli studenti a diventare cittadini liberi e aperti. La letteratura può diventare veicolo di conoscenza tra culture, popoli e studenti che, distanti per luoghi d'origine, possono incontrarsi e scoprirsi più vicini nell'universo letterario, attraverso una reinterpretazione della letteratura. Ciò può essere inteso come momento conoscitivo essenziale della diversità, dei suoi modi e dei suoi tratti.

In tal senso sarebbe fondamentale promuovere percorsi interculturali sin dall'ingresso nel mondo della scuola, abituare da subito – quando forse preconetti e modelli culturali sono meno radicati – al confronto con l'altro, grazie ai diversi modi del narrare. Non vi è alcuna garanzia che lo scontro sarà evitato, ma dal confronto culturale scaturiranno il rispetto reciproco e la disponibilità verso l'altro; di questo si fa garante la letteratura.

Come cita Marzia Pessolano<sup>7</sup>, alcuni percorsi didattici incentrati sul racconto di storie di uomini (perché non c'è mai stato un popolo che non abbia avuto almeno una storia da raccontare) possono acquisire il valore di interventi interculturali. Storie di tutti, antiche e recenti, vicine e lontane che, superando i confini geo-politici e le barriere culturali, mettono i nostri studenti nella condizione di capire e di capirsi, nella logica speculare dal conoscere l'altro per conoscere se stessi. Voci letterarie nazionali, internazionali, sovranazionali che inducono a *“conoscersi per amarsi, ma [anche ad] amarsi per conoscersi”*.

La nostra ricerca è cominciata a novembre 2017 e si è conclusa a maggio 2018. Le lezioni, che si svolgevano tre volte alla settimana, con la presenza e la supervisione degli insegnanti curricolari, avevano la durata di un'ora.

---

<sup>7</sup> PESSOLANO, M.: Nemico e/è straniero. Proposte didattiche per un percorso letterario. Trattoda: <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/marzia-pessolano-nemico-straniero>

Più specificatamente, la ricerca ruota attorno alle seguenti *research questions*:

- L'uso della letteratura può aiutare gli studenti a conseguire competenze multiculturali?
- Quali strategie, tecniche e attività vengono usate per la promozione delle competenze multiculturali?
- L'uso della letteratura migliora la competenza linguistica degli studenti? In quali settori?
- Gli studenti sono motivati in modo significativo all'uso della letteratura?

Per svolgere questa ricerca, è stato proposto un approccio qualitativo e quantitativo come strumento di raccolta dati.

Lo strumento di raccolta di dati primari si compone di due batterie di questionari proposti all'inizio della ricerca e alla fine del periodo di raccolta dati e compilati in forma anonima. Durante i due questionari gli alunni sono stati sottoposti ad un trattamento pedagogico basato su dieci unità didattiche sulla letteratura.

La prima attività è consistita in un test socio anagrafico per la raccolta di dati personali e un test di ingresso che è servito a testare la competenza culturale e linguistica e la motivazione nell'approccio alla letteratura. All'interno dei questionari, oltre a informazioni socio-anagrafiche, sono state inserite domande a risposta chiusa e aperta con lo scopo di verificare e studiare le preferenze degli alunni su temi letterari e umanistici e di analizzare i limiti e le barriere socio-culturali degli stessi, con l'obiettivo di guidarli a riflettere su come superare le suddette barriere attraverso lo studio della letteratura in ogni sua manifestazione.

In seguito gli alunni sono stati impegnati in dieci unità di apprendimento di



carattere multiculturale, svolte in classe e in LS. Esse sono state preparate accuratamente, articolate in fasi diverse e curando la selezione di testi letterari *appealing*. Si è data grande importanza al *warming up*, prima attività che crea aspettative e curiosità. Largo uso si è fatto delle nuove tecnologie e dei lavori di gruppo, di dibattiti, *role playing*, produzioni scritte e creazioni digitali. Sono stati impiegati brani di letteratura, testi di canzoni, opere d'arte, discorsi politici, su diversi tipi di discriminazioni: contro i neri, gli Ebrei, le donne, i musulmani, i malati terminali, gli omosessuali, si è preso spunto e si sono studiati anche usi e costumi, tradizioni religiose, film e ricette di cucina.

L'ultima attività svolta dagli alunni riguardava la compilazione di un test finale di trentanove domande per testare un eventuale cambiamento nell'atteggiamento degli studenti nei confronti delle diversità, mediante l'inserimento di alcune domande in comune con il questionario iniziale.

In posizioni numeriche sfalsate e seguendo un ordine didattico, dette domande, relative ai due test, somministrate agli studenti, hanno portato alla luce dei cambiamenti sbalorditivi e degni di nota.

Infine, l'analisi dei risultati dei questionari è stata affiancata da un supporto statistico. Le variabili quantitative e qualitative discrete rilevate sono state analizzate, con l'obiettivo di calcolare i principali indici di sintesi statistici e, quando necessario, fornire dei grafici riassuntivi e intuitivi.

Gli studenti di questa scuola non sono abituati a studiare letteratura poiché essa occupa una minima parte del loro piano di studi. Qualche docente, autonomamente, arricchisce la programmazione annuale con qualche brano tratto da opere di autori inglesi e integra le lezioni con visioni di video e film in lingua originale. È stato, perciò, piuttosto *challenging*, considerato il *background* socio- culturale, osservare la reazione degli studenti che avevano poco utilizzato la letteratura straniera come strumento di accrescimento linguistico e culturale. Pian piano, essi hanno mostrato interesse per il progetto, considerandolo un arricchimento per la scuola e un'opportunità di crescita morale e culturale. Hanno interagito e prodotto lavori interessanti, esempi sono

il *blog* in cui gli alunni hanno intervistato loro coetanei, coinvolgendoli in un acceso dibattito sul tema della diversità e sul bullismo e le presentazioni in *power point* sulle opere d'arte che, attraverso il loro linguaggio universale, sono un ottimo strumento per unire i popoli.

Gli studenti hanno, inoltre, espresso il loro parere sull'importanza della lettura dei testi in lingua originale come mezzo per il miglioramento delle proprie conoscenze linguistiche. È stata riscontrata una diminuzione del 12% nella modalità che individua un legame inesistente tra lettura di libri in lingua originale e il miglioramento della conoscenza della stessa lingua. Di contro, un aumento delle percentuali nell'importanza dei testi letterari ha fatto sì che queste attività didattico- culturali venissero valutate positivamente.

Nel questionario finale, dopo un abbondante utilizzo di testi, abbiamo notato una sempre maggiore considerazione degli studenti nei confronti della letteratura come strumento per comprendere culture e mentalità diverse. Ciò prova l'efficacia del trattamento pedagogico e la scelta appropriata dei brani sottoposti all'attenzione degli alunni.

Infatti, tra le domande in comune ai test, quello d'ingresso e quello finale, è stato chiesto agli studenti di scegliere, tra le varie alternative, un libro che li ha aiutati a comprendere una cultura straniera. Ben l'80% ha risposto

«*A passage to India*», *a piece of literature*, affrontato durante le attività scolastiche proposte in questo percorso semestrale.

Gli studenti hanno dimostrato di aver dato un'importanza crescente alla conoscenza di una lingua straniera come mezzo di comunicazione nel caso di trasferimento in quella stessa nazione e un interesse maggiore nella comprensione della cultura di un paese straniero, nel caso di pianificazione di un futuro nello stesso.

Tra gli altri risultati ottenuti, gli studenti hanno dichiarato di trovarsi, in media, maggiormente a loro agio nell'approccio a culture loro poco familiari, di non

avere pregiudizi razziali o, in generale, pregiudizi nei confronti di stranieri, di comprendere il fenomeno di adattamento alla cultura straniera, che si guadagna col tempo, dopo un iniziale *cultural clash*; gli studenti, inoltre, hanno manifestato curiosità nella ricerca di differenze culturali con persone straniere o appartenenti a culture diverse.

Infine, quasi il 90% degli studenti si è definito, alla fine del percorso intrapreso, una persona mentalmente aperta a nuove culture e al diverso. In generale, i dati ottenuti ci aiutano ad affermare che le preferenze e le prospettive degli studenti, rispetto all'inizio, sono cambiate.

Siamo in grado di sostenere che l'insegnamento e l'apprendimento della letteratura contribuisce allo sviluppo delle competenze multiculturali e di rispondere

abbastanza ottimisticamente alle *research questions* su cui ruota tutta la ricerca.

- L'uso della letteratura può aiutare gli studenti a conseguire competenze multiculturali?

Dalla raccolta dei dati scaturisce che effettivamente la letteratura appropriatamente selezionata e studiata dagli alunni di un Istituto di Istruzione Superiore anche ad indirizzo non umanistico, aiuta a raggiungere soddisfacenti competenze multiculturali e sufficienti competenze linguistico-comunicative.

Lo confermano le differenze nelle risposte date dagli alunni rispettivamente nel test d'ingresso e in quello finale. Infatti, se all'inizio soltanto il 27% ha dichiarato che la letteratura può far cambiare opinione sugli stranieri, nel test finale – dopo lo studio e l'apprezzamento di testi letterari e gli stimoli ricevuti dalla visione di film e video – ben il 58% degli alunni ha sostenuto l'importanza della letteratura a tal proposito. Essi hanno dimostrato, altresì, di non avere pregiudizi razziali, bensì, al contrario, di essere curiosi nei confronti delle differenze culturali e di avere una mentalità aperta sulla questione razziale,

religiosa e nei confronti della diversità in generale.

- Quali strategie, tecniche e attività vengono usate per la promozione delle competenze multiculturali?

Tra le strategie e le tecniche utilizzate gli alunni prediligono l'uso di tecnologie informatiche e di lezioni multi e interdisciplinari che facciano uso di musica, video, immagini, collegamenti multimediali. L'eventuale ausilio di insegnanti madre lingua e insegnanti di altre discipline dà agli alunni la possibilità di considerare l'argomento da diversi punti di vista, di sviluppare un certo senso critico, migliorare la competenza linguistica e arricchire il vocabolario.

- Gli studenti sono motivati in modo significativo all'uso della letteratura?

Gli studenti, specialmente se frequentanti un istituto ad indirizzo tecnico, potrebbero essere poco motivati allo studio della letteratura e ad un approccio critico. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale nello scegliere e proporre temi e contenuti coinvolgenti, che si riferiscano ad esperienze che hanno direttamente o indirettamente vissuto o ad eventi di cui hanno sentito parlare, e presentarli in maniera accattivante, così incuriosendoli.

- L'uso della letteratura migliora la competenza linguistica degli studenti? In quali settori?

La ricerca dimostra che la letteratura multiculturale – con essa si intendono sia i testi scritti, quali, ad esempio, la poesia o il brano narrativo, sia qualsiasi altra forma d'arte che trasmetta un messaggio culturale – è strettamente collegata anche allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Gli alunni, se coinvolti da un *topic* che li appassiona, presentato in maniera attraente da un insegnante *solicitor* e con l'ausilio delle nuove tecnologie, vincono l'imbarazzo e la difficoltà ad esprimersi in LS e comunicano, spinti dal bisogno di confrontarsi e di esprimere il loro pensiero.

I risultati della ricerca hanno implicazioni in un periodo adolescenziale molto delicato, nel momento della loro crescita intellettuale, morale e psicologica, della formazione della personalità ed educazione sentimentale. Pertanto, in questa fase, è importante aiutarli a vincere i pregiudizi spesso inculcati dalle loro famiglie, dalla cattiva informazione e dall'ambiente in cui trascorrono la maggior parte del loro tempo, come palestre, scuola e centri ricreativi.

Risulta fondamentale, dunque, insistere sul ruolo pedagogico della letteratura, finestra a portata di mano sul mondo e sulle culture, sulla musica e sulle opere d'arte, il cui messaggio hanno mostrato di gradire descrivendo, interpretando e rielaborando, secondo la loro sensibilità e intuizione.

La letteratura multiculturale potrebbe essere un valido strumento per aprire un dialogo alla diversità, dentro e fuori dalla classe.



**Figura 1**

**CAPITOLO I**

**COMPETENZE MULTICULTURALI**



*Figura 2*

## **SOMMARIO**

### **1. Capitolo I: COMPETENZE MULTICULTURALI**

1.1. Competenze Multiculturali

1.2. La Competenza Comunicativa Interculturale

1.3. L'educazione Interculturale

1.4. La scuola: spazio per pensare insieme il futuro

1.5. Interculturalità nelle scuole

1.6. Le competenze Interculturali



## CAPITOLO I: COMPETENZE MULTICULTURALI

### 1.1. Competenze Multiculturali

Il termine "multiculturalismo" indica una politica orientata alla tutela dell'identità culturale e linguistica di ciascuna delle componenti etniche che compongono uno Stato<sup>8</sup> oppure una situazione o un contesto in cui sono presenti due o più culture. Inoltre indica non solo il riconoscimento di differenze culturali di due comunità unite attraverso una forma di federalismo ma anche una nuova concezione dei rapporti tra Stato e le minoranze culturali ed etniche.

Questo termine compare per la prima volta negli anni 60' durante il dibattito politico e culturale avvenuto in America, con lo scopo di ottenere una rivendicazione di uguale dignità e peso sociale per le varie identità socio-culturali. Venne introdotto ufficialmente verso gli anni 80' indicando una società in cui convivono varie culture, e quindi diverse tra loro. Infatti in seguito al diffondersi sempre più della globalizzazione si è sviluppato l'uso di questa parola, nel senso che queste diverse culture conservano le proprie peculiarità senza il predominio l'una sull'altra, e quindi senza la formazione di una cultura predominante.

Molto spesso, i termini "multiculturale" e "interculturale" vengono utilizzati come sinonimi e in maniera indifferente. In realtà, le due definizioni possono rimandare a significati diversi e a modelli educativi differenti. Il termine "multiculturale" può venire utilizzato come aggettivo e riferirsi alla pluralità degli elementi in gioco, alle situazioni di coesistenza di fatto fra culture diverse. Si dice allora che "[...] la scuola X o la classe Y sono multiculturali" per la presenza di bambini e ragazzi che hanno altre appartenenze e altri riferimenti culturali. In questo senso, il termine descrive solamente una situazione, senza peraltro dire come s'intende intervenire per favorire l'incontro, lo scambio, la reciprocità, o viceversa, per l'assimilazione e la separazione. È, quindi, un termine neutro, descrittivo. Se invece si usa il termine "multiculturale" per

---

<sup>8</sup> Dizionario Treccani, edizione 2015.

descrivere il progetto pedagogico, si assume una certa posizione, che opera per favorire la coesistenza dei gruppi e delle culture, gli uni accanto agli altri, come in un mosaico. Ma anche - come rilevano alcuni studiosi - come in un sistema di vasi fra loro non comunicanti. In questo caso, si insiste sul mantenimento e sullo sviluppo delle varie culture separatamente le une dalle altre, in una logica di coesistenza delle varie comunità. "Interculturale" significa porre l'accento sull'*inter*, sul processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco, di "ibridazione". L'educazione interculturale disegna quindi un processo e delinea un progetto.

### **Competenza Culturale**

-Attenzione alla consapevolezza di abitudini, credenze, ed esigenze a valenza culturale specifica.

-Conoscenza del *background* culturale ed etnico specifico.

-Politiche per la salute volte a fornire servizi di assistenza per migranti e minoranze etniche.

### **Competenza Interculturale**

-Attenzione all'interazione e al dialogo tra culture differenti.

È impossibile infatti non comunicare senza che questo abbia delle implicazioni culturali: qualunque interazione umana è di per sé vincolata ad un contesto definito da coordinate spazio/temporali – un *setting* – e ad una serie di sottintesi, riguardanti il bagaglio culturale dei soggetti coinvolti nell'atto comunicativo, che si riferiscono ad una particolare visione del mondo (*scene*). Nel 1962 lo studioso Dell Hymes indicava con il termine *situation* sia il *setting*, sia la scena culturale di un evento comunicativo.

Berruto<sup>9</sup> (1974) definisce la competenza socioculturale come la capacità di riconoscere le situazioni sociali e le relazioni di ruolo che influenzano la

---

<sup>9</sup> BERRUTO, G., (1974), *La sociolinguistica*, Zanichelli, pp. 76-80.

comunicazione, e anche la capacità di individuare i significati e i tratti distintivi di una determinata cultura.

Invece Coppola<sup>10</sup> (2009) elenca le varie competenze possibili: la *competenza culturale*, che chiama in causa la scena culturale, le norme socio-culturali e i valori dei partecipanti; la *competenza transculturale* che si sviluppa attraverso un confronto tra culture diverse e quella *interculturale*, che nasce dall'incontro tra culture. Queste ultime due competenze mettono a fuoco l'aspetto della variabilità culturale.

Secondo Fantini (2005) la competenza comunicativa interculturale

*"[...] è quel complesso di abilità necessarie ad agire in modo efficace e appropriato nell'interazione con altri che sono linguisticamente e culturalmente diversi."*

Possederla significa saper decodificare le varie differenze di tipo culturale presenti in un atto comunicativo e saper interpretare e produrre messaggi adeguati alle nostre intenzioni; cioè saper comunicare rispettando le diversità culturali. Questa competenza richiede un notevole grado di apertura intellettuale.<sup>11</sup>

Si può misurare l'attitudine e la capacità di partecipare ad interazioni costruttive con persone di culture diverse?

Ebbene sì, con uno strumento l'IDI (Intercultural Development Inventory) del Dr. Hammer, che misura le competenze interculturali secondo una scala ideata dal dr. Milton J. Bennet (sviluppata insieme ad Hammer, e Wiseman nel 2003) nel modello DMIS (Developmental Model Of Intercultural Sensitivity). Questo modello prevede una scala composta da tre orientamenti etnocentrici e tre etnorelativi.

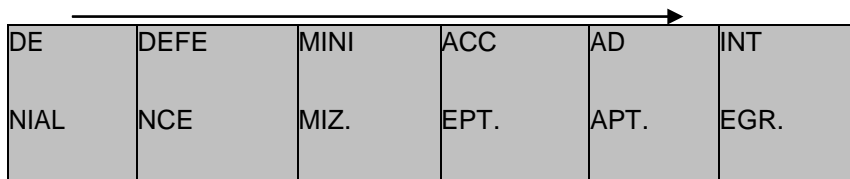
---

<sup>10</sup> COPPOLA, M., (2009), *Dall'approccio comunicativo dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*, Università di Pisa, pp. 33-45.

<sup>11</sup>[http://esperticomunicatori.blogspot.it/2012/11/win-12\\_30.html](http://esperticomunicatori.blogspot.it/2012/11/win-12_30.html), Antonio Viasaggio.

## ORIENTAMENTI ETNOGRAFICI ORIENTAMENTI ETNORELATIVI

- 1) Negazione/ Accettazione
- 2) Difesa/ Adattamento
- 3) Minimizzazione/Integrazione
- 4) Etnocentrismo / Etnorelativismo



**Tabella 9**

Esaminando questa scala si può riflettere sulla propria identità culturale, sulle diversità non solo linguistiche, ma anche comportamentali e della stessa organizzazione della conoscenza, sulle opportunità e i rischi delle interazioni.

Di seguito una tabella che sintetizza i 4 maggiori fattori e teorie che hanno contribuito allo sviluppo delle competenze interculturali:

<b>Bennet's (1993)<sup>12</sup></b>  Developmental Model Intercultural Sensitivity (DMIS)	<b>Gudykunst's (1993)<sup>13</sup></b>  Anxiety/Uncertainty Management Model (AUMM)	<b>Byram's (1997)<sup>14</sup></b>  Multidimensional Model Intercultural Competence	<b>Deardorff's (2006)<sup>15</sup></b>  Process model of Intercultural Competence
Charts the internal evolution from ethnocentrism to ethnorelativism	Focuses on self-awareness as the key component in building bridges to other cultures	Addresses the attitudes, knowledge and skills needed to interact successfully in intercultural situations	Creates a continuous process of working on attitudes, knowledge internal outcomes, and external outcomes related to intercultural competence

**Tabella 10**

<sup>12</sup> BENNET M., *Towards Ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity* (1993), in M. PAIGE, *Education for the intercultural experience*. Yarmouth; intercultural press, pp 61-65

<sup>13</sup> GUDYKUNST W.B., *Toward a theory of effective interpersonale and intergroup communication: an anxiety/uncertainty management (AUM) perspective*. IN R.L. WISEMAN & KOESTER (EDS), *international and intercultural communication annual*, vol. 17, 1993. Intercultural communication competence (pp. 33-71). Sage publications

<sup>14</sup> BYRAM M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1997), Clevendon: multilingual matters, pp.57-59

<sup>15</sup> DEARDOFF D., *Identification and assesment of inetrcultural competence as a student outcome of internationalization*. In *Journal of studies in international education*, fall 2006, pp. 241-266

## 1.2. La Competenza Comunicativa Interculturale

Una delle molte definizioni di competenza comunicativa interculturale si basa sul concetto di cognizione delle diversità di *background culturali* che influenzano i comportamenti nelle relazioni professionali tra persone di nazionalità e lingue diverse (Hofstede, 2003)<sup>16</sup>. Secondo Hofstede il processo di acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale è basato su tre fasi:

- presa di coscienza della diversità
- conoscenza delle culture altre
- sviluppo di abilità comunicative

Il prender coscienza del fatto di possedere un determinato *software* mentale condizionato dall'educazione rappresenta il primo passo per accettare la realtà che anche le altre persone appartenenti ad altre culture possiedono *software* mentali diversi o simili ai nostri. Il secondo passo rappresenta la conoscenza dei simboli, dei rituali e dei valori di fondo degli individui appartenenti a culture diverse dalla nostra. Il terzo passo è una combinazione di coscienza, sapere, prassi ed esperienza.

Hofstede sostiene che i partecipanti a un atto comunicativo in un contesto multiculturale devono essere capaci di riconoscere e impiegare i simboli degli appartenenti alle altre culture, accettando e partecipando ai loro rituali. In questo modo, si passa dal multiculturalismo all'interculturalismo, parola che non richiama soltanto l'insieme delle diversità, ma la rete comunicativa che le tiene legate.

Balboni<sup>17</sup> infatti scrive così:

*“La comunicazione interculturale crea problemi, rallenta le operazioni, ma*

---

<sup>16</sup> HOFSTEDE, G., (2003), *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival – Software of the Mind*, Profile Books, London, pp. 402-406.

<sup>17</sup> BALBONI, P. E., *Parole Comuni, Culture Diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Saggi Marsilio, pp. 80-83.

*l'alternativa è una società omologata che costringe tutti a rinunciare alle proprie radici e ai propri valori in nome di valori più universali. Il mondo perfetto non è quello in cui tutti hanno Windows o Macintosh, ma in cui ciascuno ha il sistema operativo che preferisce o che si è trovato nel suo computer, ma questo non gli crea difficoltà nel collegarsi con gli altri”.*

### **1.3. L'educazione Interculturale**

- Definizione: refers to learning processes which lead to a knowledge of other cultures and install behaviour patterns of availability, openness, respect and dialogue for a constructive and convivial living together in and among societies.

- Obiettivi: Promotion of learning skills for constructive conviviality in a multi-form cultural, ecological and societal context, valorising the cultural dimension of active citizenship.

- Competenze interculturali refer to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures.

Invece le componenti chiave dell'educazione interculturale sono:

- Valori: valuing cultural variability and diversity; valuing pluralism of perspectives and practices

- Atteggiamenti: respect for other cultures, willingness to learn about other cultures, empathy, open-mindedness to people from other cultures, willingness to suspend judgement, curiosity, risk-taking, flexibility and willingness to tolerate ambiguity, valuing cultural diversity.

- Cognitive and Behavioural Skills: listening to people from other cultures, interacting with people from other cultures, adapting to other cultural environments, linguistic, sociolinguistic and discourse skills; mediating intercultural exchanges, discovering information about other cultures, interpreting other cultures and relating cultures to one another; empathy, multi-perspectivity; cognitive flexibility; critically evaluating cultural perspectives, practices and products.
- Conoscenza: cultural self-awareness, communicative awareness, cultural awareness of the other, cultural-specific knowledge, especially knowledge of the perspectives, practices and products of particular cultural groups, cultural-general knowledge, especially knowledge of processes of cultural, societal and individual interaction, sociolinguistic awareness, the cultural adaptation process.
- Behaviour: behaving and communicating effectively and appropriately during intercultural encounters, flexibility in cultural behaviour; flexibility in communicative behaviour; and having an action orientation. >> Intercultural competence engenders active intercultural citizenship.<sup>18</sup>

#### 1.4. La scuola: spazio per pensare insieme il futuro

Una delle poste in gioco della scuola è il futuro. Come afferma Suchodolski (2003)<sup>19</sup> *“l’educazione è sempre una preparazione al futuro ed è nel futuro che trova la misura dei suoi effetti”*. La proposta che emerge nel presente contributo è che il futuro non può che essere pensato insieme. La scuola, dunque, deve farsi motrice non solo della capacità di pensare il futuro ma anche di farlo assieme. Tuttavia, un’azione collettiva di questo tipo presuppone un’interazione fra soggetti che può determinare un conflitto sterile. Per ridurre tale rischio, si è

---

<sup>18</sup> [http://www.istitutochiaravalle.altervista.org/attachments/article/170/Bekemans\\_Senigallia%20Presentation.pdf](http://www.istitutochiaravalle.altervista.org/attachments/article/170/Bekemans_Senigallia%20Presentation.pdf)

<sup>19</sup> SUCHODOLSKI, B. (2003), *Educazione permanente in profondità*. Padova: Imprintur, pp. 145-147.



qui discussa l'importanza di sviluppare una competenza – la competenza interculturale – che consente di relazionarsi in modo appropriato ed efficace negli 'incontri interculturali' (CE, 2009; Holmes & O'Neill, 2012)<sup>20</sup>. Un incontro interculturale non è solo un'interazione con persone che appartengono a una 'cultura' diversa dalla propria, ma anche chi ha età diversa, un genere diverso, un orientamento, chi ha una fede religiosa diversa, chi parla un'altra lingua, chi ha una differente visione del mondo, diversi valori.

Si è sottolineato come l'interazione interculturale non è solo il luogo dove la competenza interculturale si manifesta, ma è anche quello dove si sviluppa e si arricchisce. In questo senso, "la classe, il gruppo, o il 'sito educativo' [essendo] il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo" (MPI, 2007, p. 15)<sup>21</sup> sono gli ambienti naturali (sebbene non gli unici) dove sviluppare la competenza interculturale. Pertanto, "si tratta di fare delle classe un luogo di *comunicazione e cooperazione*" (Ibidem). Per fare ciò le possibilità sono molte come per esempio giochi di ruolo, partecipazioni alla mobilità, letture critiche, discussioni di film, incontri e dibattiti con associazioni locali, nazionali e internazionali, entrare in contatto con scuole straniere, sperimentare didattiche diverse. Quindi, la competenza interculturale, presuppone un'educazione esperienziale che vada a toccare l'essere delle persone. Però, va sottolineato che diverse ricerche (es. Byram & Feng, 2006; Savicki, 2008b; Vande Berg, Connor-Linton & Paige, 2009) hanno dimostrato che non è sufficiente partecipare ad attività di questo genere per sviluppare tale competenza. La competenza interculturale, infatti, non è qualcosa che semplicemente accade (Deardorff, 2009a)<sup>22</sup> ma è necessario coltivarla. Va anche sottolineato, che non vi sono ricette pronte rispetto alle attività da promuovere per lo sviluppo della competenza interculturale. Ancora una volta sarà il contesto specifico a far emergere i bisogni, le necessità. In questo senso, quindi, un ruolo fondamentale è quello

---

<sup>20</sup> CE, Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli incontri interculturali*. Strasburgo./ Holmes, P. & O'Neill G. (2012), *Developing and evaluating intercultural competence*.

<sup>21</sup> MPI, Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

<sup>22</sup> DEARDORFF, D. K. (2009a), Preface, in D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* Thousand Oaks: SAGE, (pp. xi-xiv).

degli insegnanti che con dedizione e creatività (Albarea, 2012)<sup>23</sup> dovranno ascoltare e osservare il contesto e, poi, immaginare attività dove gli studenti possano vivere concrete esperienze di incontri interculturali.

In conclusione, la scuola interculturale è una scuola dell'interazione che produce un iniziale disorientamento (Albarea, 2012) uno spaesamento educativo, in cui si disfa e si ricostruisce insieme. All'interno di questa scuola si posiziona a pieno titolo la comunicazione interculturale intesa come uno spazio dialogico, intersoggettivo dove trova origine un pensiero diverso, nuovo, e sempre costruito insieme.

## 1.5. Interculturalità nelle scuole

*“L'educazione interculturale fornisce le “lenti” per guardare le culture nella loro dinamicità, nelle loro trasformazioni temporali e territoriali, attraverso l'irripetibile storia delle persone che si incontrano. Proprio in quanto la cultura è un dato dinamico e variabile, è a questo livello che si colloca una prassi educativa che agisce nel tessuto sociale”<sup>24</sup>.*

L'interculturalità descrive invece uno specifico "progetto" di interazione entro una società multiculturale; essa sostiene la necessità del dialogo fra culture diverse, attraverso relazioni fra diverse comunità etniche e religiose; La nostra è una società sempre più multiculturale, infatti i contatti tra i gruppi etnici si stanno sempre più intensificando. Con il crescere della diversità culturale della popolazione italiana anche la struttura delle scuole si è adeguata a questi cambiamenti introducendo un modello della pedagogia interculturale che mira a valorizzare l'accoglienza e la convivenza delle varie forme di diversità. Il processo che ha portato questo cambiamento è diviso in fasi, stabilite da Graziella Favaro, ovvero la *fase dell'accoglienza* (gli alunni stranieri portavano a

---

<sup>23</sup> ALBAREA, R. (2012). *La nostalgia del futuro*, Pisa: ETS, pp. 98-110.

<sup>24</sup> SANTERINI M., REGGIO P., (2007), *Formazione interculturale. Teoria e pratica*, Unicopli, Milano, p.19.

un'informazione sulle loro culture originarie), *la fase dei dispositivi d'integrazione* (introdurre fattori a favore degli studenti stranieri come i mediatori culturali, l'insegnamento dell'italiano, l'accoglienza) e *la fase dell'inclusione* (la scuola mira ad attrezzarsi per insegnare ed apprendere nella sua nuova normalità, quella costituita dalla classe multiculturale formata quindi da bambini e ragazzi con diverse storie ed origini).

La scuola italiana ha risposto alla multiculturalità attraverso l'introduzione della pedagogia interculturale infatti come cita il documento di indirizzo del 2007 *“scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta invece di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze. Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione”*.<sup>25</sup>

La scuola dev'essere inclusiva per vari motivi, per fare conoscere ai ragazzi i principi di eguaglianza e diritto allo studio, per introdurre un'educazione alla cittadinanza partecipativa, e per far sì formino le competenze interculturali.

Si cerca di far sviluppare una comunicazione efficace, dove colui che parla si allontani dalla propria cultura per proiettarsi nella cultura di colui che ha davanti. Inserire queste competenze mira alla crescita come spiega Byram 1997<sup>26</sup>, di individui che siano in grado di compiere mosse comunicative efficaci in contesti interculturali. Come evidenzia Lynch<sup>27</sup> 1993, bisogna introdurre una dinamica acquisizione del sapere, lo sviluppo delle abilità e l'internalizzazione dei valori che faranno in modo sia per gli insegnanti che per gli alunni di non avere disagio di fronte alla diversità culturale.

---

<sup>25</sup> MPI, Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

<sup>26</sup> BYRAM M., (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competencies*, pp. 60-80.

<sup>27</sup> LYNCH, J., (1993), *Educazione multiculturale in una società globale*. Roma, Armando Editore, pp. 100-103.

Un'educazione interculturale, come spiega Duccio Demetrio, non è metter nelle condizioni gli alunni stranieri di utilizzare i nostri saperi e saper fare, ma è una precisa volontà di capirsi e conoscersi reciprocamente non solo per imparare un po' di più a stare insieme *“ma anche per aggiungere al proprio sapere anche qualcosa di quello altrui, adattando e risistemando le proprie conoscenze in una serie di combinazioni sempre diverse di sé”* (Demetrio 2002). Secondo l'approccio interculturale, non si incontrano delle culture ma si incontrano degli individui che mettono in scena la propria cultura, con un avvertimento però: *“che ciascuno si spogli almeno per un poco dell'ossessione di appartenere in primo luogo all'una o all'altra cultura, etnia o tradizione religiosa”* (Demetrio 2002).<sup>28</sup>

La didattica interculturale vuole comunicare a scuola principi e idee volti a contrastare ogni manifestazione, comportamento o punto di vista che possano essere inclusi nelle categorie della xenofobia e dell'etnocentrismo, e quindi che possano essere considerati fonti d'origine di razzismo e intolleranza. La pedagogia si trasforma in didattica interculturale perché sollecita a conoscere l'altro (il suo mondo di provenienza e il mondo che sta vivendo), conoscere con l'altro (per trovare le modalità di interazione comunicativa) e a conoscere come farsi conoscere dall'altro. Quindi, la didattica interculturale mira ad attuare gli incontri relazionali e comunicativi per entrare in contatto con l'altro attraverso la via dell'interazione verbale e della narrazione e negoziazione, ma anche agli incontri simbolici per manifestare e tradurre in atti pratici i principi di accoglienza, disponibilità al rispetto reciproco e al riconoscimento degli autonomi spazi di vita e di crescita (Demetrio, Favaro 2002)<sup>29</sup>.

Quindi al livello didattico come si può favorire l'incontro tra differenze? come si può gestire in classe il contatto tra lingue e culture diverse? come sviluppare le varie dimensioni che compongono la competenza comunicativa interculturale? Ma prima di tutto bisogna, definire quali siano tali dimensioni.

---

<sup>28</sup>[http://www.africaemediterraneo.it/public/2012/09/Pubblicizziamo\\_i\\_valori\\_comuni1.pdf](http://www.africaemediterraneo.it/public/2012/09/Pubblicizziamo_i_valori_comuni1.pdf)

<sup>29</sup> DEMETRIO D., FAVARO G., (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Angeli Editore, Milano, pp. 100-103.

Nella varietà di proposte che offrono una risposta a quest'ultimo quesito, una delle più convincenti é quella di Jean-Claude Beacco<sup>30</sup> che elenca, oltre alla componente di comunicazione linguistica, le seguenti dimensioni:

- una componente etnolinguistica (composante ethnolinguistique)
- una componente di azione (composante actionnelle)
- una componente relativa alla comunicazione inter-culturale propriamente detta (composante relative à la communication interculturelle)
- una componente interpretativa (composante d'interprétation)
- una componente educativa (composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes)

La componente etnolinguistica comporta la capacità di identificare “le vivre ensemble verbal”<sup>30</sup>: vale a dire, le norme sociali relative ai comportamenti comunicativi che influenzano direttamente la buona riuscita della comunicazione. La componente di azione riguarda un “savoir agir” minimo che permetta, in una società poco nota, di poter gestire la vita materiale quotidiana tramite attività sia verbali che non verbali.

La componente relazionale concerne il possesso di competenze verbali necessarie alla gestione delle interazioni con parlanti nativi.

La componente interpretativa riguarda la capacità di interpretare e spiegare la società in cui si vive: individuare indizi impliciti, correlarli tra loro, distinguere l'importanza relativa di fatti ed azioni, saper fare raffronti e comparazioni.

Infine, la ‘componente educativa’ ha il compito di agire su possibili giudizi negativi, reazioni etnocentriste ed intolleranti provocate dalla diversità culturale, educando gli apprendenti al rispetto e alla convivenza civile. La componente

---

<sup>30</sup> BEACCO J.-C., (2006), Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues, Didier, Paris, pp. 1-9.

educativa presuppone inoltre di sostituire alla tradizionale educazione monolingue ed etnocentrica un'educazione plurilingue e policentrica, *“un' educazione che non sia in contrapposizione al bisogno di identità ma che insegni a viverla non in una logica di separatezza e di contrapposizione, ma secondo quella dinamica dialogica che è il presupposto di ogni comunità plurale”*.<sup>31</sup>

## 1.6. Le competenze Interculturali

Il dialogo interculturale come evidenzia Barrett (2015), richiede l'attivazione, la gestione e la ragionevole applicazione di un vasto numero di competenze.

Competence is a *“Complex ability, that closely related to performance in real life situations”*(Hartig, Klieme & Lautner, 2008).

Spitzberg e Changnon sostengono che:

*“Intercultural competence is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world”*.<sup>32</sup>

La competenza interculturale si delinea con una propria specificità e assume le connotazioni di una sensibilità personale del professionista ad agire i saperi posseduti in situazioni ad elevata differenziazione culturale.<sup>33</sup>

Il concetto di “competenza multiculturale” si rifà al concetto di “competenza comunicativa” di Hymes e Gumperz, i cosiddetti etnografi della comunicazione, e definisce le capacità linguistiche, sociali e psichiche di una persona per

---

<sup>31</sup> BEACCO J.-C., BYRAM M. (2005), *Plurilingual and pluricultural development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg

<sup>32</sup> SPITZBERG B. H., CHANGNON G., (2009), *Conceptualizing Intercultural Competence*, in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (a c. di D. K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, p. 7.

<sup>33</sup> SANTERINI M., (2014), *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in Santerini, Reggio, p. 123.

comunicare in modo adeguato con individui o gruppi appartenenti ad un'altra cultura.

Una delle più influenti definizioni è quella di Deardorff (2006)<sup>34</sup> che intende la competenza interculturale come l'abilità di comunicare in maniera efficace e appropriata in un contesto interculturale. Tale abilità si basa sulle conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti interculturali di ciascuno. Così intesa, la competenza interculturale è una competenza chiave per comunicare in contesti eterogenei. Come si acquisisce? La competenza interculturale non viene acquisita necessariamente visitando un paese straniero, né tantomeno attraverso un'educazione e una formazione supplementare. Lo sviluppo di questa competenza è quindi un'operazione complessa e pluridimensionale e, a seconda della situazione interculturale, può assumere una grande varietà di forme. L'acquisizione della competenza interculturale può essere costruita come un processo dinamico continuo che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce.

## Intercultural learning spiral



Figura 3

<sup>34</sup> DEARDORFF, D. K. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 1(3), 241-266

L'autrice statunitense Darla Deardoff offre una duplice rappresentazione grafica della competenza interculturale.

Il modello a piramide Figura 3 e quello processuale Figura 4. In entrambi i modelli si evidenzia che gli elementi caratterizzanti della competenza interculturale sono le attitudini (curiosità, apertura, rispetto), le conoscenze, le abilità (osservare, analizzare, interpretare). Questi tre elementi producono lo sviluppo di flessibilità, capacità di adattamento, visione etnorelativa e degli effetti esteriori che corrispondono al comportarsi in maniera efficace ed appropriata durante un'interazione interculturale. I due modelli proposti da Deardoff hanno, però, delle specificità. Il modello a piramide ha il merito di segnalare che alla base della competenza interculturale vi sono le attitudini, quelle che in un lessico tradizionale si potrebbero chiamare il "saper essere". Il modello processuale, invece, ha il pregio di sottolineare che la competenza interculturale è un processo in continuo divenire.

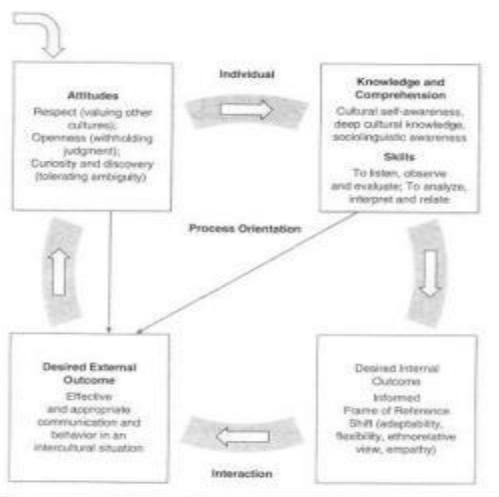


Figure 28.2 Process Model of Intercultural Competence

SOURCE: Deardoff (2006).

NOTES:

- Begin with attitudes, move from individual level (attitudes) to interaction level (outcome)
- Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills

### Figura 4

Secondo Deardoff, la ICC (Intercultural Communication Competences), "is



*appropriate and effective communication and behaviour in intercultural situations*" (Deardoff, 2009:479). Si tratta di una competenza frutto di un processo multidimensionale, complesso e mai finito, la cui acquisizione non è necessariamente correlata con soggiorni all'estero o con la frequenza di specifici corsi di formazione. Essa inoltre, può assumere forme diverse a seconda del contesto in cui viene acquisita.

Quattro sono le dimensioni costitutive della competenza in oggetto, ognuna delle quali influisce sulle altre:

1. **Attitudes.** L'attitudine positiva (emotiva ed affettiva) verso situazioni 'interculturali' è il presupposto fondamentale.
2. **Knowledge, Comprehension and Intercultural Skills.** Possedere ICC significa conoscere sia il cosa sia il come (*knowing that* e *knowing how*), nonché saper integrare sinergicamente questi 2 aspetti. In questo modello, la conoscenza di una o più lingue straniere non è considerata centrale per l'acquisizione di ICC.

Acquisire conoscenze relative ad altre culture è, di per sé, un compito illimitato; per questo più che alla dimensione cognitiva del sapere viene attribuito un ruolo centrale al possesso di abilità comportamentali- comunicative atte a gestire l'incontro con l'altro e il suo mondo.

3. **Ability to reflect on intercultural issues (desired internal outcome of this competence).** L'acquisizione di ICC presuppone l'abilità di cambiare prospettiva e di adattarsi in modo flessibile nelle situazioni 'interculturali'. Ciò permette di guadagnare, grazie a processi riflessivi, una visione etnorelativa della propria e delle altrui culture e di sviluppare l'abilità di stabilire relazioni empatiche.
4. **Ability to interact constructively (desired external outcome).**

Gli elementi che vanno a costituire gli *internal outcomes* promuovono l'acquisizione di quei comportamenti e abilità proprie della ICC che possono essere osservati dall'esterno. Gli *external outcomes* possono essere definiti come la capacità di “*comportarsi e comunicare in modo appropriato ed efficace nelle situazioni interculturali*” (Deardoff, 2008:16).

Le competenze interculturali possono essere usate per gestire il multiculturalismo. Non è automatica l'inclusione e la gestione delle diverse entità. Alcuni atteggiamenti come l'apertura, la curiosità e la flessibilità sono determinanti. Fondamentali sono anche la consapevolezza di sé e della propria identità culturale. Anche la conoscenza di altre culture e capacità come l'ascolto. Tutto ciò fa parte delle competenze interculturali.

Byram propone un suo modello di ICC. Secondo lui colui che possiede una competenza interculturale è chi conosce più culture e ha la capacità di scoprire nuovi mondi e rapportarsi ad interlocutori di diversi contesti rispetto a quello di provenienza. Introduce la *cultural awareness*, ovvero la presa di coscienza di sé, dei propri modelli culturali, e quindi della cultura straniera.

Definire in cosa consista la competenza interculturale costituisce un compito arduo poiché si tratta di qualcosa di “*subtle and intangible*” al punto da chiedersi “*do we even know what the term really means?*”.

Nei modelli di ICC anglossassoni è ricorrente la presenza di alcune aree considerate fondamentali:

***Motivation*** (affective, emotion);

### ***Attitudes Traits***

Secondo Fantini invece, è possibile parlare di ICC quando è presente **a variety of traits and characteristics**. Le definisce “*un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse*”. Egli distingue tra **tratti**, qualità

personali innate, e **caratteristiche** acquisite nel corso dell'esistenza in rapporto al contesto socio-culturale di vita (come flessibilità, apertura, interesse, curiosità, ecc...).<sup>35</sup>

Quindi i contesti che compongono la comunicazione interculturale possono essere riassunti in questi punti:

- L'interazione interpersonale
- Approcci culturali generici (etici) ed emici (specifici)
- Enfasi sul processo (il come)
- Il ruolo del linguaggio (digitale)
- Il ruolo del linguaggio (analogico)
- Il ruolo della percezione
- Stili di comunicazione

Liisa Salo-Lee's definisce la competenza così:

*"Competence' refers to an ability and skills to do something. It means preparedness, both in terms of motivation and knowledge. Competence also means sufficiency: good enough, yet able and willing to learn. [...] the term 'intercultural competence' is used broadly to refer to intercultural awareness, knowledge and skills, i.e. both competence and performance. For professional purposes, both theory and practice are needed."*<sup>36</sup>

Anche la Commissione Europea si è interessata delle competenze interculturali nel *Libro Bianco sul dialogo interculturale*<sup>37</sup>, nella quale oltre ad

---

<sup>35</sup> FANTINI A.E. (2001), *Exploring Intercultural Competence: A construct proposal*, NCOLTL Fourth Annual Conference, University of Vermont.

<sup>36</sup> SALO-LEE, L., (2006), *Intercultural Competence in Research and Practice: Challenges of Globalization for Intercultural Leadership and Team Work*, in: Aalto, Nancy and Reuter, Ewald eds., p. 81).

<sup>37</sup> *Libro bianco sul dialogo Interculturale, <vivere insieme in pari*

evidenziare quali siano le linee guida per costruire un futuro migliore per i cittadini europei, evidenzia come fattore fondamentale l'impegno comune *“per rafforzare la cittadinanza democratica e la partecipazione; insegnare a sviluppare le competenze interculturali (CI); creare spazi adibiti al dialogo interculturale ed estendere quelli già esistenti; e dare al dialogo interculturale una dimensione internazionale.”*

Le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita. Le autorità pubbliche, i professionisti del settore dell'insegnamento, le organizzazioni della società civile, le comunità religiose, i mezzi di informazione e tutti gli altri operatori del settore educativo, che lavorano in tutti i contesti istituzionali e a tutti i livelli, svolgono un ruolo decisivo nel perseguire gli obiettivi e i valori fondamentali difesi dal Consiglio d'Europa, nonché nel rafforzare il dialogo interculturale. [...] L'educazione alla cittadinanza democratica è essenziale sia per il funzionamento di una società libera, tollerante giusta, aperta e inclusiva, sia per la coesione sociale, la comprensione reciproca, la solidarietà, il dialogo interculturale e religioso, la parità tra donne e uomini. Essa comprende tutte le attività educative formali, non formali e informali, compreso l'insegnamento professionale, la famiglia e le comunità di riferimento che permettono alle persone di agire come cittadini attivi e responsabili, rispettosi degli altri. L'educazione alla cittadinanza democratica include, fra l'altro, l'educazione civica, storica, politica e dei diritti umani, nonché l'attenzione al contesto mondiale delle società e al patrimonio culturale. Favorisce gli approcci pluridisciplinari e combina insieme l'acquisizione di conoscenze, competenze e comportamenti, in particolare, la capacità critica e la disposizione all'autocritica necessarie per vivere in un contesto di società culturalmente diverse.

---

*dignità*, Lanciato dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa nel corso della loro 118a sessione ministeriale (Strasburgo, 7 maggio 2008).

## **CAPITOLO II**

# **L'USO DELLA LETTERATURA NELL'INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO DI EFL**



## **SOMMARIO**

### **2. Capitolo II: L'USO DELLA LETTERATURA NELL'INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO DI EFL**

2. Perché usare la letteratura?

2.1. Letteratura e lingua inglese

2.2. Il rapporto tra la letteratura e la lingua

2.3. L'EFL cos'è

2.4. Differenze tra ESL ed EFL

2.5. Modelli per l'insegnamento dell'inglese

2.6. Criteri per selezionare i testi

2.7. Canzoni contemporanee nelle classi EFL

2.8. Uso TIC nella letteratura

## **CAPITOLO II: L'USO DELLA LETTERATURA NELL'INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO DI EFL**

### **2. Perché usare la letteratura?**

Ci sono molte buone ragioni per usare la letteratura in classe. Eccone alcune:

- La letteratura è un materiale autentico. E' bene esporre gli studenti a questa fonte di lingua non modificata in classe perché le competenze che acquisiscono possono essere utilizzate al di fuori della classe.
- La letteratura incoraggia l'interazione. I testi letterari spesso sono ricchi di vari livelli di significato, e possono essere efficacemente estratti di discussione e condivisione di sentimenti o opinioni.
- La letteratura espande la consapevolezza linguistica. Chiedere agli studenti di esaminare sofisticati o non esempi standard di lingua (che possono verificarsi in testi letterari) li rende più consapevoli delle norme di uso della lingua (Widdowson 1975 citato da Lazar 1993).
- La letteratura educa tutta la persona. Esaminando i valori in testi letterari gli insegnanti incoraggiano gli allievi a sviluppare atteggiamenti nei loro confronti.



Questi valori e atteggiamenti riguardano il mondo fuori dalla classe.

- La letteratura è motivante e tiene alto lo stato in molte culture e paesi. Per questo motivo, gli studenti possono sentire un vero e proprio senso di realizzazione a comprendere un pezzo di letteratura di tutto rispetto. Inoltre la letteratura è spesso più interessante dei testi scolastici.

La centralità del testo letterario nell'apprendimento della lingua e civiltà straniera si spiega in primo luogo nel contributo che esso può dare al raggiungimento di quegli obiettivi trasversali dell'apprendimento/insegnamento raccolti sotto la dicitura di "saper essere": l'educazione al vivere civile, alla sensibilità estetica ed etica, alla cittadinanza democratica e all'ampliamento dei propri registri emotivi. Inoltre, essendo il testo letterario emanazione culturale del paese di riferimento, veicolo di temi, atmosfere e contenuti propri di uno specifico contesto geografico, storico e umano, esso risulta essere uno strumento fondamentale per educare il discente alla multiculturalità e alla diversità.

In secondo luogo il testo letterario partecipa all'apprendimento linguistico proprio in virtù del linguaggio utilizzato, infinitamente più vario di quello a cui si è sottoposti nella comunicazione ordinaria. La letteratura diventa quindi una risorsa nell'offrire un arricchimento linguistico attraverso testi che veicolano messaggi interessanti, raccontano storie, descrivono esperienze umane e creano mondi alternativi.

La letteratura attiva l'immaginazione dei lettori sollecitandoli emotivamente e non limitandosi a una comunicazione di servizio, situazionale e legata all'interazione sociale quotidiana. Dunque il testo letterario usa un linguaggio *representational*, che coinvolge e suscita emozioni, superando il livello *referential* ovvero quello di un linguaggio che informa, offre dati e fatti sollecitando risposte univoche, secondo la celebre distinzione di John McRae (1991: 3)<sup>38</sup>, il quale includeva tra i testi "referenziali" anche i saggi e gli articoli di cronaca. Il testo letterario oltre a far conoscere un'altra cultura, serve a

---

<sup>38</sup> MCRAE, J.,(1991),*Literature with a small 'l'*, London, Macmillan,p.80.

mostrare le infinite combinazioni cui sono sottoposti gli elementi linguistici al fine di veicolare un determinato messaggio e dunque le infinite possibilità espressive della lingua.

La recente didattica della letteratura nel mondo anglosassone deve molto a H.G. Widdowson e al suo concetto di *stylistics* (Widdowson 1975)<sup>39</sup>, che mette in relazione le discipline della linguistica e della critica letteraria alla lingua e letteratura come materia scolastiche. L'approccio stilistico, utilizzato ormai nella maggior parte dei manuali scolastici di letteratura inglese, si occupa della letteratura in quanto *discourse* ovvero il modo in cui elementi linguistici contribuiscono a un effetto comunicativo. Guidato nella decodificazione del messaggio, lo studente giunge a una più profonda comprensione del testo che trascende un mero impressionismo interpretativo e individua i meccanismi attraverso cui la lingua produce significati: figure retoriche, ripetizioni, scelte lessicali e di registro, deviazioni dalla norma ovvero deroghe alle regole grammaticali studiate. Acquisisce dunque strumenti critici che lo aiutano a inferire, penetrando tra le righe e nel sottotesto, e ad affrontare l'eventuale ambiguità non come ostacolo o confusione ma come rimando ad altro, stimolo, apertura e dunque ricchezza. Infine percepisce il testo come unità polisemica, soggetta a molteplici interpretazioni che possono variare nel tempo. Capisce come il testo riviva nel presente e nel contributo dato da ogni lettore, che offre una nuova prospettiva sul testo stesso, condizionata necessariamente dal suo vissuto e dalla sua epoca storica<sup>40</sup>.

Citando ancora McRae, ogni progetto educativo dovrebbe essere al suo meglio "sovversivo", un'affermazione che non intende tanto promuovere l'abbattimento di valori culturali o credo religiosi, ma piuttosto innescare domande su punti di vista, atteggiamenti, presunzioni e assunti.

---

<sup>39</sup> WIDDOWSON, H.G. 1975), *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman, pp.20-23

<sup>40</sup> STAGI SCARPA M.,(2005), *Insegnare la letteratura agli stranieri*, Carocci,p.134

## 2.1. Letteratura e lingua inglese

Il rapporto tra la letteratura e l'insegnamento della lingua inglese è stato piuttosto un matrimonio difficile in tutti questi anni.

Ci sono stati momenti di separazione e tentativi di riconciliazioni sapientemente programmati, che sembrano predire vivranno felici per un po'. Tuttavia, non si dovrebbe essere ignari degli anni che hanno vissuto sotto il controllo di studiosi contemporanei e avere un quadro generale di questo rapporto.<sup>41</sup>

Tuttavia, tutte le polemiche e le diverse prese di posizione di linguisti, critici letterari e degli operatori non sono state in grado di nascondere le ragioni per incorporare la letteratura in classe di lingua inglese. Collie e Slater<sup>42</sup> sostengono che l'inserimento della letteratura nella classe di lingua, in quanto fornisce un prezioso materiale autentico, sviluppa coinvolgimento personale e contribuisce all'arricchimento della cultura, nonché all'arricchimento della lingua dei lettori. Questi obiettivi si possono raggiungere utilizzando materiale pertinente e attraente per gli studenti e attraverso l'uso di attività che promuovono il coinvolgimento, la risposta del lettore e una solida integrazione tra lingua e letteratura.

Gli insegnanti indicano che usano la letteratura nelle loro pratiche di insegnamento in inglese per:

- a. per l'ampliamento degli orizzonti degli studenti, dando loro una conoscenza dei classici della letteratura;
- b. per migliorare la consapevolezza culturale generale dello studente;
- c. per stimolare la fantasia creativa e letteraria degli studenti e sviluppare il loro apprezzamento per la letteratura;

---

<sup>41</sup> PARKINSON E REID THOMAS, (2000); HALL, (2005); CARTER E STOCKWELL, (2008); PARAN. PP. 180-185

<sup>42</sup> COLLIE J. E SLATER S., (1987), *Literature in the Language Classroom*. pp. 6-7.

- d. per introdurre gli studenti ai capolavori della letteratura inglese e americana come esperienza educativa, e aggiungere alla conoscenza degli studenti il mondo in generale.(Akyel e Yalçin, 1990: 175)<sup>43</sup>

Anche se non ci sono categorie generali proposte, Lazar afferma che la letteratura dovrebbe essere vista come una preziosa risorsa di materiale per motivare e come un ponte per fornire l'accesso a sfondo culturale. La letteratura favorisce l'acquisizione del linguaggio, espande la sensibilità e la capacità di interpretare la lingua e di analizzare il testo letterario e, per ultimo, educa tutta la persona, secondo il modello di crescita personale sopra descritto.

Basandosi sui motivi precedenti per l'insegnamento della letteratura in una seconda lingua, Parkinson e Reid Thomas<sup>44</sup> aggiungono che questa fornisce un buon modello per una buona scrittura; è memorabile, non banale e impegnativo, e aiuta anche assimilare i ritmi di una lingua; facilitando l'intelligenza e la sensibilità di formazione.

Infine, si è inoltre affermato che la letteratura aiuta a migliorare l'aspetto psicolinguistico di apprendimento delle lingue, in quanto si concentra sulla forma, sul testo e sulla capacità di elaborazione, e migliora l'espansione del vocabolario e la capacità di lettura. La letteratura ha inoltre vissuto una rinascita con l'avvento del metodo comunicativo nell'insegnamento della lingua, in quanto fornisce agli studenti materiale autentico, piacevole e culturale.

Le stesse giustificazioni di cui sopra, potrebbero essere utilizzate anche per giustificare l'inserimento di un romanzo come un tipo di testo letterario nel nostro piano o programma del corso. Secondo Lazar, quando si utilizza un romanzo, gli insegnanti dovrebbero guardare le opportunità linguistiche o brevemente ricordare le ragioni che stanno dietro queste ultime. In primo luogo, un romanzo fornisce una fonte motivazionale più coinvolgente per le attività pedagogiche, e s'innesta anche negli studenti intellettualmente, emotivamente

---

<sup>43</sup> AKYEL A. & YALCIN E., (1990), *Literature in the EFL class; A study of goal-achievement incongruence*.ELT journal, pp.174-180

<sup>44</sup> PARKISTON B.,REID THOMAS H.,(2000), *Teaching literature in a second language*, Edinburgh University Press, pp. 180-185.

e linguisticamente. Inoltre, fornisce un quadro di un'altra cultura.

Perché allora l'uso della letteratura nell'insegnamento della lingua inglese?

Prima di tutto, perché siamo lettori e ci piacerebbe condividere con gli studenti questo entusiasmo e il piacere di fruire nella finzione.

In secondo luogo, perché crediamo che possa aiutare gli studenti a impegnarsi nell'apprendimento della lingua inglese e allo stesso tempo migliorare la loro competenza comunicativa.

In terzo luogo, perché crediamo che la letteratura ci permetta di crescere personalmente e socialmente e soprattutto ci sensibilizzi culturalmente.

## **2.2. Il rapporto tra la letteratura e la lingua**

Gli ultimi vent'anni sono stati chiaramente segnati da un'esplosione di lavoro nella teoria letteraria e culturale, fornendo una solida base per ulteriori ricerche sul rapporto tra la letteratura, la lingua e l'educazione. Così, un intero nuovo paradigma che coinvolge l'integrazione della lingua e della cultura, essendo la letteratura una parte della cultura, è emerso alla fine degli anni 80' ed in tutti gli anni 90'.

Non a caso, negli ultimi anni, c'è stata una forte tendenza verso lo studio della letteratura, soprattutto la cultura, e la sua reintegrazione nel curriculum accademico.

Pertanto, molte ricerche sostengono la necessità di inserire testi letterari nel curriculum L2 o in alternativa sostenere un programma basato sui contenuti che includono componenti di letteratura.

Molti insegnanti di lingue tendono ad ammettere la potenzialità di testi letterari in termini di sviluppo di diversi aspetti di una lingua straniera. Si sostiene che la letteratura promuove, la conoscenza delle frasi ed espressioni

lessicali fissi (Frantzen, 2002; MacKenzie, 2000), conoscenze grammaticali (Tayebipour, 2009), la consapevolezza linguistica (Carroli, 2008), e le competenze sociolinguistiche e pragmatiche (McKay, 2001).

Inoltre, l'accento sulla lettura, in particolare la lettura di testi culturalmente autentici, è diventata una delle rivendicazioni centrali dell'insegnamento EFL (Swaffar, 1999; Arens & Swaffar, 2000; Dupuy, 2000).

Negli ultimi anni si consiglia un programma "*in cui il linguaggio, la cultura e la letteratura sono insegnate come un continuum*" (lingue straniere e l'istruzione superiore: New Strutture per un mondo cambiato, 2007).

In questo senso, recenti studi indicano gli innegabili vantaggi di testi letterari come una parte importante dei programmi di EFL, nonostante il loro studio potrebbe dimostrarsi che il loro studio sia molto esigente per insegnanti e studenti. Così per Van (2009), lo studio della letteratura è un *must* perché espone gli studenti a contesti significativi ricchi di linguaggio descrittivo e personaggi interessanti.

Secondo lo studio di Lenore (1993)<sup>45</sup> si sono evidenziati i vari vantaggi di utilizzare la letteratura drammatica nell'insegnamento della lingua inglese. I vantaggi infatti sono molti:

- stimola l'immaginazione e promuove il pensiero creativo;
- sviluppa capacità di pensiero critico;
- aumenta l'abilità di ascolto e rafforza la comprensione.

Ci sono anche vantaggi nell'utilizzare i romanzi nell'insegnamento della lingua inglese, come per esempio oltre alla lingua vengono riflessi gli usi e gli stili di vita dei personaggi. Ciò aiuta i lettori alla conoscenza delle diverse

---

<sup>45</sup> LENORE, K.L., (1993), *The Creative Classroom A Guide for Using Creative Drama in Classroom*. U.S.A.: Elsevier, Inc, pp. 178-180. HELTON, C.A, J.ASAMANI AND E.D.THOMAS, (1998), *A 'Novel'*

culture, migliora le capacità di pensiero critico. Helton C.A ed E.D Thomas<sup>46</sup> espongono i vantaggi educativi dei romanzi:

- stimolano l'immaginazione;
- aiutano gli studenti ad identificare le emozioni dei personaggi e affrontare al meglio situazioni simili alle loro esperienze;
- sviluppano capacità linguistiche orali e scritte;

L'insegnante dev'essere capace di saper scegliere un buon romanzo, magari optando per una storia intrigante e per temi che affascinino l'immaginazione e che possano sviluppare anche dibattiti interessanti.

### 2.3. L'EFL cos'è?

*EFL o English as a Foreign Language*, indica l'insegnamento dell'inglese in una regione non inglese e quindi viene usato quando gli studenti si trovano in un paese non di lingua inglese. Lo studio può avvenire nel paese di origine dello studente, come parte del normale curriculum scolastico o altrimenti, per la minoranza più privilegiata, in un paese anglofono che visitano come una sorta di turisti educativi, in particolare immediatamente prima o dopo la laurea.

Il vantaggio principale è che generalmente hanno tutti la stessa lingua madre e si possono quindi fare lezioni su misura, spiegando per esempio differenze grammaticali o gli errori che fanno le persone che parlano quella lingua.

L'inglese, come lingua straniera, (EFL) corrisponde approssimativamente al Circolo Espansivo descritto dal linguista Braj Kachru in "Norme, codificazione e

---

<sup>46</sup> *Approach to the Teaching of Reading*, Tennessee State: Tennessee State University, p.p: 1-5; Available Internet Address: <http://www.nade.net/documents/SCP98/SCP98.19.pdf>

realismo sociolinguistico: la lingua inglese nel cerchio esterno".<sup>47</sup>

Secondo Kachru vi è un cerchio interno (*inner circle*) che comprende i paesi in cui l'inglese gode di uno status di ufficialità e in cui è parlato dalla maggior parte degli abitanti come lingua materna (*ENL, English as a Native Language*): il Regno Unito, gli USA, l'Australia, la Nuova Zelanda, l'Irlanda, la parte anglofona del Canada, il Sudafrica.

Il cerchio esterno (*outer circle*) comprende i paesi nei quali l'inglese è parlato come lingua seconda (*ESL, English as a Second Language*), svolgendo un ruolo fondamentale nel campo dell'educazione e delle istituzioni.

Il gruppo include soprattutto paesi che sono stati colonie dell'impero britannico (e più tardi membri del Commonwealth): l'India, la Nigeria, le Filippine, il Bangladesh, il Pakistan, lo Sri Lanka, la Malesia, la Tanzania, il Kenya, le parti non anglofone del Sudafrica e del Canada ecc.

Il cerchio in espansione (*expanding circle*) comprende quelle nazioni in cui l'inglese è usato come lingua straniera (*EFL, English as a Foreign Language*) o come lingua franca.

Questo cerchio include la maggior parte dei restanti paesi del mondo: Cina, Giappone, Brasile, Argentina, e i paesi europei.

*EFL countries do not use English as a medium of instruction but English is taught in schools.*

EFL student's needs:

1. Lots of practice using English, especially orally. Get them speaking in the classroom, but also teach them where to find opportunities to practice speaking English outside of class, and reward them for doing so.

---

<sup>47</sup> KACHRU, BRAJ B., (1990), *The Alchemy of English: the spread, functions and models of Non-native Englishes*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp.123-126.



2. Exposure to living English. Never lead your students to believe that English is a set of rules and words to memorize.

It is the living, breathing creation of cultures and communities around the world. Do whatever you can to reveal this depth. Pen pals, non-traditional teaching materials, and field trips are great ways to make English come alive for your students.

3. Reasons to learn English, and motivation to stick with it. English can be very theoretical when you're growing up in a village in Belarus. Find out about each student's other passions and tie English into them.

There are so many English communities online and off that it's possible to find a tie-in for almost any other area of interest. Social networks are powerful tools.

All'inizio l'EFL non ha avuto successo, ma i diversi ricercatori hanno dichiarato i vari motivi perché è importante incorporare questo tipo di materiali culturali:

- La natura inseparabile della lingua e della cultura (Erkaya,2005);<sup>48</sup>
- Alcuni vantaggi come benefici motivazionali (Gardner and Lambert 1972);<sup>49</sup>
- Lo sviluppo di competenze interculturali
- (Byram e Feng 2004).<sup>50</sup>

Una delle ragioni più importanti è che l'introduzione dell'insegnamento EFL fornisce agli studenti la possibilità

di sviluppare un pensiero critico e di far sì che si possa fare un confronto tra la propria cultura e una differente, in modo tale da fornirgli una sorta di

---

<sup>48</sup> ERKAYA, O. R., (2005), *Benefits of using short stories in EFL context*, Asian EFL Journal, pp. 1-13.

<sup>49</sup> GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E., (1972). *Motivational variables in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 25-45

<sup>50</sup> BYRAM, M. & FENG, A., (2004), *Culture and language teaching: Teaching, research and scholarship*, Cambridge University Press, pp.149-168.

“consapevolezza meta- culturale” che consente di sviluppare un sistema culturale dinamico ed in continua evoluzione.

Molti studiosi hanno sottolineato l'importanza della letteratura nell'apprendimento di una lingua. Per esempio, Lazar<sup>51</sup> dice che la letteratura fornisce contesti significativi e memorabili per l'elaborazione e l'interpretazione di una nuova lingua. Invece Lye (1996) sostiene che la letteratura coinvolge il lettore in un insieme complesso di considerazioni emotive, simboliche, morali, intellettuali e sociali.

Collie and Slater<sup>52</sup> citano 4 ragioni principali perché è importante incorporare la letteratura in classe: è un prezioso materiale autentico, fornisce un arricchimento culturale, linguistico e un coinvolgimento personale.

L'uso della letteratura nelle classi EFL è stato supportato da McKay<sup>53</sup> che sosteneva che *“literature offers several benefits to ESL classes. It can be useful in developing linguistic knowledge both on a usage and use level. Secondly, to the extent that students enjoy reading literature, it may increase their motivation to interact with a text and thus, ultimately increase their reading proficiency. It may also enhance student’s understanding of a foreign culture and perhaps spur their own creation of imaginative works”*.

Brumfit<sup>54</sup> condivide la stessa idea che la letteratura era un soggetto di abilità, e non di contenuto, ed evidenzia il potenziale di essa nel migliorare la capacità di lettura.

## 2.4. Differenze tra ESL ed EFL

Anche se ESL (inglese come seconda lingua) e EFL (inglese come lingua

---

<sup>51</sup> LAZAR, G., (1993). *Literature and language teaching*, Cambridge, M.A.: Cambridge University Press, pp. 70-90.

<sup>52</sup> COLLIE, J. & SLATER, S., (1990). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge: CUP, pp. 6-7.

<sup>53</sup> MCKAY, S., (1982). *Literature in ESL Classroom*, Tesol Quarterly, pp. 529-536.

<sup>54</sup> , *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp. 134-140.

straniera) sono spesso utilizzati in modo intercambiabile, esistono differenze uniche tra i due. *"ESL countries are nations where the medium of instruction in education and government is in English, although English may not be the native language."*

*"On the other hand, EFL countries do not use English as a medium of instruction but English is taught in schools. Malaysia was once considered an ESL country but now leans more towards EFL."*<sup>55</sup>

I metodi e gli approcci dell'insegnamento dell'inglese come seconda lingua e come lingua straniera differiscono notevolmente.<sup>56</sup>

La distinzione tra la seconda lingua e la lingua straniera non è tuttavia nitida. Infatti c'è una considerevole quantità di variazione nei ruoli svolti dalle seconde lingue, ad esempio nell'istruzione, nei settori discorsivi e nel potere.

Richiedono inoltre due diverse strategie per l'insegnamento per una serie di motivi. La maggior parte delle persone non conosce la differenza tra i due e non considera la differenza quando partono per insegnare l'inglese. È importante sapere cosa è ognuno per soddisfare le diverse esigenze degli studenti.

In una classe ESL è molto più probabile avere studenti provenienti da diversi paesi, tutti con diverse lingue native, mentre una classe EFL no. In questo caso, l'insegnante deve essere preparato per culture diverse ed errori linguistici diversi.

Uno studente proveniente dalla Corea, per esempio, avrà diversi errori di pronuncia da uno studente proveniente dalla Francia. Oltre a questo, quando gli studenti imparano una lingua straniera, trasferiscono elementi dalla lingua madre alla lingua di destinazione. In questo caso, avranno errori grammaticali diversi nell'apprendimento e gli errori diversi devono essere considerati nella strategia didattica. D'altra parte, una classe di studenti EFL sarà di solito

---

<sup>55</sup> <https://www.teachingenglish.org.uk/article/ef>

<sup>56</sup> FERNANDEZ C., (2012), *Di insegnanti inglesi poi e ora*, La stella. pp. 15-20

composta da ragazzi tutti dello stesso paese. Avranno la stessa cultura e commettono errori simili nella lingua di destinazione. Pertanto, questi errori possono essere risolti dall'insegnante nel suo complesso piuttosto che individualmente con il principiante ESL. Inoltre, gli studenti ESL avranno anche una ragione diversa per imparare l'inglese. Se vivono in un paese di lingua inglese, avranno sicuramente una necessità comunicativa per imparare l'inglese molto rapidamente in modo che possano andare con la vita quotidiana con facilità. Uno studente EFL è molto più probabile che apprenda la lingua per scopi accademici e l'enfasi sull'insegnamento sarà quindi diversa.

Gli studenti sono solitamente più ricettivi all'apprendimento della lettura e alla scrittura e meno interessati a parlare e ad ascoltare, a meno che non lavorino in un settore in cui comunicano con altri oratori inglesi. Pertanto, l'insegnante sarà tenuto a cambiare la propria strategia didattica a seconda delle esigenze degli studenti.

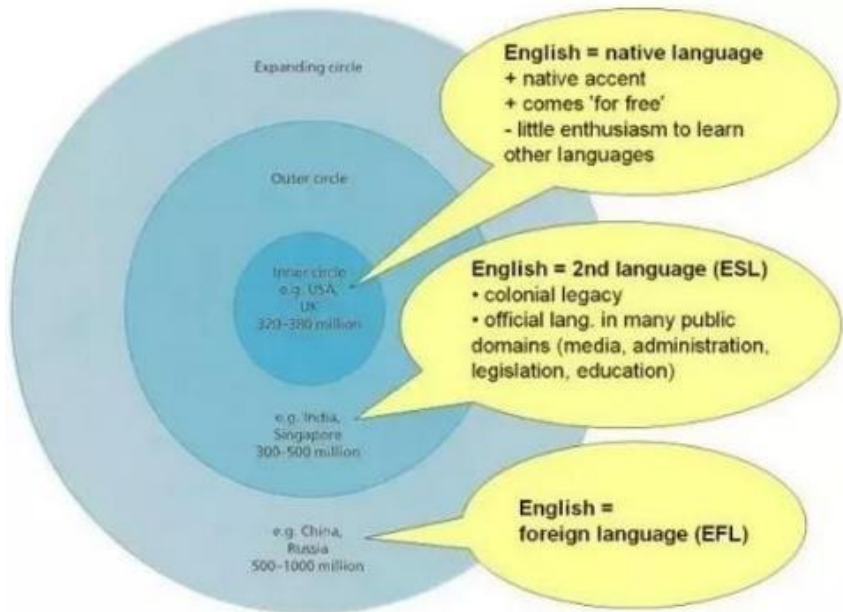
Com'è stato visto in precedenza, è importante che un insegnante conosca la differenza tra ESL e EFL per cambiare la propria strategia per meglio adattarsi alle esigenze degli studenti. Gli studenti e le loro esigenze devono sempre essere la massima considerazione quando si determina la migliore strategia di insegnamento da impiegare in classe.

Per tracciare un quadro dello stato dell'inglese nel mondo, negli ultimi vent'anni è stato largamente utilizzato il modello esplicativo di Kachru del 1990. Divide la comunità mondiale di chi parla inglese in vari sottogruppi in relazione al ruolo e alle funzioni di questa lingua:

1. Il primo gruppo comprende coloro che, pur formando gruppi culturalmente distinti, usano l'inglese come lingua materna.
2. Il secondo gruppo utilizza l'inglese come seconda lingua. In questo caso l'inglese viene appreso dopo la lingua materna ed ha un ruolo importante nell'ambito delle istituzioni, dell'istruzione o di altre attività.

3. Nei paesi del terzo gruppo l'inglese viene utilizzato come lingua straniera. L'inglese è studiato a scuola ed ha un ruolo importante nel commercio internazionale, nel turismo, nella scienza e tecnologia.

Il modello di Kachru può essere visto come un insieme di tre cerchi concentrici, per cui il primo gruppo corrisponde al cerchio interno, il secondo gruppo al cerchio esterno e il terzo gruppo a quello che lo stesso Kachru definisce come il cerchio in espansione.



**Figura 6**

Il cerchio interno (*inner circle*) comprende i paesi in cui l'inglese gode di uno status di ufficialità e in cui è parlato dalla maggior parte degli abitanti come lingua materna (*ENL, English as a Native Language*): il Regno Unito, gli USA, l'Australia, la Nuova Zelanda, l'Irlanda, la parte anglofona del Canada, il Sudafrica. La lista potrebbe includere anche Malta e alcuni territori caraibici. In questi paesi i modelli di riferimento rimandano alle diverse tradizioni nazionali. Va comunque segnalato che anche queste varietà standard, oggi riconosciute e accettate come tali non solo all'interno delle singole nazioni ma anche sulla scena internazionale, hanno conquistato tale status non più di mezzo secolo fa.

cerchio esterno (*outer circle*) comprende i paesi nei quali l'inglese è parlato come lingua seconda (*ESL, English as a Second Language*), svolgendo un ruolo fondamentale nel campo dell'educazione e delle istituzioni. Il gruppo include soprattutto paesi che sono stati colonie dell'impero britannico (e più tardi membri del Commonwealth): l'India, la Nigeria, le Filippine, il Bangladesh, il Pakistan, lo Sri Lanka, la Malesia, la Tanzania, il Kenya, le parti non anglofone del Sudafrica e del Canada, chiarisce che in questi paesi l'inglese si è sviluppato ed evoluto in modi diversi: *In some countries like Nigeria and England, where under colonial powers it developed as an elite second language, only a minority of the society acquired English. However, in other countries like Barbados and Jamaica, the slave trade had a significant impact on the variety spoken, resulting in the development of English-based pidgins and creoles.* I parlanti del cerchio esterno sono sviluppatori di norme (*rule developers*), sviluppano cioè le regole codificate dai parlanti nativi nell'ambito del cerchio interno portando alla creazione di standard d'uso locale. Occorre tuttavia tenere ben separati i pidgin e i creoli, che sono a tutti gli effetti lingue diverse tant'è vero che c'è chi afferma che *"totals for English-based pidgin and creole speakers should be kept separate when estimating English language users"*.

Il cerchio in espansione (*expanding circle*) comprende quelle nazioni in cui l'inglese è usato come lingua straniera (*EFL, English as a Foreign Language*) o come lingua franca. Questo cerchio include la maggior parte dei restanti paesi

del mondo: Cina, Giappone, Brasile, Argentina, i paesi europei (Italia inclusa) ecc. I parlanti del cerchio in espansione sono normo-dipendenti (*rule dependent*), dipendono cioè dalle regole codificate nell'ambito dei cerchi interno ed esterno.

## 2.5. Modelli per l'insegnamento dell'inglese

In relazione ai possibili modelli per l'insegnamento ci rifacciamo alla proposta di Kirkpatrick (2006)<sup>57</sup>. I modelli valgono per l'insegnamento nello spazio del cerchio esterno e del cerchio in espansione di Kachru, cioè per studenti per i quali l'inglese è rispettivamente seconda lingua o lingua straniera. Vengono proposti tre modelli, basati rispettivamente sull'inglese nativo, sull'inglese nativizzato e su un'ipotesi d'inglese come lingua franca.

### ***Native-speaker model***

Il *native-speaker model* fa riferimento all'inglese del parlante nativo, *English as a native language*, (ENL). A scopi didattici, è il più diffuso nel mondo attuale ed è basato principalmente sull'inglese britannico o americano, vale a dire sullo *Standard British English* (SBE) e sul *General American* (GA). Per le definizioni di queste varietà, facciamo riferimento a Santipolo: lo *Standard British English* è quella varietà d'inglese, del quale grammatica, sintassi, morfologia, slang e vocabolario sono più ampiamente accettati e compresi in Gran Bretagna. Qui l'avverbio "ampiamente" è da intendersi sia socialmente sia geograficamente, nel senso che si tratta della varietà che meno di altre solleva giudizi negativi o stigmatizzazioni, in altre parole la varietà "non marcata". L'adozione di questo modello potrebbe essere vantaggiosa per quegli studenti la cui motivazione nell'apprendimento della lingua è d'interagire principalmente con parlanti nativi della varietà d'inglese che stanno studiando per ragioni economiche o culturali.

---

<sup>57</sup> KIRKPATRICK D.L., KIRKPATRICK J., *Evaluating training programs. The four levels*, Berrett-Koehler Publishers, pp.72-78

## ***Nativized model***

Il *nativized model* è un modello basato sull'inglese nativizzato, vale a dire l'inglese usato in una particolare comunità; è un modello possibile nei paesi del cerchio esterno in cui l'inglese svolge un ruolo fondamentale nell'istruzione e nelle istituzioni, come seconda lingua (ESL). In questi paesi il *native-speaker model* è ancora prevalente, ma c'è chi sostiene che l'adozione (quanto meno come ideale) di questo modello può comportare effetti negativi sull'insegnamento in quanto svaluta la figura dell'insegnante locale d'inglese, compromettendone l'autorevolezza e l'autostima. La competenza che questo insegnante possiede nei confronti della varietà locale d'inglese non viene valorizzata, ma considerata come una versione inferiore a quella dei parlanti nativi.

L'adozione di questo modello si basa sulla constatazione del fatto che in campo internazionale l'inglese svolge principalmente la funzione di una lingua franca.

Kirkpatrick sostiene che il modello di lingua franca ha potenzialmente le caratteristiche per essere il modello più appropriato da proporre per l'insegnamento nei paesi del cerchio in espansione in cui l'inglese viene appreso come lingua straniera, ma riconosce che l'applicazione pratica richiede un approfondimento della ricerca:

*"It is time, then, for applied linguistics to provide a description of lingua franca English, for by so doing they can liberate the millions upon millions of people currently teaching and learning English from inappropriate and cultural models".*

## **2.6. Criteri per selezionare i testi**

Collie e Slater menzionano diversi criteri per selezionare gli adeguati testi letterari per le aule EFL.



*They believed that: “[...]When selecting the literary texts to be used in language classes, the language teacher should take into account needs, motivation, interests, cultural background and language level of the students. However, one major factor to take into account is whether a particular work is able to reveal the kind of personal involvement by arousing the learners’ interest and eliciting strong, positive reactions from them. Reading a literary text is more likely to have a long-term and valuable effect upon the learners’ linguistic and extralinguistic knowledge when it is meaningful and amusing. Choosing books relevant to the real-life experiences, emotions, or dreams of the learner is of great importance. Language difficulty has to be considered as well. If the language of the literary work is simple, this may facilitate the comprehensibility of the literary text but is not in itself the most crucial criterion. Interest, appeal, and relevance are also prominent. Enjoyment; a fresh insight into issues felt to be related to the heart of people’s concerns; the pleasure of encountering one’s own thoughts or situations exemplified clearly in a work of art; the other, equal pleasure of noticing those same thoughts, feelings, emotions, or situations presented by a completely new perspective: all these are motives helping learners to cope with the linguistic obstacles that might be considered too great in less involving material.”<sup>58</sup>*

Ci sono, quindi, molti benefici nell’utilizzare la letteratura nelle classi EFL e, ampliare agli studenti la comprensione delle proprie e altre culture, aiuta nell’espressione professionale rafforzando la conoscenza della struttura lessicale e grammaticale. I testi letterari offrono una ricca fonte di input linguistici e possono aiutare gli studenti a praticare le quattro abilità (scrivere, parlare, leggere, ascoltare) oltre ad esemplificare strutture grammaticali e incrementare il proprio vocabolario. La letteratura può aiutare gli allievi a sviluppare la loro comprensione di altre culture, la consapevolezza di differenza e la tolleranza e la comprensione. La letteratura non è solo uno strumento per migliorare le abilità scritte e orali degli studenti nella lingua di riferimento, ma è anche una finestra che si apre nella cultura della lingua di

---

<sup>58</sup> *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge: CUP, 6-7.

riferimento, creando una competenza culturale negli studenti.

## 2.7. Canzoni contemporanee nelle classi EFL

Recentemente si è introdotto l'uso di canzoni nelle aule EFL. Diversi studi (CRANMER e LAROY 1992<sup>59</sup>, SCHOEPP 2001<sup>60</sup>, GRAHAM 2006<sup>61</sup>) hanno rivelato che l'insegnamento della letteratura inglese e letteraria attraverso canzoni può essere un utile metodo didattico per catturare l'interesse degli studenti nelle attività e nei temi sviluppati in classe.

È generalmente riconosciuto che gli studenti possano facilmente interiorizzare una lingua straniera lavorando su canzoni per diverse ragioni: prima di tutto, come teorizza

Ferradas Moi (2003)<sup>62</sup>, i materiali basati su canzoni si concentrano sull'uso di particolari strutture grammaticali o su riconoscibili elementi morfo / lessicali che possono promuovere l'acquisizione di schemi sintattici e grammaticali.

Imparare nuove parole nuove e catene lessicali può essere più facile e talvolta anche automatico grazie alla struttura delle canzoni stesse e alla presenza di un refrain che aiuta gli ascoltatori a memorizzare le linee più significative, arricchendo così anche il loro vocabolario.

L'utilizzo della musica nell'aula EFL consente agli studenti di migliorare le proprie capacità di ascolto e di aiutarli ad apprendere la pronuncia giusta delle parole inglesi.

Inoltre, Ferradas Moi sottolinea che gli argomenti delle canzoni utilizzati

---

<sup>59</sup> CRANMER D., LAROY C., (1992), *Musical Openings: Using Music in the Language Classroom*, Harlow/Camterbury, Longman Pilgrims, pp. 20-23.

<sup>60</sup> SCHOEPP K., (2001), *Reasons for Using Songs in the EFL/ESL classroom*, The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2.

<sup>61</sup> GRAHAM C., (2006), *Creating Chants and Songs*, Oxford, Oxford University Press, pp. 122-156.

<sup>62</sup> FERRADAS MOI C., (2003), *Materials for Language through Literature, Rocking the Classroom: Rock Poetry Materials in the EFL Class*, in Tomlinson B., *Developing Materials for Language Teaching*, London/New York, Continuum, pp. 410-415.

durante la classe spesso possono favorire la discussione tra gli studenti sui temi rilevanti che sono generalmente legati alla nostra vita nei secoli XX e XXI.

Pertanto, questi materiali possono aiutare gli studenti a migliorare le loro capacità di parlare incoraggiando lo sviluppo di strategie pragmatiche attraverso lo scambio di opinioni.

Infine, gli studenti possono vedere l'inclusione delle canzoni nella lezione come un modo diverso di approcciare la letteratura inglese, offrendo la possibilità, attraverso gli argomenti delle canzoni, di ricordare più facilmente i contenuti letterari o di associare musica a un autore specifico o ad un libro letterario movimento.

I collegamenti tra canzoni e testi letterari o eventi storici potrebbero essere utili per aiutare i giovani studenti a riflettere e memorizzare date, caratteristiche letterarie, eventi significativi, interpretazioni diverse di testi e teorie connesse agli scrittori studiati durante l'anno.

Come sottolineano Thomson e Maglioni (2004)<sup>63</sup> attraverso le loro attività, costruire un ponte tra la letteratura e le canzoni moderne è importante perché può fornire agli studenti la possibilità di comprendere che la letteratura non è un mondo fisso e vecchio, ma è ancora molto vivo nella nostra cultura.

Come suggerisce Carter (2005)<sup>64</sup>, la musica non è solo un codice universale e un modo motivante per insegnare l'inglese, ma anche un'occasione per gli studenti di esprimere le proprie opinioni su diversi argomenti e migliorare le proprie capacità orali o scritte.

## 2.7. Uso TIC nella letteratura

---

<sup>63</sup> THOMSON G., MAGLIONI S., (2004), *New Literary Links – Form the Origins to the Romantic Age*, Genoa /Canterbury, Black Cat Pub, p.402.

<sup>64</sup> CARTER R., (2005), *6 Pop Songs for you*, Crawley, Helbling Languages.

L'acronimo TIC sta a indicare Tecnologie dell'informazione e della comunicazione ovvero tecnologie utilizzate o utilizzabili nella didattica la cui connotazione è prevalentemente tecnologico - digitale.

Le TIC stanno trasformando rapidamente la nostra società, che ormai viene definita come "società dell'informazione e della conoscenza". Tale definizione indica che il processo di formazione della conoscenza è sempre più legato all'uso delle Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

Qual è il ruolo della tecnologia nelle attività didattiche?

Qual è il ruolo dei docenti nei processi di insegnamento/apprendimento?

*"Good teaching remains good teaching with or without the technology; the technology might enhance the pedagogy only if the teachers and pupils engaged with it and understood its potential in such a way that the technology is not seen as an end itself but as another pedagogical means to achieve teaching and learning goals".<sup>65</sup>*

I vantaggi principali evidenziati della letteratura internazionale riguardo all'uso delle TIC in didattica sono:

- Motivazione e coinvolgimento attivo da parte degli alunni;
- Facilitazione di lavori di gruppo;
- Impatto sugli apprendimenti e sui traguardi raggiunti dagli studenti;
- Impatto sugli stili di apprendimento dei discenti;
- Sviluppo di creatività da parte degli studenti;

---

<sup>65</sup> HIGGINS B. – MILLER M. – WEGMANN S., *The reading teacher*, 2006.

- Gestione dell'intera attività di classe;
- Impatto sulle specifiche aree disciplinari (discipline umanistiche, scienze, lingue);



**Figura 7**

Negli ultimi anni, infatti, è nata la didattica 2.0, che si avvale di strumenti tecnologici come la lavagna multimediale (LIM), tablet, libri di testo in formato pdf, lezioni multimediali e interattive.

Le TIC sono un mezzo per migliorare la produttività individuale degli studenti e sono intese come mezzo per veicolare valori, rendere gli studenti protagonisti del loro processo di apprendimento e aiutarli a condividere le loro idee in modo creativo per diventare cittadini consapevoli.

Si può dire che hanno apportato benefici alla scuola in genere, ai docenti, agli studenti, e quindi alla totalità del sistema educativo, e possono essere così sintetizzati:

**Scuola:** maggiore efficienza/migliore comunicazione/

Risparmio di tempo e denaro nella gestione dei documenti cartacei/rapporti scuola-famiglia più diretti/

**Docenti:** Migliore e più aggiornata la qualità dell'offerta formativa/più veloce ed

efficace la preparazione, lo *storage* e il riuso dei materiali/maggiore flessibilità di lavoro/più ampie opportunità di contatto e realizzazione per la progettazione didattica/gestione facilitata dei dati degli studenti nel tempo, nello spazio e nell'accuratezza/più facile scambio delle buone pratiche e condivisione delle risorse.

**Studenti:** offerta formativa più varia, aggiornata e di migliore qualità/migliore possibilità di percorsi individuali e rispondenti ai reali bisogni degli studenti/migliore rintracciabilità del proprio percorso di apprendimento/più ampie possibilità di lavoro individuali e collaborative/rapporti facilitati con la scuola, i docenti, altri studenti/migliori possibilità di ricerca, progettazione, produzione e pubblicazione di materiali/più facile scambio delle buone pratiche e condivisione delle risorse.

Possiamo anche aggiungere che tali benefici sono di tipo diverso e potrebbero essere organizzati in tre macro- aree: *l'office automation*, che riguarda direttamente la gestione amministrativa e burocratica dei documenti scolastici (pagelle, "pagelline", verbali, POF, ecc.); la *communication*, vale a dire tutto ciò che riguarda la comunicazione interna ed esterna alla scuola; e *last but not least l'e-learning*, che comprende la fruizione, l'organizzazione, la produzione, la condivisione e la diffusione dell'apprendimento.

Le T.I.C. hanno, inoltre, segnato un chiaro punto di non- ritorno, abbattendo le pareti della classe tradizionale ed ampliandone le dimensioni spazio-temporali, offrendo luoghi e situazioni di apprendimento linguistico reali e motivanti.

In particolare, per i docenti di lingua inglese, Internet ha costituito un laboratorio di attività sempre vario, aggiornato e facilmente accessibile. Ci sono vari siti e si possono anche trovare i grandi capolavori della letteratura in lingua inglese tramite le nuove tecnologie e molti sono i siti dedicati a questa *mission*; fra gli altri segnaliamo "*The Literature Network*", un ambiente arricchito da un forum generale con molti fili di discussione su argomenti letterari di vario tipo e di vario livello, ma soprattutto con i testi integrali dei maggiori classici anglofoni.

Inoltre, per ciascun autore troviamo biografie, commenti critici, forum dedicati e link autorevoli.

Tutto ciò, comunque, non pone le nuove tecnologie in una posizione di privilegio assoluto nell'ambito della didattica. Sicuramente ne promuove la validità e l'efficacia, ne definisce i punti di forza, ma non attribuisce loro le caratteristiche di attivatore unico dei processi di apprendimento. E' chiaro che, per non perdere di efficacia, il loro uso non può essere un caso isolato, bensì deve essere quanto più diffuso e condiviso a tutti i livelli della scuola.

L'importanza della componente umana non deve essere sottovalutata, ma decisamente rivalutata. Il ruolo di guida/tutor/mentor/mediatore (e altro ancora) del docente rimane fondamentale, come pure l'interazione tra studenti e tra docenti e studenti.

L'essere passati da un sistema basato unicamente su di un approccio "Chalk & Talk" <sup>66</sup> ad uno che potremo definire "Switch & Teach", indica un cambiamento, una potenziale innovazione, un possibile arricchimento ed ampliamento dell'offerta formativa, perché dal binomio insegnante-lavagna siamo approdati alla tridimensionalità dell'insegnante-computer, ma tutto questo non è assolutamente automatico e garantito. In questo le nuove tecnologie con la loro flessibilità ed adattabilità a tutti gli stili dell'apprendere possono veramente aiutare il docente, offrendo una costante possibilità di modellamento della didattica in base alle necessità e alle aspettative dello studente.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> KRAITHMAN D., BENNETT S., (2005), *Case study: Blending, Chalk and Talk, and accessibility in a introductory economics module*, pp. 12-15.

<sup>67</sup> GIUSTI S., *Didattica della letteratura 2.0*, Milano, 2015.

## **CAPITOLO III**

# **LA POLITICA EUROPEA SUL MULTICULTURALISMO**





## **SOMMARIO**

### **3. Capitolo III: EUROPEAN POLICY OF MULTICULTURALISM**

3. Che cos'è il multiculturalismo?

3.1. Multiculturalismo e Unione Europea

3.1.1. Date salienti

3.2. Le società multiculturali e l'educazione interculturale

3.3. Multilinguismo nell'Unione Europea

3.4. Che cosa si intende per multilinguismo nell'Unione Europea?

*“La lingua dell’Europa è la traduzione”. Umberto Eco<sup>68</sup>*

---

<sup>68</sup> Eco U., (2012), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma, pp. 310-315.



### 3. Che cos'è il multiculturalismo?

*“In generale, il multiculturalismo è [...] un complesso di sfide alla capacità inclusiva e ordinativa della politica, alla posizione universalistica liberale – che tende all’emancipazione tramite l’uguaglianza formale –, a cui è stata opposta l’appartenenza sostanziale a un’entità collettiva che ha il nome di «cultura» ma a volte anche di «etnia». Ma, prima e più che una coerente serie di soluzioni, è stato tanto il riconoscimento di un fenomeno su larga scala – il differenziarsi delle società avanzate lungo linee culturali – quanto l’accettazione e la difesa di questo fenomeno, assecondato attraverso svariate strategie intellettuali e argomentative, per nulla convergenti: se in generale le posizioni multiculturali attribuiscono alla politica il compito di far coesistere le diverse culture, senza intaccarne i diritti identitari, in un piano di parità, in realtà al multiculturalismo appartengono tanto il relativismo*

*– che accetta politicamente la pluralità delle culture perché depotenzia la politica [...] – quanto l’interpretazione della politica come conflitto delle*

*«differenze» (delle «culture») per il riconoscimento reciproco (e qui l’identità è quella della comunità, al cui il singolo partecipa esistenzialmente)”.<sup>69</sup>*

Il multiculturalismo è, dunque, una modalità nuova di inserimento di persone con una specifica cultura (gruppi etnici o immigrati ad esempio) in una società in cui prevale un’altra cultura, che la dottrina distingue da altre quattro possibili soluzioni:

- 1) assimilazione: ossia sono le minoranze stesse a chiedere una piena adesione alla cultura nazionale dello stato ospitante, ma tale cultura deve definire gli standard di interazione nei luoghi pubblici per mezzo della legge<sup>70</sup>;
- 2) Ibridazione o meticcio: definito anche sincretismo culturale, ossia vengono incrociate diverse etnie, anche attraverso matrimoni misti, con

<sup>69</sup> Galli C., (2006), *Introduzione in ID., (a cura di) Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Bologna.

<sup>70</sup> CRESPI I., (2016), *Cultura/e nella società multicultural: riflessioni sociologiche*, pp. 90-94.

l'obbiettivo di avere generazioni che sono figlie di tante diverse culture (lo si riscontra nei paesi dell'Asia, dell'Africa e del Sud America);<sup>71</sup>

3) *Melting pot*: per molto tempo ha rappresentato l'ideale dominante, ossia ridurre la multiculturalità a un semplice «mescolamento» di minoranze e immigrati in un luogo dove, un grande numero di persone provenienti da tanti paesi diversi, vivono assieme. Per esempio New York è un vasto *melting pot* di differenti nazionalità o *salad bowl* un'insalatiera dove si mescolano differenti etnie, o ancora *hyphenation* ossia l'incorporazione che identifica i soggetti in base alle loro origini nazionali, come nelle dizioni italo-americano, "irlandeseamericano", ecc. (Pompeo 2002: 103);

4) Interculturalità: è una forma di incorporazione che pone l'attenzione alle differenze culturali, al fine di meglio integrare l'immigrato o una minoranza, nel sistema liberaldemocratico occidentale.<sup>72</sup>

Il termine multiculturalismo viene oggi utilizzato nella descrizione delle società occidentali, definito proprio dalla presenza simultanea di una pluralità di gruppi differenti che fungono da base per l'identificazione, il riconoscimento e l'orientamento dell'azione dei loro membri. Si propone di reagire soprattutto all'astrattezza dell'universalismo della modernità, che ha, erroneamente, almeno in questa fase storica, creduto di poter eliminare tre proprietà principali dell'identità di comunità, ossia la sua particolarità, la sua differenza, e la sua dimensione.

In alcuni casi si tende ad usare l'aggettivo multicultural e in altri il sostantivo multiculturalismo. C'è differenza? Sì, in generale possiamo dire che quando viene usato termine multicultural ci riferiamo al fatto della differenza culturale; quando invece parliamo di multiculturalismo intendiamo indicare una risposta normativa alla diversità culturale.

Molti studiosi hanno provato a rispondere alla domanda cos'è il

---

<sup>71</sup> DONATI P., (2008), *Oltre il multiculturalismo, Sintesi di Sociologia dei processi culturali*, pp. 76-90.

<sup>72</sup> SIRNA C., (2008), *Il dialogo tra le reti interculturali: questioni e prospettive*, Messina, pp. 162-170

multiculturalismo, e per esempio Ermanno Vitale ha definito il multiculturalismo “*proposta normativa che rivendica il riconoscimento della differenza o identità culturale tramite i diritti collettivi*”.<sup>73</sup>

Va subito precisato che il multiculturalismo non va confuso con l'interculturalità. Anche se entrambi i fenomeni hanno a che fare con il pluralismo culturale, il termine multiculturalismo è usato per alludere alle implicazioni politiche e sociali connesse alle dinamiche culturali contemporanee, mentre l'interculturalità riguarda invece le trasformazioni a cui va incontro la cultura a seguito degli spostamenti di popolazioni. In altre parole, il multiculturalismo riguarda i problemi sociali e politici prodotti dalla convivenza di identità culturali differenti nella medesima società mentre l'interculturalità riguarda i processi di mutamento culturale prodotti dagli scambi tra culture distinte (G. Bauman 2003).<sup>74</sup>

### **3.1. Multiculturalismo e Unione Europea**

Che il multiculturalismo come fatto e come sfida implichi la necessità di affrontare la questione del nesso oppositivo bene-diritto, identità-uguaglianza, valori-neutralità, è poi chiaro quando l'insieme dei fenomeni multiculturali emerge nelle società europee, cioè quando, dopo il crollo dei sistemi comunisti, si innescano le dinamiche politiche, economiche e sociali della globalizzazione, e hanno origine i grandi movimenti migratori che fanno nascere all'interno degli Stati europei numerose comunità di persone che per lingua, religione, costumi, attitudine verso la politica, paiono costituire appunto “culture” nettamente differenziate da quelle dei paesi ospitanti, e mettono questi davanti a problemi inediti.

Il multiculturalismo, in ambito europeo, è il nome con cui oggi si designa un complesso di problematiche riconducibili alla presenza – per la prima volta

---

<sup>73</sup> Lanzillo M.L., (2005), *Il multiculturalismo*, edizione Laterza, Bari, pp. 40-42.

<sup>74</sup> Bauman G., (2003), *L'enigma multiculturale*, il Mulino, Bologna, pp. 50-56.

all'interno delle omogeneità nazionali e sociali, delle identificazioni e delle individuazioni costruite nei secoli in Europa dall'azione uniformante della statualità moderna – di differenze culturali di cui sono portatori non tanto «nativi», quanto immigrati di diverse etnie e religioni che – a differenza di quanto è avvenuto nella storia degli Stati Uniti – sono una realtà del tutto nuova.

Un complesso di problematiche che mettono in crisi la già calante capacità integrativa dello Stato continentale, delle sue istituzioni e delle sue culture politiche, del suo assetto giuridico, del suo ordine unitario centrato sulla sovranità rappresentativa, sul giuspositivismo; su un sistema istituzionale diverso da quello statunitense, federale strutturato almeno in parte sul *common law*, e più indifeso di quello davanti alle sfide del multiculturalismo”.

### **3.1.1. Date salienti**

Il termine multiculturalismo è entrato come termine centrale nella discussione pubblica statunitense e canadese a partire dagli anni 60' del XX secolo, in seguito ai movimenti e alle rivendicazioni provate dalle cosiddette guerre culturali e dalla percezione della fine dell'ideologia di *melting pot*, oggi nel dibattito pubblico e accademico non riesce ad esimersi dal discutere, accapigliarsi interrogarsi, e di fatto, rimanere intrappolato nel circolo del multiculturalismo.

A partire dagli anni '80 e '90 del XX secolo, al di là dell'Atlantico, il multiculturalismo è diventato uno dei temi centrali dell'indagine filosofico - politica, presentato come una delle possibili soluzioni ai problemi di convivenza fra individui e cittadini che sembrano chiedere, non più il riconoscimento della propria uguaglianza, ma il riconoscimento della propria differenza.

Tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo, il dibattito sul multiculturalismo ha investito anche l'ambito a livello filosofico-politico Europeo. L'Europa alle prese con vari problemi recepisce quella che può sembrare un'ancora di salvezza,



lanciata dall'altra sponda dell'Atlantico, la soluzione multiculturale. E, tuttavia, comincia a riflettere del multiculturalismo, e alla luce della propria storia lo interpreta diversamente da quello Americano, elaborando il concetto di tolleranza.

### **3.2. Le società multiculturali e l'educazione interculturale**

A seguito di determinate circostanze storiche e/o di fenomeni di immigrazione, gruppi eterogenei di persone provenienti da paesi diversi sono giunti a convivere insieme, ciascuno portando elementi del proprio patrimonio culturale.

Sono venute a crearsi così nuove società multilingue e multiculturali. Le società multilingue e multiculturali sono costituite da persone plurilingue e pluriculturali.

Come indicato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, le diverse culture che fanno parte del background di un individuo *“non solo coesistono l'una a fianco all'altra; ma vengono confrontate, contrastate e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale ricca ed integrata, di cui la competenza plurilingue è una componente”* (QCER: 6).

Il sistema scolastico dovrebbe assumersi la responsabilità di supportare lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale, una competenza legata *“alla conoscenza, alla disponibilità e alle abilità linguistiche e comportamentali necessarie per funzionare come attori sociali all'interno di due o più culture”* (Consiglio d'Europa, Language Policy Division, 2009).

Al fine di raggiungere una reale coesione sociale, tuttavia, è necessario un ulteriore passo in avanti. Come indicato nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), la coesione sociale dipende da ciò che è stato definito come “interculturalità”, e che è dunque legato alla “capacità di sperimentare e analizzare la diversità culturale, e di utilizzare questa

esperienza per riflettere sulle questioni che di solito sono date per scontate all'interno del proprio contesto culturale".

Il sistema educativo dovrebbe assumersi la responsabilità di aiutare gli studenti (i cittadini delle società future) a sviluppare una "competenza interculturale". Quest'ultima ha a che fare con lo sviluppo di nuove capacità cognitive e comportamentali. Non consiste nella semplice conoscenza dei diversi aspetti delle varie culture, ma nello sviluppo di un atteggiamento di apertura, curiosità, rispetto verso tali culture, nella capacità di adattarsi a diversi modi di pensare, nella volontà di negoziare significati, nelle diverse lingue, al fine di trovare una sorta di "terreno comune" per un'interazione efficace, senza che un sistema culturale prevalga su un altro/i.

La scuola dovrebbe assumersi il compito di favorire lo sviluppo della competenza interculturale sia negli studenti immigrati che negli studenti autoctoni.

### **3.3. Multilinguismo nell'Unione Europea**

La politica ufficiale di multilinguismo dell'UE, espressamente voluta come strumento di governo, è unica al mondo e persegue quattro obiettivi distinti:

- incoraggiare l'apprendimento delle lingue
- promuovere la diversità linguistica nella società;
- favorire un'economia multilingue efficiente;
- dare ai cittadini un accesso alla legislazione, alle procedure e alle informazioni dell'Unione europea nella loro lingua.<sup>75</sup>

Nel 2002, a Barcellona, i capi di Stato e di governo si sono posti come

---

<sup>75</sup> <https://eur-lex.europa.eu/commissioneeuropea2005>.

obiettivo comune l'insegnamento di due lingue straniere, fin dall'infanzia, a tutti i cittadini.

L'obiettivo, detto "di Barcellona" ("lingua materna più due") segna il passaggio da una politica mirante semplicemente a preservare le lingue ad una politica che si propone di svilupparne attivamente le potenzialità.

Quali sono le lingue ufficiali dell'UE?

Attualmente sono 24: bulgaro, ceco, croato, danese, estone, finlandese, francese, greco, inglese, irlandese, italiano, lettone, lituano, maltese, olandese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo, svedese, tedesco e ungherese.

In quanto cittadino hai il diritto di usare una qualsiasi di queste lingue nella corrispondenza con le istituzioni dell'UE, che sono tenute a rispondere nella stessa lingua. Tutti i regolamenti e gli altri atti legislativi dell'UE sono pubblicati in tutte le lingue ufficiali ad eccezione dell'irlandese (attualmente solo i regolamenti adottati congiuntamente dal Consiglio dell'UE e dal Parlamento europeo sono tradotti in irlandese).

Anche i rappresentanti eletti al Parlamento europeo hanno il diritto di esprimersi in una qualsiasi delle lingue ufficiali.

Se da un lato sono i governi nazionali a stabilire lo status giuridico di queste lingue e in che misura vadano sostenute, dall'altro la Commissione europea mantiene un dialogo aperto incoraggiando la diversità linguistica fin dove possibile.

### Apprendimento delle lingue

Uno degli obiettivi della politica del multilinguismo dell'UE è far sì che ogni cittadino europeo parli due lingue straniere oltre alla propria. Il modo migliore per raggiungere questo risultato sarebbe insegnare ai bambini due lingue straniere fin dalla prima infanzia. I dati indicano che ciò può accelerare

l'apprendimento delle lingue e migliorare anche la conoscenza della lingua madre.

L'UE promuove l'apprendimento delle lingue perché:

- migliori conoscenze linguistiche consentono a un maggior numero di persone di studiare e/o lavorare all'estero, e di migliorare le loro prospettive occupazionali
- parlare altre lingue aiuta le persone provenienti da culture diverse a capirsi, un elemento essenziale in un'Europa multilingue e multiculturale
- per operare in modo efficace in Europa, le imprese hanno bisogno di personale plurilingue
- quello linguistico - traduzioni e interpretazione, insegnamento delle lingue, tecnologie per le lingue, ecc. - è uno dei settori economici che crescono più rapidamente.

L'indagine dell'Eurobarometro<sup>76</sup> sugli europei e le loro lingue del 2012, ha rivelato un atteggiamento molto positivo verso il multilinguismo:

- il 98% dichiara che la conoscenza delle lingue straniere comporterà benefici per i loro figli
- l'88% degli europei ritiene che conoscere lingue diverse dalla propria lingua madre sia molto utile
- il 72% condivide l'obiettivo dell'UE di portare tutti a conoscere almeno 2 lingue straniere
- il 77% afferma che il miglioramento delle competenze linguistiche dovrebbe costituire una priorità politica.

---

<sup>76</sup> Eurobarometro: è il nome del servizio della Commissione Europea che misura ed analizza le tendenze dell'opinione pubblica in tutti gli Stati membri. Si avvale di sondaggi d'opinione sia di gruppi di discussione(focus group).

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto è utilizzato in misura crescente nelle scuole europee in quanto è ritenuto un modo efficace di potenziare le capacità di comunicazione e motivare gli studenti.

Nel marzo 2005 si è tenuto a Lussemburgo il simposio europeo «*The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education*»(1.2.6) («Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Le potenzialità dell'istruzione multilingue»), in collaborazione con la presidenza del Lussemburgo, che ha riferito sulle sue conclusioni al Consiglio «Istruzione» del maggio 2005.

Il simposio ha sottolineato l'esigenza che allievi e studenti beneficino dell'insegnamento CLIL a diversi livelli del percorso scolastico. È stato inoltre ricordato che gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione specifica per l'approccio CLIL.<sup>77</sup>

#### Risultati di un migliore apprendimento delle lingue

Il gruppo di lavoro sulle lingue nell'istruzione e nella formazione si è concentrato su questo tema dal 2011 al 2013.

La sua analisi comparata ha prodotto una relazione nel 2014 su metodi innovativi scientificamente provati per sveltire l'apprendimento delle lingue che prende in esame:

- l'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL)
- l'apprendimento delle lingue assistito da computer (CALL).<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> L'immersione linguistica (dall'inglese: *language immersion*) è un approccio sviluppato fin dagli anni Sessanta per rafforzare l'insegnamento o apprendimento di una seconda lingua (L2) utilizzandola come veicolo (o mezzo di comunicazione) per l'assimilazione di altri contenuti. Nelle scuole che adottano l'immersione linguistica, una o più discipline vengono apprese impiegando una seconda lingua *target*, diversa appunto da quella materna (L1) degli studenti. Gli studenti, conformemente a uno specifico progetto educativo, vengono dunque 'immersi' nella L2 e la utilizzano sia per apprendere le scienze, la storia, la geografia e/o altre materie, sia per seguire percorsi educativi anche interdisciplinari.

<sup>78</sup> Commissione Europea, Direzione generale dell'istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL)*.

### 3.4. Cosa si intende per multilinguismo nell'Unione Europea?

Il multilinguismo nell'Unione Europea designa l'insieme di prassi e disposizioni giuridiche e organizzative che permettono il funzionamento dell'istituzione in più lingue nell'interazione interna e nei rapporti esterni. Il multilinguismo è dunque una proprietà organizzativa delle istituzioni.

L'Unione Europea promuove e incoraggia il multilinguismo, inteso sia come capacità del singolo individuo di esprimersi in più lingue, sia come coesistenza di differenti comunità linguistiche in una specifica area geografica.

La promozione del multilinguismo dipende anche dalla produzione di audiovisivi, dalle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e dai nuovi standard di accesso alla cultura e all'istruzione, in particolare attraverso i contenuti on line. Tale moderna dinamica nell'ambito degli scambi culturali, anch'essa alimentata dal multilinguismo, facilita il ravvicinamento naturale dei popoli.

Qual è il principio che sta alla base del multilinguismo dell'Unione europea?

Si tratta del principio, introdotto con i trattati istitutivi dell'Unione europea, di parità fra le lingue ufficiali (che sono tutte quelle) dei paesi firmatari. Tale principio comporta, ad esempio, disposizioni come la seguente: *“Le decisioni, le raccomandazioni e i pareri individuali della Comunità devono essere redatti nella lingua del destinatario...”*... La pari dignità fra le lingue voluta dal protocollo ha come corollario l'assenza di un riferimento, di un rinvio a una base unica, ovvero a un testo unico in una sola lingua, in quanto ogni versione linguistica “fa fede”.

La base giuridica del multilinguismo dell'Unione Europea è data dall'art. 55 TUE, il quale, dopo l'elencazione delle 24 lingue delle versioni del trattato, afferma che i testi di ciascuna di queste versioni fa fede.

Qual è la differenza fra plurilinguismo e multilinguismo?

Ai fini della distinzione fra tali due nozioni, si fa generalmente riferimento a quanto sostenuto dal Consiglio d'Europa. Secondo il Consiglio d'Europa, con il termine plurilinguismo si intende la varietà di lingue che un individuo o un insieme di individui è in grado di utilizzare.

Il plurilinguismo include pertanto la varietà linguistica indicata come “lingua madre” o “prima lingua”, “seconda lingua” etc. Per multilinguismo, invece, si intende la presenza in un’area geografica, indipendentemente dalle sue dimensioni, di più varietà linguistiche.

Si parla spesso di “plurilinguismo” oltre che di “multilinguismo” e non è dunque raro fare confusione tra i due termini.

A tal proposito è bene fare un chiarimento preliminare tra i due termini secondo quanto espresso brillantemente dalla studiosa e linguista Maria Cecilia Luise <sup>79</sup>, docente presso l’Università degli Studi di Firenze:

In ambito scientifico si distingue tra plurilinguismo e multilinguismo: il primo fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue, il secondo invece vede il fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione non dal punto di vista della persona ma da quello sociale.

Il multilinguismo fa riferimento alla presenza all’interno di una comunità di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute e usate da tutti i parlanti. Entrambe le prospettive non distinguono né fanno preferenze tra una lingua o un’altra. Nei documenti del Consiglio d’Europa questa distinzione è sempre presente, mentre per l’Unione europea le due accezioni vengono fatte rientrare entrambe sotto il termine multilinguismo:

*“Il termine di multilinguismo si riferisce sia al fatto di parlare lingue diverse in un determinato ambito geografico che alla capacità di una persona di parlare*

---

<sup>79</sup> LUCIA M. C., (2013), *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale in LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, n. 2, Firenze University Press, pp.525-535.

*più lingue”.*

Aggiungendo poi che:

*“Plurilinguismo [...] oggi tende a sostituire il termine bilinguismo, a sottolineare che un individuo non necessariamente conosce “solo” due lingue e che le caratteristiche sociali e cognitive di chi conosce due lingue sono le stesse di chi ne conosce più di due”.*

Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per un'educazione plurilingue ed interculturale.

Fin dalla loro istituzione UE ed il CE si occupano di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica. Lo scopo del multiculturalismo è l'idea di promuovere la diversità culturale attraverso la politica del riconoscimento, la politica della diversità e la politica dell'identità.

Nel contesto europeo le politiche multiculturali, come politiche di integrazione sponsorizzate dallo Stato, si riferiscono al modo in cui i paesi rispondono alle differenze culturali risultanti dall'aumento del numero di immigrati. Le risposte dei paesi a tali differenze dipendono dall'organizzazione e dalla struttura delle istituzioni statali, dalla distribuzione del potere e dell'autorità degli Stati e dal modo di funzionamento dello stato sociale (Geddes, 2003).

Infatti, la diversità linguistica e culturale è un elemento costitutivo e caratterizzante dell'Europa e della sua identità fin dal Trattato di Roma, un valore che distingue il vecchio continente dal modello omogeneizzante degli Stati Uniti: L'Unione europea è fondata sull'“unità nella diversità”: diversità di culture, usi, costumi e credenze – e di lingue [...] È proprio questa diversità a fare dell'Unione europea quello che è: non un *‘melting pot’* in cui le differenze si fondono, bensì una casa comune in cui la diversità viene celebrata e le nostre numerose lingue materne rappresentano una fonte di ricchezza e fungono da ponte verso una solidarietà e una comprensione reciproca maggiori. (Commissione Europea 2005, 2)



Anche dal punto sociale e culturale la presa di posizione dell'Europa a favore del multilinguismo è netta (Eurobarometro 243, 2006 )<sup>80</sup>: “IL VANTAGGIO DI CONOSCERE LE LINGUE STRANIERE È INCONTESTABILE. LA LINGUA AIUTA A COMPRENDERE ALTRI MODI DI VIVERE CHE A LORO VOLTA SPIANANO LA STRADA ALLA TOLLERANZA INTERCULTURALE. LE COMPETENZE LINGUISTICHE AUMENTANO INOLTRE LE POSSIBILITÀ DI LAVORARE, STUDIARE E VIAGGIARE IN TUTTA EUROPA E PERMETTONO LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE”.

L'educazione plurilingue e interculturale forma - attraverso un'educazione alla consapevolezza culturale che parte dall'osservazione della propria e delle altre culture, delle integrazioni e delle mutazioni tra le culture – dei possibili incidenti interculturali che possono intercorrere nella comunicazione (Vettorel 2010); *l'intercultural speaker* è quindi chi attraversa frontiere e sa mediare valori diversi, *persone [...] able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.*<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> 75 Eurobarometro 243 (2006), Europeans and Their Languages.

<sup>81</sup> BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H., (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

# **CAPITOLO IV**

## **IL PROGETTO**



Figura 10

## **SOMMARIO**

### **4. Capitolo IV: IL PROGETTO**

4. Il contesto italiano

4.1. Il progetto

4.2. Caratteristiche dell'investigazione

4.3. Gli Obiettivi

4.4. Research Question

4.5. Contesto e partecipanti

4.6. Raccolta dei dati

4.6.1. Scheda socio-anagrafica e questionario d'ingresso per studenti e docenti

4.6.2. Unità didattiche di apprendimento

4.6.3. Questionario per gli studenti

## 4. Il Contesto Italiano

In Italia la letteratura in lingua straniera viene studiata per cinque anni nella scuola secondaria di secondo grado, ovvero per tre anni nei licei linguistici e negli istituti tecnici e professionali, in cui è considerata terza lingua straniera, eventualmente preceduti dai tre anni della scuola secondaria di primo grado.

Per il suo insegnamento è previsto un preciso percorso formativo i cui obiettivi sono stabiliti nelle Indicazioni per il Curricolo 86<sup>82</sup>, dedicate alla scuola secondaria di primo grado, nelle Indicazioni Nazionali per i Licei 87<sup>83</sup> e nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali<sup>84</sup>.

Se in queste ultime la letteratura non trova alcuna menzione, né nelle attività del secondo biennio né nel percorso del quinto anno e quindi l'approccio al testo letterario non è previsto, all'interno delle Indicazioni Nazionali per i Licei troviamo diversi riferimenti che, nel caso del Liceo linguistico, valgono sia per la prima che per la seconda lingua straniera studiata. Nella sezione per il primo biennio dedicata alla cultura si trova il seguente obiettivo: durante il primo biennio lo studente dovrà analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte ecc.

Colpisce favorevolmente che vi sia un riferimento alla letteratura già nel primo biennio, dove la competenza linguistica è ancora a un livello piuttosto basso. L'opera letteraria non è quindi prerogativa delle classi più avanzate, ma può essere introdotta anche nei primi stadi dell'apprendimento.

---

<sup>82</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.

<sup>83</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2010), *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, D.M. 211, 7 ottobre 2010. Da questo testo sono tratte tutte le citazioni del paragrafo 2.2.

<sup>84</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2010), *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Tecnici e Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Professionali*, D.P.R. 15 marzo 2010.

Nella sezione dedicata alla Lingua per il secondo biennio leggiamo: durante il secondo biennio lo studente dovrà acquisire competenze linguistiche comunicative corrispondenti al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. In particolare dovrà: elaborare testi orali/scritti, di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, letteratura, cinema, arte, ecc.

Mentre nella sezione della Cultura si elencano i seguenti obiettivi: durante il secondo biennio lo studente dovrà interpretare testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale, ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua; leggere, analizzare e interpretare testi letterari di epoche diverse confrontandoli con testi letterari italiani o relativi ad altre culture; analizzare e approfondire aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento agli ambiti sociale, letterario e artistico.

A partire dal terzo anno i testi letterari entrano a far parte dell'iter di studio e occupano quasi tutto lo spazio dedicato alla cultura. In particolare si richiama l'attenzione sull'analisi e l'interpretazione dei testi, sia da un punto di vista storico che di appartenenza a un genere. All'abilità di ricezione scritta si aggiunge poi l'abilità di produzione, sia orale che scritta. Un obiettivo, fino ad oggi, scarsamente considerato dalla didattica.

Infine, nell'ultima sezione dedicata alla Cultura del quinto anno, vengono delineati questi obiettivi: durante l'ultimo anno lo studente approfondirà gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio (ambiti storico-sociale, artistico e letterario) con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea. Lo studente sarà guidato all'elaborazione di prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte e letteratura. In particolare, utilizzerà le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.

A parte si trovano le indicazioni per la terza lingua straniera. La descrizione

delle mete da raggiungere è in questo caso piuttosto vaga, forse per lasciare più libertà di scelta all'insegnante. La letteratura rientra negli obiettivi di Cultura del secondo biennio: "Lo studente dovrà analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte, ecc." Per il quinto anno si fa riferimento a problematiche e linguaggi dell'epoca moderna e contemporanea, sulla base del presupposto che nell'ultimo anno di scuola i movimenti letterari della modernità si affrontino in prospettiva diacronica. Torna il riferimento alla realizzazione di prodotti culturali unito all'uso delle nuove tecnologie. Credo sia superfluo ricordare che gli studenti si servono quotidianamente dei mezzi informatici e il loro utilizzo per fini didattici andrebbe sostenuto e incentivato sin dal primo anno di studi.

Un'ultima considerazione riguarda le Indicazioni Nazionali per i licei non linguistici. In questo caso ai testi letterari viene riservata un'attenzione più ridotta. Nel secondo biennio si accenna "all'analisi di semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte ecc.", mentre per il quinto anno si parla di "elaborazione di semplici prodotti culturali su temi di interesse personale o sociale (attualità, cinema, musica, arte o letteratura)". In sintesi possiamo affermare che la letteratura occupa un posto di primo piano solo nei Licei linguistici e in particolare negli ultimi tre anni, mentre negli altri indirizzi ha un ruolo poco rilevante e viene posta sullo stesso piano di altri contenuti o materiali di apprendimento.

Le indicazioni ministeriali risultano comunque molto generali e lasciano all'insegnante la libertà di scegliere gli obiettivi specifici, i contenuti e la metodologia da impiegare, fermo restando che la preparazione, in particolare dell'ultimo anno, dovrà essere finalizzata al superamento dell'Esame di Stato che concluderà il secondo ciclo di istruzione.

#### **4.1. Il progetto**

In seguito all'intensificarsi dei processi di globalizzazione come turismo,

capitalismo e soprattutto immigrazioni, le scuole affrontano il problema della presenza di studenti stranieri e ciò che meglio rappresenta l'interculturalità è l'insegnamento di lingua e letteratura straniera.

Gli insegnanti dovrebbero aiutare gli alunni a rivalutare ed esaminare la propria cultura, guidarli a capire come essa si rifletta inevitabilmente sui comportamenti, atteggiamenti e convinzioni. Sottolineare l'appartenenza a sotto gruppi culturali: religiosi, socioeconomici, regionali, di genere e anagrafici e l'importanza della letteratura multiculturale come strumento per riflettere e identificarsi con diverse culture.

Infine, dovrebbero creare classi senza confini culturali. *"Language arts teachers, therefore, play an important role in the creation of classrooms without borders"* (Dietrich, Ralph 1995, p.1).<sup>85</sup> Byram and Fleming definiscono gli *"intercultural speakers"* persone in grado di *"establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain differences – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it"* (1998, p. 8)<sup>86</sup>. Lo scopo di questa ricerca è analizzare come, in un contesto didattico, la letteratura, specialmente testi letterari motivanti, e le competenze multiculturali, sono strettamente connessi e come la letteratura consenta di avere e condividere nuovi punti di vista in una società globalizzata. *"Multicultural literature offers opportunities for personal reflection and identification with many cultures."*<sup>87</sup>

La ricerca è stata condotta su un campione di alunni e insegnanti di un Istituto Tecnico Superiore. Le attività a cui gli studenti sono stati sottoposti hanno avuto l'obiettivo di dimostrare come la letteratura e l'arte, in generale, siano validi strumenti per il superamento di pregiudizi culturali di vario genere. I risultati hanno dimostrato come un'azione didattica che usi brani letterari in

---

<sup>85</sup> DIETRICH D., KATHLEEN S. RALPH, (1995), *Crossing Borders: Multicultural Literature in the classroom*, The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, V. 15, Winter 1995, Boise State University, pp. 1-8.

<sup>86</sup> BYRAM AND FLEMING, (1995), *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V. 15, Winter 199, Boise State University.

<sup>87</sup> BYRAM, M., FLEMING, M.,(1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.200-230.



lingua straniera aiuti a riflettere e, molto spesso, a cambiare idea e modi di fare nei confronti del “diverso”. E’ quindi emerso che la letteratura ha il potere di creare studenti che riconoscono e apprezzano la diversità e dissolvono gli stereotipi.

*“Confronting prejudice indirectly by examining a piece of literature is often easier than having students reflect on their present day prejudices”.*<sup>88</sup>

La letteratura, che descrive una realtà diversa, non solo motiva gli studenti a leggere ma, attraverso brani attentamente selezionati, aiuta a meglio capire la propria cultura e a esplorare l’unicità delle culture straniere.

#### **4.2. Caratteristiche dell’investigazione**

La ricerca è cominciata a Novembre 2017 e si è conclusa a maggio 2018.

Per motivi didattici e organizzativi della scuola, gli interventi della nostra investigazione hanno avuto luogo 3 volte alla settimana per la durata di un’ora.

Gli alunni venivano raggruppati nell’ aula magna dell’ istituto con la presenza degli insegnanti curricolari. Per mettere a proprio agio tutti gli alunni e consentire loro di comprendere, partecipare attivamente e rielaborare il messaggio di ogni unità didattica di apprendimento proposta, si è preferito cominciare con le unità più brevi e, dal punto di vista contenutistico e culturale, più vicine alle conoscenze e alle abitudini degli alunni. I primi incontri, dunque, hanno rappresentato una sorta di *warm-up*, cioè una preparazione ai successivi temi, più complessi e articolati, attraverso la presentazione di brani di letteratura all’inizio relativamente brevi, dal linguaggio più semplice e dal contenuto più attuale, quindi più comprensibile.

L’investigazione si è basata su dieci UDA (unità didattiche di apprendimento)

---

<sup>88</sup> The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, V. 15, Winter 1995. Boise State University.

che hanno seguito un crescendo in termini di linguaggio e contesto storico-culturale, ed ha spaziato su temi e preconcetti di diverso tipo utilizzando, come strumento per dimostrare la possibilità di superare i pregiudizi, tutto ciò che fa cultura: dalla letteratura in tutte le sue forme, prosa, poesia, discorso politico, testi di canzoni che conducevano a diversi tipi di discriminazioni (contro i neri, gli Ebrei, le donne, i Musulmani, malati terminali, omosessuali); alla scultura, pittura, graffitismo; agli usi e costumi, tradizioni religiose, film e ricette di cucina.

Grande importanza ha avuto il *warming up*, prima attività che crea aspettative e curiosità. Largo spazio si è dato all'uso delle nuove tecnologie e ai lavori di gruppo, ai dibattiti, *role playing*, produzioni scritte e creazioni digitali. Proprio grazie all'uso della tecnologia con cui, il più delle volte, tale materiale è stato presentato e con cui si richiedeva, spesso, agli alunni di produrre, si è avuto, mano a mano, un coinvolgimento, anch'esso in crescendo, e una reazione positiva alla maggior parte degli argomenti trattati.

#### **4.3. Gli Obiettivi**

L'obiettivo di questa ricerca è permettere agli studenti di comprendere l'importanza della letteratura e i suoi benefici come mezzo per promuovere competenze multiculturali.

Sono state analizzate le conseguenze dell'utilizzo della letteratura anche per quanto riguarda lo sviluppo della competenza comunicativa e il senso di autostima, fattori che contribuiscono ad aumentare la possibilità di avere un futuro di successo e di pensare secondo una prospettiva multiculturale.

Il focus è su come la letteratura multiculturale crei un senso di autoaffermazione e aiuti a diventare studenti indipendenti. Autoaffermazione che aiuta a svolgere un ruolo attivo nel migliorare la vita degli altri (Ford, Harris e Howard, 1999).

In merito alle lezioni, esse sono partecipative, non includono solo

l'interazione insegnante-studente, ma anche l'interazione studente-studente attraverso il lavoro cooperativo e collaborativo (Pavón e Elison 2013).

Da sottolineare il ruolo degli insegnanti, “*capable peers*” che, con il loro ruolo da tutor e supervisori, consentono agli studenti di passare dal loro livello attuale di sviluppo ad un livello desiderato o potenziale (Marsh, Pavón e Frigols-Martin, 2015), e, infine, l'importanza della selezione dei testi letterari attraenti che suscitino curiosità e motivazione. Infatti, come afferma Katan “*without interest there can be no motivation, and hence no appreciation of literature*” (Katan 2009, p.80)<sup>89</sup>.

#### 4.4. Research questions

Più specificatamente, la ricerca ruota attorno alle seguenti *research questions*:

- L'uso della letteratura può aiutare gli studenti a conseguire competenze multiculturali?
- Quali strategie, tecniche e attività vengono usate per la promozione delle competenze multiculturali?
- L'uso della letteratura migliora la competenza linguistica degli studenti? In quali settori?
- Gli studenti sono motivati in modo significativo all'uso della letteratura?

Per svolgere questa ricerca, è stato proposto un approccio qualitativo e quantitativo come strumento di raccolta dati.

I dati soggettivi raccolti attraverso una ricerca qualitativa aiutano a spiegare e descrivere gli elementi dalla realtà che sono difficili da quantificare (Ramos e

---

<sup>89</sup> KATAN D.,(2009), Translation as intercultural communication, pp.75.85

Pavón, 2015).

Il primo passo per la raccolta di dati primari si compone di schede socio-anagrafiche, e due batterie di questionari proposti all'inizio della ricerca e alla fine del periodo di raccolta dati.

Tra i due questionari, gli studenti sono stati sottoposti ad un percorso didattico basato su 10 unità di apprendimento.

#### **4.5. Contesto e partecipanti**

La scuola in cui la ricerca è stata condotta è un Istituto Tecnico Superiore, l'I.T.I. "Leonardo da Vinci" di Trapani, le classi coinvolte sono quarte, eterogenee per livelli di partenza culturale e linguistico, per un totale di 100 alunni

68 maschi e 32 femmine che dichiarano di avere rispettivamente: 63 =17 anni, 19 =18 anni, 1 =20 anni, 14= 16 anni, 1 =15 anni, 2 =19 anni. Le classi presentano elementi multietnici: 22% sono asiatici, 17% africani e 14% est europei. L'85% parla l'italiano come lingua madre, il 53% conosce una sola lingua straniera (l'inglese), il 27% ne conosce due e il 19% ne conosce tre. Il 50% pensa di avere un livello di conoscenza *ordinary* e il 39% *good*. Alcuni dichiarano di avere conseguito una certificazione linguistica tra A1 e A2, pochi il B2.

La vita scolastica sembra svolgersi in maniera molto serena, infatti il 74% degli studenti afferma di accettare gli studenti stranieri, il 23% pienamente, solo il 3% dice di non accettarli.

La maggior parte non usufruisce dell'insegnamento della lingua inglese da parte di un'insegnante madre lingua e predilige l'uso delle nuove tecnologie, specialmente l'uso della musica e dei videogames, come mezzo per imparare le lingue straniere.

Gli studenti di questa scuola non sono abituati a studiare letteratura poiché essa occupa una minima parte del loro piano di studi. Piuttosto, qualche docente, autonomamente, arricchisce la propria programmazione con qualche lettura di opere di autori stranieri scritte in inglese e integra le lezioni con visioni di video e film in lingua originale. Solo una piccola parte dichiara, infatti, di studiare la letteratura in lingua straniera per la quale non mostra molta passione.

Nonostante il 59% si definisca *open minded* e ami interagire con persone culturalmente diverse, la stessa percentuale pensa di non trovarsi a proprio agio quando si trova a contatto con culture diverse dalla propria, e di avere pregiudizi, soprattutto di natura linguistica e religiosa. Questo, probabilmente, sottolinea la differenza tra la vita della classe tra compagni con cui si è perfettamente integrati da qualche anno e la realtà esterna al microcosmo sicuro e protetto della classe stessa.

L'Istituto in questione organizza, in media, una visita all'estero l'anno. Per motivi di correttezza, il ricercatore ha inoltrato richiesta scritta al dirigente scolastico in cui si richiedeva il permesso di sviluppare il progetto all'interno delle classi. Il dirigente ha accolto la richiesta nominando una collega di lingua e letteratura inglese referente del progetto. L'ambiente di lavoro in cui l'analisi del rapporto tra la letteratura straniera e lo sviluppo delle competenze multiculturali è stata condotta, mi riferisco al dirigente scolastico e ai colleghi, è caratterizzata da persone lungimiranti e dalla mentalità aperta e moderna.

Valido supporto è stato dato dal dirigente scolastico che prontamente ha consentito di realizzare tale studio prevedendone la ricaduta positiva sui discenti. Importante si è rilevata la collaborazione da parte dei docenti di lingua straniera, dieci in tutto, molto sensibili all'argomento, e che hanno aiutato a contestualizzare la ricerca grazie alla compilazione di un test socio anagrafico e un questionario on line.

Gli insegnanti, tutte donne, di età compresa tra i 45 e i 58 anni con parecchi anni di servizio alle spalle, eccetto una di 38 anni di età con soli 4 anni di

anzianità, lavorano con un alto grado di soddisfazione su posto comune. In media, frequentano dai due ai tre corsi di aggiornamento l'anno ritenendo che, assieme agli studi e all'esperienza incidano molto sul background professionale.

Esse hanno mostrato interesse per il progetto considerandolo un arricchimento per la scuola e un'opportunità di crescita morale e culturale per i propri alunni. Progetto che sembra essere stato funzionale al superamento di differenze soprattutto razziali, sessuali e di genere che una buona parte dei loro studenti mostra, secondo loro, di avere, nonostante le strategie già adottate in classe per rendere gli studenti accoglienti piuttosto che tolleranti nei confronti del diverso. Strategie come i lavori di gruppo, qualche lettura di testi di autori stranieri, ad esempio, Tahar Ben Jelloun e dibattiti che prendono spunto da fatti di cronaca e in cui si sottolinea l'aspetto negativo dell'intolleranza e, contestualmente, l'aspetto positivo delle diversità in termini di tradizioni, festività e modi di pensare.

Anche l'uso delle TIC sono ritenute dall'80% dei colleghi molto importanti e ampiamente usati dal 20% dei loro discenti. Tra le altre caratteristiche che si evincono dal test d'ingresso loro dedicato, ci sono le proposte che gli stessi docenti mettono in atto per aumentare nei loro alunni la consapevolezza che la letteratura sia un buono strumento per migliorare le competenze linguistiche, comunicative e culturali e cioè la visione di film al cinema e di opere teatrali, di video e trailers in classe e la lettura di testi scritti attraenti, vicini per contenuto e linguaggio al loro vissuto e non troppo lunghi.

Sottolineano, inoltre, l'importanza della motivazione: una buona preparazione che susciti curiosità è un buon viatico per la riuscita di un'unità didattica di apprendimento e per una apprezzabile reazione e interazione.

In maniera più diretta, i cinque insegnanti delle classi coinvolte hanno promosso le attività e spronato gli alunni a una partecipazione attiva, spesso preparati all'ascolto ed esortati nelle attività da svolgere. Nonostante, come essi stessi hanno dichiarato nel questionario, non hanno mai avuto a che fare,

all'interno di questo Istituto Scolastico, con episodi di discriminazione di bullismo e cyberbullismo, hanno fermamente creduto all'idea del progetto e all'obiettivo dello sviluppo di competenze multiculturali attraverso la lettura di brani di letteratura straniera.

E' stato piuttosto *challenging*, considerato il loro background socio-culturale, osservare la reazione degli studenti che avevano utilizzato poco la letteratura straniera come strumento di accrescimento linguistico e culturale. All'inizio non è stato facile incuriosirli e motivarli, ma soprattutto vincere la loro diffidenza.

Pian piano, hanno seguito con attenzione l'argomento principale, cioè la discriminazione a vari livelli e in vari contesti. La maggior parte si è appassionata. Gli alunni hanno partecipato a tutte le attività pur se, all'inizio, con qualche difficoltà e incertezza, barriere che hanno superato durante il percorso grazie ad un lavoro di cooperazione tra gli studenti e tra insegnante-studenti.

#### **4.6. Raccolta dei dati**

La prima attività a cui i discenti e gli insegnanti sono stati sottoposti è stato un test socio anagrafico e un questionario di ingresso.

Tali attività sono servite a testare la competenza culturale, linguistica e la motivazione degli alunni nell'approccio alla letteratura.

In seguito, gli alunni sono stati impegnati in dieci unità di apprendimento di carattere multiculturale, svolte in classe, preparate accuratamente e articolate in fasi diverse.

Si è data grande importanza al *warming up*, prima attività che crea aspettative e curiosità. Largo spazio hanno avuto l'uso delle nuove tecnologie, i lavori di gruppo, i dibattiti, i *role playing*, le produzioni scritte e le creazioni digitali.

Le UDA più apprezzate sono state: *“Couscous: learning international dishes”* (con riferimento a una festa popolare a cui avevano partecipato da poco), *“A passage to India”* (hanno toccato davvero con mano le differenze culturali e la pericolosità del pregiudizio), *“Art unites the world”* (attraverso questa UDA, che appositamente ho svolto alla fine del percorso, gli studenti hanno realizzato che non solo la letteratura ma l’arte in generale ha il potere di unire culture diverse).

Le lezioni si svolgevano tre volte alla settimana, dalla durata di un’ora ciascuno e con la presenza e la supervisione degli insegnanti curricolari. L’ultima attività svolta dagli studenti riguardava la compilazione di un questionario finale per testare un eventuale loro cambiamento nell’atteggiamento per quanto riguarda il tema della discriminazione.

Scheda socio-anagrafica, test d’ingresso e test finale, compilati online e in forma anonima, sono composti da quesiti di diversa tipologia: domande a risposta chiusa (*yes/no, multiple choice, Likert-scale* da 1 a 4), domande aperte e brevi produzioni scritte. La durata media per la compilazione dei test è stata di 15-20 minuti circa.

I dati raccolti, alla fine, sono stati rielaborati attraverso un sistema di analisi statistica. Anche coloro tra gli studenti che sembravano non partecipare alle attività svolte in classe perché impegnati in progetti scolastici e attività extracurricolari, alla fine, hanno dimostrato, rispondendo alle domande del test finale di avere cambiato, rispetto al test di ingresso, atteggiamento nei confronti del diverso.

Probabilmente la diversità più grande da superare è rimasta quella linguistica: molti hanno avuto difficoltà a esprimersi per timidezza o per mancanza di adeguato vocabolario. Ma dopo il percorso didattico fatto insieme, grazie al tema del progetto che li ha coinvolti sempre di più, gli alunni hanno dimostrato di volere e sapere comunicare in maniera appropriata e hanno tenuto dibattiti orali e prodotto testi scritti originali.

Le attività di produzione scritta, in particolare, hanno mostrato aspetti



interessanti, specialmente laddove gli alunni si sono appassionati non solo al tema dell'UDA ma anche all'uso delle nuove tecnologie che ha reso il lavoro più divertente e coinvolgente.

Esempi sono il *blog* in cui gli studenti hanno intervistato loro coetanei sul tema della diversità e sul bullismo e i *power point* sulle opere d'arte da tutto il mondo che, poiché visitate e apprezzate da milioni di persone, parlano un linguaggio universale e sono, quindi, un ottimo strumento per unire i popoli.

#### **4.6.1. Scheda socio-anagrafica e questionario d'ingresso per studenti e docenti**

Le schede socio-anagrafiche e i questionari somministrati, sia agli studenti che ai docenti, sono stati svolti in modalità anonima per lasciare la possibilità di rispondere nella maniera più libera e sincera possibile.

Per quanto riguarda gli alunni, attraverso le 14 domande del test e le 47 domande del questionario, si sono raccolte informazioni riguardanti l'età, il sesso, il luogo in cui vivono, il grado di soddisfacimento rispetto all'organizzazione scolastica, le ripercussioni degli studi in corso sulla formazione personale o, in prospettiva, lavorativa.

Si è indagato sulle attività svolte nel tempo libero e sulle eventuali passioni e inclinazioni, sul rapporto studenti italiani e studenti stranieri. Si sono raccolte informazioni sulla motivazione in merito allo studio della lingua e cultura straniera, la competenza linguistico-comunicativo e culturale, l'atteggiamento psicologico nei confronti del diverso, le eventuali curiosità in merito a valori, idee, tradizioni lontane e ignote. I ragazzi sono stati, inoltre, spinti a riflettere sul significato delle parole "pregiudizio", "differenza culturale" e sui possibili mezzi per superarli e sulle parole "apertura mentale" usate, talvolta, senza averne piena consapevolezza.

Lo scopo di queste domande, che partivano dalla sfera personale, senza

però violare mai l'intimità, per arrivare ai loro rapporti con il "diverso" solo perché sconosciuto, era capire il punto di partenza, la base socio-culturale su cui la ricerca si sarebbe svolta e adottare, di conseguenza, strategie e metodi mirati.

Per quanto riguarda gli insegnanti, le sedici domande somministrate nella scheda socio-anagrafica hanno aiutato a capire, in base agli anni di servizio, al grado di soddisfacimento lavorativo, ai corsi di aggiornamento tenuti in un anno e alle ripercussioni sull'insegnamento, la motivazione e la passione che li spinge ad affrontare con i propri alunni temi attuali che spesso esulano dal *syllabus*, a perfezionare strumenti e favorire la collaborazione anche con docenti esterni e ricercatori.

Le diciassette risposte al questionario hanno fornito soprattutto un valido punto di vista sui discenti, informazioni sul loro approccio verso la lingua e la letteratura straniera, l'atteggiamento che assumono quando in contatto con coetanei stranieri, e quanto il ruolo educativo delle famiglie e la loro predisposizione all'accettazione del diverso abbia un peso sul comportamento degli studenti.

Le informazioni raccolte attraverso le domande dei succitati test hanno permesso al ricercatore di avere un quadro chiaro dell'humus socio culturale in cui la ricerca si sarebbe svolta, di avere una certa conoscenza dei destinatari della ricerca stessa, cioè gli alunni, e di poter fare affidamento, grazie al grado di apertura mentale sui loro insegnanti.

Questo primo passo ha decisamente consentito di iniziare a lavorare con curiosità ed entusiasmo.

#### **4.6.2. Unità didattiche di apprendimento**

Il percorso didattico è basato su dieci unità di apprendimento.

Obiettivi di tale percorso sono quello far riflettere gli studenti sul concetto di diversità, di accoglienza e d'integrazione e quello di favorire, attraverso lo studio della letteratura, lo sviluppo delle competenze multiculturali come strumento per il superamento di pregiudizi e discriminazioni, spesso frutto dell'ignoranza.

Le prime tre unità, più brevi e, per contenuto, più vicine agli interessi e ai gusti degli studenti, hanno preparato il terreno alle altre sette, più articolate e dal contenuto più profondo.

L'ordine cronologico di presentazione è il seguente: *"Cous cous: learning international dishes"*, sul tema dell'integrazione gastronomica; *"Halloween: learning and having fun with an international festivity"* e *"Easter: a religious festivity"*, entrambe su differenze e punti di contatto tra tradizioni culturali e religiose; *"Tell me how long the train's been gone"*, un passo tratto dal romanzo di J. A. Baldwin, il focus è sul problema dell'emarginazione e integrazione culturale dell'immigrato visto come un outsider; *"A passage to India"*, un estratto del famoso romanzo di E.M.Forster, sulla superiorità razziale e culturale; *"To the little Polish boy standing with his arms up"*, poema di Peter Flisch e *"I have a dream"*, il pezzo più saliente del celebre discorso di Martin Luther King, entrambe sui diritti umani, i pregiudizi razziali e le conseguenze storico-sociali; *"Respect"*, canzone pop di Aretha Franklyn, riguardante la differenza di genere, il bullismo e il cyberbullismo nei confronti dei più deboli e indifesi; *"Philadelphia"*, film in cui recitano Denzel Washington e Tom Hanks sui pregiudizi sessuali; *"Art unites the world"*, ultima e conclusiva attività del percorso che presenta elementi culturali e opere eterogenee, infatti si spazia dalla canzone pop all'opera lirica, dalla Route 66 a Park Guell, dalla pittura classica al graffitismo, dalla scultura a citazioni di personalità e artisti sull'amore, da magnificenti strutture architettoniche al sonetto di Shakespeare, per concludere con un trailer da *"Dead poets Society"*. Questo *excursus* per dimostrare che davanti a un capolavoro artistico, di qualunque genere, non ci sono diversità, distanze, muri e barriere, che la cultura è un valido strumento per avvicinare e unire.

Obiettivi generali delle unità sono: la capacità di diventare lettori consapevoli

e di successo, il miglioramento delle competenze linguistiche, multiculturali e delle abilità creative; l'arricchimento sociale e morale, del senso critico e delle abilità di giudizio; la consapevolezza dell'innata dignità di ogni essere umano e dei suoi diritti; lo sviluppo di un atteggiamento aperto e più tollerante e della capacità di vedere la diversità come arricchimento; il potenziamento di tutte le forme d'arte come strumento contro differenze di ogni tipo e pregiudizi.

Gli obiettivi specifici, naturalmente, dipendono dal tipo di letteratura presentato all'interno di ogni unità, dal classico brano letterario al testo di una canzone, alle forme d'arte visiva e figurativa.

Principalmente gli studenti sono stati aiutati a imparare nuove espressioni e parole, ad apprezzare il testo attraverso le tecniche di lettura, a evidenziare informazioni utili per fare parallelismi tra passato e presente e trovare punti di contatto e di diversità tra culture e religioni; sono stati guidati a reagire al testo anche analizzandone le scelte stilistiche, a esprimere nuovi pensieri e sentimenti e, infine, a capire il messaggio dei vari linguaggi artistici.

Sono stati usati i seguenti contenuti: testo letterario sia in forma cartacea che digitale, manoscritto, fotocopie, immagini e fotografie, video (film e videoclip) e audio, costumi folkloristici e carnevaleschi. Studenti e ricercatore hanno adoperato, dizionario, quaderni, mappe concettuali, lavagna luminosa, carta colorata e stoffe per la scenografia, strumenti visivi quali Internet e proiettore, CD e Power Point.

Per la comprensione e la riflessione del e sul testo letterario, la conseguente rielaborazione e produzione, sono stati privilegiati criteri come *brainstorming*, ascolto e lettura (*skimming*, *scanning*), riassunti e visione di video; utilizzando le tecniche del lavoro di gruppo, della gara tra due o più squadre, del *circle time* e del *cooperative learning*, si sono svolte attività di completamento e di ricerca, questionari, commenti orali, discussioni, dibattiti e interviste.

Creativa è da ritenersi la produzione scritta, visiva e digitale, dalla realizzazione di un dizionario e di un blog, all'invenzione di una narrazione con

immagini. I tempi di espletamento di ogni unità didattica di apprendimento variano dai 115 ai 215 minuti, a seconda della lunghezza del materiale proposto (testo, video, immagini, canzone, film) e la complessità dell'argomento che, a volte, ha richiesto più tempo per la rielaborazione del tema principale e produzione.

Si è cercato di dedicare alle quattro abilità linguistiche lo stesso spazio temporale e di bilanciare le attività per difficoltà e impegno, senza perdere di vista le capacità di partenza e le potenzialità degli studenti.

Ogni unità didattica di apprendimento è corredata di griglia di valutazione per misurare, attraverso un sistema di correzione in percentuale, il livello delle quattro abilità linguistico-comunicative coinvolte e la consapevolezza multiculturale degli studenti. Tale griglia fornisce anche una valutazione generica dell'insegnante sulla comprensione e apprezzamento, più o meno, soddisfacente, dell'unità da parte dei ragazzi.

#### **4.6.3. Questionario finale per gli studenti**

L'obiettivo di queste domande, 39 in tutto, è quello di verificare consapevolezza, maturità e crescita culturale e spirituale degli studenti, dopo un progetto educativo basato su unità didattiche incentrate, a loro volta, sul multiculturalismo e alcuni dei suoi aspetti.

Il ricercatore tiene a sottolineare, attraverso questo questionario, l'importanza di favorire la promozione di attività scolastiche integrate sulla letteratura legate a progetti di vita, in maniera da consentire ai giovani un passaggio più facile dalla scuola alla vita reale, con la sua interessante e affascinante complessità.

Allo scopo di dimostrare un cambiamento di atteggiamento e mentalità degli alunni, dopo il succitato percorso didattico, le prime domande del test finale (dalla

n.3 alla n.8) sono uguali ad alcune del test di ingresso (dalla n. 20 alla n. 25).

Dal confronto e analisi delle risposte date, si registra il ruolo importante attribuito ai testi di letteratura riguardo al cambiamento di comportamenti e modi di pensare.

Inoltre, sembra che proprio un brano utilizzato durante il percorso didattico, tratto da “*A passage to India*”, abbia contribuito ad un certo sviluppo di competenze multiculturali.

Nel caso di un ipotetico trasferimento all'estero, buona parte degli studenti dichiara di anelare alla conoscenza della lingua straniera e della cultura di quel paese e di sentirsi a proprio agio in un contesto culturale diverso. Addirittura l'87% mostra di volere conoscere con curiosità le differenze tra la propria cultura e quella altrui. Se condotti a riflettere sul significato della parola *open minded*, la maggior parte si è focalizzata su: rispetto reciproco, accettazione e integrazione, dichiarando, allo stesso tempo, di essere aperto mentalmente e di apprezzare i tanti vantaggi del contatto con realtà che, per stili di vita, cibo, modi di pensare e tradizioni, sono diversi dalle loro, nonostante l'ostacolo linguistico del primo impatto, superabile, comunque, nel tempo.

Gli alunni sono stati guidati e sollecitati, attraverso alcune domande, a condurre un dibattito in cui esprimere liberamente idee, sentimenti e esperienze. Hanno riconosciuto il ruolo fondamentale della famiglia nell'educazione multiculturale dei propri figli e della scuola, specialmente nella prevenzione di atteggiamenti razzisti e di bullismo. Hanno dichiarato, mostrando maturità e crescita culturale, di potere contribuire alla tolleranza, dal loro piccolo angolo nel mondo, attraverso il dialogo e la pazienza.

La risposta all'ultima domanda del questionario sembra avere centrato l'obiettivo della ricerca e riassunto la tesi che si vuole dimostrare. Infatti, quasi tutti gli alunni concordano nel dire che il contatto con ambienti multiculturali, attraverso l'uso della letteratura e dell'arte in generale, favorisce lo sviluppo delle competenze multiculturali e il superamento dei pregiudizi. Essere diversi

non è una colpa, la diversità, anzi, ha conseguenze positive sulla società, la arricchisce e la rende originale.

## **CAPITOLO V**

### ***RISULTATI E COMMENTI DELLA RICERCA***



## **SOMMARIO**

### **5. Capitolo V: RISULTATI E COMMENTI DELLA RICERCA**

#### 5. Risultati della ricerca

##### 5.1. Analisi statistica e descrittiva: profilo studenti e docenti

###### 5.1.1. Scheda socio-anagrafica per gli studenti: raccolta dati

###### 5.1.2. Entry questionnaire per gli studenti: raccolta dati

###### 5.1.3. Scheda socio-anagrafica per gli insegnanti: raccolta dati

###### 5.1.4. Questionnaire for teachers: raccolta dati

##### 5.2. Entry test e final Questionnaire per gli studenti: dati raccolti a confronto

##### 5.3. Discussione sui dati



**Figura 11**

### **Roberto Joppolo, “Il mosaico dell’Umanità”**

Di quest’opera esistono tre copie,tutte realizzate dall’autore viterbese Roberto Joppolo.

La prima è posizionata all’interno della sala del conclave di Palazzo dei Papi a Viterbo. La seconda a San José in Costa Rica, unico Stato demilitarizzato al mondo, sede della Corte Inter- Americana dei Diritti Umani e dell’Università per la Pace delle Nazioni Unite).

L’ultima a Lampedusa. L’opera è formata da tasselli in ceramica policroma. Rappresentano i volti dell’umanità che convergono verso la figura del Papa, simbolo di fraternità universale.

La ricercatrice ha inserito quest'opera all'interno della tesi perché potrebbe essere considerata la raffigurazione di una società multiculturale.

Il mosaico, infatti, come il nome stesso suggerisce, richiama l'idea di una pluralità di elementi visti come un tutto unico e, dal punto di vista sociale, un *melting pot*, una "nuova" umanità da costruire, con la collaborazione di tutti, con il coraggio del dialogo e dell'alterità, poiché tutti ne facciamo parte.

Senza giudicare, né tantomeno discriminare, perché figli tutti di una grande famiglia, la famiglia dell'umanità.

"Il mosaico dell'umanità" potrebbe rappresentare, dal punto di vista artistico-pedagogico, l'esito di un'efficace azione didattica e sociale a favore dello sviluppo di competenze multiculturali utili al superamento di pregiudizi e differenze.

A sostegno di ciò, si ricorda che esistono nel mondo diverse realtà multiculturali, metropoli, ma anche piccoli centri, non a caso caratterizzati da un alto grado di civiltà, in cui, da anni, le generazioni discendenti dai primi "stranieri" sono perfettamente integrate.

Al di là delle differenze di lingua, razza e credo sia politico sia religioso. A questo proposito, si sottolinea come, in quest'opera, anche la scelta del Papa come figura di riferimento di "apertura" nei confronti del "diverso", secondo la ricercatrice, prescinda dal semplice orientamento religioso ma si riferisca all'aspetto socio- culturale e umano.

## **5. Risultati della ricerca**

Questa ricerca è stata scandita dalle seguenti fasi: somministrazione di schede socio-anagrafiche per alunni e per insegnanti; test di ingresso per alunni e questionario per gli insegnanti per

stabilire il *background* socio- culturale; trattamento pedagogico con utilizzo di dieci Unità Didattiche di Apprendimento sulla letteratura; test finale per gli alunni per valutare l'eventuale crescita spirituale, il cambiamento di prospettiva e lo sviluppo delle competenze multiculturali.

Per mettere a proprio agio gli studenti, le attività sono state condotte all'interno dell'istituzione scolastica: ciò ha ridotto notevolmente l'imbarazzo degli studenti nei confronti del ricercatore.

I principali metodi di ricerca, attraverso questionari validati da esperti che hanno fugato possibili problemi di contenuto, forma, ambiguità e ripetizioni, si sono basati su domande a risposta chiusa e aperta con la possibilità di aprire un dibattito.

Essi, sotto forma di scheda socio-anagrafica per studenti e per docenti, questionario per docenti, test di entrata e test finale per gli alunni, sono stati caricati sulla piattaforma SURVIO. Nel mese di novembre, è stato fornito il *link* dei primi quattro questionari che sono stati, quindi, svolti online utilizzando prevalentemente lo *smartphone*.

In seguito, si è proceduto con le unità didattiche sulla letteratura. Alla fine del mese di maggio, dopo il percorso pedagogico che si è protratto da dicembre a metà maggio, è stato dato agli studenti il *link* del test finale.

Prima di iniziare le attività, gli alunni sono stati informati sulla natura degli obiettivi della ricerca: ciò ha permesso una partecipazione consapevole e mirata ai lavori proposti.

I dati raccolti, attraverso un approccio quantitativo e qualitativo, sono stati rielaborati secondo il sistema statistico SPSS per dare attendibilità e carattere scientifico alla ricerca.

Le risposte chiuse dei questionari date dagli studenti e dagli insegnanti sono, qui di seguito, presentati in maniera oggettiva attraverso analisi descrittive e rappresentazioni grafiche come il *Barchart*, *Box-and-whiskers plot* e lo *Scatterplot* che riassumono e calcolano gli indici di sintesi di questa analisi

come la media, la mediana, la moda, il minimo, il massimo, il campo di variazione, la varianza e la deviazione standard. Essi sono corredati da commenti e tabelle riassuntive.

A supporto della tesi che si vuole dimostrare, sono raccolte anche le risposte soggettive frutto di riflessioni, atteggiamenti e considerazioni personali; alcuni dati vengono commentati e messi a confronto relativamente al “prima” e al “dopo” il trattamento pedagogico; altri ancora sono il risultato di risposte a domande aperte, dibattiti orali e produzioni scritte e digitali, arricchite da immagini e commenti personali, create dagli alunni sia all’interno dei questionari iniziale e finale, sia durante il percorso pedagogico, in modo particolare durante la fase finale di ogni unità didattica.

### **5.1. Analisi statistica e descrittiva: profilo studenti e docenti**

L’analisi dei risultati dei questionari somministrati agli alunni è stata affiancata da un supporto statistico.

Le variabili quantitative e qualitative discrete rilevate sono state analizzate con l’obiettivo di calcolare i principali indici di sintesi statistici e, quando necessario, fornire dei grafici riassuntivi e intuitivi.

Attraverso i grafici e i risultati statistici qui di seguito esposti, la ricercatrice ha voluto presentare le caratteristiche socio-anagrafiche, le abitudini, l’ambiente e il *social and cultural background*, sia degli alunni usati come campione per la ricerca, sia degli insegnanti di lingua inglese dell’Istituto in questione.

Lo scopo della raccolta di questi dati è stato quello di descrivere l’*humus* in cui la ricerca si è svolta.

### 5.1.1. Scheda socio-anagrafica per gli studenti: raccolta dati

In particolare qui sono stati esaminati: il tempo di compilazione del questionario; l'età degli alunni; la distanza e i mezzi di trasporto casa-scuola che cambiano a seconda del genere (maschile/femminile) e dell'età; l'influenza che sia il sesso degli studenti sia la presenza di un'insegnante madrelingua in classe può avere sui tempi della compilazione del questionario.

Gli indici di sintesi ampiamente utilizzati in questa analisi marginale sono rappresentati dalla media, la mediana, la moda, il minimo, il massimo, il campo di variazione, la varianza e la deviazione standard.

- Prendendo in analisi la variabile che denota il tempo di compilazione del questionario, espresso in secondi, il comando *summary* ci ha permesso il calcolo di media, mediana, massimo, minimo, primo e terzo quartile, e l'output fornito dal software statistico è il seguente:

#### Summary (time)

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
79.0	178.0	239.0	2112.0	386.8	98940.0

Dopo aver constatato la presenza di due unità statistiche che presentano dei valori oltremodo anomali per l'analisi statistica, sono stati considerati come dati mancanti ed è stata ripetuta l'analisi effettuata, con i risultati seguenti:

#### Summary (timeout)

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
79.0	178.0	238.0	284.8	364.2	740.0

**Figura 12**

Il tempo medio di compilazione del questionario è 284,8 secondi; la mediana invece è pari a 238 secondi, mentre i valori del primo e terzo quartile sono pari a 178 e 364,2 secondi.

Infine il valore minimo per il tempo di compilazione è di 79 secondi, mentre il valore massimo è 740 secondi.

Allo stesso modo, come per il comando *summary*, l'analisi è proseguita con il calcolo dei principali indici di variabilità, prima e dopo aver eliminato le informazioni anomale. Seguono i risultati:

```
var(time)
[1] 166320940
sd(time)
[1] 12896.55
var(timeout)
[1] 19375.32
sd(timeout)
[1] 139.1953
rango_time
[1] 98864
rango_timeout
[1] 661
```

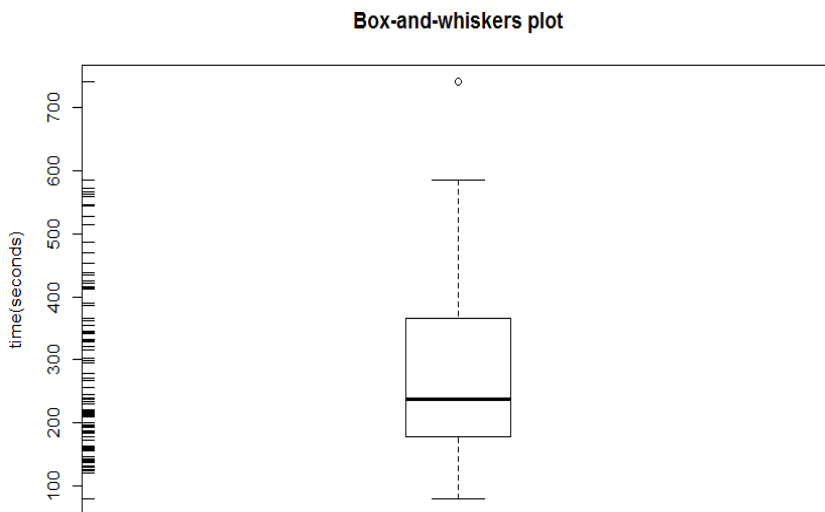
Il primo indice di variabilità che viene generalmente calcolato in analisi statistiche è il campo di variazione, ovvero il valore risultante dalla sottrazione tra il valore massimo e quello minimo.

Nel caso del tempo di compilazione del questionario vediamo come sia visibilmente maggiore e pari a 98864 prima dell'eliminazione nel nostro *dataset* di dati anomali; infatti in seguito il valore è notevolmente diminuito e pari a 661.

Infine, in base ai risultati ottenuti, notiamo una riduzione notevole dello standard *error* che è visibilmente minore rispetto alla media dopo l'eliminazione dal *dataset* degli *outliers*.

Per rendere visibile i principali indici di posizione per la variabile analizzata, segue un diagramma a scatola e baffi.

Graficamente, gli estremi della scatola rappresentano il primo e terzo quartile; i baffi si estendono fino al valore adiacente superiore e inferiore e all'interno della scatola notiamo il valore della mediana (la riga orizzontale). Infine, i pallini rappresentano i valori più estremi del valore adiacente superiore e inferiore, e quindi sono classificati come *outlier*.



**Figura 13**

- La seconda variabile che segue lo stesso tipo di analisi della variabile "tempo di compilazione" è la variabile che denota l'età in anni compiuti.

Per tale variabile non si è resa necessaria la manipolazione delle informazioni anomale ma sono stati calcolati gli indici di sintesi tramite il comando *summary* e quelli di variabilità. Seguono i risultati ottenuti da cui si evince che l'età degli alunni va dai 15 ai 20 anni ma che la maggior parte di essi



ha 17 anni:

`summary(age)`

```
Min.   1st Qu.  Median   Mean   3rd Qu.   Max.
15.0   17.0     17.0    17.1    17.0     20.0
```

`var(age)`

```
[1] 0.5353535
```

`sd(age)`

```
[1] 0.7316786
```

`rango_age`

```
[1] 5
```

- La variabile che indica la distanza scuola-casa per degli alunni è una variabile categoriale. Per questo motivo è stata calcolata la moda, un indice di posizione che rappresenta il valore che si realizza più frequentemente. Con un numero di risposte pari a 63, la moda per la variabile “*distscho ol*” è rappresentata dalla modalità “*same city*”. Più, dunque, della metà degli alunni abita nella stessa città in cui si tro va la scuola che frequenta:

`Table (distschool)`

distschool

50 or more than 50 Km	less than 50 Km	other city	same city
3	31	3	63

- Anche la variabile che denota il mezzo di trasporto usato dagli alunni per recarsi a scuola è una variabile categoriale della quale è stata calcolata la moda. La maggior parte degli studenti si reca a scuola utilizzando un mezzo di trasporto pubblico:

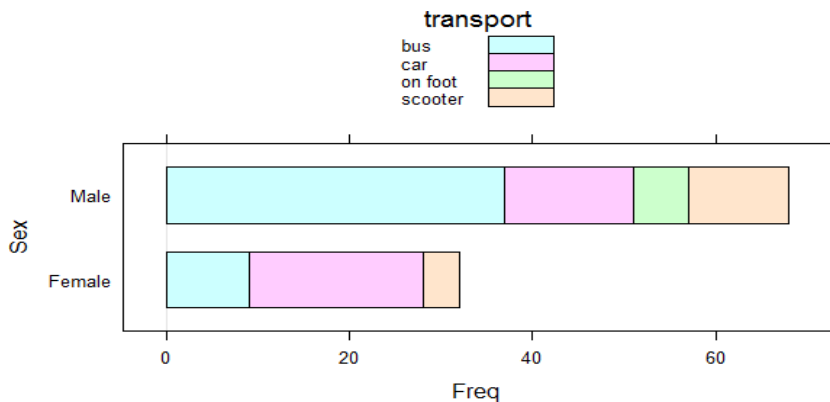
## Table (transport)

transport

Bus	car	on foot	scooter
46	33	6	15

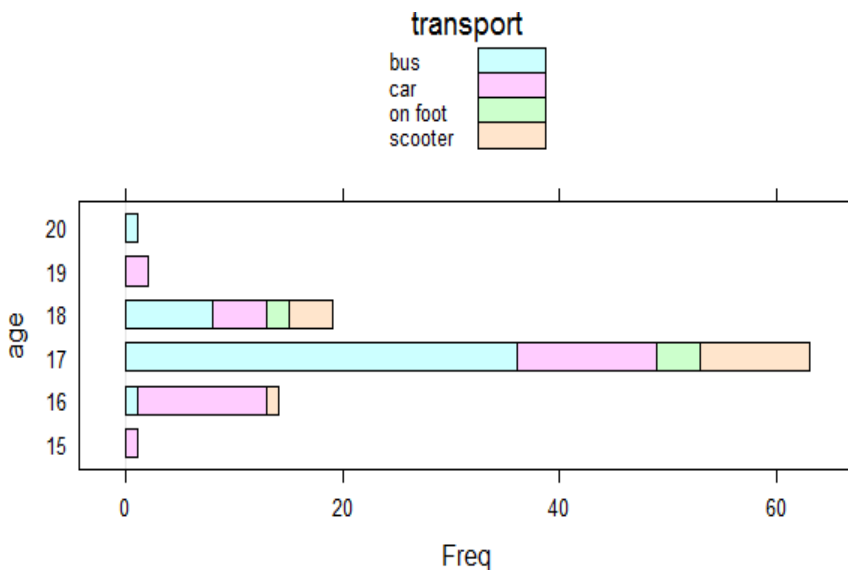
- Una rappresentazione grafica di particolare rilievo è il *Barchart*. Tramite questa rappresentazione grafica possiamo analizzare la relazione tra due variabili qualitative.

Ad esempio, relativamente al mezzo di trasporto utilizzato, è importante constatare che ci siano differenze di genere. Con una frequenza di quasi 40, i maschi solitamente si recano a scuola in bus, mentre la maggioranza delle ragazze si reca a scuola in macchina, probabilmente accompagnate da seconde persone, in quanto la media per la variabile età è inferiore a 18 anni, e pari a 17.1.



**Figura 14**

- Lo stesso procedimento è stato effettuato per condizionarci alle età in anni compiuti degli studenti. Per questo motivo è stato lanciato un ulteriore comando al programma statistico il quale ha elaborato il seguente diagramma a nastri:



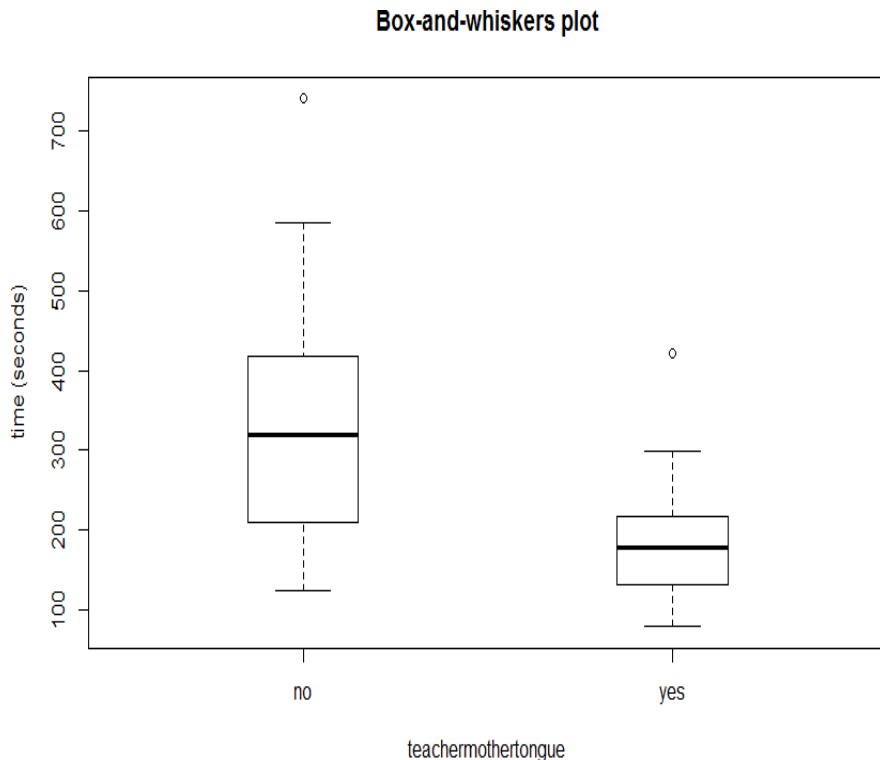
**Figura 15**

Notevole in questa rappresentazione è lo scarso utilizzo dello scooter come mezzo di trasporto per persone di 16 o 17 anni compiuti.

L'analisi di questi elementi potrebbe far pensare che la maggioranza degli alunni, priva di un mezzo proprio per gli spostamenti casa-scuola, proviene da un'estrazione socio-economica medio-bassa.

- Una ulteriore rappresentazione grafica necessaria alla completezza dell'analisi è rappresentata dal *boxplot* condizionato: similmente al *boxplot*, vengono affiancati due o più plot, nei quali vengono riassunti i principali indici di posizione, ma questa volta subordinatamente alla realizzazione di una determinata condizione (ad esempio alla determinazione del sesso o dell'età). Il

*boxplot* condizionato seguente si riferisce al tempo di compilazione e si condiziona alla presenza, all'interno delle classi di insegnanti di lingua straniera madrelingua:



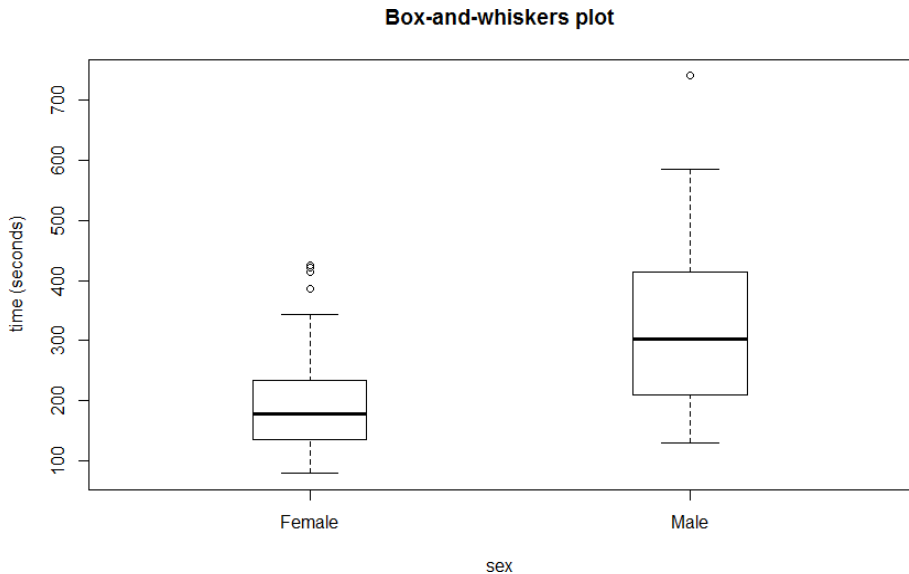
**Figura 16**

Ciò che possiamo subito constatare è che gli studenti con insegnanti di lingua straniera madrelingua compilano il questionario (somministrato in lingua inglese) in un tempo minore rispetto agli studenti che non hanno insegnanti di inglese madrelingua.

Possiamo concludere che questo aspetto ha un forte impatto nella conoscenza e competenza linguistica e culturale degli alunni.

- Oltre alla presenza di insegnanti di lingua straniera madrelingua, possiamo supporre nella variabile tempo di compilazione, una realizzazione della variabile

diversa in base al sesso dello studente. Per questo motivo segue un *boxplot* relativo al tempo di compilazione espresso in secondi e condizionato al sesso degli studenti stessi:



**Figura 17**

In base all'evidenza empirica possiamo concludere che gli studenti di sesso femminile completano in tempo sostanzialmente minore i questionari rispetto agli studenti di sesso maschile.

Riepilogando, l'informazione più rilevante che scaturisce da questa analisi è l'influenza positiva che la presenza di un insegnante madrelingua ha sugli alunni mentre compilano il test.

La compilazione del test in tempi più brevi, se in presenza di un insegnante straniero, probabilmente dà più

fiducia all'allievo che impiega meno tempo sentendosi più sicuro. Notevoli, inoltre, sono le ripercussioni sulla formazione culturale e lo sviluppo delle competenze multiculturali.

### 5.1.2. Entry questionnaire per gli studenti: raccolta dati

Si sono analizzati i dati scaturiti dal questionario di ingresso nell'ottica di definire il punto di partenza e lo status culturale degli alunni soggetto e oggetto della ricerca su cui impiantare il trattamento pedagogico sulla letteratura.

Ancora una volta, l'analisi è cominciata con la valutazione del tempo di compilazione del test, tenendo anche in considerazione il sesso e il livello di conoscenza delle lingue straniere, gli altri elementi rappresentati dai grafici e dalle tabelle riguardano la lingua straniera più conosciuta e l'autovalutazione sul livello di conoscenza della stessa.

Gli ultimi dati raffigurati si riferiscono al rapporto tra il grado di facilità e di difficoltà che gli alunni incontrano nelle quattro abilità linguistiche e sesso e numero di libri letti in lingua straniera.

L'analisi del tempo di compilazione è un passo necessario anche nell'analisi dei seguenti questionari somministrati agli alunni. Per questa ragione, segue l'analisi descrittiva relativa ai tempi di compilazione del questionario anche per *l'Entry questionnaire*:

#### Summary (time)

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
10.0	590.2	871.5	1888.0	1199.0	93080.

#### var(time)

[1] 85070135

#### Sd (time)

[1] 9223.347

rango\_time

[1] 93073

Anche nell'analisi di tale questionario, l'eliminazione dei dati anomali ha portato ad un notevole guadagno in termini di variabilità, così come risultati più attendibili. Infatti,ripetendo il procedimento precedentemente attuato troviamo i seguenti risultati:

Summary (timeout)

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
231.0	597.2	871.5	976.2	1197.0	2420.0

Var (timeout)

[1] 210434.8

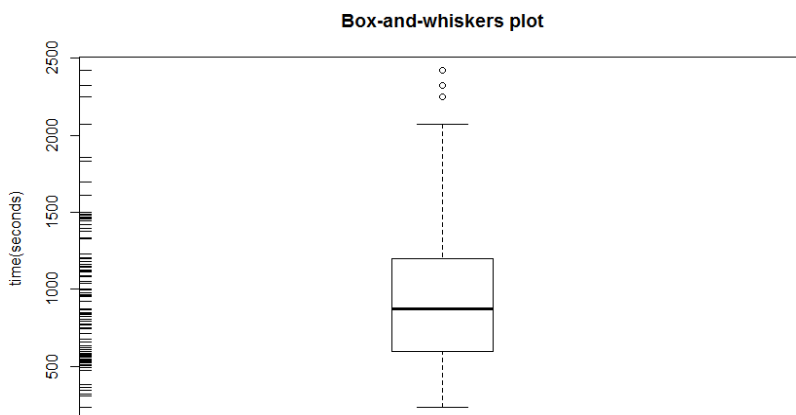
Sd (timeout)

[1] 458.7317

rango\_timeout

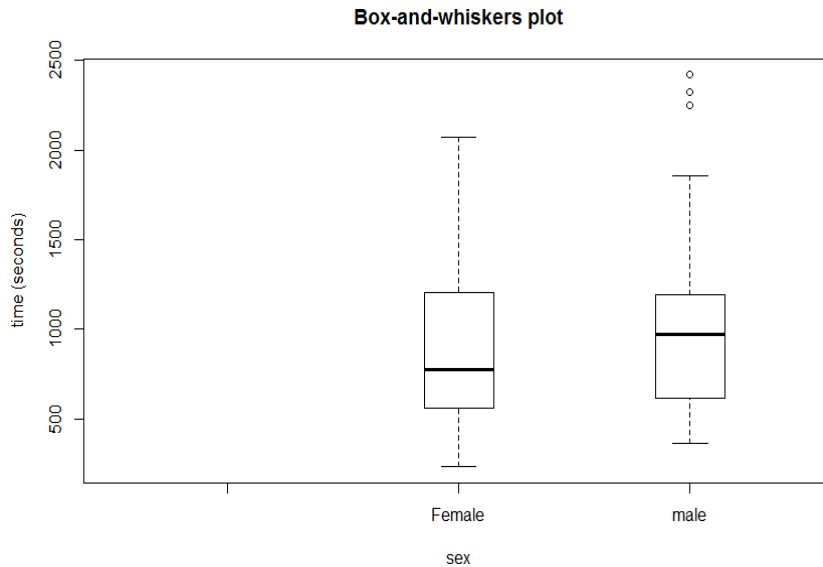
[1] 2189

I risultati ottenuti, anche in questo caso, sono visibili in maniera congiunta attraverso il seguente *boxplot*:



**Figura 18**

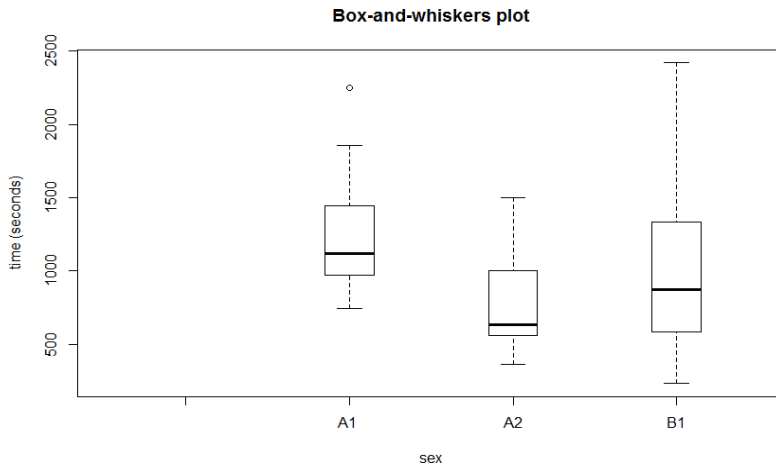
- Anche in questo caso, il *boxplot* condizionato del tempo di compilazione subordinato al sesso degli studenti ha portato alla conclusione che gli studenti di sesso maschile compilano il questionario in un tempo in media maggiore delle studentesse.



**Figura 19**

- Grazie all'aiuto di un altro *boxplot* condizionato all'autovalutazione che gli studenti danno del proprio livello di lingua inglese notiamo come il tempo di compilazione non giustifica l'autovalutazione che gli studenti danno al proprio livello di lingua inglese:





**Figura 20**

- La tabella che segue riassume come gli studenti italiani hanno una tendenza decrescente nel numero di lingue straniere parlate, la maggioranza di studenti arabi conosce una sola lingua straniera e tra le persone che non fanno parte delle precedenti due categorie più della metà parla sorprendentemente tre lingue straniere:

Table (numforlanguage,mymothertongue)

mymothertongue

numforlanguage	Another language	Arab	Italian
1	5	5	43
2	0	1	25
3	3	0	15
4	0	0	1

- La lingua inglese, definita come la lingua internazionale per antonomasia, risulta essere la lingua straniera che più del 90% degli studenti parla in maniera più accurata:

table(fotlanbest) fotlanbest

English	French	Spanish
91	1	8

- Agli studenti inoltre, appurata la padronanza della lingua inglese come prima lingua straniera parlata, è stata richiesta un'autovalutazione su determinate competenze. In particolare, è stato chiesto di rispondere tra due alternative proposte, i campi linguistici in cui gli studenti si sentono maggiormente competenti o meno. Il 78% dichiara di avere più difficoltà nel *listening* e il 22% nel *reading*. Il 55% dice di essere più bravo nello *speaking* e il 45% nel *writing*:

Table (bad) bad

Listening	Reading
78	22

Table (good) good

Speaking	Writing
55	45

Continuando l'analisi relativa a punti di forza e di debolezza degli studenti, l'analisi è proseguita con delle sintesi grafiche già utilizzate precedentemente nel corso di questa analisi: il *Barchart*. In particolare, ci chiediamo se siano presenti delle similarità tra studenti che dichiarano punti di forza e di debolezza

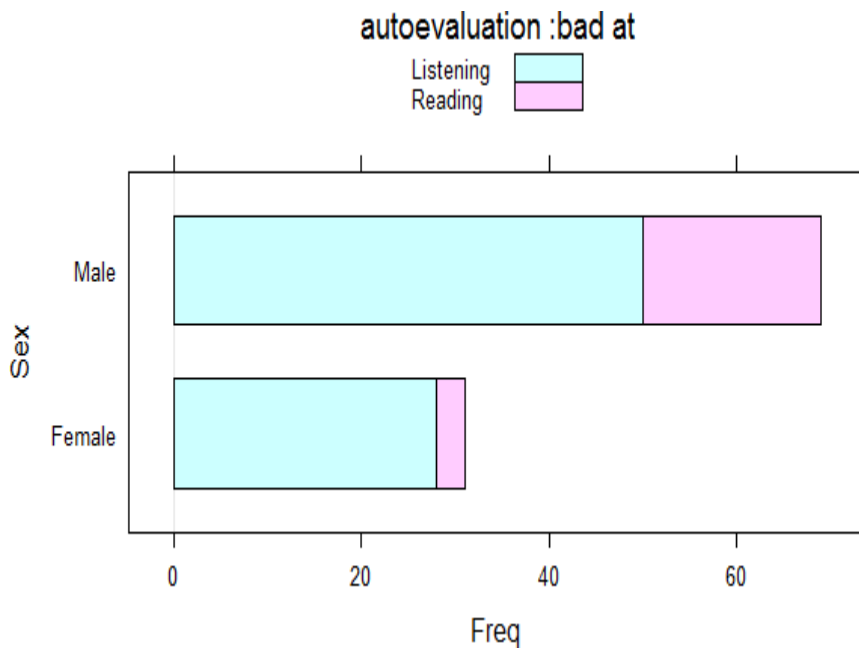
nella lingua straniera inglese condizionandoci a: 1) sesso degli studenti e 2) numero di libri letti. Procediamo con il grafico che analizza le competenze degli alunni in base al sesso:

**Autoevaluation: bad at listening and reading.** Il software statistico elabora le rappresentazioni grafiche in cui il 50% dei maschi ha difficoltà nel *listening*, più del 60% nel *reading*. Il 30% delle femmine ha difficoltà nel *listening* e circa il 35% nel *reading*. Sia i maschi e le femmine, pur in percentuali diverse, hanno maggiori difficoltà nel *reading*.

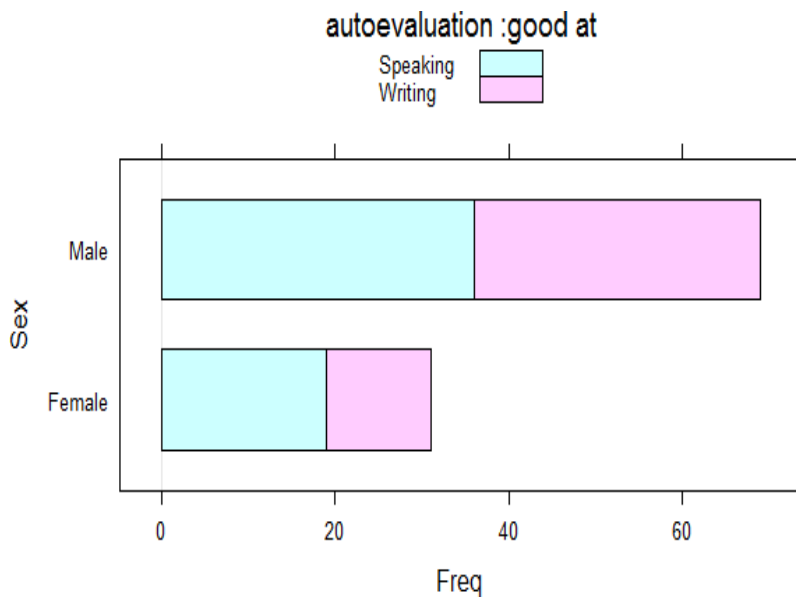
**Autoevaluation: good at speaking and writing.** Meno del 40% dei maschi si sente sicuro nello *speaking* e quasi

il 70% invece nel *writing*. Il 20% delle femmine è bravo nello *speaking*, e il 35% nel *writing*. Sia i maschi sia le femmine si reputano più bravi nel *writing* piuttosto che nello *speaking*.

Concludendo, in generale, gli alunni dichiarano di avere maggiori difficoltà nel *reading* e *speaking* e meno nel *listening* e *writing*.



**Figura 21**



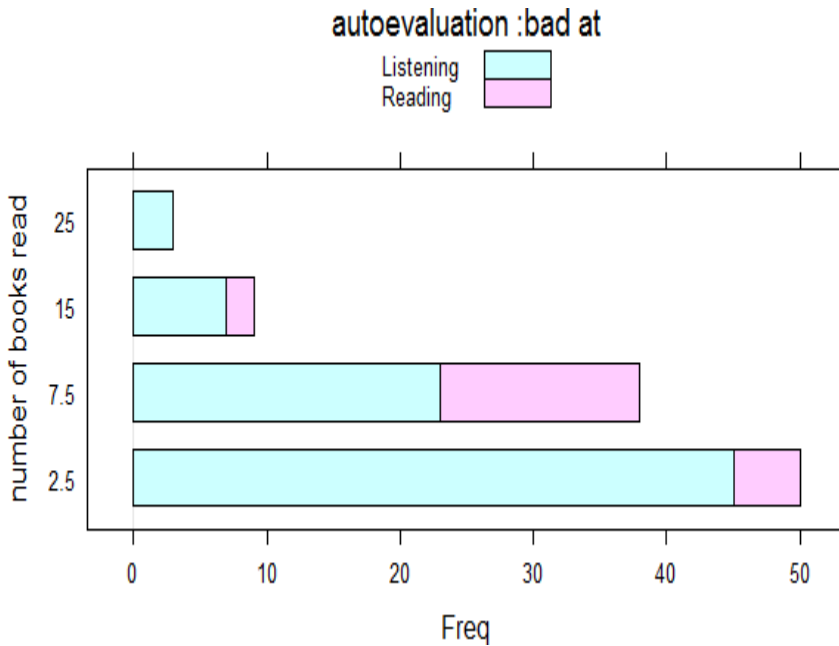
**Figura 22**

Proseguiamo con il grafico relativo ai libri letti in lingua straniera.

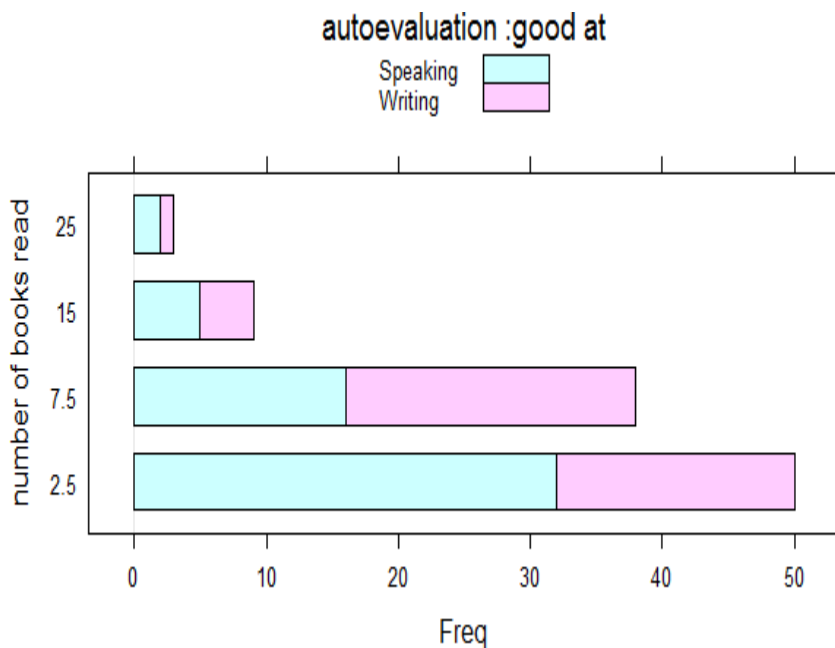
**Autoevaluation: bad at listening and reading.** Notiamo dal primo grafico, che chi ha letto da 2 a 5 libri, ha grandi difficoltà nel *listening* e ancor di più nel *reading*. Chi ha letto 25 libri ha soltanto il 5% di difficoltà nel *listening*.

**Autoevaluation: good at speaking and writing.**

Paradossalmente, sembra che, chi legge da 2 a 5 libri sia abbastanza bravo nello *speaking* e molto bravo nel *writing*. Al contrario, chi dichiara di avere letto 25 libri, è scarsamente bravo in entrambe le abilità.



**Figura 23**



**Figura 24**

In base ai *barchart*, quindi, non possiamo tirare delle conclusioni di rilievo in quanto non è visibile una differenza di genere nell'autovalutazione degli studenti così come non è presente una differenza di autovalutazione crescente o decrescente nel numero di libri letti in lingua inglese.

### 5.1.3. Scheda socio-anagrafica per gli insegnanti: raccolta dati

L'analisi statistica prosegue con l'analisi dei questionari somministrati a dieci professori dello stesso istituto scolastico, con l'obiettivo di raccogliere informazioni sulla formazione culturale e sulle abitudini degli insegnanti che, stando a contatto con gli studenti e accompagnandoli durante il loro percorso formativo, hanno, assieme alle famiglie di provenienza, la responsabilità di guidarli nello sviluppo della personalità e crescita culturale.

Sono state elaborate statisticamente le informazioni relative al tempo di compilazione, all'età, agli anni di servizio e all'importanza che gli insegnanti danno, in percentuale, all'esperienza lavorativa e agli studi pregressi.

L'età media dei docenti è di 50 anni con la presenza di una sola docente sotto ai 40. Tutte di sesso femminile e con, in media, venti anni di servizio svolto, hanno mostrato di dare, in generale, uguale importanza agli studi e all'esperienza per il raggiungimento di un buon livello professionale. Qui di seguito, l'analisi dei dati rappresentabili graficamente e attraverso i grafici.

Per le dieci unità statistiche e relativamente alla variabile che denota il tempo di compilazione espresso in

secondi, sono stati calcolati i principali indici di sintesi e di variabilità:

`summary(time)`

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
74.0	122.8	207.0	333.1	239.5	1194.0

`Var (time)`

[1] 135171.7

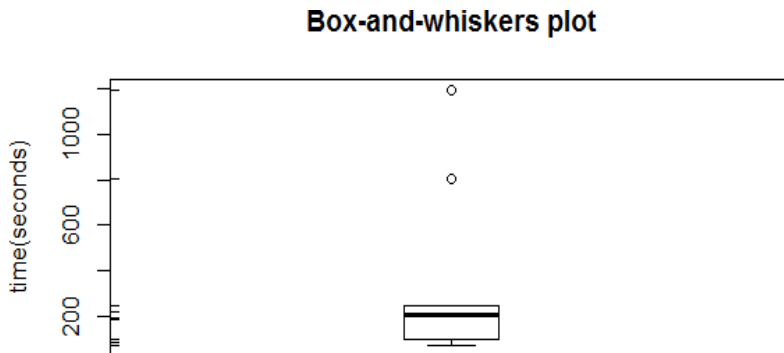
`Sd (time)`

[1] 367.657

```
rango_time
```

```
[1] 1120
```

Allo stesso modo, come per i restanti questionari analizzati, diamo una rappresentazione tramite il *boxplot* degli indici descrittivi principali statistici:



**Figura 25**

Così come per la variabile che denota il tempo di compilazione, anche per la variabile che denota l'età e per la variabile che denota il numero di anni di servizio degli insegnanti, entrambe espresse in anni compiuti, è stato calcolato il “*summary*”, il valore della varianza e dello standard *error*:

```
summary(age)
```

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
38.0	47.0	51.0	50.1	53.5	58.0

```
var(age)
```

```
[1] 34.32222
```

```
sd(age) [1]
```

```
5.858517
```



### Summary (yearsofservice)

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
4.00	18.50	21.00	19.80	25.75	27.00

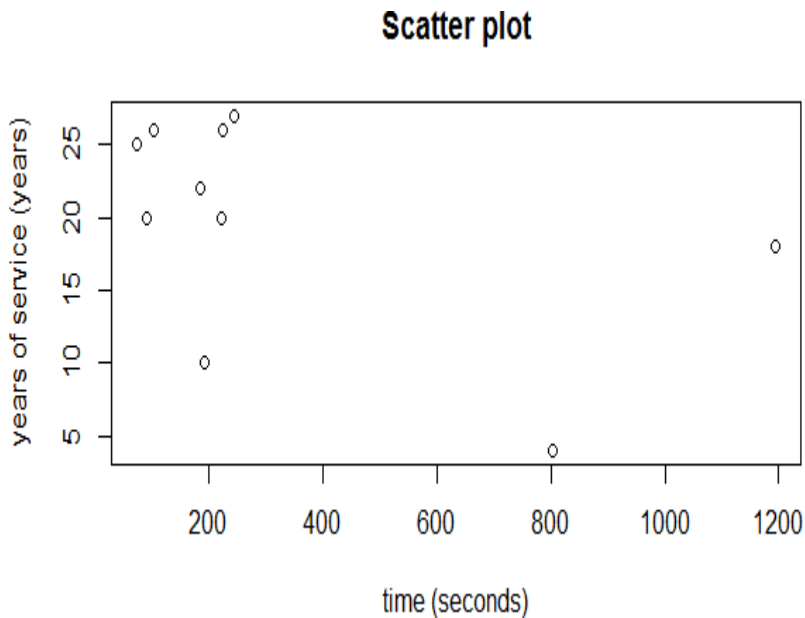
### Var (yearsofservice)

[1] 56.62222

### Sd (yearsofservice)

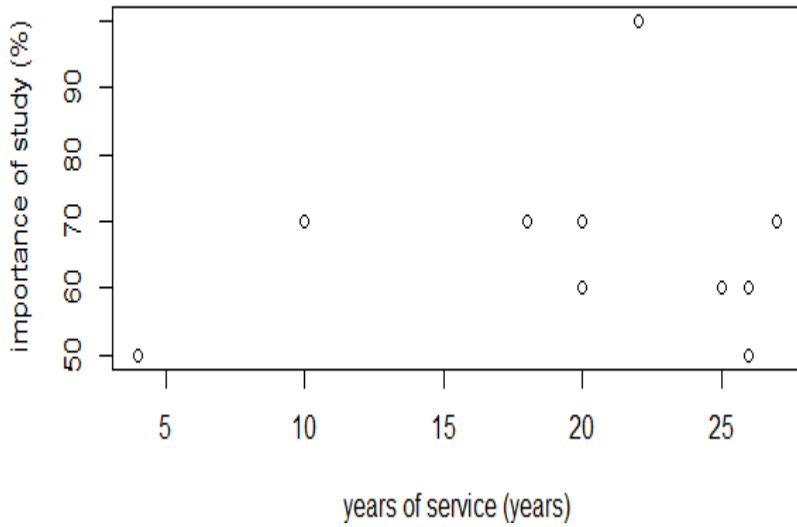
[1] 7.524774

Una rappresentazione grafica alquanto intuitiva, che mette in relazione due variabili e che ci permette di accorgerci visivamente della presenza o meno di correlazione tra le variabili analizzate, è lo *scatterplot*. In base alle variabili considerate i grafici risultanti sono i seguenti:



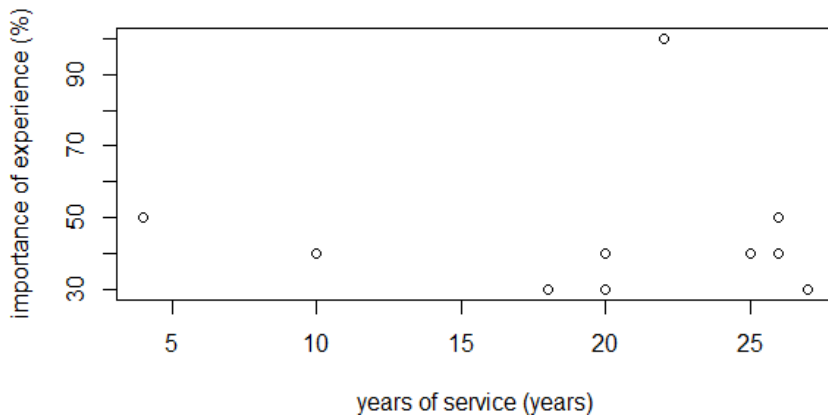
**Figura 26**

**Scatter plot**



**Figura 27**

**Scatter plot**



**Figura 28**

Gli *scatterplot*, come si intuisce visivamente, non mostrano particolari risultati relativi a correlazione tra variabili. A sostegno di tale rappresentazione grafica è stato calcolato il comando *cor* che fornisce il valore numerico della correlazione tra le variabili oggetto di studio:

```
cor(yearsofservice, percesperienza)
```

```
[1] -0.01427858
```

```
cor(yearsofservice, percstudi)
```

```
[1] 0.1466441
```

```
cor(age, percesperienza)
```

```
[1] 0.2430002
```

```
cor(age, percstudi)
```

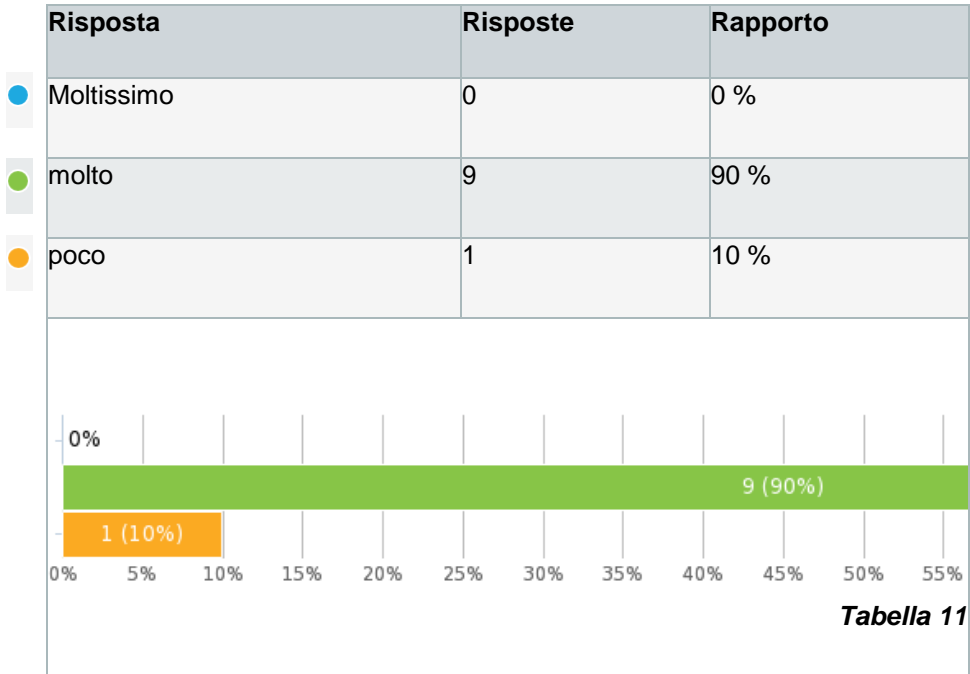
```
[1] 0.005305693
```

Il comando *cor* calcola l'indice di correlazione di Pearson, che varia tra -1 e 1. Nel caso di perfetta correlazione diretta il valore della correlazione è pari a 1 e nel caso di perfetta correlazione inversa il valore dell'indice è pari a -1. Se non c'è dipendenza lineare tra le due variabili il coefficiente di correlazione sarà circa pari a zero. Nel caso delle variabili analizzate vediamo come ci sia una debole relazione diretta solamente tra le variabili *age* e *percesperienza*. Nel caso delle altre tre coppie di variabili analizzate non c'è un legame diretto di notevole importanza né inverso.

- Quindi, ciò che probabilmente ha veramente peso sulla professionalità e competenza dei docenti è la formazione in itinere attraverso corsi di aggiornamento e perfezionamento frequentati, come si evince dai seguenti grafici:

**Quanto incidono sul background professionale i corsi di aggiornamento e perfezionamento?**

Scelta singola, Risposte **10x**, Non risposto **0x**



- E infatti, il 30% dei docenti ne segue 2 l'anno, mentre il 70% ne fa 3;

## Numeri di corsi di aggiornamento tenuti in media in un anno

Scelta singola, Risposte 10x, Non risposto 0x

Risposta	Risposte	Rapporto
1	0	0 %
2	3	30 %
3	7	70%
Altro	0	0%

**Tabella 12**

### 5.1.4. Questionnaire for teachers: raccolta dati

Elementi più significativi si evincono dai seguenti grafici e dalle risposte date dagli insegnanti attraverso un questionario loro dedicato.

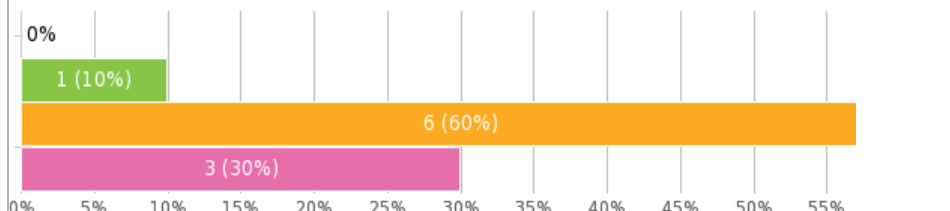
Essi hanno fornito il punto di vista dei docenti sugli alunni dell'Istituto in merito alla motivazione e interesse nei confronti della lingua e cultura straniera, sulla loro consapevolezza degli aspetti multiculturali dello studio delle lingue straniere, sull'approccio che assumono quando a contatto con un brano di letteratura o altra espressione artistica in lingua straniera.

- La prima domanda riguarda la motivazione degli studenti allo studio delle lingue straniere. La motivazione è una fase importantissima per il successo di qualsiasi attività e per il raggiungimento di obiettivi fissati. Gli studenti risultano, secondo gli insegnanti, per il 60% abbastanza motivati e solo per il 30% lo sono moltissimo:

### Are students actually motivated in studying foreign languages today?

Scelta singola, Risposte **10x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
Not at all	0	0 %
A little	1	10 %
Somewhat	6	60 %
Very much	3	30 %



**Tabella 13**

- Gli insegnanti, rispondendo alla seguente domanda, danno una spiegazione del motivo per cui gli alunni sono più o meno motivati allo studio delle lingue straniere ed è evidente che la motivazione è prevalentemente legata alle esigenze del *syllabus* scolastico, alle maggiori opportunità lavorative e alla sfera del tempo libero:

## **Explain the possible reasons for their motivation or lack of motivation**

*I think that students don't feel involved in the activities*

*proposed at school because they find them boring.*

*They are motivated to learn because English is the language spoken in their favourite environments, for example playing*

*Online*

*They are aware that being able to communicate in a foreign language helps to make real connection with people and*

*provides better employment opportunities*

*They are motivated if they are interested in foreign cultures*

*I think they are very motivated in studying foreign languages, in particular English. At school they study Information Technology and t have to use the English language also for Programming*

*They want to learn a foreign language in order to have better work chances and to improve their cultural background*

*Studying foreign language gives more chances in the world of Work*

*In a globalized world they have the need to communicate in a foreign language.*

*English is the language used in computer games and computer programs*

*They are motivated to learn because English is used in most of their free time activities.*

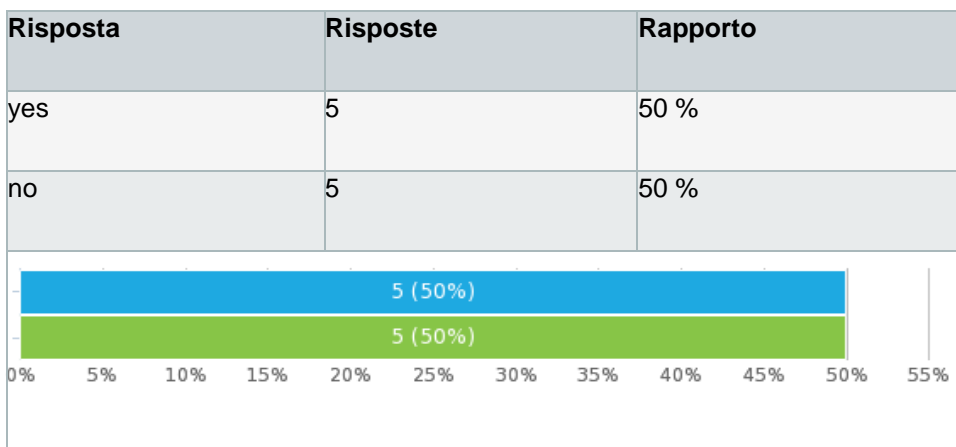
### **Tabella 14**

- Per quanto riguarda gli aspetti multiculturali legati allo studio delle lingue straniere, solo il 50% degli alunni sembra, secondo i docenti, esserne consapevole. Bisogna, perciò, insistere, secondo la ricercatrice, sui messaggi multiculturali veicolati dalla lingua e letteratura straniera avendo cura di

scegliere testi particolarmente rappresentativi di contesti sociali e umani “diversi” perché sconosciuti:

**Students are completely aware of the multicultural aspects that studying foreign languages has.**

*Scelta singola, Risposte 10x, Non risposto 0x*



**Tabella 15**

Le risposte alla domanda che segue forniscono utili informazioni alla *research question* “Gli studenti sono motivati in modo significativo all’uso della letteratura?”. Ecco qual è l’approccio dei ragazzi nei confronti della letteratura straniera: si evince che bisogna smontare il modo tradizionale di fare letteratura che, appunto, risulta statico e noioso. La motivazione e la curiosità, assieme a tutto ciò che può colpire i loro sensi come la musica e i video, sono un buon viatico per l’apprezzamento del testo letterario con tutti i suoi contenuti e messaggi:



**What is their approach when reading a piece of literature, watching a movie or listening to a song in a foreign language?**

*Testo della risposta, Risposte 10x, Non risposto 0x*

*Most of them find these activities boring, but fortunately there are students who like watching films, listening to songs or reading poems or short stories*

*They are interested as far as they are motivated*

*They are usually interested especially if music and songs are involved*

*They show a certain interest if it involves them*

*They enjoy watching movies in English and they usually like to talk about them*

*They are generally interested especially if music, songs and movies are presented*

*They pay more attention if the warm-up activities are appealing.*

*It depends on how they are presented: motivation is important.*

*If well motivated, they show interest.*

*It depends on motivation and interest.*

**Tabella 16**

Su queste basi, facendo leva sulla curiosità mostrata dai ragazzi nei confronti di tutto ciò che è “diverso” e utilizzando le informazioni fornite dai loro docenti sull'importanza della motivazione e l'uso delle nuove tecnologie, sempre molto *appealing* per ragazzi di questa età, la ricercatrice ha condotto la

propria analisi in merito all'importanza della letteratura per lo sviluppo delle competenze multiculturali e ha sottoposto gli alunni ad un test di ingresso, dieci unità didattiche basate sullo sfruttamento di testi di letteratura, video, canzoni, tradizioni popolari, discorsi politici e opere d'arte, e infine ad un questionario finale.

## **5.2. Entry test e Final Questionnaire per gli studenti: dati raccolti a confronto**

Durante il percorso formativo che ha accompagnato gli studenti, essi hanno compilato, in forma del tutto anonima, due questionari.

All'interno dei questionari, oltre a informazioni socio- anagrafiche, sono state inserite domande a sfondo letterario, con lo scopo di verificare e studiare le preferenze degli alunni su temi letterari così come quello di analizzare i limiti e le barriere socio-culturali degli stessi, con lo scopo di superare le suddette barriere attraverso lo studio della letteratura in ogni sua manifestazione.

Di conseguenza sono state organizzate, in seguito alla compilazione del primo questionario, delle attività formative per gli studenti, attuate in maniera continuativa nel tempo e per una durata settimanale di circa tre ore accademiche. Gli studenti hanno mostrato un crescente interesse per gli argomenti trattati, considerando la letteratura non solo un mezzo per l'accrescimento della propria cultura, ma soprattutto il mezzo per una crescita personale.

Il questionario iniziale e il questionario finale condividono un certo numero di domande identiche. In posizioni numeriche sfalsate e seguendo l'esigenza didattica. Le domande in comune relative ai due test somministrati agli studenti hanno portato alla luce dei cambiamenti degni di nota.

Sono state considerate le risposte più significative degli alunni, molte sono messe a confronto assieme alle loro reazioni attraverso l'analisi delle domande

uguali *on purpose* e riportate sia nell'*Entry Test*, sia nel *Final Questionnaire*. Le risposte a tali domande mettono in evidenza le eventuali differenze tra il “prima” e il “dopo” l’azione didattica basata sullo svolgimento in classe delle dieci unità di apprendimento su opere artistiche, letteratura e non, veicolanti mentalità, esigenze, gusti, culture, tradizioni e atteggiamenti vari e diversi. Le succitate risposte permettono di evincere un cambiamento in merito a comportamenti e competenze culturali degli alunni.

I dati raccolti e qui di seguito rappresentati graficamente, tendono a suffragare quello che la tesi vuole dimostrare: l’importanza della letteratura per lo sviluppo delle competenze multiculturali.

Lo scopo fondamentale di questo studio è verificare se gli obiettivi principali su cui si basa la tesi siano stati dimostrati e se la prospettiva degli alunni osservati sulla combinazione letteratura-cultura-lingua è cambiata. Si comincerà a rispondere alle *research questions* prendendo in considerazione il binomio letteratura-cultura:

### **1) L'uso della letteratura può aiutare gli studenti a conseguire competenze multiculturali?**

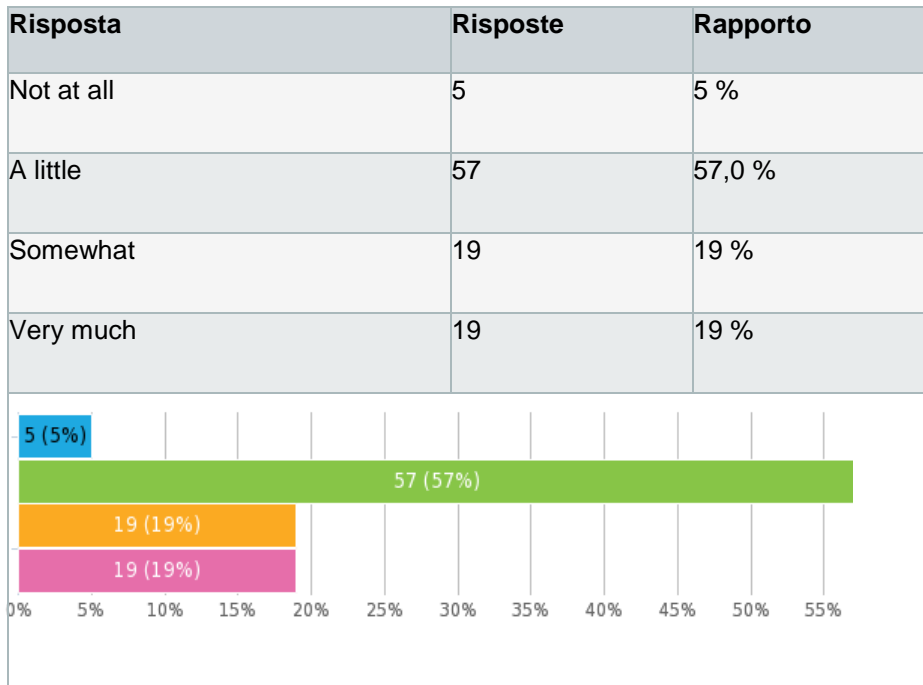
Dalla raccolta dei dati scaturisce che effettivamente la letteratura appropriatamente selezionata e studiata dagli alunni di un Istituto di Istruzione Superiore anche ad indirizzo non umanistico, aiuta a raggiungere competenze multiculturali. Lo confermano le differenze nelle risposte degli alunni nei due test.

- Ciò che segue è il punto di vista degli studenti sulla cultura prima del lavoro con i testi letterari. Il 57% risponde con “*A little*”: l’interesse nei confronti delle culture “diverse” quindi, non è un obiettivo predominante. Le spiegazioni possono essere due: 1)gli studenti, per vari motivi come, ad esempio, il *socio and cultural background*, non sono sufficientemente coinvolti e motivati; 2)l’indirizzo di studi non è umanistico ma è tecnico quindi non sono propensi né abituati all’esplorazione e allo studio di culture differenti dalla loro:

## Entry Test

**Knowing different cultures is really an important goal in my life.**

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**



**Tabella 17**

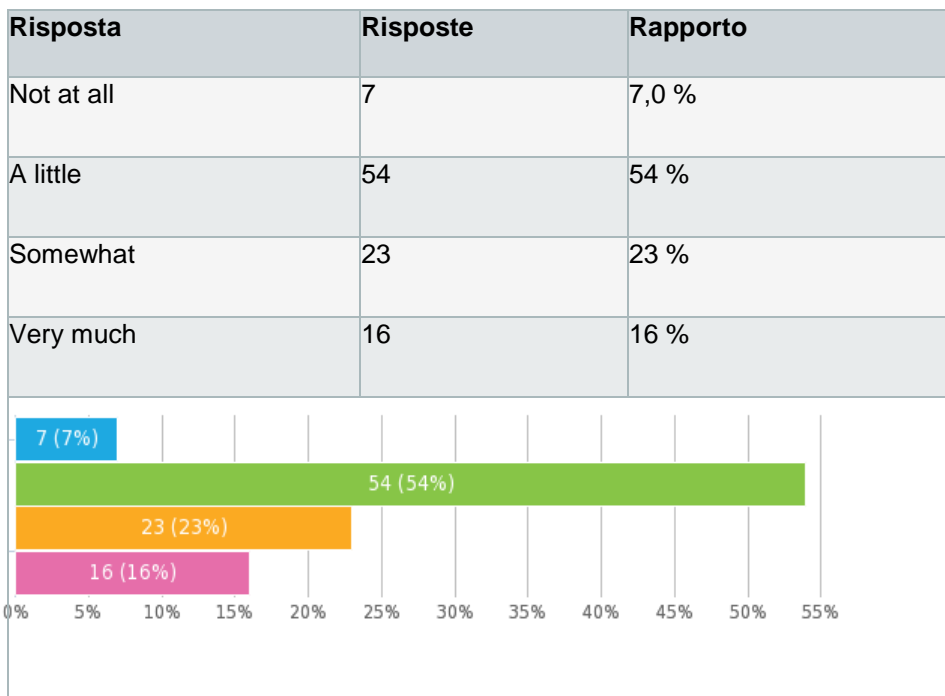
- Esaminiamo adesso, con le seguenti due domande e rappresentazioni, la discrepanza tra il "prima" e il "dopo" il percorso didattico letterario. Nel primo grafico, soltanto il 54% dimostra un certo entusiasmo, "A little", nell'apprendere gli aspetti multiculturali e il 16% si esprime

con "Very much". Nel secondo grafico, i risultati saranno nettamente diversi:

### Entry Test

**I really enjoy learning multicultural aspects.**

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**



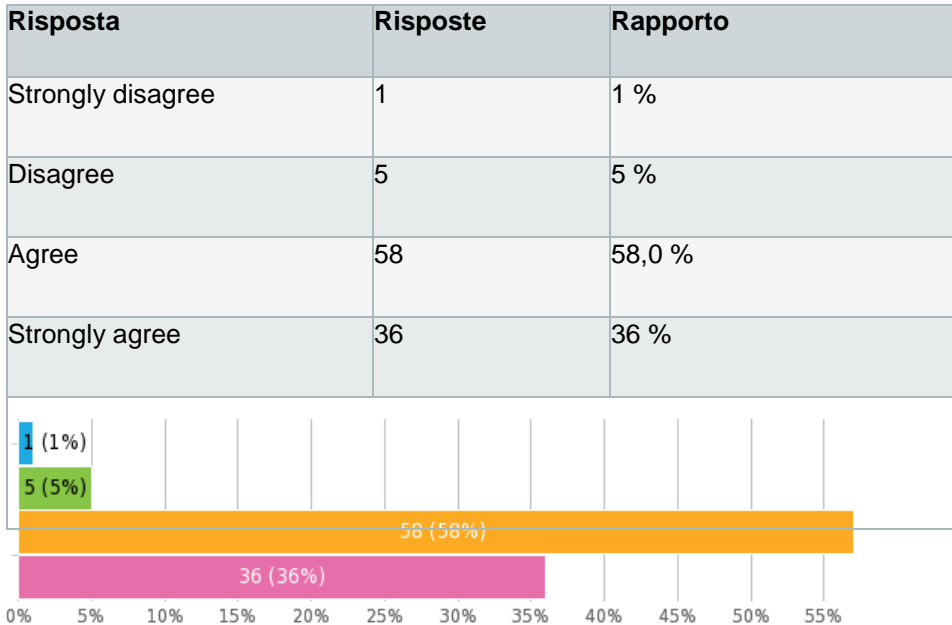
**Tabella 18**

- Dopo Il percorso didattico sulla letteratura, gli alunni dimostrano di sentirsi maggiormente a loro agio se a contatto con culture straniere. Il 58% *enjoy interacting with people from different cultures* e il 36% mostra ancora più entusiasmo:

## Final Test

I enjoy interacting with people from different cultures.

Scelta singola, Risposte 100x, Non risposto 0x

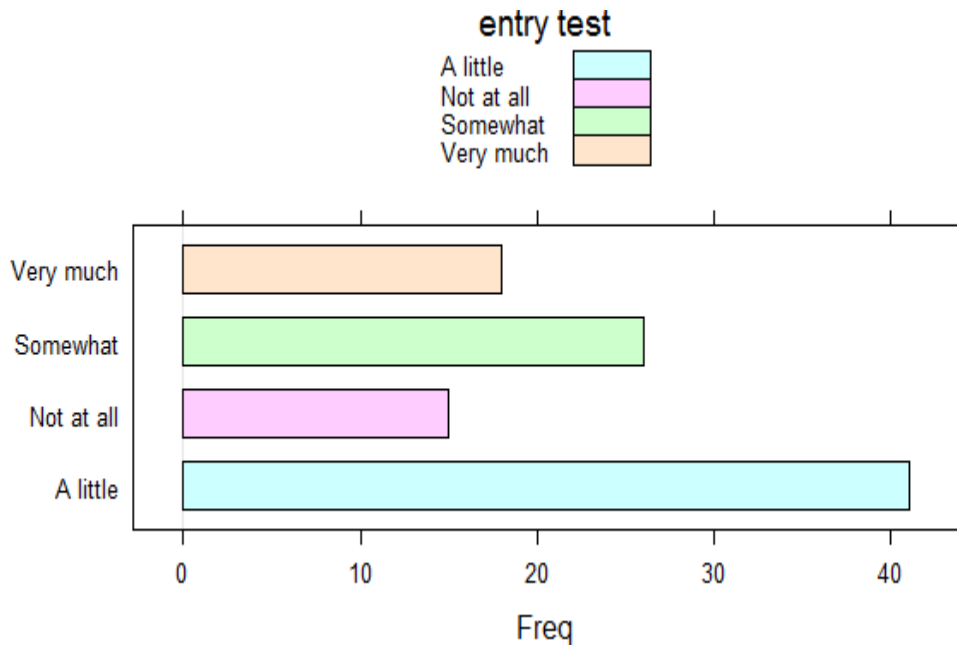


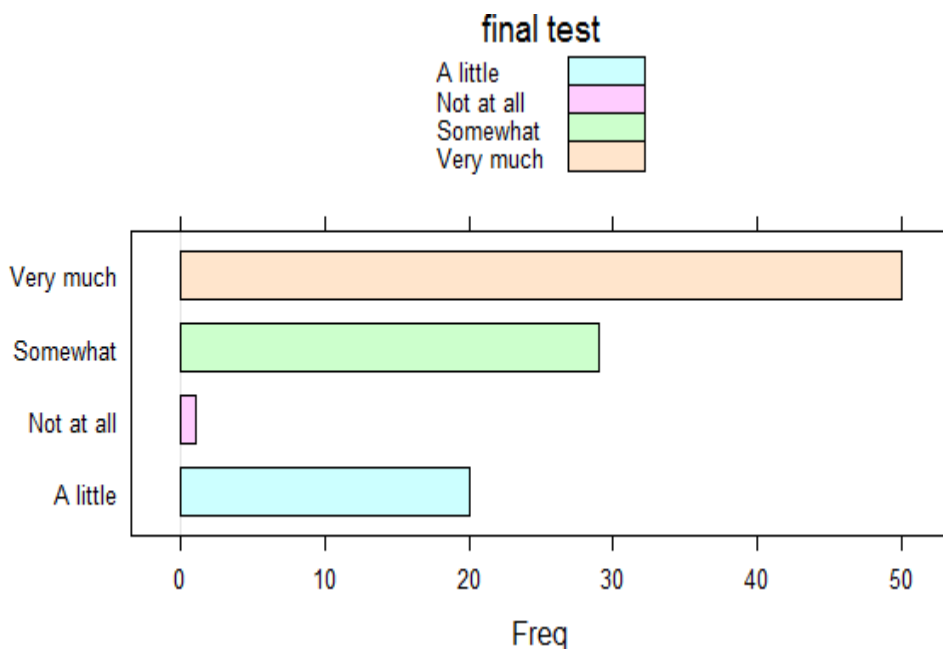
**Tabella 19**

- Le successive due domande tra loro legate da un filo intellettuale hanno portato a dei guadagni in merito all'importanza che può avere la letteratura nell'opinione riguardante persone e società diverse da quella italiana. Esse rispondono in modo soddisfacente alla *research question* posta all'inizio: l'uso della letteratura contribuisce al conseguimento delle competenze multiculturali? Sembra proprio di sì, infatti, mentre nel test iniziale la lettura di un testo e la cultura sono "Very much" connesse solo per il 27% e per più del 40% "A little"; dopo i sei mesi di attività, nel test finale, ben il 58% degli studenti ha dichiarato che la letteratura aiuta a capire qualcosa su altre culture:

According to you, can literature help you understand something of other cultures?

*Figura 29*





**Figura 30**

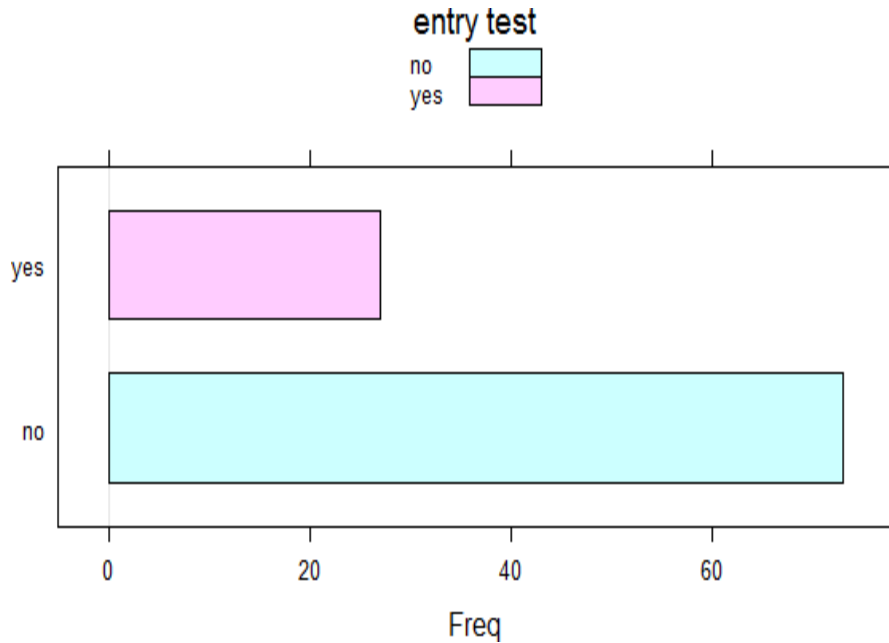
- Possiamo supporre, dalle dichiarazioni fatte, che questo cambiamento sia stato causato dalle letture effettuate durante le unità didattiche. Infatti, prima quasi il 70% ha dichiarato di non avere mai subito alcuna influenza nel modo di considerare i “diversi” grazie ad un libro letto; dopo, quasi il 60% afferma invece di avere modificato atteggiamento. Ecco i dati a confronto tra test di ingresso e test finale, dopo lo studio e l’apprezzamento di testi letterari e stimoli ricevuti da audio e video. Alla fine, più della metà degli alunni sostiene l’importanza della



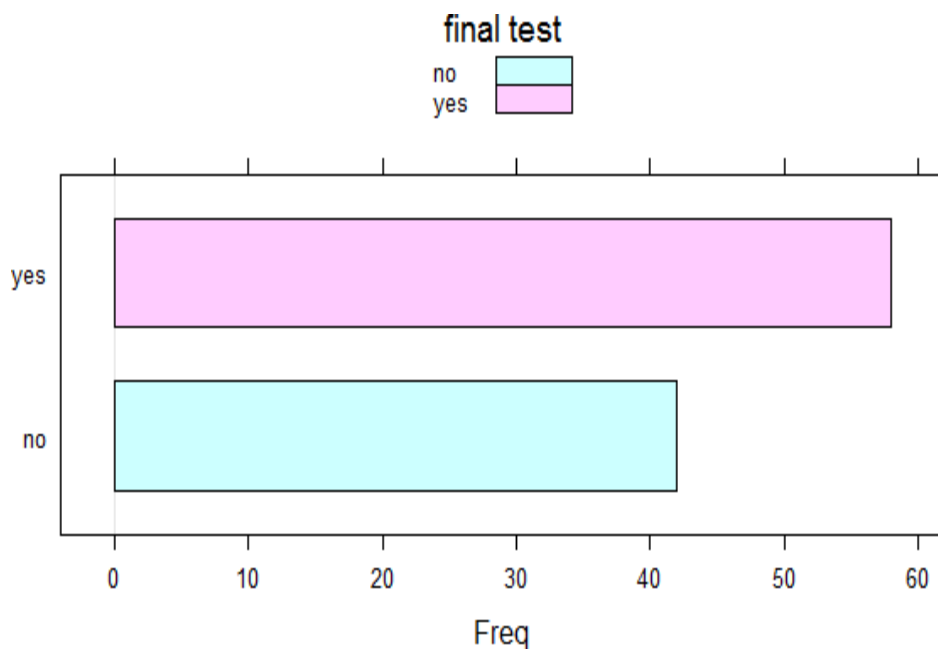
letteratura a proposito di un cambiamento culturale rispondendo alla nostra *research question* e appoggiando la nostra tesi:

**Has any literary text changed your opinion towards foreign people?**

**What book helped you understand a foreign culture?**



**Figura 31**



**Figura 32**

- A supporto di ciò, all'invito di scegliere un libro che li ha aiutati a comprendere una cultura straniera, ben l'80% ha risposto "*A passage to India*", uno dei testi affrontati durante le attività scolastiche proposte in questo percorso didattico.

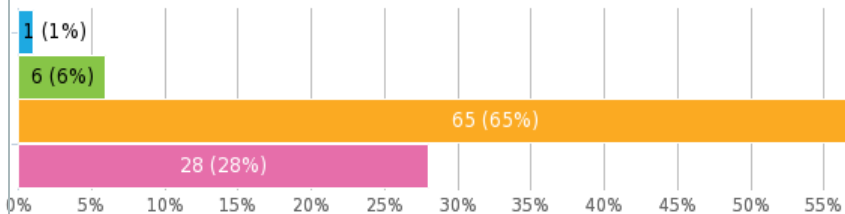
- Dal confronto di questi due grafici, ci si rende conto della diversa considerazione che adesso gli alunni hanno della letteratura: è cresciuta, dal 28% al 59%, la consapevolezza di essa come veicolo della mentalità di un popolo, non solo di usi e costumi:

## Entry Test

What aspect of people's culture does literature represent best?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
Fashion	1	1 %
Food	6	6 %
Custom and tradition	65	65 %
Mentality	28	28,0 %

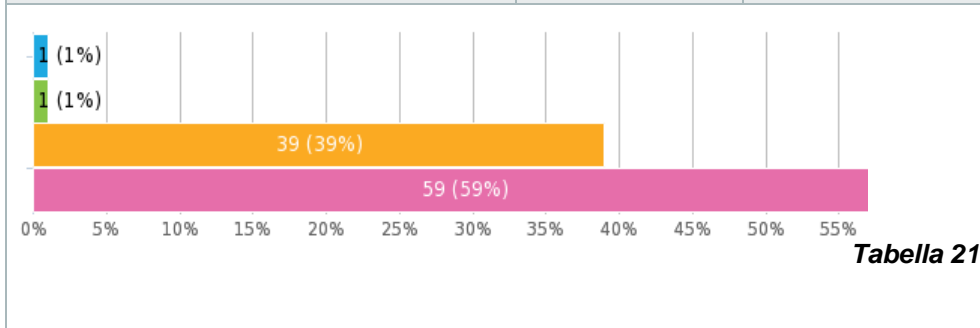


**Tabella 20**

## Final Test

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
Fashion	1	1 %
Food	1	1 %
Custom and tradition	39	39 %
Mentality	59	59 %



- Da un altro confronto, notiamo un atteggiamento sempre più consapevole nei confronti di culture diverse: nel primo grafico, quasi il 60% non si trova a proprio agio quando a contatto con culture diverse; nel secondo grafico quasi il 60% si trova a proprio agio e, addirittura, quasi il 40% “*Strongly agree*”. Sembra che gli studenti che hanno affrontato seriamente il percorso letterario abbiano raggiunto determinate competenze multiculturali:

I am at my ease in cultures that are unfamiliar to me

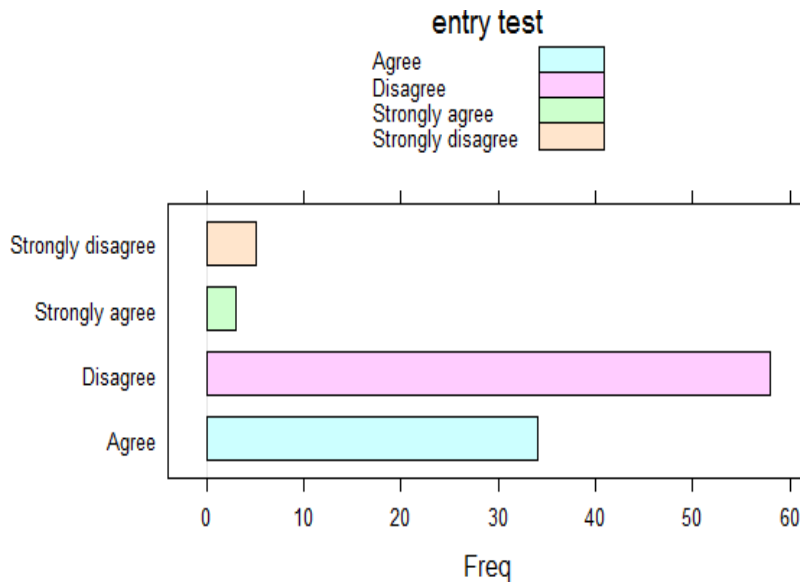


Figura 33

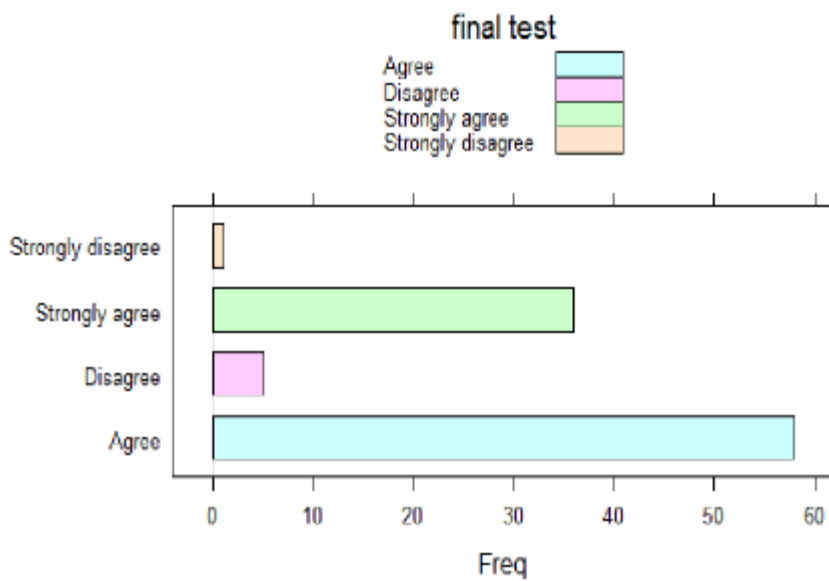


Figura 34

## 2) Quali strategie, tecniche e attività vengono usate per la promozione delle competenze multiculturali?

In merito alle strategie, le risposte degli allievi a due quesiti posti rispettivamente nell' *Entry Test* e nel *Final Questionnaire*, possono essere utili. Fino ad ora, alcuni teenagers hanno imparato la cultura e le lingue attraverso il contatto diretto con il mondo straniero: "*travelling abroad*" o "*living abroad for a limited time*", oppure attraverso Internet e videogiochi, realtà e personaggi virtuali che rappresentano la lingua e la cultura straniera. Sarebbe auspicabile assecondare queste abitudini e magari incrementare con letture che rispecchiano la loro *daily routine*:

### Entry test

**In your short experience, apart from schoolbooks, how do you learn a foreign language and culture?**

*Testo della risposta, Risposte 99x, Non risposto 1x*

*Dealing with foreign people, that I think it's the best way to practise other languages. You really get how pronouncing correctly words and using the proper ones. Watching to films or TV series in mother tongue with subtitles*

*I think that, apart from school, the best way to learn a foreign language is to live in that foreign country for a limited time, what it could be maybe 6 months, even 3, or 1 year. For sure you will learn a lot of things and your knowledge of the language will increase a lot, you'll also meet a lot of people and make a lot of friends.*

*Another way to learn a foreign language is the internet. This might seem weird for someone but it's very easy to improve your knowledge of foreign languages on the internet, especially English. Indeed, almost everything is in English on the net so you got to have a good knowledge to understand and also communicate to other people. I think that most of my*

*knowledge of the language comes from playing online video games. I met a Swedish guy with whom I'm still talking nowadays and it's nice because I have really learnt a lot by talking to him.*

*Living with that culture*

*Videogames*

*Anime, films, videogames, YouTube and other streaming websites*

*I don't know*

*I learn that from Internet or also playing videogames in foreign languages.*

*AT SCHOOL*

*At home, with my books*

*Reading books and watching films in different languages*

*I read comic books and story books that I like.*

*Internet*

*Listening the language from tourists*

*Listening*

*I search on Google or I visit specific web sites.*

*Talking*

*Culture*

*Thanks to apps*

*(4x) Music*

*(5x) Music*

*(4x) Travelling abroad*

*Travelling abroad*

*Travelling*

*Travelling abroad*

*Travelling abroad*

*(2x) Travelling abroad*

*(6x) Video games and internet*

*(2x) Videogames and internet*

Dopo il percorso didattico, gli studenti sono invitati a riflettere sul ruolo della famiglia e della scuola come depositari di valori culturali da trasmettere con i mezzi a loro disposizione. Dalle risposte, si capisce come la scuola e la famiglia abbiano grosseresponsabilità nel mettere in atto tutte le strategie possibili per lo sviluppo delle competenze multiculturali. Gli studenti ribadiscono che entrambe le agenzie educative dovrebbero avere i seguenti obiettivi: l'educazione basata sulrispetto altrui e i valori dell'integrazione:



## Final Test

**What is the role of family and of school in creating a child's cultural background?**

Testo della risposta, Risposte **99x**, Non risposto **1x**

*Important in transmitting different cultural values and the sense of respect and integration*

*It's important in transmitting different cultural values and the sense of respect and integration*

*(3x) Important*

*Important*

*Fundamental in transmitting different cultural values.*

*It's important: they should cooperate in that.*

*Generally, school and family teach the main cultural values, the sense of respect and integration.*

*Important. They educate children.*

*They should cooperate in children upbringing*

*Important: they give children the cultural basis.*

*Important: they transmit children the cultural values.*

*Fundamental. They give cultural values.*

*Fundamental. They teach us important cultural values.*

*They have the great responsibility to transmit cultural values.*

*Very important. They educate and give us cultural values*

*Important. They educate us.*

*Fundamental. They give us the cultural basis.*

*Important because they educate a child.*

*Fundamental. They give us the cultural basis so they should cooperate.*

*They have to cooperate in educating a child and give him value and principles.*

*They cooperate to educate children.*

*Important. They work together to educate children.*

## **Tabella 22**

-Tra le tecniche utilizzate in classe è necessario dare ampio spazio all'uso di tecnologie informatiche e a lezioni multi e interdisciplinari che facciano uso di musica, video, immagini, collegamenti multimediali e che ci si avvalga dell'ausilio di insegnanti madre lingua e insegnanti di altre materie scolastiche in modo da dare agli alunni la possibilità di considerare l'argomento da diversi punti di vista e di sviluppare un certo senso critico.

Per far maturare negli alunni la considerazione della letteratura come un buono strumento per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e culturali, la ricercatrice conferma l'efficacia di ciò che gli insegnanti, rispondendo alla seguente domanda, dichiarano di mettere in pratica:

**What are your proposals to increase their consideration of literature as a good instrument to improve their linguistic, communicative and cultural competence?**

*Testo della risposta, Risposte 10x, Non risposto 0*

I usually take them to the cinema or to the theatre as these are two good ways of getting them involved, not only from the linguistic but also from the cultural point of view.

Show them that culture is not something dealing only with

Books

Literature should be taught as something which is connected to everyday life and teenagers' world

They could attend theatre plays, they could create their own literary texts after reading good examples of poetry or prose.

They could also perform plays they have read and studied.

Literature is not part of our syllabus however I give my students the possibility to "meet" some relevant writers watching movies or videos.

Literature is not just something dealing with schoolbooks but, often, is connected to real life

Let them think on the connection between real life and

the values that a literary text conveys

Let them read and exploit written texts of different kind and genre: not too long but attractive.

Finding more appealing and modern strategies

Giving them literary texts that fulfill their needs and their tastes.

Risposta	Risposte	Rapporto
Very important	8	80 %
Not so important	0	0 %
My school is not hi-tech	0	0 %
My students are used to working with the ICT	2	20 %

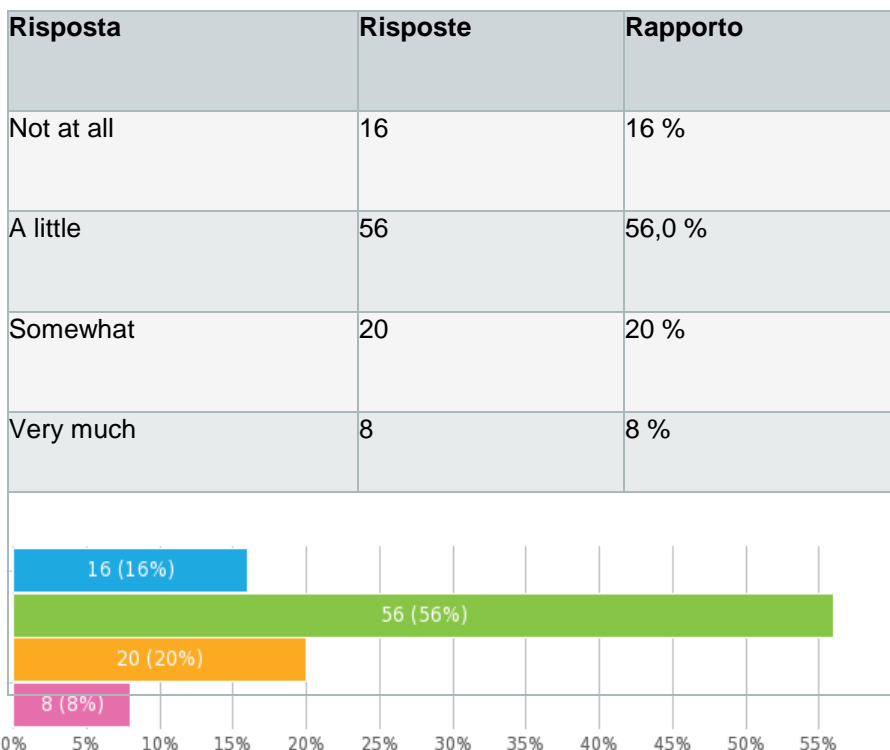
**Tabella 23**

Effettivamente, le unità didattiche che hanno fatto più uso di supporti digitali, nella fase *del warming up* e dell'*input*, in generale, e nella fase *dell'output*, hanno avuto maggiore successo sia per quanto riguarda l'attenzione: gli studenti si sono appassionati e lasciati coinvolgere da tutto quello che computer, video proiettore e cd potevano trasmettere; sia per quanto riguarda la produzione: lavorando con le TIC il testo scritto sembra "rinascere" perché diventa "proprietà" di chi lo rielabora. Ha maggiori possibilità, così, di rimanere impresso nella memoria a lungo termine.

- Altre strategie utili alla promozione delle competenze multiculturali potrebbero essere i viaggi all'estero organizzati dalle scuole. Purtroppo l'Istituto Tecnico in cui la ricerca è stata condotta, da questo punto di vista, sembra non essere molto attivo perché il 56% dichiara che le iniziative sono solo "A little" e il 20% "Somewhat":

**Does your school organize activities that allow you to know a bit of foreign cultures?**

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**



**Tabella 24**

### **3) Gli studenti sono motivati in modo significativo all'uso della letteratura?**

E' stato assodato quanto importante sia il ruolo della motivazione e della curiosità: non tutti gli studenti, specialmente se frequentanti un istituto ad indirizzo tecnico, sono motivati allo studio della letteratura e ad un approccio critico.

Il ruolo dell'insegnante è, quindi, fondamentale nello scegliere e proporre temi e contenuti coinvolgenti che si riferiscano ad esperienze che hanno direttamente o indirettamente vissuto o di cui hanno sentito parlare e presentarli in maniera accattivante. Gli studenti sono, quindi, motivati alla letteratura nella

misura in cui sono coinvolti dal tema che essa tratta. Come dimostrato dalle dichiarazioni dei docenti e relativi grafici nel paragrafo 5.1.5.

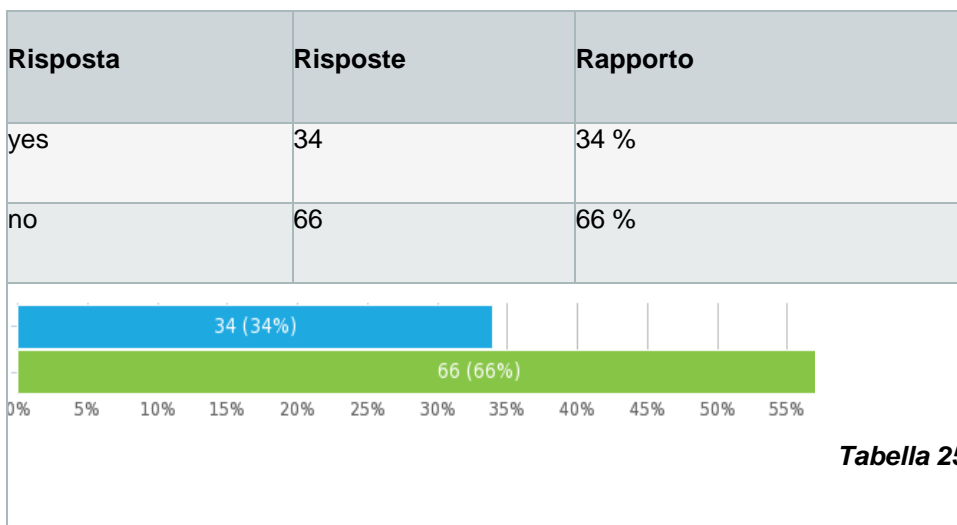
- La ricercatrice ha notato un interesse crescente degli studenti nei confronti della letteratura se incuriositi dal tema e dai suoi valori. Si confronti come essi hanno reagito mostrando scarso interesse nei confronti della letteratura nel test di ingresso rispetto a quello finale:

### Entry Test

- Il 66% non studia la letteratura in lingua straniera, ciò è giustificato dal fatto che si tratta di studenti frequentanti un istituto scolastico ad indirizzo non umanistico. Soltanto il 34% la studia probabilmente perché coinvolti dalle iniziative di docenti che inseriscono nel percorso didattico qualche lettura di testi in lingua originale:

#### Do you study literature in foreign languages?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

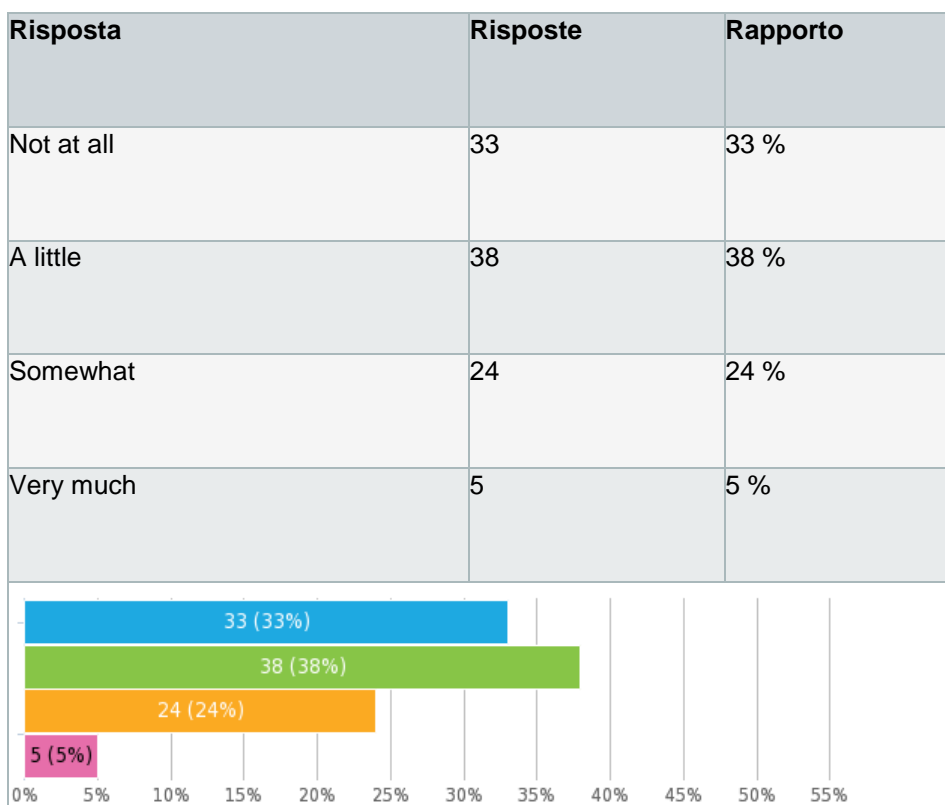


## Entry Test

- La risposta al grafico precedente è confermata dalle seguenti percentuali: lo scarto tra “*Not at all*” (33%) e “*A little*” (38%) è minimo ma la differenza è significativa tra questi primi due *items* e i due successivi “*Somewhat*” (24%) e “*Very much*” (5%). La maggior parte non ama studiare letteratura:

### Do you like studying this kind of literature?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**



**Tabella 26**

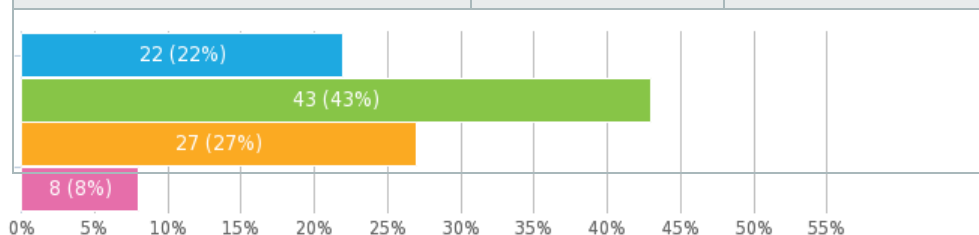
## Entry test

- La percentuale sembra alzarsi se chiediamo se amano leggere in lingua straniera fumetti e riviste. Infatti, il 43% si esprime con "A little", e il 27% con "Somewhat". Ecco dimostrata, ancora, l'importanza del *topic* se si vuole coinvolgere e motivare gli alunni a leggere in una lingua diversa dalla loro:

### Do you like reading texts like comics and magazines in foreign languages?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
Not at all	22	22 %
A little	43	43 %
Somewhat	27	27 %
Very much	8	8 %



**Tabella 27**

- La motivazione degli studenti allo studio della letteratura si è manifestata soprattutto durante il percorso letterario, quando, dopo il primo approccio e un primo studio del testo, veniva loro richiesto di produrre un testo orale, narrativo o digitale.



Man mano che si procedeva con le unità didattiche, gli alunni acquisivano maggior fiducia in se stessi ed entusiasmo e, appassionandosi al tema proposto sempre vicino ai loro gusti e realtà, creavano opere che solo un'adeguata motivazione può giustificare.

E' stato proprio nella fase finale, quella della produzione, dopo una serie di *step* dedicati alla motivazione, comprensione, sfruttamento del testo e dopo una serie di strategie coinvolgenti come l'uso delle nuove tecnologie, lavori di gruppo, dibattiti, *role playing* e creazioni artistiche, che gli alunni si sono appassionati al tema dell'unità didattica di apprendimento presentato con un testo di letteratura.

Testimonianze di quanto fossero motivati allo studio della letteratura sono il *blog* condotto dagli alunni che hanno intervistato loro coetanei coinvolgendoli in un acceso dibattito sul tema della diversità e sul bullismo ma anche poesie, *story board*, piccoli racconti e presentazioni in *power point* sulle opere d'arte che, attraverso il loro linguaggio universale, sono un ottimo strumento per unire i popoli (vedi *Annexes*).

Esempio di quanto siano motivati allo studio della letteratura, grazie al trattamento pedagogico, ne è il seguente racconto realizzato da alcuni studenti nella fase di produzione dell'unità di apprendimento dedicata ad un estratto del romanzo "A *passage to India*" studiato in classe:

## MY STORY IN DUBAI



**Figura 35**

*I realized my dream, finally. Dubai, a place that, until you don't see it with your own eyes, it does not seem to exist.*

*A place that, even seeing it, it seems out of the world.*

*And I was right there. Out of this world.*

*Dubai, I did not stop whispering as I walked through its streets and through those buildings that made me feel a year younger.*

*The tropical climate was certainly not for me, but my enthusiasm was not affected by the damp heat that clung to my skin and made me sweat despite the white linen dress that the shop assistant told me was cool and not transparent.*

*Well, my dear Sofia this time you didn't guess right: that dress was anything but cool and not transparent. But I was on vacation and I didn't matter about a bit 'of transparency. What could have been happened?*

*Of course, I got 'thirsty and hungry.*

*So, I decided to open Cartoville, my faithful guide which, like a Bible, indicated everything, from places to visit to the best hotels and restaurants with detailed information.*

*In fact, I was spoilt for choice but one place particularly struck me, the Arabian Tea House Cafè. I also checked on trip advisor, cheap prices and beautiful images and then its name seemed perfect to me.*

*I never tolerated Italians going abroad and asking to eat Italian.*

*I prefer to experience new culinary trends, of course, I would never eat dog meat as they do in China, the only thought makes me furious, even if we eat the Cow, sacred in India and pork meat considered impure in the Arab world.*

*And in Dubai, whose predominant religion is Islam and, if memory does not deceive me, the Islamic religion does not allow to eat pork.*

*Who cares, there will be many more things to eat I said to myself as I went down Al Fahidi Street.*

*My enthusiasm, as well as my thirst increased more and more when I opened the door of the restaurant and I found myself in a sort of incredible garden.*

*I felt the water flowing, smelling of spices and shining of bright colors and of an intense blue and white. I was immersed in an oasis and visibly entranced, my senses invested with incredible sensations when I noticed that the guests, mostly indigenous, turned to look at me in a bad way when I opened the door and a current of air lifted my dress showing my thighs.*

*The fast intervention of my hand didn't prevent the vision to the guests present, almost all men, whose attitude became severe and even a little disgusted.*

*My initial embarrassment turned into anger, that kind of anger that would have pushed me to say tight-lipped: "People, we are in Dubai, runs the year 2018 and they are just a couple of thighs, wake up".*

*However, I sat down at the first free table, my triumphal entry, I did not waste my time and had a look at the menu.*

*Oh My God, it was totally in Arabic... and now how could I do with it? I did not lose heart hoping that the waiter would speak English, at least.*

*After 15/20 minutes there was no waiter hovering around the tables.*

*Every now and then, a guy came in and out of the kitchen with dishes full of inviting food, but he did not deign me of a look.*

*I didn't lose hope and at a certain point I thundered: "Waiter, sorry!"*

*That guy, whose movement resembled that of a hardworking ant, stopped and turned to stare at me with a pair of oil-black eyes.*

*I smiled...I thought that a woman who smiles is always seen with some respect, nice ways are pretty ways, right?*

*The man came up and mumbled something in his tongue that obviously I couldn't understand and, in order to take time, I smiled again.*

*At that point, drawing all the scholastic English hidden in the maze of my memory I began to ask for something to drink and eat.*

*I found a wall in front of me. I had travelled a lot and I had always managed to get by myself but that man didn't like me, I felt it and he did not hide it.*

*I did not understand why and I honestly did not care much, my enthusiasm was giving way to a certain nervousness because I did not understand an apparent unmotivated grumpy attitude and that closing to me.*

*I tried in every way to make me understand by succeeding in raising a bottle of mineral water and sour meat that I ate in a hurry.*

*Finally, I asked for the bill. That arrived very soon.*

*On the bill I didn't read how much I would have to pay, but, as a sentence, written in perfect Italian: "We don't want Italians in our local".*

*I read that sentence three times, while the blood froze in my veins and a deep sense of emptiness, that emptiness you feel while you're dreaming of falling into a ravine and that makes you suddenly wake up, took possession of me.*

*I felt alone, lost, surrounded by enemies. I paid absently without realizing how much money I was leaving and escaping from that place.*

*I turned the corner and, leaning against the wall of a building, I began to cry behind my sunglasses.*

*Perhaps anyone else in my place would have reacted differently, but I didn't have the promptness of reflexes to properly respond to that injury. Was I the victim of a form of racism. But why?*

*Yeah, a white woman victim of racism. Never heard before. Is it true? I started to reflect on what happened and to think that probably if each of us lived this form of injustice one would think two / three times before defining someone Negro, for example, or before implementing any stupid form of racism.*

*Because racism is nothing but injustice for those who are victims of it and you never know what you can feel until you suffer the same treatment.*

*I also thought that racism is one of the ugliest forms of ignorance and that*

*unfortunately, in 2018, in a civilized and evolved world such facts still happen.*

*I also wondered how much a man must learn to be defined a civilized human being.*



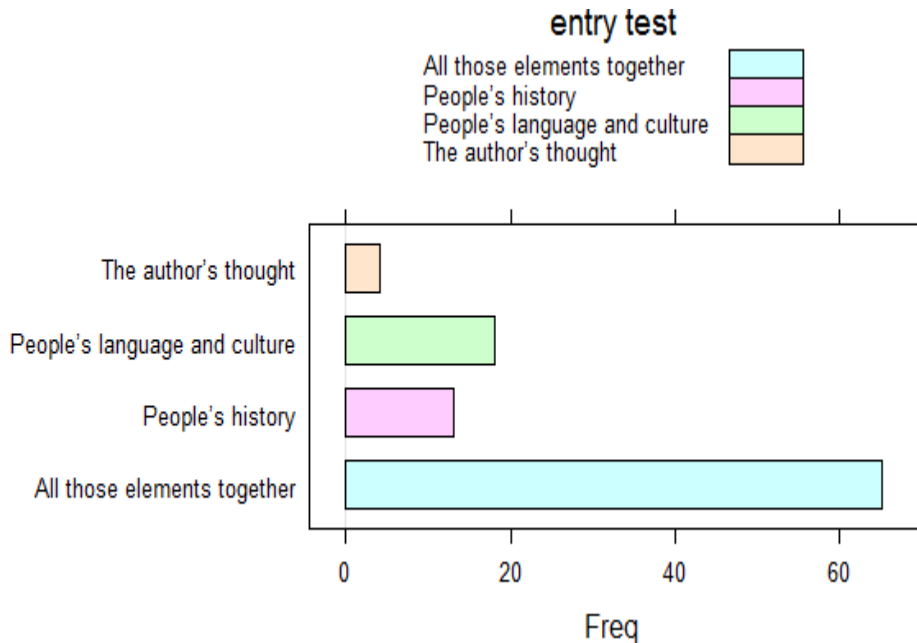
**Figura 36**

- Gli studenti sono motivati allo studio della letteratura se di essa hanno un alto concetto. E' stato chiesto loro di fornire un parere su cosa definisce più precisamente la letteratura tra le alternative proposte.

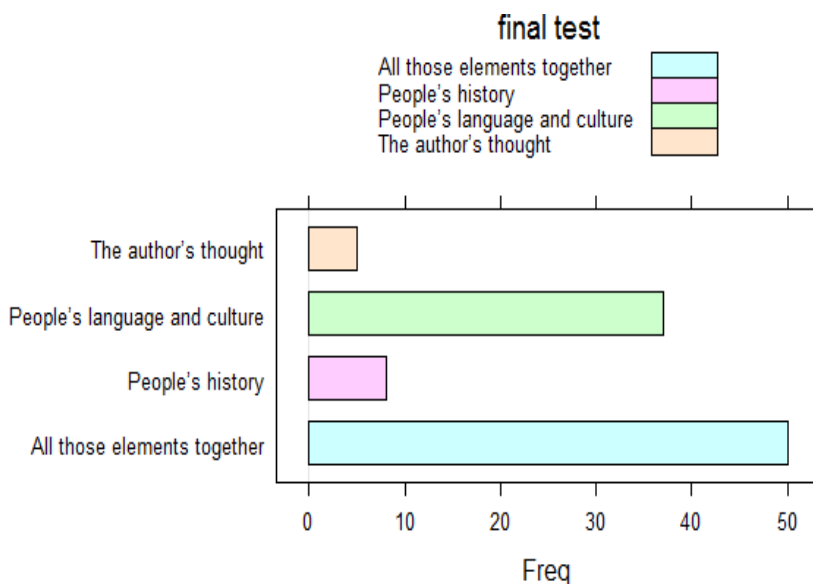
Notiamo come, nel questionario finale, dopo il percorso letterario, gli studenti hanno scremato le proprie certezze e convinzioni su ciò che la letteratura rappresenta, evitando di dare una risposta onnicomprensiva con la scelta della voce: "All those elements together". Infatti, gli ultimi due grafici che scaturiscono dal confronto tra entry e final questionnaire indicano che la percentuale dei discenti che si sta dirigendo verso la considerazione che la letteratura

rappresenta la lingua e la cultura di un popolo è raddoppiata dal 20% al 40%. Mentre l'item "All those elements together" che comprende: "The author's thought", "People's language and culture" and "People's history" scende dal 70% nell'Entry test al 50% nel Final test:

**In your opinion, literature represents:**



**Figura 37**



**Tabella 28**

Un altro aspetto che il trattamento pedagogico basato sulle dieci unità di apprendimento sulla letteratura ha evidenziato è il rapporto letteratura-lingua. Analizziamo gli elementi che dovrebbero soddisfare la seguente *research question*.

#### **4) L'uso della letteratura migliora la competenza linguistica degli studenti? In quali settori?**

La ricerca dimostra che la letteratura multiculturale, e con essa s'intende sia vari generi di testo scritto, sia qualsiasi altra forma d'arte che trasmetta un messaggio decodificabile da chiunque abbia una certa sensibilità e disponibilità alla conoscenza, è strettamente collegata allo sviluppo delle competenze multiculturali e quindi, nonostante alcune difficoltà, anche alle competenze linguistico-comunicative.

Gli alunni, se coinvolti da un *topic* che li appassiona, presentato in maniera attraente e con l'ausilio delle nuove tecnologie, vincono l'imbarazzo e la difficoltà ad esprimersi in LS e, spinti dal bisogno di confrontarsi e di esprimere

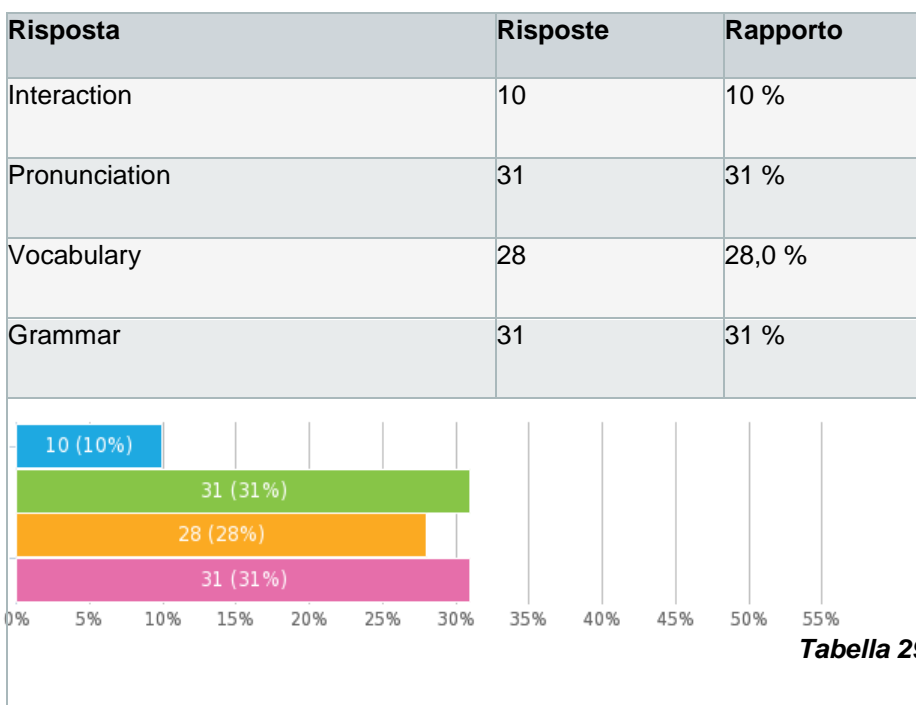


il loro pensiero, comunicano usando un vocabolario essenziale ma efficace che in itinere arricchiscono usando l'*online dictionary*.

Partiamo con la descrizione dell'approccio che, nel test di ingresso, i suddetti alunni hanno con la lingua straniera. Il seguente grafico dimostra che le maggiori difficoltà che essi presentano sono soprattutto nella grammatica, forse a causa di lacune di base e carenze anche in lingua italiana, e nella pronuncia, ecco perché si ritiene così importante l'uso di insegnanti madrelingua all'interno di qualsiasi istituto scolastico. Inoltre, sempre prima del percorso didattico, la conoscenza di un vocabolario che consenta una buona comunicazione e comprensione rappresenta un limite per il 28% di essi:

### Entry Test

**When using a foreign language I have some difficulties in:** *Scelta singola, Scelta singola, Risposte 100x, Non risposto 0x*



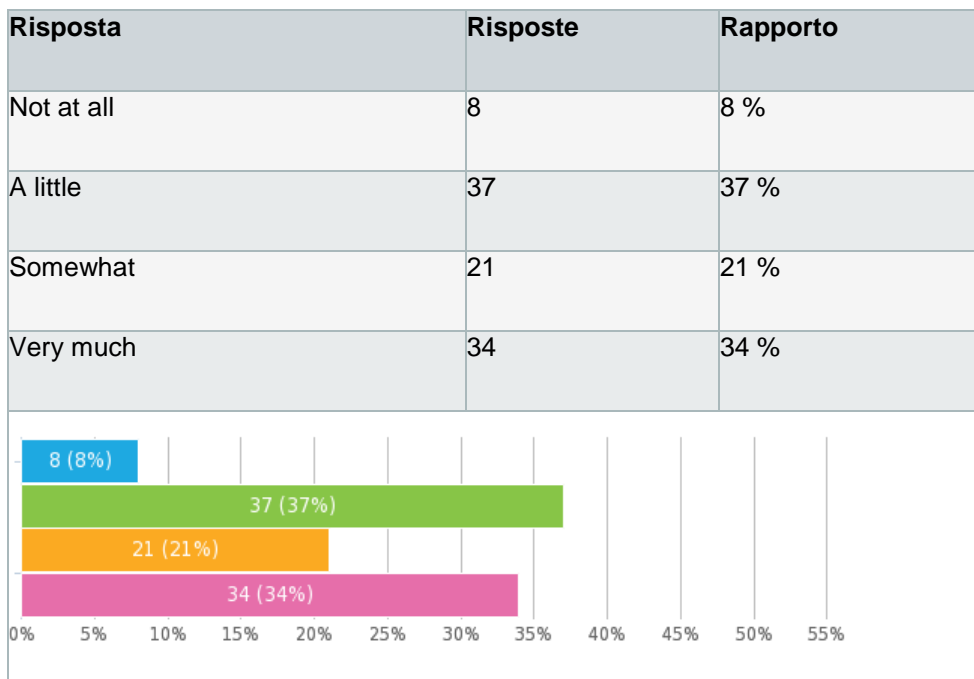
- Nonostante le succitate difficoltà, essi riconoscono l'utilità della conoscenza della lingua straniera. Ricordiamo di essere presso un Istituto Tecnico in cui lo studio delle *school subjects* è fortemente condizionato dalla richiesta del mondo del lavoro e la maggior parte di questi studenti più che avere la passione per lo studio, lo dimostra il 37% che si esprime con "A little", probabilmente, vedono l'acquisizione della LS come una maggior opportunità di trovare un buon lavoro.

Ecco perché per il 34% imparare una lingua straniera è comunque importantissimo:

### Entry Test

**It is important for me to learn foreign languages.**

*Scelta singola, Risposte 100x, Non risposto 0x*

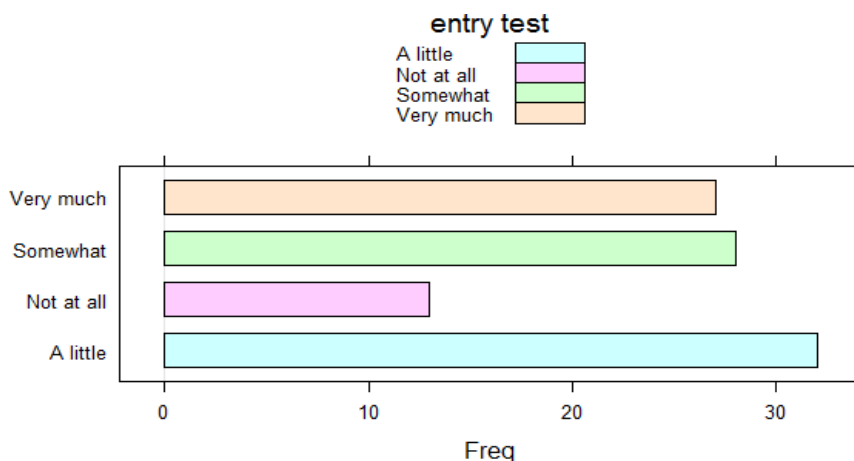


**Tabella 30**

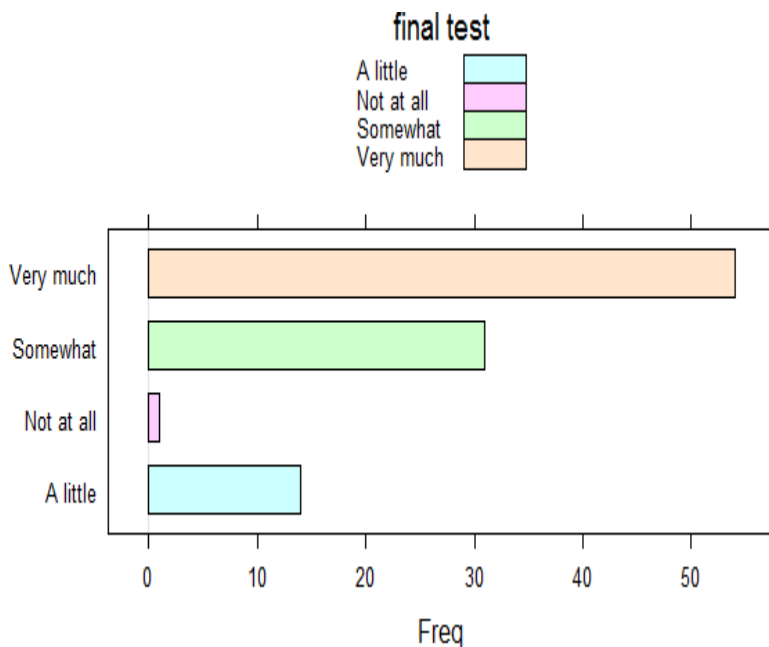
- Analizziamo, adesso, se e quali cambiamenti si sono verificati dopo il percorso didattico. Gli studenti hanno espresso il loro parere sull'importanza della lettura dei testi in lingua originale come mezzo per il miglioramento delle proprie conoscenze linguistiche sia nel test di ingresso che in quello finale. Una diminuzione dal 35% dell'*entry test* al 12% nel *final test* alla voce "A little" sul legame tra letteratura in lingua originale e il *language improvement*, e una redistribuzione crescente nell'importanza delle percentuali, vedasi la voce "Very much" che si sposta dal quasi 30% nel test di ingresso a più del 50% nel test finale, hanno fatto sì che queste attività didattico-culturali siano state valutate positivamente.

L'uso della letteratura contribuisce al miglioramento della competenza linguistica degli studenti:

**Do you think reading books in the original language could help you improve your knowledge of the language?**



**Figura 38**

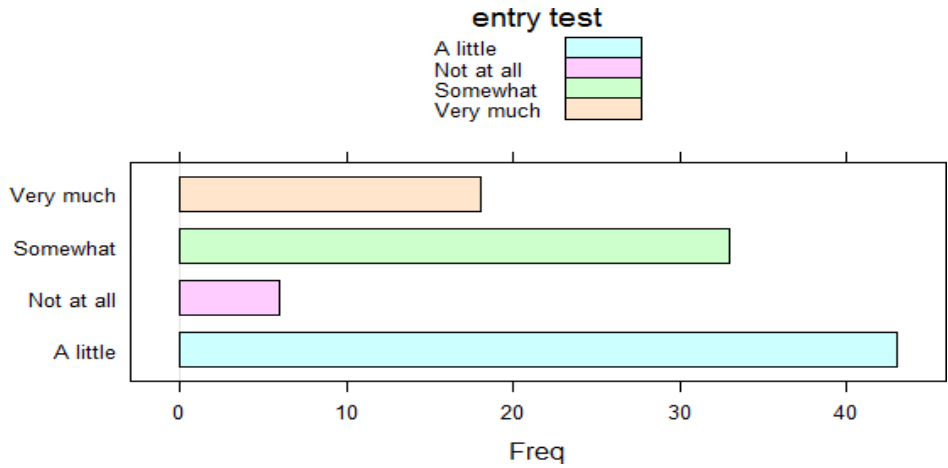


**Figura 39**

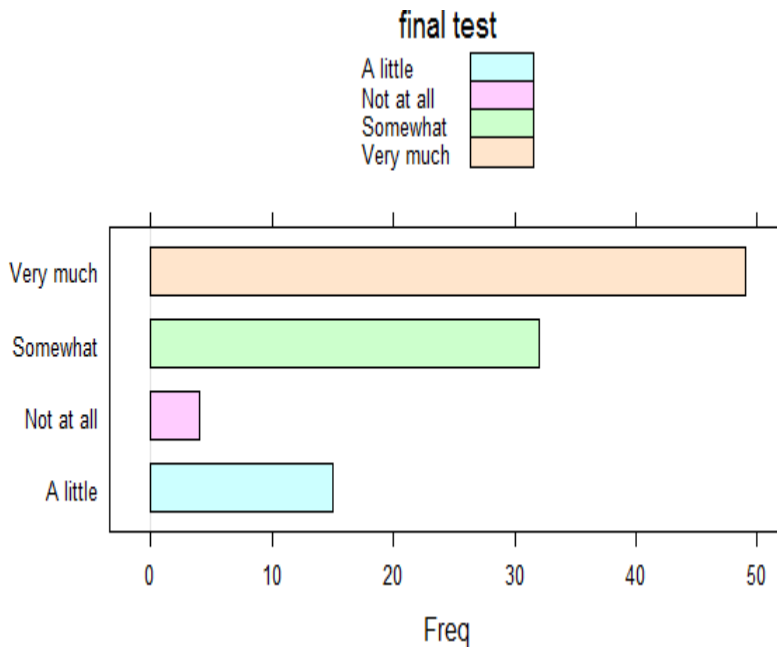
- Gli studenti hanno dimostrato di aver dato sempre più importanza alla conoscenza di una lingua straniera come mezzo di comunicazione nel caso di trasferimenti in quella stessa nazione. Il primo grafico si riferisce alla necessità e voglia di imparare la lingua straniera in caso di trasferimento all'estero.

Sorprendenti le differenze nelle reazioni degli alunni: nel test di ingresso quasi il 45% ha risposto "A little" e quasi il 20% "Very much"; mentre nel test finale soltanto il 15%, esprimendosi con "A little", non è molto interessato ad imparare la lingua straniera prima di un trasferimento all'estero, il 50% dichiara che *would learn its language* "Very much":

**Before going to another country, I would try to learn its language**



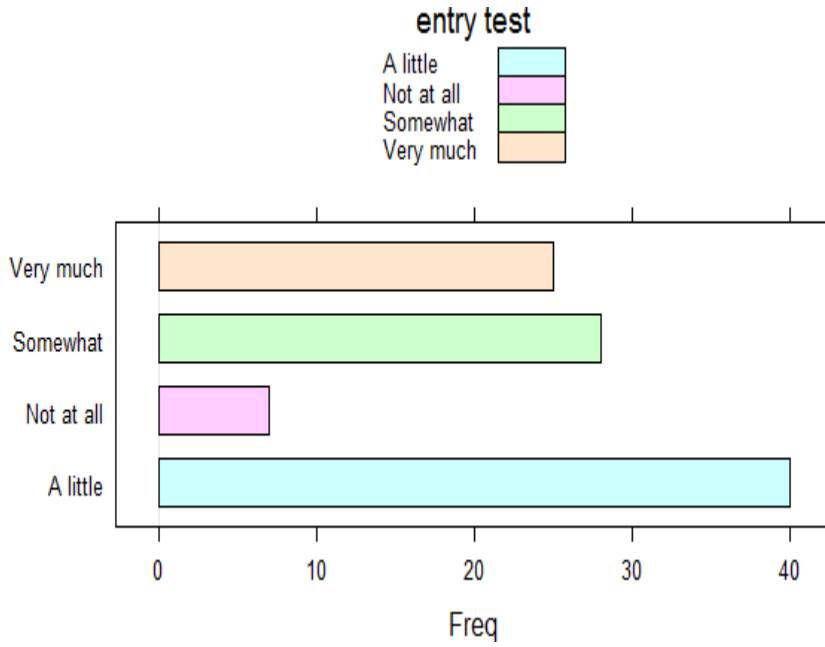
**Figura 40**



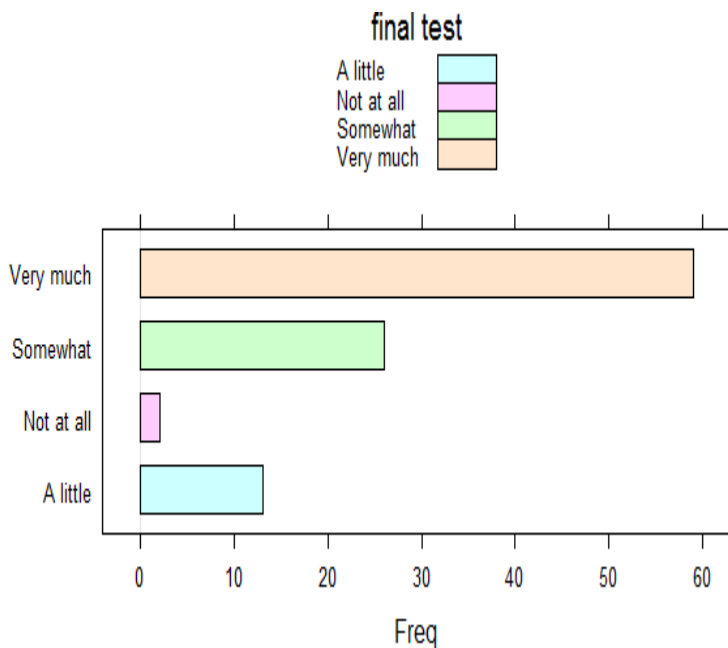
**Figura 41**

- Allo stesso modo, hanno mostrato un interesse maggiore per la comprensione della cultura di un paese straniero, nel caso di pianificazione di un futuro all'estero. Dopo le lezioni sul multiculturalismo, il 40% che si era espresso con "A little" nel test iniziale, si è ridotto al 12% nel test finale; lo stesso cambiamento si nota per il 25% di "Very much" salito alla fine del percorso al 60%:

If I planned to stay in another country, I would try to understand its culture.



**Figura 42**



**Figura 43**

- La consapevolezza sul legame letteratura-lingua- cultura e il cambiamento di prospettiva sull'importanza di imparare lingue e culture straniere si evince dai seguenti grafici prima e dopo il trattamento didattico. Infatti, mentre nel primo grafico, lo studio della lingua straniera è condizionato per il 55% dalla maggior probabilità di trovare un posto di lavoro, nel secondo grafico questa percentuale è scesa al 18% ed esso, ora, rappresenta per il 35% uno strumento per l'arricchimento culturale e per il 40% un mezzo per conoscere gente culturalmente diversa:

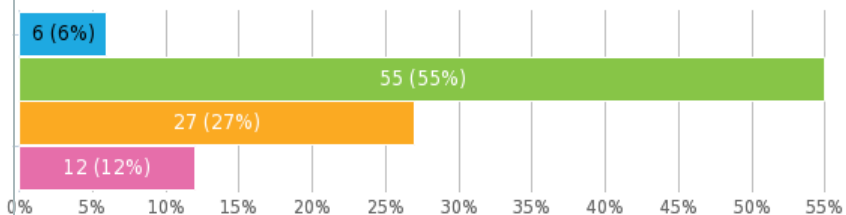


## Entry Test

Why could it be important to learn foreign languages and cultures?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
Because it could be a way to better understand myself	6	6 %
Because I could have more chances to get a good job	55	55,0 %
Because it is a means to enrich my personal cultural background	27	27 %
Because my understanding of foreign people could improve.	12	12 %

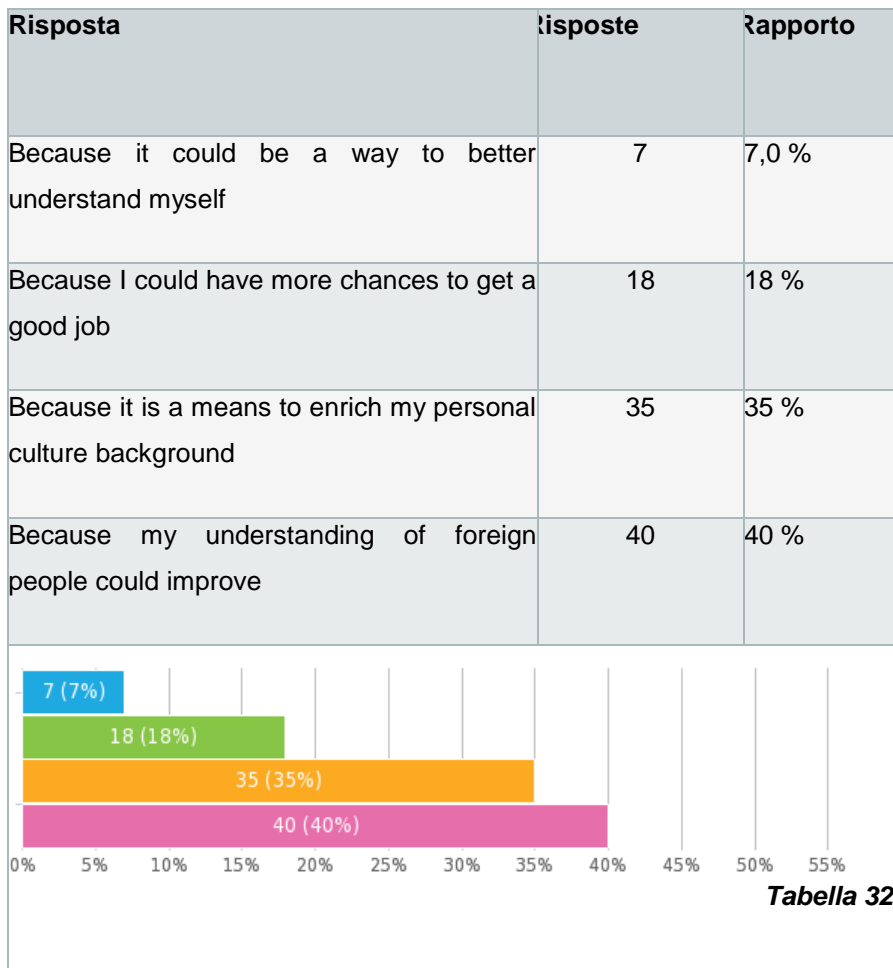


**Tabella 31**

## Final test

Why could it be important to learn foreign languages and cultures?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**



- Per concludere, si mostrano le seguenti significative risposte con relativi grafici che sembrano essere a supporto della tesi e mostrare un reale cambiamento di prospettiva degli studenti sottoposti al percorso didattico.

Mostriamo le competenze multiculturali raggiunte dagli studenti che si riferiscono alla crescita morale, intellettuale *and cultural awareness*: gli studenti si trovano in media maggiormente a proprio agio nell'approccio a culture loro poco familiari, non hanno pregiudizi razziali o, in generale, pregiudizi nei confronti degli stranieri, comprendono il fenomeno di adattamento alla cultura straniera che si guadagna col tempo, dopo un iniziale *cultural clash*; gli studenti, inoltre, manifestano curiosità nella ricerca di differenze culturali con persone straniere o appartenenti a culture diverse e, se le differenze culturali sono manifeste, cercano di non mostrare il loro disaccordo agli interlocutori interessati.

Tra il primo e il secondo test, dimezza la percentuale di "*Strongly disagree*"; "*Disagree*" va dal 42% al 62% e aumenta quella di "*Agree*" dal 42% al 60%. Gli alunni, ora, pensano di potere facilmente abituarsi ai modi di vita di culture diverse:

I am confident that I can get accustomed to the living conditions in a different culture

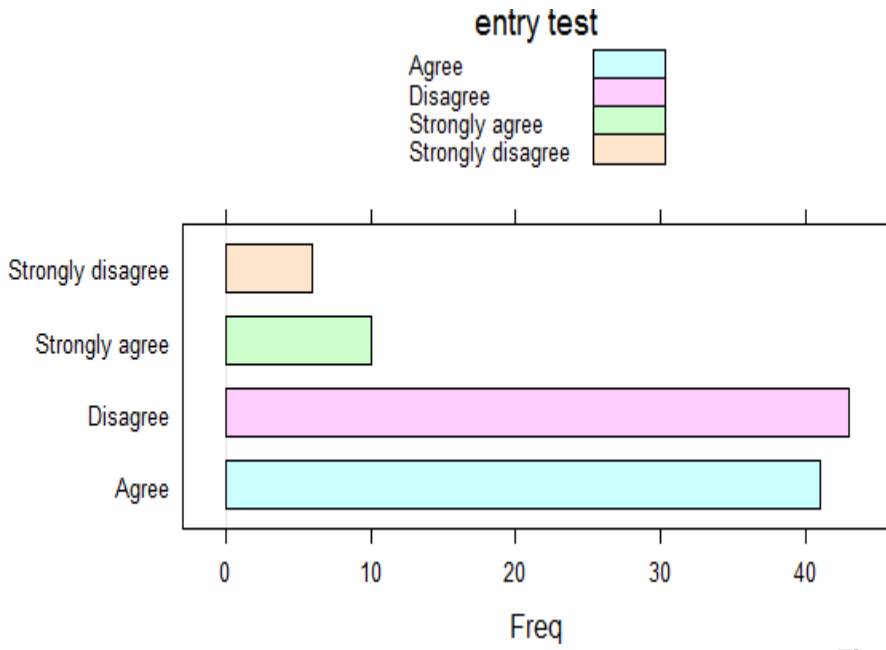
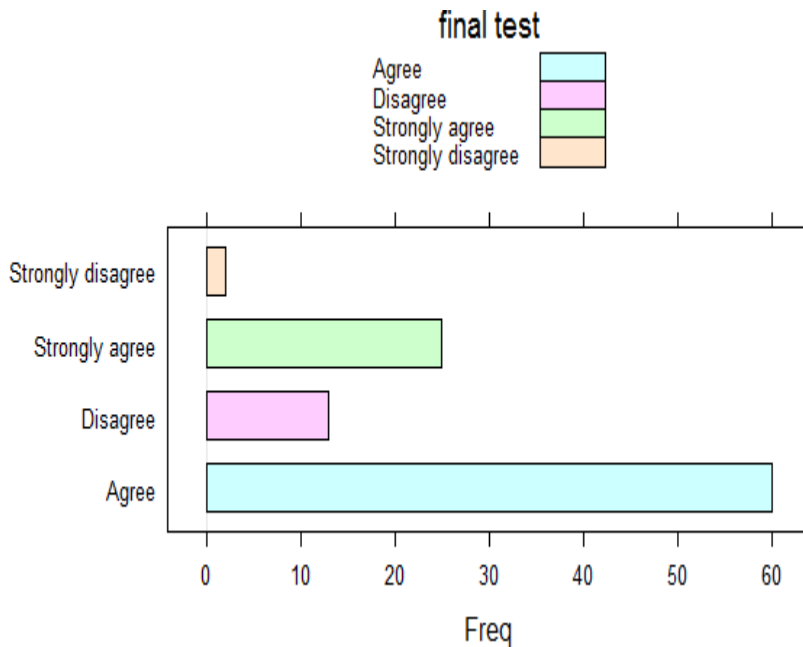


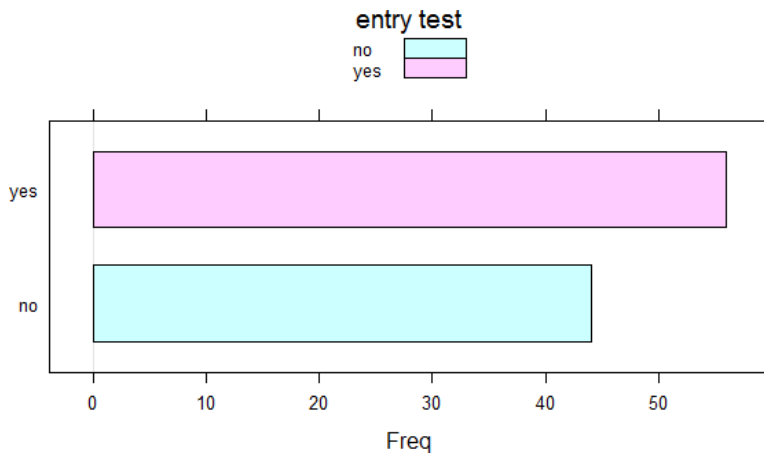
Figura 44



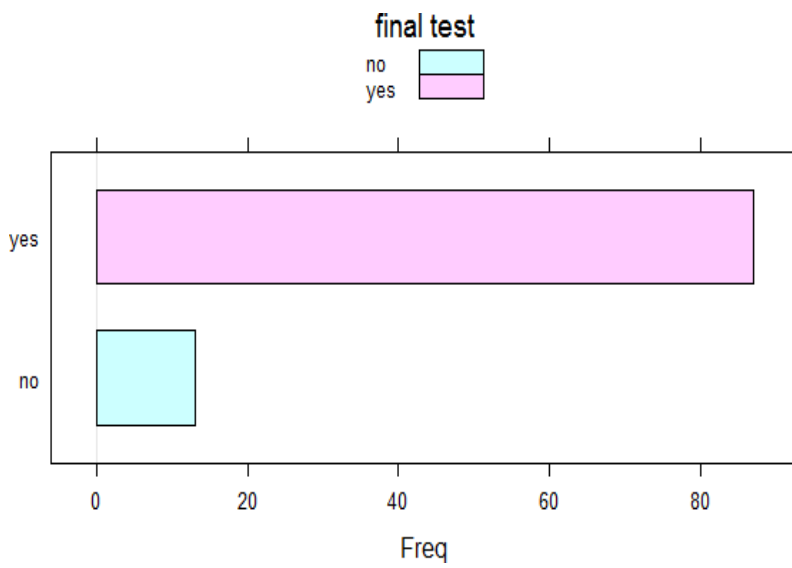
**Figura 45**

- Sale le curiosità degli studenti, dal 55% all'85%, di scoprire le differenze tra i propri valori culturali e quelli altrui. Sembra che non abbiano pregiudizi razziali, al contrario, sono curiosi delle differenze culturali:

**I'm curious to find out the differences between mine and others' cultural values, beliefs and perspectives**



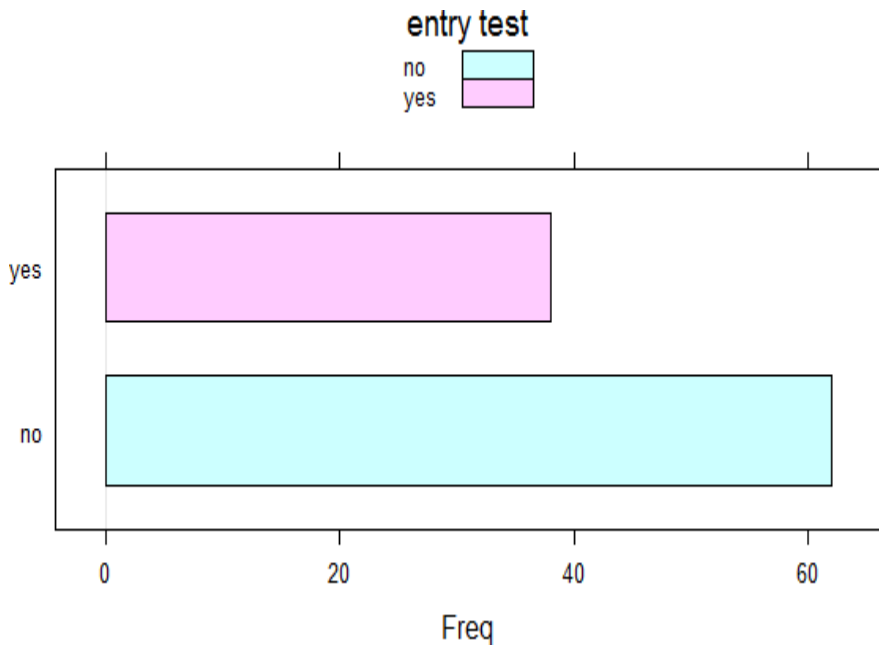
**Figura 46**



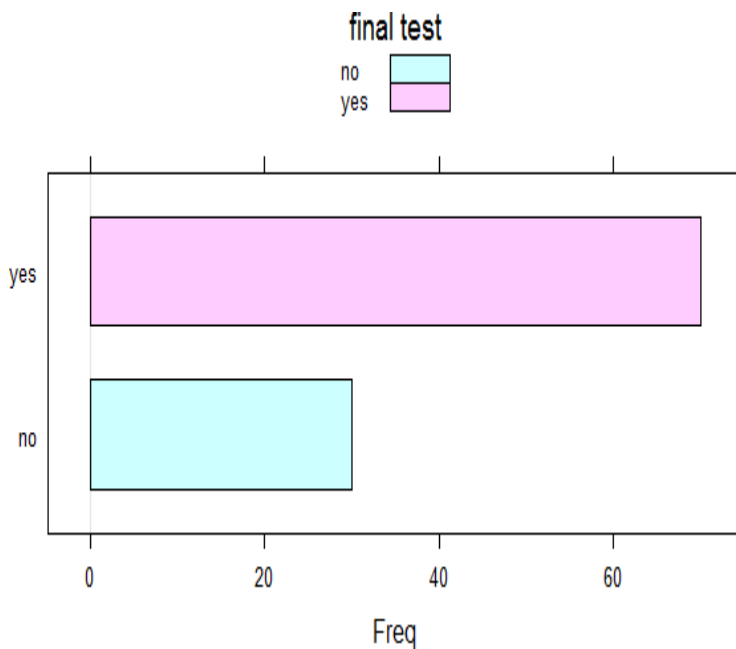
**Figura 47**

- Anche la tolleranza e la condivisione di un punto di vista diverso, frutto di diversa mentalità, aumentano dall'iniziale 38% a più del 65% alla fine del percorso letterario. Gli studenti hanno acquisito una mentalità aperta su questioni di vario tipo, religioso, razziale, e sulla diversità culturale in generale:

**In a given intercultural situation, even if I don't share my speaker's point of view, I try not to show my disagreement**



**Figura 48**



**Figura 49**

- Per evitare possibili *misunderstanding*, è stato chiesto, nel test finale, di dare la definizione della parola “*open mindedness*”, seguono alcune risposte che evidenziano l’accento posto sull’accettazione, rispetto (parola chiave di tante unità didattiche di apprendimento oggetto del trattamento pedagogico) e integrazione del e con il “diverso” che, alla fine, diverso non è più:



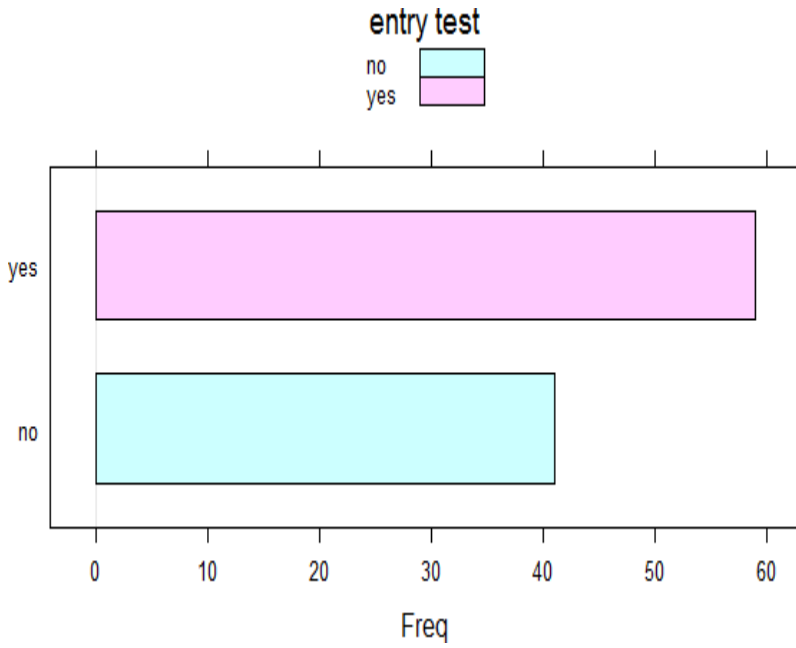
- Open mindedness means watching at the differences among
- several people, understanding we are all the same.
- When a person wants to know people of other cultures and
- integrates with her world
- Integration
- Accepting diversity and integrate
- To be curious about different people and their different ways of
- living
- To be open to new people and situations
- Acceptance and integration of people different from me
- Being able to overcome differences
- Acceptation and integration
- Acceptance of diversity and integration
- Respect for diversity and integration
- Respect for diversity and integration
- To know and integrate with people with different culture.
- To be open to know and accept new people and new situations.
- To be open to new experiences and people

- To know and accept different people and situations
- To accept different people and cultures and integrate.
- To be available to know and accept different people and
- cultures.
- When one wants to know a different world and accept its cultural values
- To accept diversity and integrate.
- Respect for different cultures and integration
- To be open and to accept different people and cultures without prejudices.

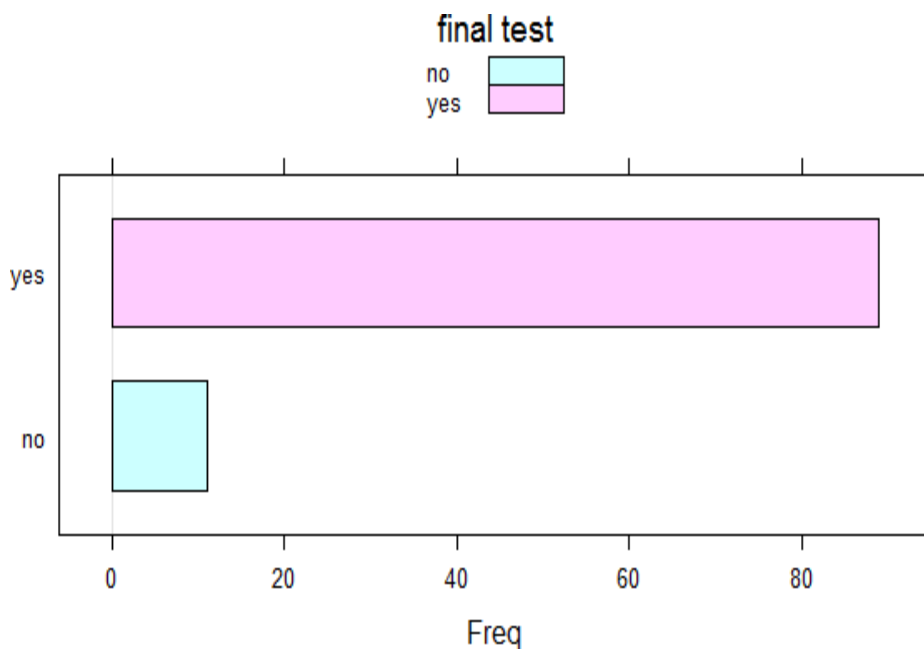
- Infine, si è proceduto con la seguente domanda in cui quasi il 90% degli studenti, dal 59% iniziale, si è definito alla fine del percorso intrapreso, una persona mentalmente aperta a nuove culture e al “diverso”: che possa essere il primo passo verso un abbattimento delle barriere socio-culturali attraverso la cultura?

I dati ottenuti sono confortevoli e mostrano una risposta biunivoca. Possiamo affermare che le preferenze e le prospettive degli studenti siano cambiate:

Would you define yourself an “open minded” person?



**Figura 50**






**Figura 51**

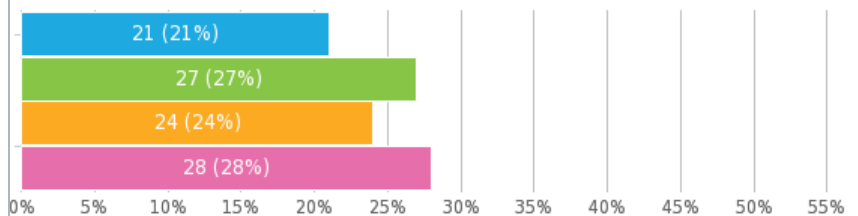
- Vediamo, pure, cosa ha contribuito a tale cambiamento e scopriamo nel test finale, se l'azione didattica basata sulla letteratura ha raggiunto l'obiettivo generale per lo sviluppo delle competenze multiculturali. Dalle risposte, si vede come tra le percentuali più alte ci sia *"Reading literary texts"* con il 27% e *"All those elements together"* che comprende anche *"Travelling"* e *"Practising sports"*, attività coerenti con l'età dei discenti, al 28%:

## Final Test

If yes, what helped you become an open minded person?

Scelta singola, Risposte **100x**, Non risposto **0x**

Risposta	Risposte	Rapporto
 Travelling	21	21 %
 Reading literary texts	27	27 %
 Practising sports	24	24 %
All those elements together	28	28,0 %



**Tabella 33**

- Si evince chiaramente, dalla comparazione delle risposte del Test di Ingresso e del Test Finale un generale cambiamento di prospettiva e di atteggiamento degli alunni e lo sviluppo di un certo spirito critico che deriva da una maggiore osservazione di sé e volontà di conoscere e confrontarsi con l'“altro”.

Il ricercatore ha trasformato le classi in spazi senza confini, forum aperti al dialogo interculturale grazie alla letteratura multiculturale, attentamente selezionata e stimolante, con l'obiettivo di preparare gli studenti alle nuove sfide di una società culturalmente varia, come dimostrato dalle risposte alle seguenti domande in cui è chiaro come la diversità, sperimentata attraverso la letteratura, sia finalmente considerata una fonte di arricchimento.

Secondo questi adolescenti, ogni individuo contribuisce con le proprie idee, valori ed esperienze ad arricchire la società in cui vive, a prescindere dalle sue origini territoriali e socio-culturali. Il messaggio che *ogni cultura è un tesoro da valorizzare*, qui ribadito, è frutto di profonde riflessioni su un certo numero di testi di letteratura:

How could people of other cultures improve society?

Justify your answer with examples.

Cooperating with their different capacities and knowledges.

Providing society with their knowledge and competences. For example the USA that is considered a melting pot where different people from different countries contribute to the

economy and social development of this nation.

With ideas, projects and lifestyle. For example: USA, UK and

European Countries. But also North Italy.

With work, experiences, ideas and good values.

Through their artistic works, music, poetry, literature. Also

projects and work.

With their cultural background and experience

They bring their ideas, projects, art, music. For example: music is exported from USA and UK all over the world. Italian

art and fashion are famous everywhere.

When people move from a country to another they can improve society through their knowledges, experiences, with work, art, music, traditions.

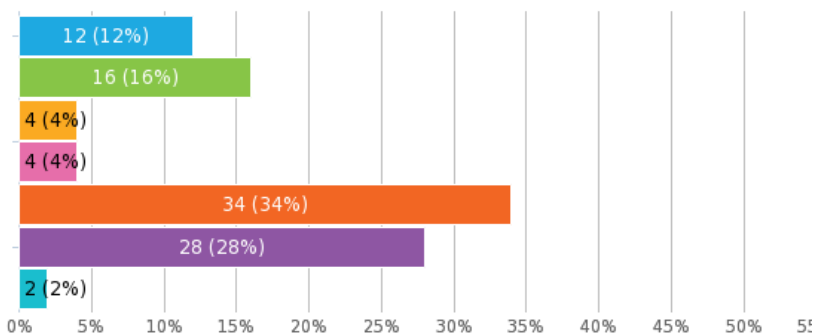
Many immigrants of the past and of the present did an do that.

- E' chiaro che quando si affrontano situazioni e persone nuove, si va incontro a qualche difficoltà. Quella maggiormente sottolineata dal 34% degli studenti è la difficoltà linguistica, come si evince dal seguente grafico e da alcune risposte aperte del test finale:

**What cultural difference among the following is difficult to overcome for you?**

*Scelta singola, Risposte 100x, Non risposto 0x*

Risposta	Risposte	Rapporto
● Racial	12	12 %
● Religious	16	16 %
● Age	4	4 %
● Sexual	4	4 %
● Language	34	34 %
● Drug	28	28,0 %
● Gender	2	2 %



**Tabella 34**

- La difficoltà linguistica viene ribadita e considerata uno svantaggio. I



vantaggi, comunque, sembrano prevalere ed aiutare a superare le difficoltà iniziali:

**Think about the advantages and disadvantages of getting to know someone, for any reasons, different from you. Write a paragraph that gives directions for showing respect for them.**

Advantages: new friends and interesting

experiences. Disadvantage: maybe language. But I can learn!

Advantages: new people, new friends and adventures. Disadvantages: language at first and sometimes

mentality.

Advantages: it is fun to deal with new people and friends.

Disadvantages: language and mentality. It's important to respect and dialogue.

- Le risposte fornite alla seguente domanda del test finale sembrano un'esplicita conferma del successo del progetto. Gli studenti sembrano aver capito, rielaborato e interpretato la funzione del testo letterario. La loro nuova consapevolezza e maturazione delle competenze multiculturali dimostrano che la letteratura potrebbe davvero mettere in contatto le diversità, superare i pregiudizi causati dall'ignoranza e auspicare una collaborazione e crescita culturale **umana e spirituale**:

**Has your view of people of different culture, language, religion, sexual orientation and lifestyle changed? Why or why not? Write a paragraph explaining your reasons.**

To be in contact with different cultures and lifestyles

through reading, music and art has improved my point of view of different people.

Yes, because reading, watching and learning about new

realities open my mind and improve my point of view.

To know people that are different from me through literature and art in general helps to overcome my

cultural prejudices and integrate. So, now I feel better.

After this project I feel more open to people that are

different from me. Diversity can be interesting.

My view is better now. We are equal and have the same

rights.

Yes, this project on literature opens more my mind and

my view of the world.

My view has improved because I have realized, also

through reading foreign literature, that we are created equal and diversity can be a fun.

Even if I think I am an open minded boy, this project on literature and the activities about it helped me better

understand and accept diversity.

My view has improved thanks to this project that is a good starting point to reflect on diversities. I think that diversity is a positive thing because it makes society rich

and original.

It is better now. I have learnt that diversity is not a guilty.

It has a lot of positive consequences on society.

Ulteriori testimonianze della crescita multiculturale scaturiscono dalla osservazione degli alunni durante le attività delle unità didattiche condotte dalla ricercatrice in classe. Allo scopo di farli riflettere sulla discriminazione di genere e di razza, sulle diversità di ogni tipo, sui pregiudizi culturali e sul modo di superarli, si richiedeva, alla fine di ogni unità didattica, anche di elaborare una produzione orale, scritta o digitale. Si riporta, quindi, una delle riflessioni di uno degli studenti alla fine dell'unità didattica "Philadelphia": "...*ignorance is at the basis of prejudice because all human beings are created equal...*"; ed un estratto di un blog da loro gestito intitolato

#### **"Promotion of Diversities"**

Qui, senza freni inibitori, hanno discusso, si sono confrontati ed espresso la loro idea sulla discriminazione di genere, razza e cultura per concludere che la diversità di qualunque tipo è preziosa. Hanno riportato esperienze dirette ed indirette, raccontato fatti quotidiani che, a volte, rasentano la cronaca ed hanno riflettuto sulla ingiustizia della discriminazione che, anche alla loro età, è diffusa, per le strade e tra i banchi di scuola:



**Figura 52**

Piera, 13/3/2018 at 15.12 p.m: I find this blog very interesting. I was just talking yesterday with @Caty about the discrimination we suffer as women. If a woman walk in the street, has to bear the looks of men anyway: if you're *bona*, ugly, tall, short, and the way you dress, and if you wear a makeup or if you don't, and what a *pizza*...that is enough!!!!

Marzia,11/3/2018 at 6.15 pm: Female and male stereotypes are rooted in common culture and feeling, both among men and women: many studies confirm that people see men and women different in attitudes, emotions, etc. For example, many see some professions as "better suited" to one sex than to another.

Claudio,11/3/2018 at 7.10 pm: Men and women are much more similar than they think they are and gender stereotypes are widespread but enormously exaggerated if not entirely false.

Caty, 14/3/2018 at 12.27am: @Gabriele no beer but a long walk ... Not before going to get my friend Nyela. Nyela is an Eritrean girl adopted at the age of ten by an Italian couple. She arrived as a child with her mother who died shortly after due to an illness contracted during her long journey from Africa. I wanted her to come with us so that @Andrea would listen to Nyela's stories and the ongoing process of integration in our city. Nyela is not a disabled person, but she is a woman, she is black and speaks mainly another language. There are still difficulties that a woman of her status must face. Because if you're just a woman and go around alone at night, or you're crazy or an easy girl. If, in addition, you're black, you're a prostitute for sure, bring diseases and smell. Nyela and Houda, his Tunisian bench companion, are the best in

their class. They know that life gives them nothing and therefore they have to roll up their sleeves if they want to build a better future than their parents'. Nyela and Houda managed to break down the wall of mistrust that welcomed them into the classroom, replacing it with that of healthy and benevolent curiosity from their classmates. Yesterday evening, Nyela told Andrea that she was

scorned by Ewa, a Polish boy of another class, because of the color of her skin. What sadness, rather than being in solidarity with the difficulties of life, we sometimes give place to the most discriminating of discriminations.

Andrea,14/3/2018 at 15.58: @Caty , it was very nice to spend some time with you, last night. Diversity, in all its aspects, is precious. And it must be defended. And it must be accepted. It must be respected. I thank @Nyela for the wisdom, the calm and the smiles that her culture has given her and with which she has opened my heart and my mind.

### **5.3. Discussione sui dati**

Nella prima parte di questo paragrafo riepilogheremo e commenteremo i dati più significativi relativi ai questionari.

Dai grafici e dall'osservazione delle risposte date dai 10 docenti curricolari, si evince che l'età media è di 50 anni, con, in media, quasi 20 anni di esperienza professionale.

Più degli studi e dell'esperienza in classe, ciò che ha un reale peso sulle loro competenze è la formazione basata sui corsi di aggiornamento e perfezionamento. La maggior parte ne frequenta tre l'anno.

La lingua e cultura straniera è presente nel *syllabus* dell'istituto e alcuni docenti inseriscono, durante l'anno scolastico, la lettura di brani di autori inglesi, visione di film e rappresentazioni teatrali. Dalle loro riflessioni sui discenti, emerge che per il 60% essi sono motivati allo studio delle lingue straniere e, per il 30%, lo sono moltissimo.

Tale motivazione deriva dal fatto che la conoscenza della LS dà maggiori opportunità lavorative ed è sia la lingua usata nelle attività informatiche del piano di studi scolastico sia nelle attività del tempo libero. Ritengono, inoltre, che il 50% degli allievi sia consapevole del rapporto lingua-cultura e che la

motivazione assieme alla musica, video e un buon *warm up* li aiuti ad apprezzare i testi letterari sottoposti all'attenzione dei loro alunni. Gli insegnanti dichiarano: *"If well motivated, they show interest"*, *"They are generally interested especially if music, songs are involved"*, *"They pay more attention if the warm up activities are appealing"*.

Riteniamo che i docenti intervistati attraverso i questionari credano nel potere della letteratura come strumento per lo sviluppo delle competenze multiculturali non solo perché essi per prima propongono nelle loro classi, anche se ad indirizzo tecnico, la lettura di alcuni estratti di letteratura con l'utilizzo di tecniche e strategie che possano catalizzare l'attenzione degli allievi, ma anche per la fiducia e l'entusiasmo mostrati nei confronti del nostro progetto.

Gli alunni, 100 in tutto, hanno, in media, 17 anni, vivono per lo più nella città in cui si trova la loro scuola che raggiungono usando un mezzo pubblico. Coloro i quali, circa il 25%, hanno, all'interno della classe, l'insegnante madrelingua inglese, impiegano meno tempo nel compilare i questionari (somministrati in inglese). I prerequisiti sono eterogenei per conoscenze e competenze, così come diversi sono motivazioni e atteggiamento di partenza rispetto al percorso didattico sulla letteratura e ai suoi obiettivi.

La lingua straniera parlata in maniera più accurata da più del 90% degli alunni è l'inglese; per quanto riguarda il numero delle lingue straniere conosciute, gli studenti italiani hanno una tendenza decrescente rispetto a quelli di altre nazionalità che rappresentano, comunque, una minoranza all'interno del campione oggetto dello studio. Sia i maschi che le femmine dichiarano di avere maggiori difficoltà nelle abilità di *input* rispetto a quelle di *output* e ciò sembra essere indipendente, se non inversamente proporzionale, al numero di libri letti in lingua inglese.

La spiegazione di questo fenomeno potrebbe essere la mancanza di adeguati strumenti e tecniche di lettura. In base a questi dati, osserviamo che

l'offerta formativa del nostro sistema scolastico, rispetto ad altri sistemi europei e/o internazionali, è, probabilmente, carente dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue e culture straniere, insegnamento che si dovrebbe incentivare con insegnanti di madrelingua e con strategie e tecniche all'avanguardia per sviluppare la motivazione necessaria all'apprezzamento dei testi e alla conseguente acquisizione di abilità e competenze.

Attraverso questo nostro progetto si è verificato un cambiamento di prospettiva e uno sviluppo delle competenze multiculturali. Siamo partiti da un atteggiamento di semi disinteresse nei confronti di culture straniere ad una dimostrazione di entusiasmo e curiosità proprio grazie al percorso pedagogico sulla letteratura presentata con mezzi moderni e vicini alle esigenze e ai gusti adolescenziali (vedi tabelle 22-23-24-25). Ulteriore prova di ciò è la tabella 27 e la risposta alla settima domanda del *final questionnaire* (vedi Appendice): "*What book helped you understand a foreign culture?*" a cui l'80% ha risposto "*A passage to India*", un estratto del quale è stato letto e analizzato durante questo progetto.

Segue una crescente consapevolezza, dal 28% al 59%, della letteratura come veicolo e mentalità di un popolo, come dimostrato nelle tabelle 28-29 e il loro sentirsi sempre più a proprio agio quando a contatto con il diverso culturalmente (tabella 30-31).

Per quanto riguarda le strategie e le tecniche usate per favorire l'apprendimento di lingua e cultura straniera, prima del percorso didattico, gli studenti dichiarano di imparare attraverso i viaggi all'estero, la musica e l'uso di video giochi o di Internet a scopi ludici. Gli insegnanti curricolari mettono in pratica le seguenti strategie: rappresentazioni teatrali, visioni di video e proiezioni cinematografiche, scelta di testi vicini ai gusti e bisogni degli studenti e alla vita reale, *roleplaying* su opere viste e lette.

Dopo il percorso didattico, registriamo l'importanza che gli alunni danno al rapporto scuola-famiglia per la trasmissione dei valori culturali e un maggiore



interesse verso il testo letterario se il *topic* riguarda attività o eventi che hanno vissuto o temi in cui potrebbero essere coinvolti fisicamente e psicologicamente perché presentati in maniera diretta e verosimile come, ad esempio, il tema del bullismo e della discriminazione razziale, sessuale e di genere. Segnaliamo, infine, una più attiva fruizione e rielaborazione del testo se la musica, i lavori di gruppo, le gare e le TIC sono coinvolte. A questo proposito, ci piace ricordare una citazione di Dario Fo:

*“Ancora non si è capito che soltanto nel divertimento, nella passione e nel ridere si ottiene una vera crescita culturale”.*<sup>90</sup>

Questo campione di studenti, all’inizio, non sembra essere motivato all’uso della letteratura, a meno che essa non sia presentata in maniera “leggera”, sotto forma di riviste o fumetti. Abbiamo dimostrato che lavorando tanto sulla motivazione, *topic* e uso delle nuove tecnologie, anche argomenti culturalmente pregnanti ed impegnativi possono essere apprezzati. Le produzioni scritte e digitali e il *blog* realizzato da loro, in seguito alle unità didattiche svolte, lo dimostrano.

Il ruolo dell’insegnante è davvero fondamentale in tutto ciò: nella selezione dei testi di letteratura calibrati alle necessità e gusti degli studenti, nella preparazione di attività motivanti, specialmente nel *warm up* e, infine, nell’utilizzo di strategie e tecniche moderne e *appealing*. Se si presenta la letteratura tenendo conto di questi elementi, gli studenti capiscono che essa rappresenta *people’s language and culture* e sono in grado di apprezzarne il messaggio culturale e di sviluppare le relative competenze. Come dice Bieger: *“Children need to receive affirmation of themselves and their culture through literature”.*<sup>91</sup>

Da un punto di vista linguistico, i cento alunni evidenziano difficoltà nella

---

<sup>90</sup> Fo D.,(1997), Premio Nobel per la letteratura,  
<https://www.frasicelebri.it/frasi-di/dario-fo/>

<sup>91</sup> BIEGER E. M., (1995/1996), *Promoting multicultural education through a literature-based approach. The Reading Teacher*, pp. 308-312

pronuncia, grammatica e lessico (vedi tabella 39) e più del 30% non crede che leggere testi in lingua straniera possa servire al *language improvement* (vedi tabella 41). Non è stato sempre facile, quindi, lavorare con e sui testi di letteratura con le attività di *listening* degli audio-video, dei *trailers* e delle canzoni e con le altre abilità a causa della scarsa competenza linguistica di partenza. Durante le unità didattiche, sono state proposte diverse attività sul *lexicon*: *brainstorming*, ricerca di sinonimi e contrari, *matching*, *mind map*, analisi testuale, creazione di un *ESP dictionary* e di un vocabolario con riferimenti storici. Questo lavoro sulla lingua attraverso la letteratura ha migliorato la loro competenza linguistica arricchendo il lessico con parole che hanno usato nelle produzioni finali.

Dal questionario finale si evince che, per gli alunni, l'uso della letteratura migliora le competenze linguistiche (tabella 42); che conoscere la lingua straniera è indispensabile se si vuole comunicare in caso di trasferimento all'estero (tabella 44) e, infine, che, se prima del percorso, lo studio del *foreign language* è legato per un buon 55% alla maggiore possibilità di trovare lavoro, dopo il percorso, per il 35% contribuisce all'arricchimento culturale e per il 40% è uno strumento per conoscere gente culturalmente diversa. Appare evidente che il settore in cui la letteratura contribuisce al miglioramento linguistico sia quello comunicativo.

Ricapitolando, dai dati emerge l'assunto che qualunque siano i prerequisiti, il *cultural background*, il percorso di studi intrapreso, le passioni e le tendenze, la letteratura, se, dotata delle caratteristiche che abbiamo ampiamente esposto, è uno strumento per lo sviluppo di competenze multiculturali che comprendono: **1)** la consapevolezza che un testo è la voce di un autore, lo specchio di un contesto sociale, storico e culturale; **2)** la realizzazione che essa contribuisce al *language improvement* e allo sviluppo di una *communicative competence*; **3)** la crescita morale, intellettuale e la *cultural awareness* attraverso i seguenti *steps*: "sentirsi a proprio agio" nell'approccio con culture diverse dalla propria, curiosità verso l'altro e superamento di pregiudizi, riconoscimento che tolleranza, dialogo e rispetto sono le basi di una "convivenza multiculturale" assieme ad una

apertura mentale e alla considerazione che essere diversi significa avere conoscenze, abilità e competenze che, integrandosi, arricchiscono. Se qualche difficoltà rimane nell'approccio con la diversità culturale è quella linguistica, come sempre dichiarato dagli studenti, difficoltà, a parer loro, superabile.

Ci sentiamo di dire che la nostra tesi, grazie al percorso pedagogico, è sufficientemente confortata e supportata dalle reazioni degli studenti (vedi, per esempio, tabelle 51- 52; 53-54; 55-56; 57 e dalle loro produzioni, in Appendice) ed è suggellata dalle risposte alla domanda del questionario finale: ***“Has your view of different culture, language, religion, sexual orientation and lifestyle changed? Why or why not? Write a paragraph explaining your reasons.”*** di cui riportiamo qualche esempio: *“My view has improved thanks to this project that is a good starting point to reflect on diversity. I think that diversity is a positive thing because it makes society rich and original”*; *“Yes, because reading, watching and learning about new realities open my mind and improve my point of view”*.

Desideriamo aggiungere, infine, che negli studenti, non abbiamo osservato soltanto il cambiamento della loro percezione della “diversità”, abbiamo anche rilevato un’evoluzione nel modo pratico di relazionarsi con il “diverso” dentro e fuori la classe.

Nel mondo di oggi siamo, generalmente, educati a non discriminare la diversità ma esiste una grande differenza tra accettare le sue varie forme per convivere con esse, rispettandole, ed educarci a guardare alle diversità in modo da farcele sembrare normali. Prima del percorso pedagogico, i docenti delle classi hanno testimoniato che, in gran parte degli studenti, la diversità provocava una forma di disagio.

Non necessariamente un disagio di tipo ostile che sfocia in atteggiamenti di violenza ma una sensazione di straniamento, di disorientamento e di fastidio. Nel modo di vedere la diversità, essi tentavano di eliminare il disagio che, secondo le regole sociali è bene non esprimere esplicitamente perché, davanti

agli altri, contrasta con il principio che “il diverso va accettato”.

Reprimendo il disagio, non accettavano la diversità e “chiudevano un occhio” fino a considerarla “normalità”, altrimenti si sarebbero sentiti spaesati e “fuori posto”. Nonostante nel test di ingresso, alla domanda “*Would you define yourself an open minded person?*”, il 59% degli studenti abbia risposto *yes* e il 41% *no* (vedi Appendice), essi avevano la tendenza a negare e ad esorcizzare l’esistenza delle differenze perché non avevano gli strumenti per convivervi.

Attraverso il nostro percorso pedagogico, abbiamo affermato che le differenze ci sono, altrimenti perché il diverso sarebbe tale? E, dopo lo svolgimento delle attività didattiche, gli alunni hanno capito che se si sente il bisogno di far assomigliare il diverso a noi per non provare imbarazzo, autoconvincendosi che lo si fa per mettere l’altro a proprio agio, se si devono smussare gli angoli della diversità in modo da farla assomigliare alla nostra “normalità”, è segno che ne abbiamo paura e, quindi, che la stiamo negando.

Assieme agli insegnanti curriculari, abbiamo constatato, direttamente, che l’atteggiamento, talvolta ipocrita o buonista, verso il compagno portatore di handicap, lo studente proveniente da un altro paese o quello dalle tendenze omosessuali, ad esempio, si è finalmente trasformato nella presa d’atto che la diversità esiste, che fa sentire i suoi effetti su di noi e che questi effetti non hanno nulla di male.

Al contrario, è possibile convivere con l’altro dal quale si può imparare poiché esso è portatore di qualcosa che noi non abbiamo e che potrebbe condurre ad una crescita reciproca.

Questo è ciò che abbiamo osservato nei nostri studenti: un progressivo abbandono di atteggiamenti, nei confronti del diverso, ipocritamente rispettosi e sostanzialmente distaccati, fino ad assumere comportamenti di naturale curiosità e approcci volti a scoprire nuove condizioni, lingue e costumi. I nostri studenti hanno dichiarato nei dibattiti orali quello che abbiamo visto verificarsi praticamente in classe e ciò che le loro famiglie hanno constatato nel loro

tempo libero, cioè che la diversità è un dono che va sfruttato nel miglior modo possibile e che ognuno di noi ha delle qualità che caratterizzano l'unicità delle persone.

Ed è così che, infine, gli adolescenti hanno apprezzato il compagno disabile per la sua spiccata capacità ad usare il PC, l'extracomunitario per la sua conoscenza delle lingue e la sua originale tradizione culinaria e l'omosessuale per la sua vena artistica e spiccata creatività. Hanno realizzato, quindi, che, il più delle volte, le diversità sono in meraviglioso equilibrio ed armonia.

Adesso commenteremo le 10 unità didattiche svolte durante il percorso pedagogico e le impressioni sui risultati raccolti. Le unità didattiche sono state preparate accuratamente e articolate in fasi diverse. L'articolazione di ciascuna ha tenuto conto di uno specifico *lesson plan* e di un *timing* di riferimento preciso (ex: *Warm up*: 10 minutes; *Reading*: 15 minutes; *Speaking*: 15 minutes; *Vocabulary*: 15 minutes; *Listening*: 15 minutes). Per quanto riguarda le scelte contenutistiche, si è data la preferenza a temi che possono coinvolgere lo studente in prima persona, che permettono di confrontarsi con situazioni di conflitto, di confronto, di scambio culturale, che possono avere un riscontro nella realtà in cui viviamo che aiutano ad aprire un varco verso i temi dell'immigrazione, dell'accoglienza, dell'integrazione e della multiculturalità, con i quali la società italiana si deve oggi confrontare, e aiutano a sviluppare maggiore consapevolezza, rispetto e tolleranza nell'apprendente.

Rilevante per la scelta è stata anche la qualità formale dei testi e la modalità di rappresentazione: la varietà dei generi e delle tecniche narrative impiegate (narrazione in prima persona o in terza persona, monologo, racconto autobiografico testi di canzoni, opere d'arte, discorsi politici, che trattavano diversi tipi di discriminazioni: contro i neri, gli Ebrei, le donne, i musulmani, malati terminali, omosessuali, usi e costumi, tradizioni religiose, film e ricette di cucina) ha permesso di dare una panoramica ampia dei diversi generi letterari.

Il percorso didattico proposto ha come finalità generale l'educazione

multiculturale. La produzione letteraria presentata ha concorso all'acquisizione di conoscenze e abilità linguistiche e all'acquisizione della competenza interculturale attraverso lo studio di autori appartenenti a culture diverse, la riflessione su tematiche interculturali, l'assunzione di una prospettiva "altra" che coinvolge lo studente in prima persona, l'acquisizione di informazioni storico-culturali e l'approfondimento di problematiche che riguardano la realtà attuale.

Ciascuna unità di apprendimento è corredata di un elenco di obiettivi specifici e generali (vedi capitolo 4, paragrafo 4.5.2) relativi alle competenze letterarie e a quelle interculturali, nonché alle competenze linguistico-comunicative, in considerazione del fatto che la lezione di letteratura in lingua straniera non può rinunciare a essere anche lezione di lingua.

Le attività didattiche sono state suddivise in diverse fasi di lavoro, ciascuna con un proprio obiettivo, seguendo il principio didattico della progressione e della divisione in sequenze:

- Fase di introduzione: ha l'obiettivo di stimolare l'interesse e la motivazione, introdurre il tema, creare le aspettative sul contenuto del testo attraverso la formulazione di ipotesi. La motivazione è condizione indispensabile per attivare il processo di apprendimento. Si tratta di una condizione psichica che si esprime nella disponibilità a prestare attenzione.

- Fase di lettura e comprensione globale: il testo è stato letto o ascoltato e compreso globalmente. Gli studenti hanno identificato l'azione principale, i personaggi, il luogo e il tempo di svolgimento del racconto. Per facilitare la comprensione sono state proposte durante la lettura attività di lavoro sul testo come sottolineature, segmentazione in paragrafi, interruzione della lettura e formulazione di ipotesi, completamento di tabelle.

- Fase analitico-cognitiva: è stato il momento della comprensione dettagliata del testo che, in alcuni casi, ha previsto la descrizione e la caratterizzazione dei personaggi, la ricerca dei dispositivi narrativi che identificano la struttura del racconto, l'analisi delle scelte linguistico-retoriche effettuate dall'autore.

- Fase di interpretazione: gli studenti hanno riflettuto sul significato del testo e dato una loro personale interpretazione di quanto rappresentato. Lo strumento migliore per il confronto all'interno della classe è stato certamente il dialogo, che non si realizza spontaneamente, ma viene guidato dal docente, anche attraverso attività di interazione appositamente predisposte.

- Fase di produzione: gli studenti sono stati coinvolti in attività sempre più libere che, partendo dai contenuti del testo, hanno consentito loro di realizzare un nuovo prodotto, in forma scritta, orale e di genere diverso rispetto al testo di partenza. In questa fase sono state messe in campo l'abilità di scrittura e di interazione orale.

Gli obiettivi di apprendimento di ogni unità sono stati specificati in modo dettagliato nel capitolo 4 per dimostrare concretamente quali innumerevoli potenzialità possieda il testo letterario e per quali scopi si possa impiegare la letteratura in una lezione di lingua. La scelta dei testi così come l'individuazione degli obiettivi hanno tenuto conto della situazione contingente della classe, che ha caratteristiche specifiche e resistenze non sempre prevedibili. La ricercatrice ha adattato il percorso alle esigenze degli studenti e ai loro bisogni, modificando, riducendo o ampliando gli obiettivi, e adottando, eventualmente, strategie metodologiche diverse.

Commentiamo i risultati dell'approccio degli studenti con le unità didattiche affrontate in classe. Le prime delle quali sono state di proposito più brevi e *appealing* dal punto di vista tematico e sensoriale perché ci siamo posti come primo obiettivo quello di attirare e coinvolgere gli studenti in attività pressoché nuove.

### **“Cous cous: learning international dishes”**

La prima ad essere trattata richiama una nota celebrazione culinaria. Abbiamo voluto dimostrare che un “piatto”, sia nella fase di preparazione che di presentazione, con la classica “portata” finale, è l'espressione della cultura di un popolo e può avere un potere “aggregante”.

La condivisione di un pasto unisce, raccoglie le persone di diverse tradizioni ed etnie intorno ad una tavola, dove, con la scusa del cibo, è possibile scambiare idee, opinioni, iniziative.

Da un'antica ricetta di cucina si è giunti alla comparazione con altre ricette internazionali. All'inizio del trattamento pedagogico, gli studenti erano timidi ma molto curiosi nei confronti del progetto. Le attività di *input* sono state facilitate dall'uso delle immagini e dei video. Hanno evidenziato difficoltà nelle attività di *output*, specialmente nello *speaking*, e un vocabolario alquanto scarso. Hanno mostrato subito molto interesse per le immagini e i video, letto e fatto ricerche utilizzando il proprio *smartphone*.

Attività dopo attività, hanno imparato nuove parole e studiato con entusiasmo le differenze culturali nelle tradizioni alimentari.

Per quanto riguarda le fasi di interazione e di produzione, gli alunni, guardando con attenzione i video, hanno riconosciuto luoghi, abitudini, usi e costumi e questo li ha messi a proprio agio, si sono "sentiti a casa" e quindi in una condizione di sereno apprendimento e confronto.

Le loro produzioni si sono rivelate, in generale, molto interessanti perché hanno colto lo spirito multiculturale della consegna e hanno confrontato i piatti tipici della nostra cucina con i piatti stranieri. Sia nella produzione orale che in quella scritta, alcuni alunni hanno commesso errori di pronuncia e di grammatica ma il contenuto del messaggio che volevano veicolare è stato trasmesso e l'interazione ha avuto sufficiente successo. Nelle loro produzioni scritte, hanno fatto cenni storici, uso delle TIC (Power Point) e di immagini. Considerato che questi sono stati i loro primi lavori, il risultato finale può considerarsi soddisfacente.

### ***"Halloween: Learning and having fun with an international festivity"***

Gli studenti hanno dimostrato entusiasmo nei confronti di questa unità didattica soprattutto poiché hanno apprezzato l'aspetto ludico e creativo



dell'attività. Ciò li ha motivati e interessati. Stimolati da immagini e video, si sono sentiti a proprio agio e hanno interagito e prodotto divertendosi.

L'attività finale richiedeva di comporre dei poemi e di creare dei costumi sul tema di *Halloween*. Per quanto riguarda i costumi indossati, spesso gli alunni si sono riferiti a scene fiabesche, altre volte, invece, hanno indossato, in maniera molto ironica, vestiti tipicamente arabi e hanno sdrammatizzato ed esorcizzato paure che essi stessi hanno dichiarato di avere grazie alla diffidenza e ai discorsi discriminanti a cui assistono a casa, la sera, quando tutta la famiglia si riunisce per la cena e si ascolta il notiziario tv.

### ***“Easter: a religious festivity”***

La ricercatrice ha utilizzato una tradizione tipicamente pasquale che ha, quindi, radici religiose, come elemento catalizzatore dell'attenzione degli alunni.

Gli studenti hanno apprezzato il video sulla processione dei Misteri a cui spesso partecipano. Hanno riconosciuto luoghi e tradizioni perché a loro molto familiari e hanno commentato con sufficiente senso critico, sottolineando l'importanza delle festività come occasione per la famiglia di riunirsi e condividere, nonostante prevalga ormai l'aspetto folkloristico su quello religioso.

L'occasione della festività pasquale che ha fatto da tema all'unità didattica, così nota e vissuta intensamente, è stata un valido punto di partenza per spingerli a confrontare diverse abitudini e tradizioni del periodo pasquale e a provare, nei confronti di ognuna, un alto senso di rispetto.

Approfondendo la conoscenza delle proprie tradizioni, hanno apprezzato la diversità delle tradizioni altrui. In generale, la produzione orale si può ritenere soddisfacente.

Buona la produzione finale con la creazione di due *power point* in cui hanno descritto significati e celebrazioni della Pasqua in diversi paesi Europei e fuori dall'Europa.

### ***“Tell me how long the train’s been gone” by J. A. Baldwin***

Attraverso la lettura e lo sfruttamento di questo brano di letteratura estratto dal romanzo di J.A. Baldwin, gli alunni hanno, per la prima volta, affrontato, all’interno del progetto di ricerca, il tema della discriminazione razziale e la difficoltà di adattamento e integrazione da parte di un nero in una comunità bianca diffidente.

Hanno superato le difficoltà linguistiche del testo grazie all’uso degli *smartphone* e del dizionario di lingua inglese. Hanno lavorato in un clima di grande collaborazione svolgendo le attività richieste e immedesimandosi con il narratore e i particolari biografici descritti. I pochi alunni che hanno avuto in famiglia casi di parenti emigrati all’estero hanno mostrato una sensibilità spiccata nei confronti della “questione” immigrazione e accettazione da parte della comunità accogliente.

Tutti hanno partecipato con interesse facendo riferimento ad esperienze indirette degli extracomunitari sbarcati nei porti siciliani. L’attività di *warm-up* ha contestualizzato il tema trattato dal brano letterario.

Gli alunni sono stati personalmente coinvolti perché le domande hanno chiamato in causa il concetto di identità personale e i luoghi comuni legati alla razza e alla supposta superiorità della cultura occidentale.

L’analisi del testo, usata come strumento per risalire al messaggio dell’autore, è stata semplificata perché gli alunni di questo Istituto non sono abituati a tali attività testuali. Le risposte alle domande erano guidate, spesso espresse nel brano o facilmente deducibili. Ciò li ha incoraggiati ad affrontare, con minore difficoltà, l’analisi dei successivi e più complessi testi letterari.

### ***“A passage to India” by E. M. Forster, extract “Aziz and Mrs.Moore”***

Gli alunni di questo Istituto Tecnico non sono abituati ad analizzare brani di letteratura straniera. Solo pochi insegnanti di lingua e cultura inglese

inserirlo nella loro programmazione curriculare qualche brano di autori stranieri.

Tuttavia, gli alunni hanno apprezzato questo breve passaggio tratto dal romanzo *“A passage to India”*: hanno amato i personaggi e i loro dialoghi, i messaggi veicolati sia dall'autore che dai protagonisti, hanno “visto” attraverso le parole scritte il paesaggio, l'architettura, gli usi e i costumi e se ne sono innamorati.

Quello che soprattutto hanno gradito è stato l'atteggiamento tenuto da *Aziz e Mrs. Moore* durante i loro dialoghi caratterizzati dal rispetto reciproco nei confronti delle rispettive diverse culture e da una complicità accompagnata a tratti da una buona dose di ironia. Hanno realizzato che le difficoltà linguistiche e culturali possono essere superate se alla base dei rapporti interculturali c'è rispetto reciproco e voglia di conoscersi; che la forma migliore per una convivenza civile in una società multietnica è quella in cui ogni individuo, pur mantenendo la propria identità, accetti e rispetti gli aspetti culturali altrui senza imposizioni né prevaricazioni.

Purtroppo molti studenti sono stati influenzati da recenti fatti di cronaca che li hanno resi diffidenti specialmente nei confronti di chi professa una religione diversa e commette azioni orribili strumentalizzandola. Tali alunni, portati a riflettere grazie ad attività didattiche mirate, hanno, alla fine, affermato che le azioni di un uomo prescindono dalla razza, il luogo geografico di provenienza e la comunità religiosa di appartenenza. Le produzioni scritte finali hanno raccontato storie di razzismo “rovesciate” in cui gli occidentali sono oggetto di discriminazione da parte di Arabi. Mettersi nei panni altrui ha aiutato gli alunni a capire quanto ingiusto sia essere ai margini della società cosiddetta civile perché depositari di una cultura diversa.

### ***“To the little Polish boy standing with his arms up” by Peter Fleisch***

L'unità didattica è stata condotta in occasione della celebrazione della festa della Memoria celebrata il 27 gennaio. Lo svolgimento di questa unità didattica

ha dovuto tenere conto della chiusura del primo quadrimestre e il coinvolgimento degli studenti erano nelle ultime verifiche sommative.

Nonostante ciò, hanno mostrato interesse al tema sempre attuale della persecuzione razziale e partecipazione alle attività proposte.

Il *warm-up* ha avuto grande successo perché le immagini mostrate, nella loro crudezza, hanno catalizzato la loro attenzione. Interessante si può definire il dizionario sull'olocausto prodotto in cui hanno semplificato il significato della guerra e del razzismo: oltre ad arricchire il loro bagaglio lessicale, hanno riflettuto sul significato e i concetti di ogni parola.

Il lavoro non ha avuto soltanto una valenza linguistica ma anche contenutistica e storica. Alto è stato il coinvolgimento psicologico nelle risposte orali che richiedevano di commentare l'immagine del *Little Polish Boy* e la poesia di *Peter Flisch*. Infine, la creazione con un *Power Point* di una poesia come attività finale ha sottolineato la sensibilità di questi adolescenti che, messi davanti alle conseguenze e agli orrori della violenza, prendono le distanze da qualunque forma di pregiudizio.

### ***“M.L. King’s I have a dream” an extract of his speech***

Le attività di *input* di questa unità didattica sono state svolte con alcune difficoltà per quanto riguarda la comprensione orale del discorso di *Martin Luther King* perché pieno di figure retoriche e riferimenti biblici.

L'unità in questione ha suscitato interesse da un punto di vista umano e sociologico. Il tema della discriminazione razziale li ha emotivamente coinvolti.

Gli studenti hanno ascoltato con interesse il discorso di *King* e hanno apprezzato il video. Sono stati particolarmente attratti dalla forza catalizzatrice e quasi ipnotica del Reverendo, dai gesti, dalla potenza delle parole e della sua postura. Hanno ascoltato e guardato il video in assoluto silenzio.

Per quanto riguarda le attività di *output* orali, la maggior parte degli studenti

ha svolto le ricerche storiche inerenti al periodo in cui visse M.L.K avvalendosi di Internet e dello *smartphone*: ciò li ha motivati ma hanno mostrato difficoltà espositive.

Altre difficoltà sono state evidenziate per quanto concerne l'analisi stilistica dello *speech*: gli alunni, frequentanti un Istituto Tecnico Industriale, non hanno gli strumenti per affrontare un'analisi di questo genere quindi spesso si sono distratti e non hanno portato a compimento la consegna.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze lessicali e le attività ad esse connesse, gli allievi hanno evidenziato la necessità di essere molto guidati. Le attività di produzione scritta sono state svolte senza grande successo. Gli alunni, talvolta, si sono annoiati sia per la difficoltà nella comprensione del testo sia per la qualità degli ausili audio video.

Nonostante M.L.K. sia vissuto in un periodo storico molto lontano dal loro, nonostante le immagini in bianco e nero, l'audio non sempre perfetto, gli alunni si sono appassionati al tema della diversità razziale e della discriminazione che si esercita con la violenza, percependolo come un problema attuale e ancora da risolvere.

### ***“Philadelphia”***

Il tema principale di questa UDA è il pregiudizio e la discriminazione nei confronti dell'omosessualità e della malattia.

Il protagonista, un avvocato di successo gay, che non aveva reso pubblica la sua “diversità” per paura di essere discriminato, sbeffeggiato e oggetto di battute di cattivo gusto, ha contratto l'AIDS, malattia ancora poco conosciuta negli anni '80.

I *trailers* mostrati hanno sottolineato l'atteggiamento di disgusto nei confronti del diverso orientamento sessuale, di paura verso la malattia e di ignoranza da parte dei colleghi che reputano il protagonista “colpevole” non solo perché gay

ma soprattutto perché a causa del suo orientamento sessuale ha contratto l'AIDS. Per questo motivo, merita di essere "punito" con il licenziamento.

Gli alunni, in generale, sono sembrati molto interessati alla storia, hanno apprezzato la colonna sonora, i dialoghi, la straordinaria bravura degli attori. Hanno provato empatia e, a tratti, si sono commossi.

Dal punto di vista umano, questo lavoro è stato molto apprezzato. Quando, però, hanno dovuto confrontarsi, nella fase della produzione, nei confronti del "diverso sessualmente", hanno creato delle produzioni molto elementari. Le stesse difficoltà hanno mostrato nelle risposte aperte nel *final questionnaire*. Lì, alcuni, hanno dato sfogo, attraverso risposte di cattivo gusto, ai loro pregiudizi nei confronti degli omosessuali.

Pensiamo che questo atteggiamento sia dovuto, in parte al pregiudizio nei confronti del diverso sessualmente e ad un modo di esorcizzare una paura tipica adolescenziale, in parte anche ad una cultura tipicamente "machista", di cui qualche famiglia è ancora depositaria. Ma anche al fatto che, essendo in tanti e in gruppo, abbiano voluto assumere di proposito un atteggiamento goliardico.

Quando gli alunni si sono impegnati nelle risposte chiuse del *final questionnaire*, hanno, invece, dimostrato che per loro è più facile accettare la diversità di tipo sessuale e di genere che, ad esempio, quella linguistica o religiosa. Nonostante le battute che hanno suscitato la risata facile, la maggior parte, in realtà ha profondamente riflettuto sull'importanza del rispetto delle diversità e rielaborato il concetto che la discriminazione conduce ad una grandissima sofferenza.

D'altro canto, le reazioni di alcuni alunni sono state influenzate da recenti eventi socio politici, immigrazioni e attentati terroristici ma soprattutto da una cattiva informazione da parte dei media specialmente nel periodo delle campagne elettorali. La ricercatrice ha sottolineato, durante le lezioni svolte in classe, quali potrebbero essere gli effetti della propaganda, a seconda del

contesto e del destinatario. Dal punto di vista linguistico, la maggior parte degli studenti ha mostrato delle difficoltà a capire il linguaggio tecnico (quello usato nell'aula del tribunale) e l'American slang. La produzione scritta, infatti, è risultata essenziale.

### ***“Respect” by Aretha Franklin***

Gli alunni si sono appassionati ai video e al ritmo della canzone *Respect*.

Nonostante sia una canzone degli anni '60, hanno trovato attuale il tema principale e hanno apprezzato la voce della cantante.

Hanno lavorato sul significato della parola RISPETTO e sui concetti ad essa correlati, contestualizzandola nella loro realtà scolastica e familiare.

Particolarmente sensibili si sono dimostrati verso il senso del rispetto tra i sessi e nei confronti delle persone disabili.

I video, il discorso di Galeano e la canzone della cantante Fiorella Mannoia hanno creato un clima di riflessione sulla diversità spesso oggetto della loro quotidianità.

Gli studenti hanno realizzato che ancora oggi accadono episodi di discriminazione sessuale e nei confronti dei disabili dell'adolescente più timido e ben educato, che non ama dire le parolacce o che non si veste secondo le ultime tendenze della moda. Le discriminazioni a cui gli alunni si sono riferiti durante l'attività didattica, non hanno per fortuna avuto luogo all'interno delle loro classi né all'interno dell'Istituto frequentato ma nei luoghi frequentati nel tempo libero: palestra, bar, discoteca, giardini pubblici e sui *social*.

Tutti si sono dimostrati concordi nel ribadire il ruolo fondamentale della famiglia, prima agenzia educativa per ogni ragazzo. I genitori, all'interno delle pareti domestiche, sono i primi esempi di rispetto nei confronti del sesso diverso e del più debole.

Hanno anche sottolineato il ruolo dei docenti che grazie alla loro esperienza e sensibilità, devono rilevare in tempo e arginare con fermezza eventuali fenomeni di bullismo.

Se ci sarà collaborazione tra la famiglie e la scuola, fenomeni estremi, come il suicidio di tanti giovani lasciati da soli ad affrontare bullismo e violenze, potrebbero non verificarsi più. Ciò è quanto è emerso dai dibattiti e attività orali svolti in classe, attività svolte con interesse crescente, fino alla produzione finale: un *blog* a cui hanno partecipato ragazzi coetanei che hanno espresso pareri sul concetto del rispetto e della discriminazione e che hanno portato le proprie esperienze personali all' attenzione dei partecipanti.

Le conversazioni e le testimonianze, anche le più tristi, si sono svolte in un clima di grande senso civico e, per l'appunto di, RISPETTO, sfociando, alla fine, in simpatiche battute, a tratti goliardiche, e in accenni a nuove amicizie anche fuori dal blog. Questo ha dimostrato che il confronto, l'ascolto e persino la non condivisione senza prevaricazione del pensiero altrui, è il primo passo verso l'accettazione della persona diversa. Il dialogo è quindi uno strumento importantissimo perché aiuta a maturare, ad accettare e ad integrare.

### ***“Art unites the world”***

Questa unità didattica di apprendimento, l'ultima condotta fra gli studenti, è articolata in fasi diverse per contenuti e strumenti utilizzati. Sono stati usati brani letterari, opere d'arte moderne, come i graffiti, e classiche come le statue del Canova; canzoni e arie tratte da opere liriche; dipinti; importanti attrazioni turistiche come costruzioni moderne e antichi mausolei; sonetti shakespeariani e *trailer* da film famosi.

Abbiamo voluto dimostrare che la letteratura e la lingua straniera non sono gli unici strumenti che possono veicolare la cultura, ma l'arte in generale, sia del passato sia del presente, contribuisce al cambiamento dei punti di vista e all'apertura mentale.



Grazie al suo linguaggio universale essa rende comprensibile a tutti, indipendentemente dalla nazionalità, orientamento religioso, politico e sessuale dalla lingua e da qualunque educazione religiosa, il significato e il messaggio che contiene e per cui è stata concepita. Non ci sono barriere temporali né culturali e geografiche: l'arte parla a tutto il mondo, a tutti coloro che si avvicinano ad essa per goderne la bellezza esteriore e carpirne l'anima. Kern & Schultz<sup>92</sup> forniscono un esempio di *curriculum* in cui la letteratura (sia opere intere sia estratti), film, arte, e articoli di giornale sono usati insieme per lo sviluppo di abilità critiche di lettura.

L'entusiasmo e le produzioni finali degli studenti sono stati adeguati alle aspettative della ricercatrice, gli studenti, stimolati da diverse forme di arte, hanno trovato il loro personale stile di apprendimento e hanno sviluppato tali competenze da affermare che le differenze culturali rappresentano un vero "arricchimento multiculturale."

Questo è quello che tutti gli alunni di questo Istituto hanno dimostrato: alla fine del percorso didattico, essi, pur non avendo una preparazione prettamente umanistica, hanno apprezzato le opere d'arte mostrate, hanno interagito, hanno prodotto interessanti elaborati e *Power Point* dimostrando di credere che l'arte, così come l'amore, ha il potere di superare barriere di ogni tipo e di unire i popoli, se non fisicamente, sicuramente mentalmente e culturalmente. Interessante anche la crescita linguistica evidenziata dagli alunni durante le attività di produzione orale, dove, anche loro, hanno superato le loro difficoltà e pregiudizi legati alla timidezza, alla paura di essere giudicati e alla mancanza, a volte, di fiducia in se stessi.

Per concludere, possiamo affermare che, alla fine del trattamento didattico-pedagogico, gli alunni non si sono limitati all'acquisizione passiva di informazioni ma hanno compreso le caratteristiche di una cultura diversa, i suoi prodotti, espressioni, forme di vita, comportamenti e pregiudizi. Essi hanno

---

<sup>92</sup> KERN, R. & SCHULTZ J. M., (2005), *Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction*, in *The Modern Language Journal* 89.3, pp. 381–392.

esplicitato il proprio pensiero e i propri stati d'animo, hanno descritto il loro mondo, hanno posto domande di fronte a ciò che risultava estraneo o incomprensibile. Il multiculturalismo non è stato concepito come ricerca "dell'esotico" ma piuttosto come attenzione globale al mondo in cui vivono e di cui sono parte integrante, nel rispetto delle diversità culturali, religiose, ambientali.

Da questo punto di vista, gli adolescenti hanno realizzato, nella realtà scolastica e nella vita di tutti i giorni, che comprendere l'altro non significa parlare degli altri, raccogliere informazioni su usi e tradizioni differenti, ma significa parlare con gli altri: comprometersi. Significa, dunque, ascoltare e cercare risposte avviando processi di conoscenza, confronto, scambio e trasformazione reciproca. Il risultato è stato l'allargamento degli orizzonti e della propria dimensione individuale e la capacità di interagire gestendo situazioni di disagio e di conflittualità.

La letteratura ha avuto un'importanza crescente perché è riuscita a mettere in luce determinate differenze e ha consentito un accesso privilegiato alla comprensione del modo di agire e pensare dell'altro. Empatia e cambio di prospettiva sono parte della competenza culturale e si possono raggiungere facilmente con i testi letterari. Alla fine, la letteratura è usata come mezzo per presentare e incoraggiare *critical thinking*<sup>93</sup> e *critical literacy*<sup>94</sup>. Un siffatto uso della letteratura che ha come obiettivo l'insegnamento alla competenza multiculturale potrebbe diventare uno strumento di educazione alla convivenza pacifica.

---

<sup>93</sup> GAJDUSEK L. & VANDOMMELEN D., (1993), *Literature and critical thinking in the composition classroom*. In J. G. Carson & I. Leki (eds.),

<sup>94</sup> THOMPSON, C. (2000). Critical literacy and text selection in English for academic purposes courses. *Prospect*, 15, 39–47.



**Figura 53**

## **CAPITOLO VI**

### ***CONCLUSIONI***

## **SOMMARIO**

### **6. Capitolo VI: CONCLUSIONI**

#### 6.1. Obiettivi

##### 6.1.1. Obiettivi generali

##### 6.1.2. Obiettivi specifici

#### 6.2. Raccomandazioni pedagogiche

#### 6.3. Limiti del progetto e future ricerche

##### 6.3.1. Limiti

##### 6.3.2. Future ricerche



**Figura 54**

José Martí è nato all'Avana nel 1853 da umili genitori spagnoli, trasferitisi a Cuba.

All'età di 17 anni fu esiliato in Spagna per la sua opposizione al regime coloniale. Qui pubblicò un opuscolo che esponeva gli orrori della repressione politica a Cuba che egli stesso aveva sperimentato.

Nel 1878 rientrò in Cuba grazie ad un'amnistia generale ma avendo cospirato contro le autorità spagnole fu di nuovo esiliato. Rientrato in Spagna si spostò verso gli Stati Uniti.

Nel 1895 lasciò gli Stati Uniti per unirsi alla guerra cubana d'indipendenza partecipando alla sua organizzazione in modo scrupoloso.

Morì purtroppo in una delle prime battaglie.

Questa massima fu pubblicata sulla rivista *La América*, a New York, nel maggio 1884, in un articolo intitolato *Travelling Masters*.

In questo lavoro, Martí risponde a un domenicano che gli chiede come

avrebbe stabilito il sistema degli insegnanti itineranti, di cui aveva parlato nel numero precedente della rivista. Nella sua scrittura, egli spiega la necessità per gli uomini di educare se stessi. Educazione intesa non solo come istruzione, ma come uno strumento per sviluppare una buona coscienza. Per José Martí l'unica possibilità di progredire e di essere migliore è raggiungere un certo livello culturale che consenta di prendere decisioni per se stessi.

Prendiamo spunto da questo messaggio di José Martí per sottolineare quanto sia importante alimentare ciò che contribuisce alla progressione culturale di un individuo, alla sua libertà morale e formazione intellettuale.

L'educazione e l'istruzione sono le fondamenta di una società moderna e civile. La strumentalizzazione dell'ignoranza è fonte di molti mali, va dunque combattuta con ogni mezzo a disposizione. I testi di letteratura, di ogni genere ed epoca, rappresentano uno dei tanti modi per conoscere fatti e realtà lontani nello spazio e nel tempo. Essi possono offrire lo spunto per comparare il nostro modo di vivere e pensare con altri stili e *cultural roots*. La mente del lettore si apre a nuovi orizzonti, esso realizza che esiste "altro", migliore o peggiore, un mondo diverso che è bene conoscere, eventualmente apprezzare o criticare, da condividere o da cui dissentire. Chi non ha la possibilità di confrontarsi con nuove realtà attraverso lo studio, l'aggiornamento e l'approfondimento, non sempre saprà discernere il bene dal male, non avrà la possibilità di maturare sufficiente senso critico. Si accontenterà di vivere nel suo piccolo mondo senza aver sperimentato la ricchezza della diversità e senza aver avuto la *chance* di sviluppare quelle competenze multiculturali che lo rendono una persona libera, capace di decidere autonomamente e di scegliere per sé e per gli altri.

### **6.1. Obiettivi**

Se in passato la letteratura ha contribuito alla costruzione e al rafforzamento dell'identità nazionale, oggi deve diventare un mezzo per fare formazione in senso cosmopolita e globale, per plasmare cittadini non più di una nazione, ma

del mondo, che abbiano maggiore consapevolezza critica e uno sguardo decentrato sulla realtà, che riconosce la presenza della diversità.

La scuola deve prendere atto che l'Europa è costituita da nazioni culturalmente e linguisticamente miste e deve sfruttare gli strumenti che ha a disposizione per favorire l'educazione interculturale.

La letteratura è il campo ideale per operare in questo senso, perché permette di entrare in contatto con mondi estranei e confrontarsi con loro, e allo stesso tempo consente di guardare in modo critico il proprio ambiente di vita.

Gli studi letterari interculturali hanno adottato un nuovo concetto di cultura, trasferendolo poi alla letteratura: essa viene definita un terreno di contatto, scambio e integrazione e non fonte di distinzione, separazione, conflitto<sup>95</sup>. Tali peculiarità si ritrovano anche nel testo letterario, sia a livello testuale che in relazione alla sua produzione e ricezione. Aspetti interculturali si possono rilevare nelle tematiche rappresentate, come la messa in scena di incontri o conflitti tra culture, oppure si evincono dalle scelte formali, come l'adattamento di un genere, la plurivocità linguistica, l'intertestualità e l'ibridismo come incrocio di codici diversi.

Negli anni Ottanta, l'importanza della cultura *in the foreign language curriculum* è cresciuta grazie alla nascita del *communicative approach*<sup>96</sup>. Partendo dall'assunto che la comunicazione non è soltanto uno scambio di comunicazioni ma un'attività intrisa di valori, gli studenti furono incoraggiati *to take on the role of the foreigners so that they might gain insight into the values and meanings of the foreign culture*.<sup>97</sup> Inoltre, con la crescente consapevolezza delle diversità culturali molti ricercatori hanno sottolineato che imparare una lingua straniera secondo un approccio comunicativo, potrebbe diventare *a kind*

---

<sup>95</sup> MECKLENBURG N., (2003), *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, in *Wierlacher/Bogner*, 433- 439.

<sup>96</sup> Canale Swain M., (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistic*, pp. 1-47.

<sup>97</sup> Byram M., & Morgan C., (1994), *Teaching-and-learning language-and- culture*, Clevedon: Multilingual Matters.



of *en- culturalization* in cui si imparano nuovi schemi culturali di riferimento e una nuova visione del mondo<sup>98</sup>.

Dagli anni Novanta prende piede un nuovo approccio all'insegnamento della cultura straniera che supera la modalità tradizionale, basata sulla semplice trasmissione di fatti, e si fonda sul concetto di percezione e analisi della realtà. Fondamentale è la funzione dell'apprendente in questo processo di conoscenza che non si limita alla ricezione passiva d'informazioni ma comprende i protagonisti appartenenti alla cultura straniera, i loro prodotti e le espressioni culturali, le forme di vita, i legami sociali, i modi di comportamento, pregiudizi e immagini fisse che accompagnano una cultura<sup>99</sup>.

In questo ambito ha assunto sempre più importanza la letteratura, perché attraverso la realtà narrativa riesce a mettere in luce determinate differenze culturali e consente un accesso privilegiato alla comprensione dell'agire e pensare dell'Altro.

Il tema dello straniero e il significato che questa figura ha assunto nella storia europea è stato affrontato in ambito filosofico da Julia Kristeva, francese di origini bulgare. In uno studio intitolato "Stranieri a se stessi", la studiosa ha analizzato in che modo lo straniero è stato considerato nei secoli dalla cultura occidentale, partendo dal mito greco per arrivare alla psicoanalisi di Freud.

Proprio nel concetto freudiano di "*unheimlich*", ciò che è inquietante e non familiare, essa ha riconosciuto che l'estraneità è dentro l'io stesso, nell'inconscio, e che siamo tutti stranieri a noi stessi: "*Lo strano è dentro di me, quindi siamo tutti degli stranieri*"<sup>100</sup>. Accettare lo straniero significa accettare ciò che di inconsueto e inquietante alberga anche dentro di noi.

Negli ultimi anni, sulla base di un concetto dinamico di cultura, si è andato

---

<sup>98</sup> ALPTEKIN, C., (2002), *TOWARD INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ELT JOURNAL*, PP. 56, 57-64.

<sup>99</sup> SWANTJE E., (2010), *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht: Gegenstände und Ansätze*, in *Krumm et al.*, 1530-1544.

<sup>100</sup> KRISTEVA J., (1988), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Librairie Arthème Fayard, (trad. it. *Stranieri a se stessi*, Milano, Feltrinelli,

affermando anche un nuovo modo di intendere la competenza interculturale: *Intercultural competence is very much the competence of navigating in the world, both at the micro-level of social interaction in culturally complex settings, and at the macro-levels through transnational networks like diasporas and media communications*<sup>101</sup>. L'obiettivo di attrezzare lo studente con una solida competenza multiculturale è fondamentale in questo momento in cui le classi sono sempre meno monolingui e vedono aumentare sempre più la presenza di studenti stranieri o con storie di migrazione alle spalle, dove i problemi non derivano da scarse conoscenze linguistiche ma da codici di comportamento o strutture interattive non condivise.

D'altra parte se non tenessimo conto dell'identità culturale degli studenti e della dialettica tra culture diverse assisteremmo ad un vero e proprio impoverimento dell'apprendimento.

Spesso l'eterogeneità culturale di una classe rischia da un lato, se non rimarcata in base a un principio di uguaglianza, di non essere valorizzata e quindi annullata, dall'altro, se messa in evidenza, di essere stigmatizzata e ghettizzata.

Si tratta di un discorso complesso che chiama in causa una problematica di origine filosofica e con conseguenze politiche: lo scontro tra universalismo e particolarismo, tra la riconosciuta parità tra tutti gli individui, contro ogni forma di discriminazione, e il necessario riconoscimento delle specifiche identità linguistico-culturali.

La lezione di letteratura per favorire lo sviluppo delle competenze multiculturali ingloba obiettivi trasversali che vanno a toccare tre ambiti: la lingua, la letteratura, il multiculturalismo. L'obiettivo finale è il raggiungimento di una formazione generale multiprospettica, che abbraccia competenze plurime.

---

<sup>101</sup> RISAGER K., (2009), Competence in the Cultural Flow, in Hu/Byram, pp.15-30.

### 6.1.1. Obiettivi generali

*“Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going”.* (Rita Mae Brown).

Questa citazione della scrittrice, poetessa e sceneggiatrice americana Rita Mae Brown <sup>102</sup> ci spiega l'importanza della lingua, in quanto definisce la cultura del popolo che la parla. Ogni lingua ha parole che descrivono una precisa pratica culturale o idea e il cui significato non è sempre traducibile in un'altra lingua poiché può perdere la sua essenza culturale.

Le lingue sono un organismo vivente, esprimono e descrivono i rapporti con la natura e il mondo, il carattere della gente. Quando una lingua muore, una cultura è perduta.

Il primo obiettivo dell'uso della letteratura attiene all'apprendimento della lingua. La letteratura si avvale di tutti gli strumenti espressivi che la lingua offre, a sua volta arricchendola e rinnovandola continuamente.

Leggere testi letterari significa conoscere ed approfondire un linguaggio molto più ricco e vario rispetto a quello cui si è esposti nella comunicazione quotidiana e di conseguenza arricchire il proprio bagaglio linguistico, non solo da un punto di vista lessicale ma anche degli usi linguistici, dello stile (umoristico, ironico), del modello testuale.

I testi letterari non servono soltanto a sostenere l'acquisizione dell'abilità comunicativa, ma perseguono obiettivi di più ampio respiro <sup>103</sup>. I testi proposti, ad esempio, proprio perché dispongono di livelli di significato molteplici, hanno chiesto all'apprendente di mettere in campo la propria capacità interpretativa, alla ricerca non di un significato oggettivo e univoco, ma di un senso che sia valido per se stesso.

Incoraggiando gli studenti a confrontarsi con le numerose ambiguità dei

---

<sup>102</sup> Hannover, Novembre 1944.

<sup>103</sup> STAGI SCARPA M., (2005), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci.

testi, li abbiamo guidati a sviluppare la loro capacità generale di estrapolare significati. Questa abilità potrà poi essere trasferita ad altre situazioni in cui sarà necessario fare interpretazioni a partire da evidenze implicite o sottintese. Ne consegue anche un uso diverso della lingua, sfruttata per formulare opinioni, spiegare le proprie posizioni e scelte interpretative, intavolare discussioni, non solo per soddisfare immediati bisogni comunicativi.

Legato a questo vi è un altro obiettivo, ugualmente riferito alle caratteristiche del testo stesso. I testi letterari, se accuratamente scelti dall'insegnante, fanno leva sugli interessi, sulle conoscenze e sul vissuto degli studenti, diventando così significativi e rilevanti per quel gruppo classe. Inoltre, se gli studenti hanno già familiarità con la letteratura in lingua materna, lo studio della letteratura in lingua straniera potrà avviare riflessioni a livello comparativo.

Il testo letterario se si adatta a molteplici situazioni di apprendimento e veicola contenuti ricchi di significato e motivanti, è sempre autentico e attuale, perché si colloca al di fuori del tempo e dello spazio, ed è sempre interpretabile dal soggetto che lo legge e lo rielabora personalmente. I testi fanno appello alle abilità cognitive ed emotive del lettore e richiedono un impegno in prima persona, che si traduce in una presa di posizione, una valutazione personale, un giudizio sulla lettura<sup>104</sup>. Il testo letterario inoltre stimola la fantasia del lettore e contribuisce a sviluppare la facoltà di astrazione, permette di identificarsi nei personaggi, fuggire in mondi lontani, vivere nuove esperienze, che possono trovare espressione attraverso il mezzo linguistico<sup>105</sup>. Certamente il dialogo tra testo e lettore è stato guidato dalla ricercatrice, colmando la distanza tra il testo in lingua straniera e lo studente.

La letteratura ha tenuto conto che la relazione tra letteratura e cultura non è quasi mai diretta e immediata, in quanto poche opere possono dirsi una pura documentazione oggettiva della società da cui emanano, anzi spesso ne danno

---

<sup>104</sup> DUHAMEL R., (1980), *Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S II- Stufe*, in Wierlacher, pp. 525-535.

<sup>105</sup> BUTZKAMM W., (1985), *Literarische Texte als Sprachlerntexte*, in Heid, pp. 114-131.

un'immagine distorta o di parte. La finzione non deve mai essere confusa con la realtà. Gli studenti si sono allenati a cogliere aspetti culturali interessanti e a vagliarli con spirito critico, di modo che le intenzioni culturali e ideologiche implicite nei testi non siano state semplicemente accettate e rinforzate, ma oggetto di discussioni e, se necessario, contestate. I testi letterari consentono, in senso interculturale, di assumere la prospettiva della cultura straniera e, conseguentemente, di capirla meglio<sup>106</sup>.

In merito a questo obiettivo, aggiungiamo che fare formazione in senso globale non significa non avere punti fermi o essere aperti a tutte le culture del mondo, vuol dire piuttosto adottare nuovi modi di guardare la realtà, cercare di instaurare un dialogo con le altre culture, per imparare a comprendere prima di giudicare e accogliere prospettive interculturali, che mettano in luce il valore dell'alterità. La multiculturalità, intesa come convivenza inclusiva, non è olo un punto di partenza nella scuola di oggi ma anche un fine da perseguire.

Inoltre, se uno degli aspetti negativi dell'insegnamento della civiltà è la velocità con cui i materiali invecchiano e perdono di attualità, certamente questo non vale per i testi letterari, grazie al loro valore di testimonianza che va oltre le barriere del tempo.

Ultimi ma non meno importanti sono gli obiettivi pedagogici che sostengono l'introduzione della letteratura per lo sviluppo delle competenze multiculturali. Lo sviluppo della personalità dell'apprendente, la sua crescita e maturazione possono avvenire anche attraverso l'incontro con le opere letterarie<sup>107</sup>.

I compiti che portano all'apprendimento delle competenze multiculturali hanno permesso all'apprendente di esplicitare il proprio pensiero e i propri stati d'animo, di descrivere il proprio mondo, di porre domande e interrogativi di fronte a ciò che risulta estraneo o non comprensibile. Il risultato è stato

---

<sup>106</sup> SOMMER R. (2000), *Fremdverstehen durch Literaturunterricht, Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik*, pp. 18-42.

<sup>107</sup> HELLWIG K., (2005), *Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische tour d horizon*, Frankfurt. pp. 290-292

l'allargamento degli orizzonti e della propria dimensione individuale e la capacità di interagire gestendo situazioni di disagio e di conflittualità.

Un'osservazione finale riguarda l'insegnante che, in generale, è stata in grado di trovare il testo adeguato al suo campione di apprendenti e agli obiettivi da raggiungere, di adeguare la lezione al testo e di ideare modalità di lavoro al fine di assecondare punti critici e difficoltà.

### **6.1.2. Obiettivi specifici**

Questo paragrafo vuole rispondere agli obiettivi della ricerca:

#### **a) La letteratura può aiutare gli studenti a raggiungere competenze multiculturali.**

E' stato dimostrato dalla raccolta dei dati basati sull'analisi quantitativa e qualitativa un evidente crescendo in interesse e consapevolezza culturale, un abbattimento delle barriere basate su pregiudizio, ignoranza e paura. Gli studenti della scuola secondaria di secondo grado sono ragazzi adolescenti che hanno raggiunto una certa maturità intellettuale ed emotiva e che sono in grado di gestire e risolvere problemi cognitivi complessi. Questo ha permesso loro di accedere a contenuti eterogenei, di ragionare servendosi del pensiero ipotetico-deduttivo, di sviluppare interessi che riguardano la conoscenza del mondo. La letteratura ha contribuito a sostenere l'evoluzione dell'intelligenza nell'adolescente perché ha un valore formativo che risponde a certi bisogni profondi di crescita. Essa, infatti, ha favorito lo sviluppo individuale e contribuito alla costruzione della personalità attraverso l'identificazione con personaggi e contesti. Il trattamento pedagogico sulla letteratura a cui sono stati sottoposti, li ha condotti da una prima fase di disinteresse o noia nei confronti del testo, ad una fase di curiosità, fino ad arrivare all'apertura mentale sulla diversità in generale e alla consapevolezza e maturità culturale che la diversità è fonte di arricchimento. Come affermano Hefflin and Barksdale-Ladd (2001) nel loro

paragrafo introduttivo, *“Literature is a powerful medium. Through it, children construct messages about their culture and roles in society”*<sup>108</sup>.

**b) Le strategie, le tecniche e le attività usate per la promozione delle competenze multiculturali** Prima del percorso didattico sono Internet e video giochi; dopo il percorso letterario sono lavori di gruppo e di squadra, le TIC, il cinema, video e audio *devices*. Come dichiarato da Dietrich e Ralph<sup>109</sup>, *“slides, videotapes, photographs, and other visual media can introduce the setting”*. Riprodurre, inoltre, *“the sounds of the language, the music, and the drama of a culture introduce students to the human aspects of the environment”*. Così facendo, gli studenti hanno riflettuto sui propri valori culturali e sottolineato punti di contatto e di differenza con valori culturali diversi, *“tasting experiences from other cultures can provide links back to a student's own culture, while simultaneously acknowledging subtle or not so subtle differences.”*

Tra le strategie, sorprendente è il ruolo dato alla famiglia e alla scuola come depositari dei valori culturali da trasmettere. Importante è stato anche proporre attività di gruppo che hanno consentito la cooperazione e la collaborazione con i coetanei, sia in classe che fuori dall'ambiente scolastico. È stato dato spazio sufficiente alle attività di ricerca e approfondimento, in modo da consentire lo sviluppo di competenze transdisciplinari, come l'intraprendenza inventiva, nella formulazione di proposte e soluzioni, la capacità di progettare attività complesse, l'abitudine a confrontarsi con situazioni problematiche, la disponibilità a collaborare e a fare lavoro di squadra.

**c) Non sempre gli studenti sono motivati all'uso della letteratura,**

specialmente questo campione frequentante un Istituto Tecnico. In itinere, però, la loro considerazione della letteratura è cambiata in base al topic e alle strategie utilizzate per rendere interessante il testo. È l'insegnante che deve

---

<sup>108</sup> HEFFLIN B.R. & BARKSDALE-LADD, (2001), *African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3*. Reading Teacher, 54(8), 810-819

<sup>109</sup> DIETRICH D., RALPH K., (1995), Crossing borders: Multicultural literature in the classroom, in The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 15, Retrieved from <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol 15 /crossing.htm>

riuscire ad ottenere l'attenzione degli studenti e a orientare la loro motivazione verso le attività di studio. Uno dei modi per raggiungere questo obiettivo è consistito nel mettere in relazione i temi da trattare con le esperienze e il vissuto degli adolescenti, avendo presenti i loro interessi individuali o sociali. In classe è stato utile favorire la discussione di gruppo e fare in modo che su alcuni argomenti vi fosse l'elaborazione e l'esposizione di valutazioni e opinioni personali. Studi hanno dimostrato che la motivazione a leggere testi di letteratura dipende dalla possibilità di offrire agli studenti "*personal stories, a view of their cultural surroundings, and insight on themselves*"<sup>110</sup>. Visto che le ricerche suggeriscono che gli adolescenti sono più coinvolti e motivati se la letteratura riflette le loro esperienze personali<sup>111</sup>, molti dei temi affrontati hanno risposto ai bisogni legati alla crescita adolescenziale, non solo sul piano cognitivo ma anche su quello sociale e culturale. Per questi motivi, la letteratura interculturale può essere uno strumento utile nella scuola secondaria: concentrando l'attenzione su concetti come identità, tradizione, appartenenza, comunità, essa costringe gli alunni a rivedere la visione che hanno del mondo e di se stessi, mettendosi in discussione.

*"Competent teaching strategies for cultural diversity issues require skills that cultivate critical thinking and skills that mediate the emotions that are associated with controversial subject matter."*<sup>112</sup>

#### **d) L'uso della letteratura migliora la competenza linguistica**

degli alunni da un punto di vista lessicale attraverso le attività condotte sul vocabolario, e dal punto di vista pratico, ci riferiamo, secondo le risposte date

---

<sup>110</sup> HEFFLIN B.R. & BARKSDALE-LADD, (2001), *op.cit.* pp. 810-819.

<sup>111</sup> CIANCIOLO P., (1989), *No small challenge: Literature for the transitional readers*, Language Arts, 66(1),pp. 72-81; DeLeón, L., (2002), *Multicultural literature: Reading to develop self-worth. Multicultural Education* 10(2), pp. 49–51; Jose P. E. & Brewer W. F., (1984), *Development of story liking: Character identification, suspense, and outcome resolution. Developmental Psychology*, 20, pp. 911-924; McCollin M., D. O'Shea, (2005), *Increasing reading achievement of students from culturally and linguistically diverse backgrounds, Preventing School Failure* 50(1), pp. 41–44; Purves A. - Beach R., (1972), *Literature and the reader*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

<sup>112</sup> DIETRICH D.-RALPH K., (1995), *Crossing borders: Multicultural literature in the classroom*, in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, Retrieved from [http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol\\_15/crossing.htm](http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol_15/crossing.htm)



nel test di ingresso, al mondo del lavoro e alle maggiori opportunità di trovare un impiego più interessante e redditizio. Al pari delle competenze culturali e umane sviluppate, la competenza linguistica, che deriva da una lettura dei testi di letteratura, concorre all'arricchimento e alla formazione personale e contribuisce alla comprensione dell'altro. "*Language is the way people think as well as the way they talk, the summation of a point of view. Its use reveals unwitting attitudes*"<sup>113</sup>. E' soprattutto dal punto di vista comunicativo che la letteratura causa un *language improvement*:

la lingua è un mezzo per entrare in contatto con chi vive in modo diverso e comunicare con chi parla una lingua differente. E', in altre parole, anch'essa uno strumento per lo sviluppo di competenze multiculturali. La lingua che, come dichiarato dagli alunni, può rappresentare un ostacolo all'inizio di una conoscenza con parlanti lingua straniera, è un falso problema perché "...*I can learn!*". L'insegnamento della lingua straniera è una preziosa occasione per mettere in atto pratiche didattiche interculturali di qualità. Per gli alunni significa sperimentarsi come attori interculturali consapevoli nell'apprendimento e nell'uso di una lingua franca che consente la conoscenza e l'interazione con culture altre. Gli insegnanti, attraverso l'uso attento dei supporti didattici, possono prevenire o smontare pregiudizi e stereotipi che proprio attraverso la lingua vengono costruiti e appresi. Insegnare e imparare una lingua straniera (LS) attraversando la dimensione interculturale non significa necessariamente implementare un nuovo approccio metodologico, ma piuttosto considerare l'intercultura come uno sviluppo naturale di ciò che molti insegnanti realizzano nella pratica professionale. Si tratta di aumentare il grado di «consapevolezza interculturale», che può portare a incrementare meglio le competenze di quello che viene definito un «parlante interculturale». È da menzionare qui una ricca fonte di spunti educativi interculturali nella didattica della LS: il Consiglio d'Europa (CE), che dedica al plurilinguismo e all'insegnamento della LS una sezione apposita del proprio sito. Da un interessante documento del CE<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> LEWIS F., (1981), *Foreign affairs; the language gap*, in The New York Times Archives, feb.16,19.

<sup>114</sup> Byram M., Gribkov B., Starkey H., (2002), [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf).

possiamo trarre una sintesi dei significati che l'educazione interculturale può attribuire all'insegnamento della LS:

- Dare agli alunni competenze interculturali e non solo competenze linguistiche;
- Prepararli a interagire con persone provenienti da culture differenti;
- Aiutarli a capire ed accettare le persone provenienti da culture diverse come individui con altri e distinti punti di vista, valori, e comportamenti;
- Aiutarli a vedere che questa interazione è un'esperienza arricchente.

La ricerca ha consentito di dare queste risposte in seguito al trattamento pedagogico di dieci unità didattiche di carattere multiculturale nel quale gli alunni sono stati impegnati.

Per arrivare ad una completa competenza multiculturale, lo studente, durante la fase di comprensione del testo, si è impegnato a:

- Potenziare le abilità linguistiche (di ricezione e produzione scritta, ricezione e produzione orale) e ad arricchire il proprio bagaglio lessicale.

- Riconoscere gli elementi appartenenti a una cultura straniera e valutare la distanza culturale tra se stesso e il testo in lingua straniera. Ad identificare un dato avvenimento storico, un luogo, una figura che sono riferibili al paese di cui studia la lingua.

*“Conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo. [...] I romanzi non ci forniscono una nuova forma di sapere, ma una nuova capacità di comunicare con esseri diversi da noi; da questo punto di vista riguardano la morale, più che la*

scienza".<sup>115</sup>

- Riconoscere un conflitto, uno scontro culturale in atto in un testo, formulare e spiegare una propria opinione e una possibile soluzione del conflitto. Se in un testo viene rappresentato un momento di incomprensione tra i personaggi dovuto alle loro differenze culturali, è compito dello studente capire da cosa è causato lo scontro e come la situazione si può risolvere.

- Istituire paragoni tra situazioni culturali diverse, confrontando gli scenari possibili. L'alunno, ha per esempio, messo in parallelo una situazione vissuta personalmente sia in un paese straniero che nel proprio paese. A questo proposito, facciamo riferimento al testo della Convenzione UNESCO, adottato a Parigi nel 2005 in seno alla Conferenza generale dell'UNESCO ed entrata in vigore il 18 marzo 2007. Tale Convenzione è stata finora ratificata da 98 Stati (compresi quasi tutti i Membri dell'Unione Europea), nonché appunto dalla Comunità europea, che ha depositato il suo strumento di accessione il 18 dicembre 2006. Fra gli Stati che non l'hanno ratificata vi sono gli Stati Uniti (che hanno pure votato contro l'adozione del testo). La Convenzione si fonda sulla premessa che 2) "*cultural diversity forms a common heritage of humanity and should be cherished and preserved for the benefit of all*" (2° considerando), nonché sull'idea che essa rappresenta 3) "*a mainspring for sustainable development for communities, peoples and nations*" (3° considerando). In quest'ottica, nel preambolo si afferma pure 4) "*the importance of the vitality of cultures, including for persons belonging to minorities and indigenous peoples, as manifested in their freedom to create, disseminate and distribute their traditional cultural expressions and to have access thereto, so as to benefit them for their own development*" (15° considerando).

- Immedesimare nei personaggi, provare empatia nei loro confronti, saperla esprimere e giustificare.

- Riconoscere stereotipi e pregiudizi all'interno di un testo, sia espliciti che

---

<sup>115</sup> TZVETAN T., (2008), *La letteratura in pericolo*, pp 69-70, Garzanti.

impliciti, a discuterne per poterli mettere in dubbio.

Per quanto riguarda la fase della rielaborazione e produzione, lo studente ha cercato di:

- Formulare la propria opinione e di sostenerla con argomentazioni valide. Di fronte a opinioni diverse esposte dai compagni lo studente ha difeso la propria posizione, eventualmente ricorrendo a motivazioni non solo individuali, ma anche storiche, sociali, culturali.

- Riconoscere che esistono diverse opinioni rispetto alla propria e accettarle come possibili. Questo è l'obiettivo più importante dell'uso della letteratura: significa che lo studente ha sviluppato un atteggiamento tollerante verso il diverso. La tolleranza non si raggiunge soltanto attraverso il contenuto del testo, dal quale si apprende che esistono realtà culturali diverse dalla propria, ma anche attraverso lo scambio dialogico con i compagni e il rispetto per la diversità di pensiero.

- Mettere in campo il proprio sapere sulla cultura di appartenenza e sulla cultura straniera, cercando di identificare le fonti dalle quali queste informazioni provengono e accettando la possibilità che possano essere incomplete, sbagliate, non oggettive. Spesso gli studenti acquisiscono, attraverso i mezzi di comunicazione, immagini stereotipate del paese in cui si parla la lingua straniera e possiedono informazioni parziali o totalmente errate che vanno riviste e sradicate.

- Fare riferimento alle proprie esperienze personali in merito a situazioni di conflitto, mettere in discussione il proprio comportamento nel caso in cui non sia stato adeguato, porlo in relazione alla necessità di sviluppare comprensione interculturale.

- Discutere su problematiche interculturali e temi universali, che vengono affrontati diversamente dalle varie culture, come ad esempio il ruolo della donna nella società, il significato della famiglia, la gestione delle differenze sociali.

- Produrre testi di varia tipologia nella lingua target, che possano avere come riferimento anche il testo di partenza.
- Presentare e spiegare il proprio elaborato di fronte alla classe, motivando determinate scelte contenutistiche e/o stilistiche.
- Assumere diverse prospettive e punti di vista nella realizzazione di dialoghi, scene o drammatizzazioni. In questo caso l'obiettivo ha previsto l'impiego dell'abilità di interazione e produzione orale, per rappresentare e far rivivere in classe le figure di un racconto, i loro sentimenti, il loro modo di comportarsi, il linguaggio che li identifica, i legami che esistono tra loro.
- Infine un obiettivo complesso, raggiungibile solo alla fine del percorso didattico, è la capacità di adottare strategie di apprendimento multiculturale valide anche al di fuori del contesto scolastico, espressione dell'acquisita capacità di imparare. Gli studenti hanno, ad esempio, espresso il desiderio di conoscere più da vicino realtà culturali diverse, di leggere altri libri che trattano tematiche interculturali, e di confrontarsi su temi multiculturali usando i *media* o i *social*. Significativi appaiono pure i punti della Convenzione UNESCO in cui si afferma che 5) *“cultural activities, goods and services have both an economic and a cultural nature, because they convey identities, values and meanings, and must therefore not be treated as solely having commercial value”* e che 6) *“while the processes of globalization, which have been facilitated by the rapid development of information and communication technologies, afford unprecedented conditions for enhanced interaction between cultures, they also represent a challenge for cultural diversity, namely in view of risks of imbalances between rich and poor countries”*.

## **6.2. Raccomandazioni Pedagogiche**

La pedagogia interculturale nasce negli anni Novanta a seguito dell'aumento dei fenomeni migratori e in coda all'unificazione dell'Europa, accompagnata dal

tentativo di trovare un terreno comune per molteplici lingue e tradizioni. E' nata la riflessione su un nuovo modo di considerare il contesto europeo, la migrazione, la diversità, diffondendo l'idea che i fenomeni migratori siano fonte di ricchezza e quindi abbiano aspetti educativi e formativi da sfruttare.

La pedagogia interculturale si è appropriata di queste idee, basate sul presupposto che l'Europa abbia profonde radici interculturali dovute agli scambi, incroci, mescolamenti di culture che l'hanno segnata nei secoli, e ha cercato di trasporle nel contesto della formazione. I compiti che essa si pone sono, di conseguenza, l'apertura, l'accoglienza dello straniero, l'accettazione dell'altro, la disponibilità all'incontro e al dialogo. Attraverso questi obiettivi si vogliono aiutare ragazzi e adulti inseriti negli ambienti educativi a non temere l'incontro con l'altro e a credere nel valore della comunicazione, per evitare che il rifiuto del dialogo porti al nascere di scontri e rotture<sup>116</sup>.

A tal fine, grazie al trattamento pedagogico realizzato sfruttando testi di letteratura, gli studenti sono stati invitati a riconoscere la propria identità collettiva, rilevando che si tratta di un'identità pluralistica, caratterizzata dalla diversità e dal continuo cambiamento, e quindi non unica né superiore rispetto ad altre. E' stato necessario rimarcare non tanto ciò che rende tutti uguali, quanto la diversità e l'originalità di ciascuno, per impedire che si arrivi a rivendicare l'appartenenza a una qualche comunità etnica o socio-culturale come segno distintivo e di rigida separazione da chi ne è al di fuori.

Da un punto di vista pedagogico, è importante che vengano sottolineate le diverse dimensioni che compongono l'identità degli individui, formata non soltanto dalla cultura che essi hanno alle spalle, ma anche dalle esperienze vissute, dagli incontri casuali o programmati avuti con altre persone, dal cammino di vita intrapreso.

Lo sviluppo delle competenze multiculturali può: valorizzare la soggettività; recuperare l'interiorità dei singoli attraverso la narrazione di sé; attribuire valore

---

<sup>116</sup> GIUSTI M., (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Laterza.

educativo al dialogo; trasmettere l'abitudine di guardare la realtà da più punti di vista; favorire l'integrazione di aspetti della cultura europea con quelli di altre culture; criticare atteggiamenti di rifiuto e comportamenti conflittuali.

Il passo finale sarà la formazione di una società pluriculturale basata sulla convivenza democratica.

Nel 2000, anno del Consiglio Europeo di Lisbona, tutti i paesi europei sono stati invitati ad avviare politiche d'intervento per migliorare la qualità dell'istruzione e ad attuare programmi di educazione alla cittadinanza che forniscano ai cittadini europei conoscenze e competenze tali da consentir loro di svolgere un ruolo attivo nella società<sup>117</sup>.

La scuola è l'istituzione di riferimento che può creare le premesse indispensabili per dare una formazione a insegnanti e studenti in senso interculturale sulla scorta delle indicazioni europee<sup>118</sup>.

Nella pratica non si tratta di sovrapporre una disciplina nuova, l'intercultura, a discipline che già esistono, ma si tratta di promuovere differenti modi di ragionare e fare inferenze, di guardare da angolazioni diverse gli argomenti disciplinari tradizionali. Si tratta di superare le divisioni fra vari campi della conoscenza per sottolinearne le reciproche interazioni, sollecitando gli insegnanti a mettere in campo una didattica realmente integrata, che lavori per progetti interdisciplinari su determinati contenuti, per affinità tra discipline e su moduli tematici<sup>119</sup>.

A livello metodologico si dovrebbero privilegiare l'osservazione e l'ascolto; favorire la capacità di fare collegamenti, trovare connessioni fra i pensieri, riflettere e interpretare; valorizzare gli incontri con culture diverse stimolando la

---

<sup>117</sup> Vd. il documento che riassume la strategia di Lisbona [[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)]

<sup>118</sup> BALBONI P., (2006), *Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro Strategico per il Multilinguismo: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio*, pp. 41-62, in Mezzadri.

<sup>119</sup> TASSINARI G.,(2002), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, pp.124-127.

curiosità e la volontà di conoscere; sollecitare il dialogo e la narrazione come pratica di analisi del sé<sup>120</sup>. Ancora poco diffuso nell'ambito dell'educazione interculturale è l'apprendimento attraverso l'approccio simulativo, che mira a coinvolgere l'ambito affettivo attraverso situazioni simulate a imitazione del mondo reale.

La competenza multiculturale deve essere vista come la capacità di sapersi orientare in un mondo caratterizzato dalla complessità culturale, dove non esistono identità etniche nazionali, ma processi e pratiche culturali transnazionali, determinati dai movimenti migratori, dal contatto con diversi stili di vita e dalla diffusione planetaria dei mezzi di comunicazione di massa. Diventa indispensabile essere preparati all'incontro e al dialogo con altre culture e arrivare a raggiungere un obiettivo etico- morale.

Lo studente che si avvicina ad un testo di letteratura deve tenere conto che:

- Esso presenta storie di finzione che evocano esperienze umane vicine alla vita reale;
- Il modello di realtà che viene offerto è osservato da una determinata prospettiva e questo fa capire che esistono diversi modi per guardare e giudicare la realtà;
- I testi narrativi lo costringono a relativizzare il proprio punto di vista. Egli si affida così a una nuova visione, per arrivare in un secondo momento al confronto tra i punti di vista e a una revisione del proprio punto di partenza.

Le situazioni rappresentate in un'opera letteraria consentono agli adolescenti, sempre in un'ottica formativa, di acquisire nuovi schemi mentali e ampliare la propria visione della realtà, attivando processi di pensiero creativo e

---

<sup>120</sup> GIUSTI M., (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Laterza, pp. 87-91.



immaginario<sup>121</sup>.

Affinché l'attività educativa sia efficace è necessario che i ragazzi vengano motivati ad apprendere e trovino modo di impiegare l'energia psichica che possiedono per concentrarsi nella lettura, impegnarsi in un compito o svolgere una qualsiasi attività scolastica.

Gli allievi chiedono di essere presi in considerazione come individui che hanno idee personali, interessi definiti e un proprio modo di agire, che sono ormai autonomi e indipendenti, anche se continuano ad avere bisogno di una guida che li accompagni nel processo di formazione e che si confronti con loro. Si aggiunge poi la richiesta di valorizzazione personale, di riconoscimento delle capacità e qualità individuali, per far sì che accresca l'autostima e la fiducia in se stessi. Per ottenere ciò il docente non può che servirsi del dialogo e del confronto aperto, nel rispetto dei ruoli e della propria funzione professionale.

Il multiculturalismo si è dimostrato un concetto ampio, non limitato a un genere letterario (la letteratura della migrazione) o a una modalità di studio della lingua straniera basata su confronti tra culture diverse. L'approccio multiculturale obbliga ad allargare la prospettiva sull'intero intervento educativo, articolandosi in obiettivi, attività, strategie e strumenti diversificati. L'insegnamento alle competenze multiculturali attraverso la letteratura può essere considerato un vero e proprio metodo, sulla base del quale indirizzare tutte le scelte pedagogico-didattiche necessarie per impostare un percorso formativo coerente e calibrato sullo studente.

Se partiamo dal presupposto che la finalità dell'educazione letteraria debba essere lo sviluppo del pensiero critico, il rispetto della diversità, l'apertura a modelli interpretativi e manifestazioni culturali diverse e variegate, allora la modalità tradizionale d'insegnamento non può che mutare a favore di contenuti e strategie nuove.

---

<sup>121</sup> PETTER G., (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze, Giunti, pp. 287-289.

Le prospettive che si aprono sono innumerevoli: si possono ridefinire i contenuti dell'educazione letteraria, rivedendo le opere o le correnti tradizionalmente proposte alla luce dei legami che hanno sviluppato con testi o movimenti sorti in altre culture; si può aprire il canone ad autori poco noti e a testi alternativi che non rientrano nelle scelte consuete e con l'ausilio delle nuove tecnologie e della musica; si possono affrontare tematiche interculturali sfruttando opere di ogni secolo e periodo, dalle quali emerga il confronto con l'altro, con il diverso o lo straniero. Questa proposta nasce proprio dall'esigenza di guardare la letteratura da una nuova angolazione, con lo scopo di realizzare un percorso pedagogico che possa essere innovativo sia nei contenuti che nella metodologia.

Grazie a queste scelte didattico-metodologiche lo studente potrà percorrere tutte le tappe dell'apprendimento interculturale e arrivare alla competenza finale. Secondo Reviere<sup>122</sup> i gradini da salire sono quattro e corrispondono ad altrettante modificazioni del concetto di identità: il primo viene definito "Irritazione" e indica il senso di fastidio che si prova nei confronti dell'altro quando sorgono problemi di comprensione o di comunicazione; il secondo passo è chiamato "Trasparenza" e prevede l'autoriflessione, cioè la riflessione sul come è costruita la propria identità, e la comprensione del concetto di etnocentrismo; il terzo gradino implica il "Cambiamento di prospettiva", il superamento del confine che divide l'io e l'altro; infine avviene il "Trasferimento", il passaggio ad un'identità dinamica, disposta ad aprirsi all'innovazione e al cambiamento.

Insistiamo, pertanto, sul ruolo pedagogico della letteratura, finestra a portata di mano sul mondo e sulle culture, sulla musica e sulle opere d'arte il cui messaggio i nostri alunni hanno mostrato di gradire descrivendo, interpretando e rielaborando, secondo la loro sensibilità e intuizione.

---

<sup>122</sup> REVIERE U., (1998), *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule in Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*, Frankfurt. pp.123-125

### **6.3. Limiti del progetto e future ricerche**

La ricerca è nata dalla volontà di unire lo sviluppo delle competenze multiculturali alla didattica della letteratura nel contesto di apprendimento della scuola secondaria di secondo grado italiana.

A seguito delle trasformazioni sociali che, soprattutto dagli anni Ottanta, hanno reso il nostro paese meta di immigrazione, e in virtù della necessità di formare cittadini aperti a questo cambiamento, si è voluto creare un collegamento tra la letteratura in lingua straniera, come materia curricolare, e l'educazione multiculturale, come obiettivo pedagogico trasversale. L'argomento si è rivelato complesso e ramificato; il tema del multiculturalismo ha aperto numerose strade, ampliando i confini entro i quali il lavoro andava sviluppandosi.

Per avvalorare la nostra tesi, questa ricerca ha utilizzato diversi tipi di testi di letteratura, contenuti in dieci unità didattiche di apprendimento dove le quattro abilità linguistiche hanno avuto pari spazio; sono state messe in atto strategie e tecniche per sollecitare interazione e produzione nonché lo sviluppo di senso critico.

#### **6.3.1. Limiti**

Per dare alla ricerca carattere scientifico, essa si è basata sullo svolgimento di un numero non esiguo di unità didattiche: 10 in tutto. Lo spazio temporale non è stato sempre sufficiente per una rielaborazione davvero consapevole di alcuni contenuti e per l'assimilazione del nuovo vocabolario. Alcune attività sono state poco approfondite perché spesso coincidenti con impegni e scadenze curriculari degli alunni (verifiche orali e scritte e PCTO, ex alternanza scuola-lavoro) ma anche con attività didattiche extracurricolari (visite guidate, conferenze e progetti). Altre attività, basate su argomenti già noti agli alunni, sono state sviluppate in modo veloce e scorrevole.

Per quanto riguarda i contenuti più complessi ed articolati, presentati con documenti autentici e diversi tipi di *realia*, sarebbero stati necessari una maggiore cura nella spiegazione del contesto e dei protagonisti e più tempo per la riflessione, con la possibilità di continuare il lavoro dopo la scuola per documentarsi e approfondire.

Cosa quest'ultima raccomandata ma, all'inizio del progetto, gli studenti consideravano la figura della ricercatrice "un elemento esterno" rispetto ai membri del consiglio di classe, non riconoscendone l'autorevolezza e il ruolo. Consideravano, inoltre, questo progetto come un "qualcosa in più da studiare" quindi non hanno mostrato immediatamente la voglia di prendervi parte.

Le classi, eterogenee per esperienze e interessi, hanno partecipato in maniera diversa al dialogo educativo. Alcuni, fin da subito, si sono lasciati coinvolgere manifestando curiosità, altri, talvolta, si rifiutavano di interagire perché reputavano l'impegno richiesto un "extra" rispetto a quello da dedicare alle materie curriculari. *Step by step*, con l'aiuto degli insegnanti curriculari che invitavano i discenti ad essere puntuali nelle consegne, abbiamo avuto riscontri e risultati positivi.

Hanno talvolta inficiato attenzione e interesse degli alunni le unità di apprendimento troppo lunghe e dal contenuto lontano dalla realtà adolescenziale, o quelle che si sono limitate alla presentazione di un testo letterario senza il supporto musicale e/o multimediale.

L'analisi testuale richiesta in alcune unità didattiche ha rappresentato un altro limite della ricerca: a causa di una mancata preparazione di base di tipo umanistico, gli alunni si sono trovati in difficoltà nell'interpretare il linguaggio metaforico e le figure retoriche di un testo.

Volendo realizzare un progetto di tipo multi e interdisciplinare, la ricercatrice ha inserito in alcune unità didattiche domande sul testo che richiedevano il supporto d'insegnanti di altre discipline, per esempio, di storia. In questo, non abbiamo sempre incontrato la disponibilità dei docenti, poiché impegnati in altre

responsabilità non solo di carattere didattico ma anche burocratico. Ciò non ha consentito quella flessibilità e collaborazione necessarie per il pieno raggiungimento di obiettivi pedagogico- educativi.

Infine, l'anonimato mantenuto durante la compilazione dei test di ingresso e finale, svolti *online* senza la presenza e la guida di un insegnante, e il semi anonimato durante la produzione di lavori scritti e orali, per motivi di privacy ha, talvolta, permesso loro di essere superficiali, di evitare di dare una risposta seria, frutto di rielaborazione critica e di non applicarsi al massimo delle proprie capacità nella fase della produzione.

Punto di forza del progetto è stato il tema sempre attuale della discriminazione, trattata da punti di vista e in contesti diversi, dimostrando così di essere un problema attuale. Presentato con la tecnica del *problem solving*, caso dopo caso, testo dopo testo, a forza di analizzare e riflettere, siamo arrivati alla conclusione che la conoscenza, la tolleranza e il dialogo potrebbero essere la soluzione.

Altro punto di forza è stata, dopo il primo momento di "fisiologica diffidenza", la crescente motivazione e l'intelligenza curiosa dei discenti. Grazie ad una presentazione coinvolgente dell'unità didattica e alla loro mente fresca e vivace, questi ragazzi hanno mostrato avere voglia di capire e conoscere. Si sono avvicinati alla lettura di brani, a volte di non sempre facile fruizione, e hanno instaurato un dialogo con il testo, con i compagni e con la ricercatrice; hanno trovato e usato gli strumenti per lo sviluppo delle loro competenze multiculturali.

### **6.3.2. Future ricerche**

La linea di ricerca intrapresa potrà proseguire in futuro, seguendo il cammino della società italiana ed europea verso il pluriculturalismo.

Importante è il ruolo dell'insegnante in questo contesto perché diversi sono i

campi ancora del tutto inesplorati dalla didattica e quasi completamente assenti dal canone dell'insegnante di lingua straniera.

Molti generi letterari, che presentano per loro natura elementi e spunti di riflessione multiculturale, non trovano spazio nella lezione di letteratura, perché troppo lontani dai gusti tradizionali.

Durante il percorso didattico pedagogico, la ricercatrice ha proposto generi letterari di genere diverso per aprire la strada a nuovi modi e approcci multiculturali e dimostrare che tutto può fare cultura e "multicultura". Ciò che può fare la differenza è l'obiettivo che si vuole perseguire e gli strumenti e le strategie utilizzati per perseguirlo.

La letteratura di viaggio, per esempio, può costituire una via d'accesso a lingue e paesi stranieri, alla conoscenza di modi di vivere e agire di comunità che appartengono a culture diverse dalla propria. Nella società globalizzata di oggi, dove la televisione, internet e la stampa offrono informazioni, immagini e storie di ogni paese del mondo, sembra non esistere angolo della terra inesplorato. La scrittura di viaggio supera i limiti dell'informazione oggettiva, rintracciabile in qualsiasi guida turistica, e raccoglie osservazioni, opinioni, situazioni che aprono visioni nuove sul paese straniero e svelano allo stesso tempo qualcosa dell'autore e della realtà da cui proviene: *"L'interesse per i viaggi si sta spostando sempre più verso il soggetto itinerante, lo straniero sta diventando sempre più uno spazio di ricerca di sé e di autosviluppo, le possibilità, il nuovo inizio e il fallimento, o l'evasione e la fuga"*<sup>123</sup>.

L'incontro con lo straniero, la vita in un paese geograficamente e culturalmente lontano dal mondo europeo, la prospettiva straniante dalla quale viene presentata la realtà esterna, sono elementi tipici della letteratura di viaggio che potrebbero essere sfruttati per perseguire gli obiettivi dell'educazione interculturale.

---

<sup>123</sup> ESSELBORN K., (2005), *Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik/DaF*, in "Info DaF". pp.87-90

Un altro genere letterario che si può impiegare nella didattica interculturale è la letteratura delle minoranze, in particolare la letteratura omosessuale, che non viene in alcun modo presa in considerazione dalla didattica e pochissime sono le proposte di lavoro che si possono reperire nel contesto dell'insegnamento della letteratura in lingua straniera. L'omofobia, la condanna dell'omosessuale da un punto di vista etico o morale, il suo isolamento, sono argomenti che difficilmente trovano posto nei manuali e nelle antologie, sebbene siano un tema trattato da diversi autori contemporanei. La funzione multiculturale di questa letteratura è manifesta.

Anche la letteratura per ragazzi che tratta tematiche multiculturali, naturalmente in modo adeguato ai suoi giovani destinatari, può essere considerata una risorsa preziosa per gli insegnanti di lingua straniera, in particolare se si considerano tutti quei racconti e romanzi che mettono in scena episodi di razzismo e allo stesso tempo obbligano i destinatari ad assumere il punto di vista della vittima protagonista<sup>124</sup>.

Infine si possono aprire le porte a generi della letteratura multiculturale come la lirica, che, per scelta consapevole, hanno trovato un piccolo spazio in questa ricerca.

Come si evince da questi spunti, il potenziale della letteratura è inesauribile e le possibilità che offre all'insegnante che voglia accompagnare la propria classe verso la competenza multiculturale sono innumerevoli. Ci auguriamo che gli obiettivi qui perseguiti non rimangano velleità del singolo docente, ma possano rientrare in un progetto più ampio di educazione al multiculturalismo.

Per le ricerche future si auspica una metodologia più rigorosa con un sistema di valutazione gestito dagli insegnanti delle classi alla fine di ogni unità di apprendimento. Ciò non solo per coinvolgerli ancora di più ma soprattutto per gratificarli e motivarli. Il modello didattico proposto durante le lezioni orientato

---

<sup>124</sup> RÖSCH H., JIM K., (2000), *Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, pp. 1-80.

alla produzione dovrà essere sperimentato sul campo, così come l'efficacia delle attività proposte andrà valutata in un contesto scolastico reale, anche attraverso la realizzazione di prove di verifica che diano al docente un riscontro sulla validità degli obiettivi perseguiti. Nelle interazioni umane, la valutazione è un processo sempre presente, che coinvolge conoscenze, valori e credenze di coloro che elaborano giudizi e ne sono destinatari e che ha un carattere interattivo e dinamico. Si può dire che la valutazione sia un processo simmetrico, per cui ogni persona tende ad elaborare giudizi su un'altra persona mentre è al contempo da questa giudicata, in quanto ognuno, anche in relazione ai giudizi ricevuti dagli altri, costruisce un giudizio su di sé (Pellerey, 1994)<sup>125</sup>

E' opportuno dedicare spazio e tempo al tema del rispetto reciproco dagli alunni stessi richiamato nel questionario finale, anche perché, a causa di eventi politici nazionali coincidenti con la fine del percorso didattico, alcuni discenti non sempre sono stati obiettivi e parziali nei loro giudizi.

Spiegare che la diversità religiosa rappresenta anch'essa un arricchimento culturale e non qualcosa di cui, visti i fatti di cronaca, avere paura. Ribadire tale concetto e fare informazione oggettiva ed equilibrata con contenuti storico-politici riguardanti anche "le colpe" del mondo occidentale e i molti crimini perpetrati in nome di un'altra religione ufficiale e con lezioni sulla storia delle religioni. Ricondurre, se è il caso, le efferatezze umane all'ignoranza e agli interessi personali e/o economici, piuttosto che ad un credo religioso.

Nel ricordare l'importanza dell'uso delle nuove tecnologie, gli alunni dichiarano di essere in grado di usarle, in realtà fanno quasi solamente un uso/abuso degli *smartphone* per stare sui social, ma hanno scarsa competenza di programmi e strumenti informatici; e l'importanza del *warm-up*: prima fase di ogni attività didattica che, se fatta bene, garantisce il 90% del successo dell'attività stessa e alimenta la motivazione.

---

<sup>125</sup> PELLEREY, M., (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, p. 200.



Una delle strategie per accrescere la motivazione è l'apprendimento integrato di lingua e contenuto utilizzato in misura crescente nelle scuole europee. Tutti gli studenti dovrebbero beneficiare del percorso CLIL durante l'iter scolastico e tutti gli insegnanti dovrebbero essere formati all'approccio CLIL. *Students in CLIL classes are attributed with significantly more positive attitudes towards language learning. Indeed, CLIL classes seem to exert a positive influence on students' desire to learn and develop their competences in the foreign language*<sup>126</sup>. *Similarly, CLIL has the potential to boost risk-taking, problem-solving and vocabulary learning skills, grammatical awareness, linguistic spontaneity and motivation.*<sup>127</sup>

In ultima analisi, tali attività andrebbero coadiuvate da un'insegnante madre lingua, supporto indispensabile da un punto di vista lessicale ed esempio diretto di scambio culturale e integrazione.

Bisognerebbe, infine, incentivare gemellaggi, vacanze studio ed esperienze lavorative all'estero: l'esperienza culturale diretta con un popolo con mentalità e stili diversi favoriscono l'approccio ai suoi prodotti letterari e rompono schemi e pregiudizi.

Comunque si ritiene che la ricerca, sicuramente perfettibile, ha mostrato che la letteratura multiculturale riconosce e celebra la diversità socio-culturale all'interno di una società pluralistica, sottolineando, contestualmente, l'orgoglio delle radici culturali di ognuno. Essa spinge a usare l'immaginazione e la creatività e a sviluppare importanti abilità quali la capacità di comunicare e di avere sufficiente senso critico.

Riteniamo di aver dato un contributo alla dimostrazione dell'importanza della letteratura per lo sviluppo delle competenze multiculturali non tanto

---

<sup>126</sup> MARSH, D., (2000), *Using languages to learn and learning to use languages*, Finland: University of Jyväskylä, pp. 1-16.

<sup>127</sup> MARSH D., (2008), *Language awareness and CLIL. In Encyclopedia of language and education. Knowledge about language*, ed. J. Cenoz and N.H. Hornberger, pp. 233-46. New York: Springer Science and Business Media LLC.

nell'elaborazione di teorie innovative, quanto nella sistematizzazione dei principali aspetti di questo connubio e nella trasposizione delle riflessioni teoriche nella prassi scolastica. L'auspicio che esprimiamo è che il progetto possa essere accolto e adottato dagli insegnanti di lingua straniera e portato materialmente nelle scuole.

## **CAPITOLO VII**

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

Akyel A. & Yalcin E., (1990), *Literature in the EFL class; A study of goal-achievement incongruence*. ELT journal, pp. 174-180.

Albarea, R. (2012). *La nostalgia del futuro*. Pisa: ETS, pp. 98-110.

Alptekin, C., (2002), *Toward intercultural communicative competence in ELT Journal*, pp. 56, 57-64.

Ambrosio S., Lopriore, L. (2012): *L'insegnamento della lingua inglese agli allievi non italofoni*, in Santipolo (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 300-310

Balboni P., (2006), *Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro Strategico per il Multilinguismo: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio*, pp. 41- 62, in Mezzadri.

Balboni, P. E., *Parole Comuni, Culture Diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Saggi Marsilio, pp. 80-83.

Bauman G., (2003), *L'enigma multiculturale*, il Mulino, Bologna, pp. 50-56.

Beacco J.- C., (2006), *Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues*, Didier, Paris, pp. 1-9.

Beacco J.-C., Byram M. (2005), *Plurilingual and pluricultural repertoire. The pluricultural component*, in *Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg, pp.13-18

Bennet M, *Towards Ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity* (1993), in M. Paige, *Education for the intercultural experience*. Yarmouth; intercultural press, pp 61-65

Berruto, G., (1974), *La sociolinguistica*, Zanichelli, pp.76-80.

Bieger, E. (1995/1996): *Promoting multicultural education through a literature-based approach. The Reading Teacher*, pp. 308-312.

Brumfit, C. J, *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp. 134-140.

Butzkamm W., (1985), *Literarische Texte als Sprachlerntexte*, in *Heid*, pp. 114-131.

Byram and Fleming, (1995), *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V. 15, Winter 199, Boise State University.

Byram M., & Morgan C., (1994), *Teaching-and-learning language-and- culture*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram M., (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competencies*, pp. 60-80.

Byram M., Gribkova B., Starkey H., (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 1-42.

Byram M. & Feng A., (2004), *Culture and language teaching: Teaching, research and scholarship*, Cambridge University Press, pp. 149-168.

Byram M., Fleming M.,(1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 200-230.

Canale Swain M., (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistic*, pp. 1-47.

Carter R., (2005), *6 Pop Songs for you*, Crawley, Helbling Languages, pp. 161-170

CE, Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli incontri interculturali*. Strasburgo./ Holmes, P. & O'Neill G. (2012), *Developing and evaluating intercultural competence*.

Cianciolo P., (1989), *No small challenge: Literature for the transitional readers*, Language Arts, 66(1), pp. 72-81.

Collie, J. & Slater, S., (1990). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge: CUP, pp. 6-7.

Common European Framework of Reference for Languages, [CEFR], 2002.

Coppola, M., (2009), *Dall'approccio comunicativo dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*, Università di Pisa, pp. 33-45.

Cranmer D., Laroy C., (1992), *Musical Openings: Using Music in the Language Classroom*, Harlow/Camterbury, Longman Pilgrims, pp. 20-23.

Crespi I., (2016), *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, pp. 90-94.

Deardorff, D. K. (2006). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-266.

Deardorff, D. K. (2009a), Preface, in D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks: SAGE, pp. xi-xiv

DeLeón, L., (2002), *Multicultural literature: Reading to develop self-worth. Multicultural Education* 10: pp. 49–51.

Demetrio D., Favaro G., (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Angeli Editore, Milano, 100-103.

Dietrich D., Kathleen S. Ralph, (1995), *Crossing Borders: Multicultural Literature in the classroom*, The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, V. 15, Winter 1995, Boise State University, pp. 1-8.

Donati P., (2008), *Oltre il multiculturalismo, Sintesi di Sociologia dei processi*

*culturali*, pp. 76-90.

Duhamel R., (1980), *Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S II- Stufe*, in Wierlacher, pp. 525-535.

Eco U., (2012), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma, pp. 310-315.

Erkaya, O. R., (2005), *Benefits of using short stories in EFL context*, Asian EFL Journal, pp. 1-13.

Esselborn K., (2005), *Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität. Das Reisetema in aktuellen deutschsprachigen Prosatexten für den Bereich interkulturelle Germanistik/DaF*, in "Info DaF". pp.87-90

Eurobarometro 243 (2006), Europeans and Their Languages.

Fantini A.E. (2001), *Exploring Intercultural Competence: A construct proposal*, NCOLTL Fourth Annual Conference, University of Vermont, pp. 75-78

Fernandez C., (2012), *Di insegnanti inglesi poi e ora*, La stella, pp. 15-20

Ferradas Moi C., (2003), *Materials for Language through Literature, Rocking the Classroom: Rock Poetry Materials in the EFL Class*, in Tomlinson B., *Developing Materials for Language Teaching*, London/New York, Continuum, pp. 410-415.

Gajdusek L. & VanDommelen D., (1993), *Literature and critical thinking in the composition classroom. In J. G. Carson & I. Leki (eds.), Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, MA: Heinle & Heinle, pp. 197–217.

Galli C., (2006), *Introduzione in ID., (a cura di) Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Bologna, p. 184.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E., (1972). *Motivational variables in second*

*language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 25-45.

Giusti M., (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Roma-Bari, Laterza, pp. 87-91.

Giusti S., (2015), *Didattica della letteratura 2.0.*, Milano, pp. 83-86.

Gudykunst W.B., *Toward a theory of effective interpersonale and intergroup communication: an anxiety/uncertainty management (AUM) perspective*. In R.L. Wiseman & Koester (EDS), *international and intercultural communication annual*, vol. 17, 1993. Intercultural communication competence (pp. 33-71).

Graham C., (2006), *Creating Chants and Songs*, Oxford, Oxford University Press, pp. 122-156.

Heflin B.R. & Barksdale-Ladd, (2001), *African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3*. *Reading Teacher*, 54(8), pp. 810-819.

Hellwig K., (2005), *ildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische tour d horizon*, Frankfurt. pp. 290-292

Helton, C.A, J.Asamani and E.D.Thomas, (1998), *A 'Novel' Approach to the Teaching of Reading*, Tennessee State: Tennessee State University, pp. 1-5; Available Internet Address: <http://www.nade.net/documents/SCP98/SCP98.19.pdf>

Higgins B. – Miller M. – Wegmann S., (2006), *The reading teacher*, pp. 310-319.

Hofstede, G., (2003), *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival – Software of the Mind*, Profile Books, London, pp. 402-406.



Jose P. E. & Brewer W. F., (1984), *Development of story liking: Character identification, suspense, and outcome resolution*. *Developmental Psychology*, 20, pp. 911-924.

Kachru, Braj B., (1990), *The Alchemy of English: the spread, functions and models of Non-native Englishes*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp. 123-126.

Katan D., (2009), *Translation as intercultural communication*, pp. 75-85.

Kern, R. & Schultz J. M., (2005), *Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction*, in *The Modern Language Journal* 89.3, pp. 381–392.

Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J., *Evaluating training programs. The four levels*, Berrett-Koehler Publishers, pp.72-78

Kraithman D., Bennett S., (2005), *Case study: Blending, Chalk and Talk, and accessibility in a introductory economics module*, pp. 12-15.

Kramsh C.J., (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press, pp. 120-122.

Kristeva J., (1988), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Libraire Arthème Fayard, (trad. it. *Stranieri a se stessi*, Milano, Feltrinelli, pp. 46-56.

Lanzillo M.L., (2005), *Il multiculturalismo*, edizione Laterza, pp. 40-42.

Lazar, G., (1993). *Literature and language teaching*, pp. 90-92

Cambridge, M.A.: Cambridge University Press, pp. 70-90.

Lenore, K.L., (1993), *The Creative Classroom A Guide for Using Creative Drama in Classroom*. U.S.A.: Elsevier, Inc., pp. 178-180.

Lewis F., (1981), *Foreign affairs; the language gap*, in *The New York Times*

Archives, feb.16,19.

*Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge: CUP, pp. 6-7.

Lucia M. C., (2013), *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale in LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, Firenze University Press, pp. 525-535.

Lynch,J., (1993), *Educazione multiculturale in una società globale*. Roma,Armando Editore, pp. 100-103. M.P.I. (Ottobre 2007) "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, pp. 3-4.

Marsh D., (2008), *Language awareness and CLIL*. In *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language*, ed. J. Cenoz and N.H. Hornberger, 233-246. New York: Springer Science and Business Media LLC.

Marsh, D., (2000), *Using languages to learn and learning to use languages*, Finland: University of Jyväskylä, pp. 1-16.

McCollin M., D. O'Shea, (2005), *Increasing reading achievement of students from culturally and linguistically diverse backgrounds*, *Preventing School Failure* 50(1): pp. 41–44.

McKay, S., (1982). *Literature in ESL Classroom*, *Tesol Quarterly*, pp. 529-536.

McRae, J., (1991), *Literature with a small 'l'*, London, Macmillan, p.80.

Mecklenburg N., (2003), *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, in *Wierlacher/Bogner*, pp. 433- 439.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2010), *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*

*concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, D.M. 211, 7 ottobre 2010. Da questo testo sono tratte tutte le citazioni del paragrafo 2.2.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2010), *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Tecnici e Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Secondo Biennio e quinto anno – Istituti Professionali, D.P.R. 15 marzo 2010.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.*

MPI, Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.* Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Parkinson e Reid Thomas, (2000); Hall, (2005); Carter e Stockwell, (2008); Paran, pp. 180-185

Parkiston B., Reid Thomas H., (2000), *Teaching literature in a second language*, Edinburgh University Press, pp. 180-185.

Pellerey, M., (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, p. 200.

Petter G., (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze, Giunti, pp. 287-289.

Purves A. - Beach R., (1972), *Literature and the reader*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. pp. 209-210

Reviere U., (1998), *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule in Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*, Frankfurt. pp.123-125

Risager K., (2009), *Competence in the Cultural Flow*, in Hu/Byram, pp. 15-30.

Rösch H., Jim K., (2000), *Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, pp. 1-80.

Salo-Lee, L., (2006), *Intercultural Competence in Research and Practice: Challenges of Globalization for Intercultural Leadership and Team Work*, in: Aalto, Nancy and Reuter, Ewald eds., p. 81.

Santerini M., (2014), *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in Santerini, Reggio, p. 123.

Santerini M., Reggio P., (2007), *Formazione interculturale. Teoria e pratica*, Unicopli, Milano, p.19.

Schoepp K., (2001), *Reasons for Using Songs in the EFL/ESL classroom*, The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2. pp. 133-140

Sirna C., (2008), *Il dialogo tra le reti interculturali: questioni e prospettive*, Messina, pp. 162-170.

Sommer R., (2000), *Fremdverstehen durch Literaturunterricht, Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik*, pp. 18-42.

Spitzberg B. H., Changnon G., (2009), *Conceptualizing Intercultural Competence*, in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (a c. di D. K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, p. 7.

Stagi Scarpa M., (2005), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci, p. 134.

Suchodolski, B. (2003), *Educazione permanente in profondità*. Padova: Imprintur, pp. 145-147.

Swantje E., (2010), *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und*

*Zweitsprachenunterricht: Gegenstände und Ansätze*, in Krumm et al., pp. 1530-1544.

Tassinari G.,(2002), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, pp. 124-127.

The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, V. 15, Winter 1995. Boise State University, pp. 39-47.

Thompson, C. (2000). Critical literacy and text selection in English for academic purposes courses. *Prospect*, 15, pp. 39– 47.

Thomson G., Maglioni S., (2004), *New Literary Links – Form the Origins to the Romantic Age*, Genoa, /Canterbury, Black Cat Pub.p. 402.

Tzvetan T., (2008), *La letteratura in pericolo*, pp 69-70, Garzanti.

Wells, G. (1986): *The meaning makers: children learning language and using language to learn*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, pp. 226-227.

Widdowson, H.G. (1975), *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman, pp. 20-23.

## SITOGRAFIA

[http://esperticomunicatori.blogspot.it/2012/11/win-12\\_30.html](http://esperticomunicatori.blogspot.it/2012/11/win-12_30.html), Antonio Viasaggio.

[http://www.istitutochiaravalle.altervista.org/attachments/article/170/Bekemans\\_Senigallia%20Presentation.pdf](http://www.istitutochiaravalle.altervista.org/attachments/article/170/Bekemans_Senigallia%20Presentation.pdf)

[http://www.africaemediterraneo.it/public/2012/09/Pubblicizziamo\\_i\\_valori\\_comuni1.pdf](http://www.africaemediterraneo.it/public/2012/09/Pubblicizziamo_i_valori_comuni1.pdf)

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/ef>

<https://eur-lex.europa.eu/commissioneeuropea2005>.

## **APPENDICI**

### **SOMMARIO**

#### **APPENDICI**

Appendice I: Scheda socio-anagrafica studenti

Appendice II: Scheda socio-anagrafica insegnanti Appendice III: Entry  
Questionnaire

Appendice IV: Questionnaire for teacher

Appendice V: Final Questionnaire

Appendice VI: UDA

Appendice VII: Produzioni studenti





African       Asians       East Europe

Other       None

**6. Foreign students accepted by classmates**

fully accepted       partially accepted

unaccepted

**7. Mother tongue foreign language teacher**

Yes       No

**8. The best way for you to learn in a classroom**

traditional       using new technologies

**9. Extracurricular activities you prefer**

Art     sport     music     theatre     literature

other

**10. School preparation on your future**

personal formation       cultural preparation

career training

### 11. Free time activities during the week

Types of activities	Never	Seldom	Everyday
Television			
Sport			
Internet			
Reading			
Music			
Artistic activities			
Cinema			
Voluntary			

### ***Appendice II: Scheda socio-anagrafica insegnanti***

Grado di scuola in cui insegna (indica con una x la tua risposta)

- primaria
- secondaria di I grado
- secondaria di II grado

ETA' \_\_\_\_\_

SESSO:

- Maschio       Femmina

**1. Anni di servizio:.....**

**2. Situazione lavorativa**

- di ruolo       precario

**3. Docente su**

- posto comune       sostegno

**4. Distanza dal luogo di lavoro**

- stessa città       meno di 50 Km  
 50 o più di 50 Km       altra regione

**5. Attività svolte abitualmente nel tempo libero durante la settimana**

Tipo di attività	mai	poche volte a settimana	tutti i giorni
Televisione			
Sport			
Internet			
Lettura			

Musica			
Attività artistiche			
Cinema			
Volontariato			
Associazionismo			

**6. Grado di soddisfazione rispetto al lavoro**

- bassissimo       scarso       alto  
 altissimo

**7. Numeri di corsi di aggiornamento tenuti in media in un anno**

- 1       2       3       altro

**8. Quanto incidono sul background professionale i corsi di aggiornamento e perfezionamento?**

- moltissimo       molto       poco

**9. Per trasmettere la passione per la cultura ai propri alunni, oggi un insegnante ha mezzi**

- ottimi       buoni       scarsi

**10. Indicare, in percentuale, l'importanza che, rispettivamente, gli studi e la esperienza in classe, hanno per un insegnante**

Studi %

Esperienza %

*Rispondere alle domande seguenti solo se pertinenti alla propria condizione familiare*

### **11. Situazione lavorativa del coniuge/compagno**

- occupato a tempo indeterminato                       occupato a tempo determinato
- disoccupato

### **12. Impegno di lavoro del coniuge/compagno**

- mezza giornata                       intera giornata

## ***Appendice III: Entry Questionnaire***

### ***Entry questionnaire***

Name:

Surname:

Class:

Date:

Please choose an answer.

Note: there is no right or wrong answer.

1) What is your mother tongue?

1) Italian 2) French 3) Arab 4) Another language...

2) How many foreign languages do you know?

1) One 2) Two 3) Three 4) Four

3) What is the foreign language you best know?

1) English 2) French 3) Spanish 4) German

4) What's the level of the language you best know?

1) Enough 2) Ordinary 3) Good 4) Excellent

5) Do you have any language certificate? If yes, what kind of certificate?

1) Yes 2) No

.....

6) Referring to the "CEFR" what level do you think to belong to.....?

1) A1 Introducing yourself, giving personal information

2) A2 Talking about daily routine, exchanging simple information

3) B1 Talking about school and free time activities, expressing personal opinions.

7) Which is the most difficult input ability for you?

- 1) Listening 2) Reading

8) Which is the easier output ability for you?

- 1) Speaking 2) Writing

9) When using a foreign language I have some difficulties in:

- 1) Interaction 2) Pronunciation  
3) Vocabulary 4) Grammar

10) What aspect of a foreign language would you like to enhance?

- 1) Non verbal language 2) Slang  
3) Formal language 4) ESP (English for specific purposes)

11) Do you study literature in foreign languages?

- 1) Yes 2) No

12) Do you like studying this kind of literature?

- 1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

13) Do you like reading texts like comics and magazines in foreign languages?

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

14) While reading a foreign text you:

1) Get bored

2) Empathize with the protagonists

3) Travel with your imagination

4) Try to experience the setting and the

atmosphere of the plot

15) How many foreign books are there approximately in your home?

1) 0-5 2) 6-10 3) 11-20 4) 21-30

16) Reading foreign books is a waste of time.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

17) Do you think reading books in the original language could help you improve your knowledge of the language?

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

18) According to you, can literature help you understand something of other cultures?



- 1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

19) In your opinion, literature represents:

- 1) People's language and culture                      2) People's history  
3) The author's thought                                      4) All those elements together

20) What aspect of people's culture does literature represent best?

- 1) Fashion 2) Food 3) Custom and tradition 4) Mentality

21) Has any literary text changed your opinion towards foreign people?

- 1) Yes 2) No

22) What book helped you understand a foreign culture? What was it about?

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

23) Does your school organize activities that allow you to know a bit of foreign cultures?

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

24) Knowing different cultures is really an important goal in my life.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

25) It is important for me to learn foreign languages.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

26) I generally use a foreign language:

1) Just at school 2) When I write to my pen pal

3) Giving information to tourists 4) When I am abroad

27) I really enjoy learning multicultural aspects.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

28) Before going to another country, I would try to learn its language.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

29) If I planned to stay in another country, I would try to understand its culture.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

30) I enjoy interacting with people from different cultures.

1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree 4) Strongly agree

31) I'm at my ease in cultures that are unfamiliar to me.

1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree 4) Strongly agree

32) When you talk to a foreigner, do you have you any prejudices ? If yes, why?

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

33) I am confident that I can get accustomed to the living conditions in a different culture.

- 1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree 4) Strongly agree

34) Which values and beliefs of other cultures do you know?

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

35) I'm curious to find out the differences between mine and others cultural values, beliefs, and perspectives.

- 1) Yes 3) No

36) In a given intercultural situation, even if I don't share my speaker's point of view, I try not to show my disagreement.

- 1) Yes 2) No

37) Why could it be important to learn foreign languages and cultures?

- 1) Because it could be a way to better understand myself
- 2) Because I could have more chances to get a good job
- 3) Because it is a means to enrich my personal culture background
- 4) Because my understanding of foreign people could improve.

38) Describe your most important experience with a person of different religion/language/culture.

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

39) In your short experience, apart from schoolbooks, how do you learn a foreign language and culture?

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

.....

.....

.....

.....

.....

40) What cultural difference among the following is difficult to overcome for you? Explain why.

Racial / Religious/Age/ Sexual/ Language/ Drug/ Gender

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

41) What is according to you the meaning of the word “open mindedness”?

.....

.....

.....

.....

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

42) Would you define yourself an open minded person?

1) Yes 2) No

43) If yes, what helped you become an open minded person?

- 1) Travelling                      2) Reading literary texts  
3) Practising sports              4) All those elements together

***Appendice IV: Questionnaire for teacher***

***Questionnaire for teachers***

1. Age:

2. Sex:

- MALE
- FEMALE

3. Are students actually motivated in studying foreign languages today?

- 1) Not at all   2) A little   3) Somewhat   4) Very much

4. Explain the possible reasons for their motivation or lack of motivation

.....

.....

.....

.....

.....

5. Pinpoint the percentage of them that enhances their linguistic competence also attending external language centres..

- 1) 85%   2) 50%   3) 25%   4) 10%

6. Explain why this choice

.....

.....

.....

.....



7. Students are completely aware of the multicultural aspects that studying foreign languages has.

1)Yes 2)No

8. In your opinion, (you can choose more than one) they:

1)Are interested in culture

2)Think that culture belongs to adults

3)Cultivate their love for culture in different ways  
with school study

4)Identify culture

9. What are your proposals to increase their consideration of literature as a good instrument to improve their linguistic, communicative and cultural competence?

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

10. What is their approach when reading a piece of literature, watching a movie or listening to a song in a foreign language?

.....  
.....



**14.** In your experience, what is the most difficult cultural difference to overcome for them?

1) racial 2)age 3) sexual/gender

4) social class

**15.** What strategies and techniques do you implement to let them be welcoming and equals rather than simply tolerant?

.....

.....

.....

.....

**16.** How important is their social status, upbringing and family's prejudices in their relationship with a person, for any reason, different from them?

.....

.....

.....

.....

17. Have you ever faced parents' intolerance towards any of their son's classmates? What did you and your colleagues do on that occasion?

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

**Appendice V: Final Questionnaire**

**Final questionnaire**

*The goal of these questions is to check students' awareness, maturity and cultural and spiritual growth after an educational project based on didactic units about multiculturalism and some of its multilayered aspects. I want to emphasize, through the following activity, the need to foster the promotion of integrated schoolwork on literature linked to life projects which enable young people to make an easier transition from education to real life with its interesting and charming complexity.*

1) Do you think reading books in the original language could help you improve your knowledge of the language?

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

2) According to you, can literature help you understand something of other cultures?

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

3) In your opinion, literature represents:

- 1) People's language and culture
- 2) People's history
- 3) The author's thought
- 4) All those elements together

4) What aspect of people's culture does literature represent best?

- 1) Fashion 2) Food 3) Custom and tradition
- 4) Mentality

5) Has any literary text changed your opinion towards foreign people?

- 1) Yes 2) No

6) What book helped you understand a foreign culture? What was it about?

.....

.....

.....

.....

7) Before going to another country, I would try to learn its language.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

8) If I planned to stay in another country, I would try to understand its culture.

1) Not at all 2) A little 3) Somewhat 4) Very much

9) I enjoy interacting with people from different cultures.

1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree

4) Strongly agree

10) I'm at my ease in cultures that are unfamiliar to me.

1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree

4) Strongly agree

11) When you talk to a foreigner, do you have you any prejudices ? If yes, why?

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

12) I am confident that I can get accustomed to the living conditions in a different culture.

1) Strongly disagree 2) Disagree 3) Agree

4) Strongly agree

13) I'm curious to find out the differences between mine and others cultural values, believes, and perspectives.

1) Yes 3) No

14) In a given intercultural situation, even if I don't share my speaker's point of view, I try not to show my disagreement.

1) Yes 2) No

15) Why could it be important to learn foreign languages and cultures?

1) Because it could be a way to better understand myself

2) Because I could have more chances to get a good job

3) Because it is a means to enrich my personal culture background

4) Because my understanding of foreign people could improve

16) What cultural difference among the following is difficult to overcome for you? Explain why.

Racial / Religious/Age/ Sexual/ Language/ Drug/ Gender

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





22)What is the role of family and of school in creating a child's cultural background?

23)Do you believe in the relationship between social development-multiculturalism?

24)How could people of other cultures improve society? Justify your answer with examples.

25)What can a racist behaviour be influenced by?

26)What is the "mother" of all prejudices?

27)Would a lack of knowledge or understanding about a person or a group add to that prejudice?

28)In what environment might a child learn prejudice? Who teaches him/her?

29)What can you do to open a window of tolerance and understanding in your corner of the world?

30)Has any relatives of yours, also in the past, ever left his/her country and looked for a better life abroad? How were his/her feelings? What happened? Did they experience any prejudice?

31)What is the largest ethnic minority group in Italy and for what reasons did they immigrate? What do you think about them and their integration?

32)What makes people "outsiders"? How are "outsiders" stereotyped?

33)How does society treat "outsiders"?

34)What happens if your best friend comes to you and tells you he/she is gay, bisexual, transgender or AIDS affected? Do any of these variations make a difference in how you respond or treat them?

*Summing up the achievements of the debate and of the previous educational project, they will put on paper their thoughts, reactions and changes of view, if any.*

35)Think about a person that you do not like. Write a paragraph that describes how you can show respect to them.

36)Think about the advantages and disadvantages of getting to know someone, for any reasons, different from you. Write a paragraph that gives directions for showing respect for them.

37)Has your view of people of different culture, language, religion, sexual orientation and lifestyle changed? Why or why not? Write a paragraph explaining your reasons.

### ***Appendice VI: UDA***

#### ***a) Presentation of: Cous cous: learning International dishes***

**General objectives:** to develop the students' critical and creative ability

**Specific objectives:** to stimulate the students' cultural and linguistic competence

**Contents:** video, recipe

**Activities:** warming-up: 15 minutes

reading: 20 minutes

writing: 20 minutes

research: 60 minutes

**Criteria:** oral comment, students' participation, research, written and visual production

**Instruments:** visual aids, copies, internet, pictures, dictionaries

### **Warming up**

A) Students as a class are required to watch the following video and to comment it orally, especially as for people from different nationalities, and also referring to personal experiences if it is the case.



Cous Cous Fest 2014 - San Vito Lo Capo (Tp).mp4

B) Now I will give a brief introduction about the cous cous and a short historical summary.

Couscous is a North African staple, and has been for at least a thousand years. Today couscous is usually made of grains of semolina, but this is a relatively recent innovation — traditional couscous is made from millet, a cereal crop which grows well in hot, dry climates.

One of the earliest literary mentions of couscous occurs in a 13th century Arabic-language cookbook; there is some archaeological evidence that it had been eaten for at least a few centuries prior to this. Its ultimate origins are quite opaque to us today.

In the medieval era couscous was well known to Muslim Spain (al-Andalus), and from this entry point spread throughout Europe. Today it is especially popular in France, and is known around the world. It continues to be a centerpiece of traditional North African cuisine.

In Moroccan homes, making couscous is an expression of love, generosity, and hospitality. The process feels both celebratory and communal; it's a good dish around which to build a cooking party. the preparations and cooking will occupy most of the time, but the work isn't especially intricate, and anyone who happens to be around will want to be a part of it.



C) I am going to hand out a copy of the recipe to each student and they will have to read it. After, they have to underline all the new words and look up the meaning. Finally they will, individually, search for and write the synonyms and antonyms of these words.

RECIPE

1. In a very large, enameled cast-iron casserole, melt 3 tablespoons of the butter in the olive oil. Add the onion and cook over moderate heat, stirring occasionally, until just softened, about 5 minutes. In a small bowl, crumble the saffron into 2 tablespoons of hot water and let stand for at least 10 minutes.
2. Season the lamb shanks with salt and black pepper and dust with paprika. Add the lamb shanks to the casserole and cook over moderate heat, turning occasionally, until the shanks are well browned, about 7 minutes. Stir in the 1 tablespoon of paprika, the cumin and cayenne and cook, stirring, until fragrant, about 1 minute. Add the tomatoes and 3 quarts of water and bring to a boil over moderately high heat. Skim off any fat and add the saffron and its soaking liquid, the parsley bundle and a large pinch of salt. Reduce the heat to low, cover partially and simmer until the lamb is tender, about 2 hours.
3. Transfer the lamb shanks to a large plate and cover with foil. Add the potatoes, celery and carrots to the casserole, cover and simmer over moderate heat until almost tender, about 10 minutes. Add the red peppers and zucchini and simmer uncovered until all the vegetables are tender, about 10 minutes longer. Remove from the heat and discard the parsley bundle; set aside 1 cup of the cooking liquid. Stir in the frozen peas.
4. Remove the meat from the lamb shanks and cut it into 3/4- inch pieces. Return the meat to the stew.
5. In a large saucepan, melt the remaining 1 1/2 tablespoons of butter. Add the couscous and cook over moderate heat, stirring, until lightly toasted, about 3 minutes. Stir in 2 cups of water, the reserved 1 cup of cooking liquid and a large pinch of salt and bring to a boil. Cover, remove from the heat and let stand until the liquid has been absorbed, about 10 minutes. Fluff with a fork.
6. Season the lamb stew with salt and pepper. Mound the couscous on a large, high-sided platter. Ladle one-third of the lamb and vegetables around the couscous and moisten with a little of the cooking liquid. Sprinkle the lamb stew

and couscous with the mint and serve the remaining stew on the side, passing the harissa at the table.

D) The last activity is to make groups of three in order to look for different typical dishes from different countries. First, they will choose recipes from Italian regions, then they will move on to international countries and compare and contrast the ingredients. At last, students will choose a dish and speak about how it is made accompanied with a picture. They will give details about the tradition, the need and the circumstances that, very often, are at the basis of a typical dish.



## Evaluation Grid

Marking System (in percentage/observations)

Spoken interaction/production

Pronunciation	Vocabulary	Accuracy
<b>SUFFICIENT</b>	<b>SCARSE</b>	<b>SCARSE</b>

Content	Creativity
<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>

Written understanding

Clear	Complex
<b>90%</b>	<b>10%</b>

Written production

Layout	Grammar	Orthography
<b>QUITE GOOD</b>	<b>SUFFICIENT</b>	<b>QUITE GOOD</b>

Difficulties	Suitable
<b>SOME GRAMMAR</b>	<b>ENOUGH DIFFICULTIES</b>

## Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**100%**

**/**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied

Unsatisfied

**80%**

**20%**

Difficulties faced

### **SOME DIFFICULTIES ABOUT NEW WORDS AND GRAMMAR**

***b) Presentation of Halloween: Learning and having fun with an International festivity***

**General objectives:** to improve students' linguistic and social competence

**Specific objectives:** to let students react to literary text by expressing feelings

**Contents:** video, poem, costume creation

**Activities:** warming-up: 10 minutes

reading and watching: 20 minutes speaking: 30 minutes

creativity: 120 minutes

**Criteria:** brainstorming, listening, reading, oral comment, students' participation, written and visual production, debate

**Instruments:** visual aids, copies, internet, pictures, coloured paper

### **Warming up**

A) As a warming up activity, I write the word *Halloween* on the blackboard and ask them, as a class, to analyse the etymology and the origin of it. They are free to guess and to invent the possible answers.

B) Before letting students listen to and watch the video, I will do an introduction about Halloween festivity: *Halloween, the time of pumpkins, candies, ghosts, witches and much more, is annually celebrated on 31 October. That's the night before All Saints Day. Its origins date back thousands of years to the Celtic festival of Samhain or The Feast of the Sun, a most significant holiday of the Celtic year. This day marked the end of summer but also the season of darkness as well as the beginning of the New Year on 1 November.*

Now they are ready to watch the video, to read it through copies I hand them out and they must analyse the poem.



Halloween Song - Harry Behn, Greg Couch.mp4

## Hallowe'en

by Harry Behn

Tonight is the night When dead leaves fly Like witches on switches Across the  
sky,

When elf and sprite Flit through the night On a moony sheen. Tonight is the  
night

When leaves make a sound Like a gnome in his home Under the ground,

When spooks and trolls

Creep out of holes Mossy and green. Tonight is the night When pumpkins stare

Through sheaves and leaves Everywhere,

When ghoul and ghost And goblin host

Dance round their queen.

It's Hallowe'en!

In groups they will orally answer these questions:

1) What season does the author refer to when saying *when dead leaves fly*?

2) What part of the day is the author describing? Give evidence in the text.

3) Underline and give an explanation of the supernatural creatures you find in the text.

4) What feelings is the author try to emerge by reading the poem? What devices does he use?

5) What does he mean by saying *pumpkins stare*?

6) Highlight all the repetitions in the poem and explain them.

7) What do you know about what people usually do for Halloween?

8) What is the meaning of this tradition?

C) The next is an individual activity: they are going to describe their personal experience on Halloween.

9)How and where did you celebrate it?

10)With whom did you celebrate?

11)What did you do and how did you dress?

D) The following activity is to help the students use words of rhyme to create a narrative poem on Halloween. I will give them pictures to start them off.





After they have created their poem, they will make a costume with coloured paper showing what Halloween means to them. Then they will recite the poem they have written to the class dressed in their costume.

A debate will follow about the differences and similarities between the way Halloween is celebrated in the USA and in Italy.

## Evaluation Grid

Marking System (in percentage/observations) Spoken interaction/production

Pronunciation	Vocabulary	Accuracy
<b>SUFFICIENT</b>	<b>SUFFICIENT</b>	<b>SUFFICIENT</b>
Content	Creativity	
<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>	

Written and listening understanding

Clear	Complex
<b>90%</b>	<b>10%</b>

Written production

Layout	Grammar	Orthography
<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>
Difficulties	Eye catching	
<b>NONE</b>	<b>GOOD</b>	



Students' understanding of culture

Aware

Unaware

100%

/

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied

Unsatisfied

Difficulties faced

80%

20%

≡ DIFFICULTIES IN THE SPOKEN  
INTERACTION

***c) Presentation of Easter: a religious festivity***

**General objectives:** to enable students to become more tolerant

**Specific objectives:** to let students find a parallel link and comparison with other cultures and religions

**Contents:** video, song

**Activities:** warming-up: 25 minutes

writing: 30 minutes

listening and writing: 30 minutes research: 60 minutes

**Criteria:** writing, students' participation, debating, research, visual production

**Instruments:** visual aids, internet, Power Point

### **Warming up**

**A)** I would ask students how they celebrate Easter holidays explaining with details what they do and eat. They will write down the answers individually.

Now, before showing them a video on Trapani and its Mysteries, I will express a short summary.

*Sicily participates in Easter festivities with rites that derive from local customs and traditions. Pilgrimages and processions parade to the Sicilian streets with many people following and excited to witness the Holy Portrayals. Particularly special are the rites dating back to the time of the Spanish domination for example the Procession of the Mysteries in Trapani. It is the longest religious display lasting twenty-four hours and the oldest which is repeated year after year for four hundred years.*



I Misteri di Trapani.mp4

**B)** I put the class in groups of four and they will write down the answers to the following questions.

- 1) Describe with various nouns what you have seen.
- 2) Which sounds and colours express the atmosphere.
- 3) Do you think is it done on purpose? Explain your answer.
  
- 4) Describe the people following this procession physically and facial expression.
  
- 5) Why are these people following this religious event?
- 6) What social class are they part of?
- 7) Have you ever attended or participated in this procession? If yes, how was this experience for you? If not, explain your reasons.

8) Rather than having a deep religious message to convey, are these religious parades also a business matter today? Motivate your answer.

9) Is Easter a holiday that people feel strongly about and arouses emotions or they want to keep and perpetuate it as a tradition?

10) Would you suggest something different in order to give Easter festivity its original relevance ?

**C)** Students will listen to a song showing how Easter is celebrated in Anglo – Saxon world. Then, individually, they will orally answer the questions below.



Easter Songs For Children lyrics.mp4

11) What aspects of Easter holiday does this song describe?

12) Point out the cultural aspects of this festivity which differ from yours.

13) Highlight the cultural aspects of this festivity that coincide with yours.

14) Which do you prefer? Why?

15) What does Easter holiday is associated to?

16) What do the positive adjectives, nouns and verbs of the song remind you of?

17) What does the word *joy* refer to?

18) What do you think of Easter festivity and of religious festivities in general? Are they a good excuse to gather with your family, to have fun and go shopping or...? Make examples referring to your own experience.

**D)** Now students are required to do a research about how Easter is celebrated in various parts of the world. In groups of four they will collect information and images to create a job using Power Point which shows the cultural gaps or points of contact among different ways of celebrating, cooking food, dressing...of two/three countries geographically distant.

Marking System (in percentage/observations)

Spoken interaction/production

Pronunciation	Vocabulary	Accuracy
<b>SUFFICIENT</b>	<b>SUFFICIENT</b>	<b>SUFFICIENT</b>
Content		Creativity
<b>GOOD</b>		<b>GOOD</b>

Understanding

Easy		Difficult
<b>100%</b>		<b>/</b>

Written production

Layout	Grammar	Orthography
<b>GOOD</b>	<b>QUITE GOOD</b>	<b>GOOD</b>
Difficulties		Suitable
<b>NONE</b>		<b>GOOD</b>

Visual production

Original

Ordinary

**80%**

**20%**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**100%**

**/**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit Satisfied

Unsatisfied

Difficulties faced **100%**

**NONE**

***e) Presentation of "Tell me how long the train's been gone" by J. Baldwin***

**General objectives:** to enable students to become broad minded, conscious and successful readers

**Specific objectives:** to make the students evaluate and appreciate the text; to practice reading strategies and techniques

**Contents:** literary text

**Activities:** warming-up: 20 minutes

reading: 25 minutes

speaking: 20 minutes

writing: 20 minutes

listening, speaking and note taking: 30 minutes

**Criteria:** brainstorming, oral comment, skimming, scanning, group work, oral and written production, circle time, interview

**Instruments:** mind map, literary text, exercise book, note book.

### **Warming-up**

**A)** This stage is aimed at arising students' curiosity and at motivating them.

Through the following questions they are free to communicate orally.



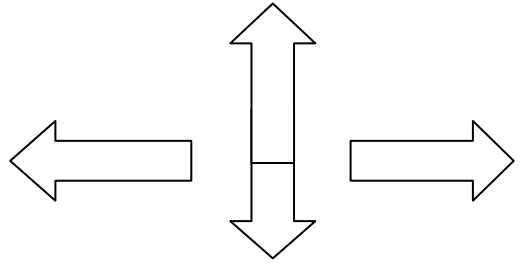
**Try to answer these questions briefly:**

1) What is your identity?

2) Why are you here?



## IDENTITY



### Reading activities

**B)** This is an oral free activity. First, they read the brief summary of the novel in the copy I gave them. After a silent reading, students are encouraged to state the overall meaning of the story.

#### Read the text and tell in few words:

- 1) What is the story about?
- 2) Who is the protagonist? 3) What is the setting?

**C)** From now on students will start to go deep through a series of investigations. The answers to the questions are clearly expressed in the text so they can write them on their exercise-book individually and then read aloud.

#### Read the text again and answer the following:

- 1) What is Leo's father nationality?
- 2) What did his father bring with him?

- 3) How often were they late with the rent?
- 4) Where was his father exiled?
- 5) Why didn't he understand people around himself?
- 6) What were their feelings towards the landlord?
- 7) How did his father feel in Harlem?
- 8) What did he tell his sons about his past?
- 9) What would Leo and his brother have expected from their father?
- 10)               What positive aspects of his Barbados identity could the father have brought with him?
- 11) Why haven't they ever heard about their father's race?
- 12) How did the father react to the landlord's threat?

**D)** The answers to the following can be easily inferred combining two or three different points, words or sentences in the text. Students have to deduce the answers working in groups of three or four. They will write the information they get then, in turn, read aloud.

13) Did Leo esteem his father? Give evidence of the text.

14) Was Leo satisfied of his life in his house? How do you understand that?

15) Was his father proud of his past ? If yes, give explanation.

16) Did his father keep his proud identity? Support your answer quoting from the text.

17) How did his father react to his immigrant condition? Justify your answer.

**E)** Reading through flashbacks, students have to explain characters' behaviours, attitudes, situations...The answer is always in the text but evaluated, thought and analysed by students. They will work in pairs and produce one answer to report orally to the classroom.

18) Would their life have been better *on that far-off island* ? Motivate you answer from the script.

19) Would you consider Leo embittered by his father's behaviour ? If so, quote those parts which reveal disappointment.

20) Can you find in the text a motivation for Leo and his father feeling *hate* for the place where they lived and the landlord? If no, can you give a motivation yourselves?

21) What, in your opinion, did Leo attribute his father's lack of respect by the landlord to?

22) According to you, would the landlord's behaviour have been the same with a white man? Justify your answer.

**E)** Students will analyse the theme of the text. Now the focus is their ideas, their opinions and their own experience. They will be involved in a more and more animate discussion. So they will sit in circle and begin to talk observing their speaking time. Not all of them agree and each tries to convince the others that he/she is right. The leader of the group is the solicitor and the coordinator of the debate, he can ask and answer questions.

23) The father is a clear example of an immigrant's problems of cultural integration. What feelings/attitudes does cultural integration bring about?

24) Do you think that society is something static today?

25) What should people's behaviour be like when housing foreign people?

26) What is your attitude when dealing with foreigners, especially if they need help?

27) When abroad, have you ever felt, like Leo's father, an outsider?

**F)** Last activity is in the form of an interview. A student asks and takes notes, the other one answers. They will change roles. The whole classroom will interact.

28) Who is the story teller? Choose among: a character

the author the narrator

29) Do the character and the narrator coincide?

30) What are, in your opinion, the most significant words? Make a list.

31) What meaning do they convey?

32) How many paragraphs can the text be divided into?

33) Can you find any contrast in terms of feelings ?

Choose among:

frustration anger humiliation cultural gap joy

disappointment

34) Are the father's feelings connected with a physical reaction?

35) Are there in the text any sentences which reveal an increase in :

irony

reader's involvement apathy

racism

Motivate your choice.

36) What title would you give the story?

37) When could the story have been written?

38) Would you judge the writer a black or a white man?

39) Do you think the author suffered such an experience?



## Evaluation Grid

Marking system (in percentage/observations)

### Spoken interaction

Highly Personal involved

Not interested

**95%**

**5%**

### Oral production

Fluency

Pronunciation

Content

**SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

**GOOD**

Vocabulary

**SUFFICIENT**

### Reading comprehension

Easy	Difficult
<b>90%</b>	<b>10%</b>

### Written production

Coherence	Cohesion	Vocabulary
<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>	<b>SUFFICIENT</b>
Personalization of content		Grammar
<b>SUFFICIENT</b>		<b>GOOD</b>

### Students' understanding of culture

Aware	Unaware
<b>100%</b>	<b>/</b>

### Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied	Unsatisfied
<b>100%</b>	<b>/</b>

Difficulties faced

**STUDENTS DIDN'T SHOW MUCH ENTUSIASM AT THE BEGINNING: THEY FEARED TO GET BORED BECAUSE OF THE READING ACTIVITY. WHEN THEY STARTED WORKING WITH MOTIVATING ACTIVITIES, ESPECIALLY THE WARM UP ONES, THEY GOT MORE AND MORE CURIOUS AND INVOLVED**

***f) Presentation of "A passage to India" by Forster***

**General objectives:** to develop the students' critical and judgement abilities

**Specific objectives:** to guide the students in discovering whatever useful information in the text (linguistic elements, places, key-words, characters, references, time) which may lead to understand the context and help find out parallel with present days

**Contents:** literary text

**Activities:** warming-up: 30 minutes

reading: 20 minutes

speaking: 60 minutes

writing: 20 minutes

interaction: 30 minutes

**Criteria:** research, discussion, group work, cooperative learning, oral and written production, skimming, scanning, roleplaying

**Instruments:** copies, Internet, exercise book, costumes, scenography, script

### **Warming up**

**A)** Groups of five or four students have to do a research and give a definition of the following terms:

***Multiculturalism – Integration - Culture clash - Salad bowl - Melting pot - Racial segregation -Mosque***

Through this activity they will underline the difference between *multiculturalism/integration* and *culture clash/salad bowl/melting pot*. Moreover, considering we are not going to talk about physical segregation, they will enhance the meaning of *racial segregation* also referring to a psychological and spiritual condition of inferiority. Finally, it would be prompting for them to find out the characteristics of one of the most symbolic cultural foundation of a country,

that is, a place of religious worship. Students' findings will lead, inevitably, to an interesting debate based on comparisons and concrete examples and, at the end, to a better awareness of the world we are living in. The results of this study will be in a poster where the biggest cities in the world are represented with the percentage of each element analysed.

Then, in order to start another discussion in class, I ask everybody the following question:

1) Do sincere personal relationships overcome the obstacles between different peoples and civilizations?

### **Reading activities**

**B)** The passage we are going to read is an extract from "A Passage to India" by Forster. It is a typical British novel where it introduces the important theme of friendship between an Englishwoman and an Indian. At that time, we are talking about the beginning of the twentieth century, the Indians weren't seen as individuals but as a population to be ruled.

Read the passage and answer in a written and independent form:

1) How were the streets the man is walking on? 2) How did he consider Islam?

3) What did he hope one day he would build?

4) What did he regard as profound philosophy? 5) Why did he apologize to the Englishwoman? 6) Where was she coming from?

7) What did he warn her about? 8) Why was she in India?

9) How many children did Aziz have and what were their names?

10) How did she sympathize with him?

11) Did they have anything in common? Collect information about: age, family, religion, relationship with their communities.

**C)** I put the class in pairs, they are required to deduce the answers to the following questions and to discuss them in groups.

12) How would you picture: The time The place The architecture The landscape The feelings the place arouses in Aziz The feelings Mrs. Moore arouses in Aziz

13) Trace the emotional changes Mrs. Moore and Aziz undergo during their conversation.

14) Make a list of the references to the two characters' background and say if they appear to be conditioned by it in their behaviour or not.

15) Does the narrator suggest that there are many more divisions in India than the Empire can be held responsible for?

**D)** Small groups will cooperate in order to reach a common objective: to explain characters' attitude. Each member make his/her own knowledge, competence and intuition available to the other members. Everyone's self confidence and sense of responsibility increase.

16) Give evidence of the sentences in the text expressing the understanding reached by these two dissimilar people. Comment them.

17) Which aspects of their personality bring them close to each other?

18) According to you, would cultural and linguistic differences represent a barrier for them?

19) What, from your point of view, surprises Aziz in Mrs. Moore's behaviour?

20) Discuss the insight the passage gives into the relationship between the British and the Indians.

**E)** The following is an oral activity. Each student, according to his/her sensitivity and personal background will think individually and then answer in a choral debate.

21) Which cultural model is presented in the passage, integration or multiculturalism?

22) Do you believe it is possible to find a solution to the problem of the coexistence of people of different race and culture in one country?

23) Can we build one society out of many cultures?

24) As for today, do you know any form of imperialism or racial, cultural and economic subordination by western countries towards oriental ones? Make examples.

Compare and contrast differences, if any, between the present days and the past.

**F)** Last activity is a Role-Playing where I want the whole classroom to be involved as a theatrical group. I will point a director, a scenographer, a screenplayer, a customer designer and the actors.

Situation: imagine you are an Italian woman tourist in Dubai. You are looking for a place to eat and you enter an Arab restaurant.

Students will work in groups, the actors, along with the screenplayer, will write their dialogues, make notes that, as for their personalities, the waiter is like Aziz and the woman is like Mrs. Moore. Other students will act out other Arabs eating at the restaurant and showing their disapproval towards her.

After students' performance, we speak about what they have just done and their feeling towards it.



1) In your opinion, who do you think has the most appropriate behaviour: the waiter or the people in the restaurant?

2) Do you believe that the people's behaviour is due to them not easily trusting foreigners or it is for other reasons?

3) Do you think the Italian people would react in the same way if an Arab walked in an Italian restaurant?

4) Can you find any similar aspects between how the Arab culture treats women with recent violent episodes towards women in Italy?

5) How has our opinion towards the Islamic world changed after 9/11?

## Evaluation Grid

Marking system (in percentage/observations)

### Oral production

Fluency	Pronunciation	Content	Vocabulary
<b>GOOD</b>	<b>SUFFICIENT</b>	<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>

### Reading comprehension

Easy	Difficult
<b>70%</b>	<b>30%</b>

### Written production

Coherence	Cohesion	Vocabulary
<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>	<b>GOOD</b>

Personalization of content	Grammar
----------------------------	---------

**VERY GOOD**

**GOOD**

Roleplaying

Layout

Accuracy

Syntax

**EXCELLENT**

**VERY GOOD**

**VERY GOOD**

Creativity

Vocabulary

Dramatization

**EXCELLENT**

**GOOD**

**GOOD**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**100%**

**/**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied

Unsatisfied

**100%**

**/**

Difficulties faced

## SOME DIFFICULTIES IN THE READING COMPREHENSION MOTIVITY

***g) Presentation of the poem:***

### ***TO THE LITTLE POLISH BOY STANDING WITH HIS ARMS UP***

**General objectives:** to help students respect the innate dignity of every human person

**Specific objectives:** to stimulate students' active participation in approaching literary writing

**Contents:** video, literary text

**Activities:** warming-up: 25 minutes

reading: 20 minutes

speaking: 60 minutes

writing: 90 minutes

listening: 20 minutes

**Criteria:** brainstorming, research, silent reading, watching and listening to a video, group work, oral and written production, discussion

**Instruments:** video, copies, Internet, dictionary

**WARMING UP**

**A)** In the following activity, reading, writing and speaking skills are involved. Each student is assigned a letter of the alphabet and conducts a research to create a Holocaust dictionary from A to Z. At the end they will read aloud each definition.

Ex: "H" like Holocaust: is a word of Greek origin meaning sacrifice by fire...

Now, as an oral and independent activity, students are required to state their reactions to a video of the Holocaust.



Women & Children in the holocaust.mp4

Before reading the poem, I will have the students study the little Polish boy pictured and write a description of him through some questions.



1) What is he thinking?

5) What does his eyes and expression tell you? 3) What emotions do you think he is experiencing? 4) How do you feel about him? What feelings have struck you after looking at the all picture?

**B)** They will watch a video and will listen to Peter Flisch performing



his poem.

Peter Fischl reads his poem, 'To the Little Polish Boy Standing with His Arms Up.' (1).mp4

Without comment and explanation, I will hand them the copies of the poem and give them 10 minutes to read it silently.

*I would like to be an artist*

*So I could make a Painting of you Little Polish Boy*

*Standing with your Little hat on your head The Star of David on your coat*

*Standing in the ghetto with your arms up as many Nazi machine guns pointing at you*

*I would make a monument of you and the world who said nothing*

*I would like to be a composer so I could write a concerto of you*

*Little Polish Boy*

*Standing with your Little hat on your head*

*The Star of David on your coat Standing in the ghetto with your arms up as many Nazi machine guns pointing at you*

*I would write a concerto of you and the world who said nothing*

*I am not an artist*

*But my mind had painted a painting of you*

*Ten Million Miles High is the Painting so the whole universe can see you Now Little Polish Boy*

*Standing with your Little hat on your head*

*The Star of David on your coat*

*Standing in the ghetto with your arms up as many Nazi machine guns pointing at you*

*And the World who said nothing*

*I'll make this painting so bright that it will blind the eyes*

*of the world who saw nothing*

*Ten billion miles high will be the monument so the whole universe can  
remember of you Little Polish Boy*

*Standing with your Little hat on your head*

*The Star of David on your coat*

*Standing in the ghetto with your arms up*

*as many Nazi machine guns pointing at you*

*And the monument will tremble so the blind world Now will know*

*What fear is in the darkness*

*The world*

*Who said nothing*

*I am not a composer*

*but I will write a composition for five trillion trumpets*

*so it will blast the ear drums of this world*

*The world's*

*Who heard nothing*

*I am Sorry that*



*It was you and*

*Not me*

Now I want to know if something about their reactions and response has changed and I ask:

6) Would your answer the first four questions or some of them differently now that you have read the poem? If yes, how?

7) Does the poem give you a greater understanding of the poster?

After that, it is convenient for the students to know something about the poem's author. The poet, Peter Flisch, is a survivor of the Holocaust who has dedicated much of his life to educating people about the Holocaust, intolerance and the importance of acceptance of the

others. He is currently working on a project with the sculptor Raymond Persinger to create a monument to the Little Polish Boy. He first saw the photograph of the little Polish boy in the late 1960s in a Life Magazine, November 28, 1960 issue, on page 106, as it was taken by Jurgen Stroop photographers for Hitler's birthday as a gift in 1943. Shaken, he immediately identified with the little Polish boy and wrote a poem so that millions could not remain indifferent and silent in the face of the senseless carnage of Holocaust.

Next step implies a discussion with the students as a class about the poet's use of repetition of lines for emphasis, a tool of the writer. I ask them:

8) Pinpoint the lines emphasized by the writer and tell what the poet's aim is in stressing them.

9) Where in literature have you seen this method used effectively before?

Now they will write down the answers to the following questions as an assignment and then discuss all together.

10) Why did the poet choose the little Polish boy as the focus of his poem?

11) What is happening to him? Why are rifles pointed at him?

12) Compare and contrast the little boy and the men holding the rifles. If one could describe the little boy as “innocent, harmless and defenseless”, how might the soldiers be described? The others portrayed in the poster?

**C)** Students can, now, go deeper in the text explaining and justifying what the author wants to convey. In groups of four, they will answer orally and compare their ideas.

13) Why would the author make a painting ten million miles high? Would it be possible to avoid seeing a painting that large?

14) What message would the size of the painting convey? What effect would it have on the viewer?

15) When the author states, “I ‘ll make this painting so bright so that it will blind the eyes of the world who saw nothing”, is he expressing a desire to memorialize the boy as well as a desire to punish the perpetrators and the bystanders? Explain why.

16) To whom is the author referring to in the lines “the world who said nothing”, “who saw nothing”, “who heard nothing”? Why did the author repeat those lines? What effect do that repetition have on you?

17) How does the author assure the little boy that now the world will see, hear and commiserate with his sufferings?

18) What does the author mean when he says “I am sorry that it was you and not me”?

**D)** Through the following activity, I would like to draw students’ attention to the poet’s own experience as a hidden child during the Holocaust. In pairs they answer.

19) The author remembers vividly his World War II. That is also highlighted by the tremble of his voice and his facial expression while reading. In his poem, how does he reveal the child’s stark terror of being alone to face the interminable pounding of tons of bombs?

20) In addition to the fear of being killed by a bomb, what other fears did the child suffer?

21) What mark would that leave on the mental state and on the soul?

**E)** In collaboration with the teacher of history, using the strategy of the *team teaching*, students, working in two big groups, will write and then read aloud the answers to the following.

22) Why is so important to study Holocaust?

23) Why do some people insist the Holocaust never happened?

24) A cruel absurdity of human injustice is revealed in both the poster and the poem. The photo was taken to show how the Jews were rounded up and terminated. It was to be sent to Adolph Hitler for his birthday. How is that unspeakably irony?

25) Any study of the Holocaust recognizes three elements: perpetrators, victims and bystanders. What do you know about their contribution to the Holocaust?

26) During the Holocaust, what actions could have been taken by individuals? By groups? By governments? How might history have been changed if more individuals, groups and governments would have taken those actions?

27) What was the role of the Catholic Church before, during and after World War II? In brief, analyse its role in the centuries from the Crusades, the Holy Inquisition to recent economic, racial and religious conflicts.

**F)** Personal involvement on the theme of the poem is now required to students who orally and individually will react to the questions below.

28) What does the word Holocaust mean to you and why?

29) Could a tragedy such as Holocaust happen today?

30) What experiences and emotions would make you want to paint a portrait of someone or write a concerto about him or her?

31) Are there hate groups today that preach an unforgiving message of violence and prejudice? What media do they use?

32) Are there music groups that promote violence and prejudice? Provide examples of their lyrics and effectiveness.

33) Are there some people more predisposed than others to be affected by them? Why or why not?

34) Have you ever been threatened, held hostage, or felt trapped in a life-threatening situation? How did you feel? What thoughts do you have or might have in such a situation?

35) How is your reaction when dealing or getting to know people who, in serious facts of violence, pretend not to see, to hear and don't denounce such episodes?

36) Does anyone, today, make use of propaganda to influence people's thoughts and sometimes to manipulate the truth? What media do they use?

**G)** Considering the seriousness of genocide and mass murder in general, I want students further to consider the long term impact of the Holocaust on the physical, cultural and political landscape of Europe and reflect on these broader consequences. That's why I will give them a follow-up activity.

In pairs, students will have to search and listen to on-line testimonies from Holocaust, then, they transform testimony of people who witnessed such an experience into eloquent poetry, using this lesson power of words.

The most meaningful poem will be performed during the celebration of Holocaust Memorial Day in Italy on 27<sup>th</sup> January.

### **Evaluation Grid**

Marking system (in percentage/observations)

Reading comprehension

Easy

Difficult

**90%**

**10%**

Listening understanding

Clear

**90%**

Complex

**10%**

Oral production

Fluency

**GOOD**

Pronunciation

**QUIT GOOD**

Content

**EXCELLENT**

Vocabulary

**GOOD**

Vocabulary creation

Repetition of words

Meaningful words

**EACH WORD HAS A POWERFUL MEANING**

**DUE TO THE REFLECTION ON HISTORICAL EVENTS AND TO PERSONAL  
AND EMOTIONAL REACTION**

Written production (poem)

Creativity

Vocabulary

**EXCELLENT**

**GOOD**

Personalization of content

Use of keywords

**EXCELLENT**

**VERY GOOD**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**100%**

**/**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Useful

Senseless

Difficulties faced

**100%**

**/**

**/**

***g) Presentation of M.L. King's "I have a dream"***

**General objectives:** to contribute to the students' social and moral development

**Specific objectives:** to scan the text in order to find the stylistic choices; to let the students react personally to the text by expressing their new thoughts.

**Contents:** video, literary text

**Activities:** warming-up: 25 minutes

reading: 25 minutes

speaking: 35 minutes

writing: 90 minutes

listening: 20 minutes

**Criteria:** watching and listening to a video, research, group work, oral and written production, skimming, scanning, competition, debate, summary

**Instruments:** video, copies, exercise book

**Warming-up**



**A)** Students are going to watch and to listen to the video about Martin Luther King's famous "I have a dream" speech which he delivered on the steps of the Lincoln Memorial in Washington D.C. on 28<sup>th</sup> August 1963. They will pay attention and take notes about the context, the protagonist speaking, his gestural expressiveness, the tone and the power of his voice. They will write down their own reactions and emotions and compare in a class debate.



Martin Luther King, Jr. I Have A Dream Speech.mp4

Then, in small groups and with the help of their smartphone, they are requested to answer the following questions. Each group will tell the class the answers.

- 1) What is the American dream?
- 2) Where did it come from?
- 3) Is it a realistic dream to hold on? Why or why not?
- 4) How do you think young people define the American dream today?

**Reading activities**

**B)** I give each student a printed copy of the “I have a dream” speech and present a brief background:

*Dr. King delivered the “I have a dream” speech on August 28, 1963 at the Lincoln Memorial. The speech was given prior to the march on Washington, a peaceful protest against inequality. King began the “I have a dream” speech by referencing the emancipation Proclamation that was issued by President Lincoln to officially free slaves in the USA during the Civil War. King used this reference to point out how African-Americans were, at that time, not yet free from racism, despite the Emancipation Proclamation being signed nearly 100 hundred prior.*

After they have read, they will orally answer the questions. All the class is involved.

- 1) What does the Declaration of Independence guarantee to American people?
  
- 2) What does M.L.K. say it’s time for?
  
- 3) When does he feel America will be in tranquility?
  
- 4) Why does he state the Negroes are not satisfied?
  
- 5) What is at the basis of his dream?
  
- 6) Make a list of the most important points of the speech.

**C)** Now students will work in pairs and will answer combining different words, sentences or ideas. Each pair, in turns, will compare their answers amongst each other.

7) Although M.L.K.'s words are non violent, how does he really feel throughout the speech? Give evidence what shows these feelings.

8) What are his thoughts about the Whites towards the Negros? Support your answer quoting from the text.

9) Looking from line 54 to line 59, how can Negros, according to M.L.K., achieve justice and freedom?

10) Referring to the speech, do you think M.L.K. is a man of religion? Justify your answer.

**D)** Continuing still in pairs, students have to make a list of words M.L.K. uses to express his ideal of civil rights. They have to make a distinction between words referring to religion and those referring to legal acts.

11) Write in the columns below religious terms and legal ones. Follow the example.

**Legal acts**

*Constitution*

**Religion**

*God's children*

After, they have to say what these words have led to in the speech.

12) Talking to people of different nationalities, what, in your opinion, do God's children represent?

13) King's speech is full of metaphors. Now, working in small groups, try to find the most meaningful metaphors which refer to: *injustice, freedom, poverty and isolation, prosperity.*

14) What would the phrases "to cash a check" in line 15 and "signing a promissory note" in line 17 refer to? What does King want to stress by using such financial terms?

15) What kind of figure of speech "cash" is?

16) Find examples of assonance and alliteration in the text and say in the classroom the effect they have. Compare different opinions.

Next two activities are in the form of a competition. I divide the classroom into two rows, they will write down the next answers.

17) Gather as many musical metaphors as possible and explain the effect they have.

18) Collect as many adjectives and nouns as possible concerning the Negroes and say if they have a positive or a negative connotation. Explain what the author's objective in choosing such terms is.

The leader of each row asks the following and then reports the classroom:

19) Compare paragraphs 7 and 8. What specific message does King want to convey?

20) Have the geographical places mentioned in paragraph 10 been chosen at random? If not, why?

21) What does, in line 54, the colour "red" of the hills of Georgia remind you of ?

22) In which lines does King use a parallelism between Blacks and Whites? What does he want to show?

23) Lines 48-49, some of the most famous lines of the speech, contain a simile. What does it want to demonstrate?

24) What is the effect of the repetition "I have a dream"?

**E)** The focus now is students' own experiences and personal reactions. Through the following they are engaged in an interesting debate. There will be two coordinators: the shiest and the boldest of the class. Not only they balance each other while carrying out the discussion but also represent two different ways of expressing and communicating. Everybody will take heart and participate.

25) The speech begins with "*Five score years ago...*", a reference to Gettysburg Address and ends with the words of the old Negro spiritual, "*Free at last! Free at last! Thank you God Almighty, we are free at last!*" By using a classic American President's speech and a famous African- American spiritual as bookends, what does King, in your opinion, want to point out?

26) Among the feelings that come out from the speech, *perseverance* is, no doubt, one of the most relevant. Do you firmly believe that perseverance is an important quality for humans to have? Tell if perseverance could be of help in situations of cultural prejudice and discrimination today.

**F)** Last written activity is made up of two semi guided activities,

working in pairs, and a free, independent one.

27) Choose 6 among the following words and create a storyboard. The most striking will be published in the journal of the school.

*Segregation, tranquility, languish, discrimination, decree, manacle, appalling, insufficient, invigorating, desolate, brotherhood, oppression, emancipation, momentous, exile, obligation, swelter, degenerate.*

28) Using the answer of question no. 7, write a short summary of the speech.

29) Read the question below. You have 30 minutes to plan, write and revise your essay of 300 words. Give reasons and examples to support your response. "What is the best way to protest against racial and cultural prejudices?"

### **Evaluation Grid**

Marking system (in percentage/observations)

Listening understanding

Clear

Complex

**40%**

**60%**

Oral production

Fluency

Pronunciation

Content

**ALMOST  
SUFFICIENT**

**ALMOST SUFFICIENT**

**GOOD**

Vocabulary

**SUFFICIENT**

Reading comprehension

Easy

Difficult

**50%**

**50%**

Spoken interaction/Competititon

Highly Personalinvolved

Not interested

**30%**

**70%**



Written production

Coherence

Cohesion

Vocabulary

**SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

**ALMOST  
SUFFICIENT**

Personalization of content

Grammar

**SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**100%**

**/**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied

Unsatisfied

Difficulties faced

**50%**

**50%**

**LEXICON,STYLISTIC ANALYSIS**

### ***h) Presentation of the movie "Philadelphia"***

**General objectives:** to enhance students' better critical thinking and help see diversity as a way of enriching

**Specific objectives:** to understand a deeper literary meaning both in a written text and in a video; to stimulate students' participation and reaction

**Contents:** video, literary text

**Activities:** warming-up: 25 minutes

reading: 15 minutes

speaking: 35 minutes

digital production/ writing: 90 minutes listening: 20 minutes

**Criteria:** silent reading, watching and listening to a video, group work, oral and written production, debate, circle time, digital creation (vocabulary, narration)

**Instruments:** video, copies, Internet, images, photos, cds

## **Warming up**

**A)** As a warm up activity, I will give students the first page with the first ten articles of The Declaration of Human rights signed in 1948 by the nations belonging to the UNO. I will follow with a short introduction of it. After having read it aloud, I will ask them some questions. They will answer orally individually.

*The United Nations General Assembly adopted the Universal Declaration of Human Rights on 10 December 1948.*

*The Declaration established a set of common basic values both with regard to the view of human beings and to the relationship between the state and the individual. It also set standards for human rights, which take precedence over political, economic,*

*cultural and religious differences.*

## **The United Nations Universal Declaration of Human Rights**

### **Article 1**

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood. **Article 2**

Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent,

trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty.

### **Article 3**

Everyone has the right to life, liberty and security of person.

### **Article 4**

No one shall be held in slavery or servitude; slavery and the slave trade shall be prohibited in all their forms.

### **Article 5**

No one shall be subjected to torture or to cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.

### **Article 6**

Everyone has the right to recognition everywhere as a person before the law.

### **Article 7**

All are equal before the law and are entitled without any discrimination to equal protection of the law. All are entitled to equal protection against any discrimination in violation of this Declaration and against any incitement to such discrimination.

### **Article 8**

Everyone has the right to an effective remedy by the competent national

tribunals for acts violating the fundamental rights granted him by the constitution or by law.

### **Article 9**

No one shall be subjected to arbitrary arrest, detention or exile.

### **Article 10**

Everyone is entitled in full equality to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his rights and obligations and of any criminal charge against him.

1) Referring to other school subjects you have studied, what events, treaties or documents could be considered the basis of The Declaration of Human Rights of 1948?

2) What does article 1 state when they say *the spirit of brotherhood*?

3) What articles refer to racism?

4) Which article is less observed in your country?

5) Do you think that these articles apply to the modern world today?

**B)** Now, I am briefly going to explain the plot of the movie "Philadelphia": Andrew Beckett, a gay HIV positive lawyer, is fired from his law firm in fear that they might contract HIV from him. After Andrew is fired, in a last attempt for peace, he sues his former law firm with the help of a homophobic lawyer, Joe Miller. During the court battle, Miller sees that Beckett is not different than anyone else. He sheds his homophobia and helps Beckett with his case before AIDS overcomes him. During the final speech in the courtroom, Joe Miller says "*All men are created equal*" referring to the Declaration of Independence and reminding everyone that we are all the same.

Now, I will show them some short trailers on the film and ask to answer orally as a group.



Philadelphia (1\_8) Movie CLIP - I Have A Case (1993) HD (720p).mp4

6) Comment Andy's reaction while being fired.

7) How would you define the workplace environment and the committee's attitude while talking to him?

8) What feelings do they express? Choose among: Fear  
indifferent anger disappointment disgust irony  
hypocrisy

Justify your choice.

9) Compare Andy's attitude of the second scene with the one of the previous scene. What differences do you see? (take into consideration his facial expression, the tone of his voice, his posture)

10) What is his change due to?

11) As for Joe Miller, what *personal reasons*, in your opinion, oppose him to represent Andy?

12) If you were in his shoes, would you have the same reaction? Explain your answer.



Philadelphia (2\_8) Movie CLIP - More Comfortable (1993) HD (720p).mp4

13) How does Andy look here?

14) Can you see, in the way he behaves, an increase in strength and resolution? Why, according to you?

15) Define, in very few words, other people's behaviour, from the librarian to the students. Would you identify yourselves with them? Why or why not?

16) Has this episode helped Joe change his idea about Andy's case? Why?



17) What are your reactions towards this scene?

Maria Callas - La Mamma Morta (Philadelphia - 1993) (360p).mp4

18) What are the keywords of this air? 19) Does Andy sympathize with them? Why?

20) How does, in your opinion, music and Maria Callas' voice contribute to highlight the protagonists' emotions, thoughts and feelings?

21) What is Joe feeling while listening to this opera and Andy



commenting it?

PHILADELPHIA -- Denzel Washington.mp4

22) What is Joe's final speech against?



23) What does he believe to be at the basis of prejudice?

24) Should a lawyer be influenced by his own fears or cultural background when representing someone whose lifestyle he doesn't share?

**C)** I think that students are emotionally involved enough to face an open debate about the theme of the movie. Two big groups, with their respective leaders, starting from the plot of the film to slightly different topics, will answer the following and led an interesting discussion.

25) How would you consider this movie? What does it want to teach?

26) Is your view of homosexuals the same or different after watching the movie?

27) Do you think that a big country like USA is still racist? Can you mention episodes that reveal injustice towards homosexuals, sick people and people of different culture and nationality? If yes, why does it still happen considering that USA is one of the greatest example of democracy in the world?

28) Have you ever seen , also at school or in the streets, people abused by little gangs? What would you have done and what did you actually do?

29) Recently, TV news have reported episodes about clochards, old people, and in general, the weakest and the most vulnerable people of society, victims of violence. So, keeping in mind that violence must not generate violence, what should society, probably starting from the cooperation between family and school, do to prevent such horrible facts? And what legal and pedagogical consequences should those who commit such actions or those who just pretend not to see be subjected to?

30) Always in this respect, what is the role of a Head of Government and of the national and international policy?

**D)** After having exhorted students to watch all the movie at home and to take notes of the new words, I ask them, in class, to work in small groups and to build a digital vocabulary with words and expressions of American slang and ESP used by Andy and Joe. They will compare their productions and will decide what the most complete and clear is.

**E)** Last activity is the creation of a digital story telling that is the creation of a narration with the help of digital technologies and of music. Students, working in group and in circle, write a story and improve their writing, speaking, listening, reading and technological skills, develop their artistic sensitivity, and, what's more, their imagination. I will ask them to use images, photos, videos, cds and their own voice. The story is set in present day and its theme is sexual discrimination among teenagers. They will partly use the material exploited so far (movie and activities on it) along with recent new articles and their personal experience in order to do their "masterpiece" where they can prove, hopefully, a better critical thinking and a renovated sense of

respect.

## Evaluation Grid

Marking system (in percentage/observations)

### Reading comprehension

Easy

Difficult

**80%**

**20%**

### Listening understanding

Clear

Complex

**50%**

**50% (ESP)**

### Oral production

Fluency

Pronunciation

Content

**ALMOST  
SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

**GOOD**

Vocabulary

**SUFFICIENT**

Digital production (Digital Vocabulary)

Expressions of American slang

Expressions of ESP

**NONE**

**GOOD**

Digital production (Story telling)

Creativity

Vocabulary

**SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

Personalization of content

Technological skills

**SUFFICIENT**

**SUFFICIENT**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

**80%**

**20%**

Teacher's evaluation on students' completion of the unit

Satisfied

Unsatisfied

Difficulties faced

**70%**

**30%**

**VOCABULARY**

**SEXUAL  
PREJUDICES**

***j) Presentation of the song “Respect” by Aretha Franklin***

**General objectives:** to make students aware of the importance of human rights

**Specific objectives:** to understand the text of a song and appreciate new expressions and words

**Contents:** video/audio, copies, image, literary text

**Activities:** warming-up: 20 minutes

reading: 15 minutes

speaking: 60 minutes

writing: 20 minutes

listening: 40 minutes

digital production: 60 minutes

**Criteria:** brainstorming, completing, silent reading, watching and listening to a video, group work, circle time, oral and written/digital production, discussion, questionnaire

**Instruments:** video, copies, Internet, dictionary

### **Warming-up**

**A)** As an introductory activity, I will ask students, divided into two big groups, to orally comment one of the following statements:

*-Give to every other human being every right that you claim for yourself  
(Thomas Paine)*

*-Respect the rights of others, and you will live in peace (Mexican Proverb)*

Using the technique of brainstorming, they have, now, to give a definition of the word *respect* and to search for related words. I want them to analyse the meaning that this term has both in virtual spaces and in real settings and everyday situations.

In order to furthermore motivate them and to improve their linguistic competence, in small groups, they will complete the grid below with a phrase. I 'll give an example:

**R** – Rights: consider the rights of others before your own.

**E** – Esteem:.....

**S** – Self-respect:.....

**P** – Politness:.....

**E** – Everyone:.....

**C** – Cooperation:.....



T – Tolerance:.....

**B)** After an introduction of Aretha Franklin, famous singer of 60s, and the period she lived in, students are going to watch two videos and to listen to her song “Respect”.

Aretha Franklin was born in 1942 in Memphis, Tennessee, to a Baptist preacher and a gospel singer. Black churches were not only centers of religious experience, they were also centers of social activity, giving a sense of community to a population affected by the upheaval of the Great Migration, during which millions of African-Americans moved to North seeking jobs and freedom. In 1964, Congress had passed Title VII of the Civil Rights Act, banning discrimination not only on the bases of race but also on the basis of religion, ethnicity and gender. By

1967, the Civil Rights Movement had cast a light on human rights issues, opening up a dialogue on women’s rights as well. In 1966, the National Organization for Women (NOW). A grassroots group for women’s rights, was founded. There was a need for a strong feminine voice, in a male-dominated society that could redress the largely unspoken sexism of the time. Aretha’s musical style had roots in this history and in the Gospel and rhythm and blues tradition. With 18 Grammys under her belt, she is one of the most honored artist in Grammy history. She was invited to sing at the inauguration of the USA presidents Jimmy Carter, Bill Clinton and Barack Obama.



Aretha Franklin Respect 1967).mp4



Blues Brothers 2000- Aretha Franklin - R-E-S-P-E-C-T (Respect)  
FünfSterneMovieClip.mp4

In small groups, students will orally answer:

1) What is the song about? What message is the singer trying to convey?

2) Does the lyric remind you of anything you have learned concerning the women's movement in 1960's?

3) Do you see evidence of Gospel influences in this song?

4) How would you describe the singer's attitude? Compare and contrast the two videos.

5) How does the song make you feel?

6) The singer is very angry with someone. What do you think that person did? Why do you think that person come back to see her

When you get home (just a little bit) Yeah (just a little bit)

Ooh, your kisses (ooh) Sweeter than honey (ooh) And guess what (ooh)

So is my money (ooh)

All I want you to do (ooh) for me

Is give it to me when you get home (re, re, re ,re) Yeah baby (re, re, re ,re)

Whip it to me (respect, just a little bit) When you get home, now (just a little bit)

R-E-S-P-E-C-T

Find out what it means to me R-E-S-P-E-C-T

Take care, TCB

I ain't gonna do you wrong, while you're gone

Ain't gonna do you wrong (ooh) 'cause I don't want to (ooh)

All I'm askin' (ooh)

Is for a little respect when you come home (just a little bit) Baby (just a little bit), when you get home (just a little bit) Yeah (just a little bit)

I'm about to give you all of my money And all I'm askin' in return, honey

Is to give me my profits

When you get home (just a, just a, just a, just a) Yeah baby (just a, just a, just a, just a)

A little respect (sock it to me, sock it to me, sock it to me, sock it  
to me)

Whoa, babe (just a little bit) A little respect (just a little bit)

I get tired (just a little bit) Keep on tryin' (just a little bit)

You're runnin' out of fools (just a little bit) (Re, re, re, re) 'spect

When you come home (re, re, re ,re)

Or you might walk in (respect, just a little bit) And find out I'm gone (just a little  
bit)

I got to have (just a little bit)

A little respect (just a little bit)

7) Why did you choose to write down this particular term?

8) How does this reflect your vision of respect?

9) What term is the most frequent? Why?

10) Rate the terms from the most frequent to the least ones. Do you see any  
pattern?

**C)** *Respect* is a wide-ranging term because it refers to several situations and  
different kinds of relationships. So, I will exploit it from different perspectives  
and points of view. First of all, I ask them to start a general debate about how  
*respect* addresses their everyday life in the classroom and encourage them to  
focus on *respect* both offline and online. After having read all the questions,  
thought on them and, probably, having taken notes about what to say, in pairs  
and orally, they will answer:

11) How do giving and receiving relate to respect? 12) How does

privacy relate to respect?

13) How do you feel when your privacy is disrespected?

14) Does that happen in everyday life? If so, how does that impact the way you see yourself and the others?

15) On the contrary, how does feeling respected influence the choices you make?

16) What steps do you take against the intrusion on your privacy?

17) How can words be used to hurt or glorify others in a respectful or a disrespectful manner online or face to face?

18) Can you think of examples that you may come across? What is bullying?

19) What kinds of traps do you see in virtual online spaces? What is cyber bullying?

20) Think about when you or someone close to you felt insulted. Was it an insult or a “put down”? Explain the difference.

21) What do you think about tragic ends of women and girls insulted on social networks by violent men? Who is to pay for that? What is at the basis of a male culture when behaving like that?

22) What are the limits on your respect for “differences” among your family members? Do you believe in male or female stereotypes?

23) What do you think of abused disabled by bullies also on socials?

24) What problem, according to you, a generation who hides behind a virtual identity to abuse of the most vulnerable people, has?

25) What can we, school and society, do to fight against discrimination and hate of speech?

**D)** I help students go deeper in the importance of gender respect and reflect on the consequences of a total lack of it. On this purpose, I show them two provocative statements by, respectively, Joseph Conrad, one of the most important modern writer in English, and Eduardo Galeano, an Uruguayan journalist and writer.



Joseph Conrad Being a woman is difficult quote.mp4



La mujer sin miedo.mp4

The above statements, of strong impact, refer, of course, to borderline cases. Students, individually have to tell me:

26) Do you agree with those statements? Why?

27) When claiming that women are private property, what kind of fears do men reveal?

28) What is going on with men often who abuse women over and over again?

29) What has, during the years, changed in the intersex relationships? Has women's

emancipation been fully achieved? Is that the cause for men's mental destabilization?

30) Do women sometimes take advantage of that to deserve mental and physical abuse?

31) How has the idea of virility, so spread in the 40s, changed in the female and male collective imagination?

32) How do men try to maintain their supposed superiority today? What is women's reaction?

33) As for sex discrimination, what is the role of sport and pornography culture, politics, socials and also religious system?

34) How important is family education and the role of mothers and fathers towards their sons and daughters? What should they teach?

35) Gathering together in bars or clubs is, for some, an occasion to talk trash about and even to bother women. As someone says, unity is strength. What should you do to break the culture of silence of such a male bonding when showing power trip?

36) And what should women do to overcome cultural prejudices linked to sexual diversity?

**E)** The following videos are prompts for the last activity.





Abused Children with Disabilities.mp4



Fiorella Mannoia - Nessuna conseguenza.mp4

Finally, students, in two big groups, are required to do a written questionnaire on the theme of respect as the most important way to overcome prejudice and to fight against discrimination. After having chosen one of the videos as a source of inspiration and motivation, they are the authors of the texts, I will be their supervisor. On a blog created on purpose, and using the above questionnaire, students interview boys and girls of their same age. The outcomes, in percentage, will be made public on the blog. Whatever the result of the interview is, that is the first step against discriminatory and sometimes violent behaviours which represent the negation of life. And probably it is up to the youngsters to teach us that.

### **Evaluation Grid**

Marking system (in percentage/observations)

Written production Vocabulary Personalization of content

**GOOD**

**EXCELLENT**

Use of keywords

**GOOD**

Listening understanding

Most frequent words

**RESPECT, MONEY,  
NEED,  
WRONG**

Less frequent words

**KISSES, HONEY HOME, ASKIN',**

Reading comprehension

Successful

**95%**

Unsuccessful

**5%**

Oral production

Fluency

**GOOD**

Pronunciation

**GOOD**

Content

**EXCELLENT**

Vocabulary

**GOOD**

Digital creation (Blog)

Efficiency

**100%**

Meaningless

**/**

Popular

**100%**

Unseen

**/**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

100%

/

Teacher's evaluation on students' completion of the unit Useful  
Senseless Difficulties faced 100% /

### ***1) Presentation of Art unites the world***

**General objectives:** to stimulate the students the importance of all forms of art as a unification of various cultures

**Specific objectives:** to understand the messages and the meaning of different artistic languages

**Contents:** video/audio, copies of literary text, images

**Activities:** warming-up: 15 minutes

reading: 15 minutes

speaking: 60 minutes

writing: 40 minutes

listening: 30 minutes

digital production: 60 minutes

**Criteria:** brainstorming, discussion, silent reading, watching and listening to videos, group work, oral, written and digital production

**Instruments:** video, images, copies, Internet, Power Point

### **Warming up**

**A)** The first activity is aimed at the students' personal knowledge of art. I will ask them to explain what art means to them. It is a brainstorming exercise that will be done orally and individually. After they have told the classroom their ideas about art, I will express my own view of it and ask their opinion of it.

*All cultures have a word for what we call art. They have created objects and sounds for different purposes expressing their beliefs, experiences, and basic needs of the members of society. Art provides a learning about*

*various people, times and places. Exploring other cultures through art permits us to make a direct connection to our own lives and experiences.*

Do you agree with this statement? Why? Why not? Give explanation.

**B)** After the class discussion, I let them listen to John Lennon's famous *Imagine* and ask them to work in small groups and to write down their answers.



Imagine - John Lennon (Lyrics).mp4

1) What is the meaning of the song?

2) What does John Lennon want to say with *Imagine there is no heaven?*

3) What fantasies does he say throughout the song? And what are yours?

-After having listened to the following song, students, in pairs, will answer the questions in the form of a debate.



The Three Tenors (Carreras, Domingo, Pavarotti) - 'Nessun dorma!' (Turandot)  
- Puccini.

4) Who is the author of this opera?

5) What message are the singers transmitting?

6) How does the power of their voice and their scenic gesture influence its message? Do you think it is done purposely?

C) Next I will show them a picture of **Route sixty-six**, established in 1926, which runs from Chicago to California and is considered the **Main Street of America**. It served as a major path for those who migrated west during the 1930s. They will answer orally individually.



7) What states does this route cross and what does it symbolize?

8) Do you know other streets that connect different countries?

9) Have you ever travelled on them? If yes, what sensations did you have?

-A brief presentation and photos of a Spanish attractive place and tourism destination will follow. Parc Güell is one of the most beautiful and visited public park in Barcelona and one of the most appreciated work by Gaudí. It is made up of a series of gardens and architectural elements, and is situated on the hill of the Carmel outside the city centre in the quarter of La Salut. The park was built between 1900 and 1914 on the project of Antoni Gaudí but it was officially opened to the public in 1926. In 1984 the UNESCO declared Parc Güell to be a World Heritage site.







10) The class, divided in two big groups, will do a research on Park Guell and find as many animals as possible which are represented there and explain what they symbolize.

11) Secondly, they will write at least five adjectives to define the unusual Park.

12) Finally, they have to list three reasons why, in their opinion, people from all over the world appreciate, visit and relax in such a place. In the end they will compare their written activities.

**D)** Painting is an important way of spreading your feelings and thoughts. Paul Gauguin, a French post- Impressionist artist, represented Tahitian inhabitants' manners and customs. Students have to observe the following painting *Nave Nave Mahana* and to answer orally in small groups the following questions.



13) What are these women doing?

14) How does their clothing reflect their way of living?

15) What messages is the artist trying to portray in this painting?

-**Tuttomondo** is the 180 square metres mural painted by Keith Haring in 1989 on the external wall of Sant' Antonio Abate church in Pisa. Keith Haring was probably the most important figure of graffiti art. His paintings eliminated distinctions between black and white, heterosexual and homosexual, human and animal, natural and artificial.



**E)** Next is one of the most relevant example of sculpture famous all over the world. It shows mythological lovers and a great emotion, characteristic of the emerging movement of Romanticism. It represents Cupid in the

height of love and tenderness. We are dealing with Canova's *Psyche Revived by Cupid's kiss*.



19) Referring to the myth of Cupid and Psyche told by Lucio Apuleio in his *Metamorphosis*, students will be working in groups to describe this masterpiece in a written form.

20) What is the message of this work of art? How do you understand that?

21) Choose and comment the quotation you prefer, then associate it to its author.

*-Love is a form of prejudice. You love what you need*

*-Love is a constructive strength of every positive step for humanity*

*-Love, impossibile to define*

*-It is love that moves the sun and the other stars*

*-Love: a word invented by the poets to rhyme with the heart*

*-True love wants the best for the loved one*

*-Love and do what you want*

Giacomo Casanova Sant' Agostino Umberto Eco Dante Alighieri Charles  
Bukowski Ambrose Bierce Giovanni Paolo II



-I will show students a picture of the famous Taj Mahal, an immense mausoleum of white marble, built in Agra between 1631 and 1648 by order of the Mughal emperor Shah Jahan in memory of his favourite wife. The Taj Mahal is the jewel of Muslim art in India and one of the universally admired masterpieces of the world's heritage.



22) I let them work in groups and collect information about the history, the artistic and architectural aspect of this building. When they have finished writing, they have to compare the results of their research and discuss about the reason why, in their opinion, thousands of tourists are, over the years, still so fascinated and attracted by the Tai Mahal to travel a long way in order to visit it.

What aspect of this building attracts you most?

24) What other buildings do you know of that have symbolized an important story or feeling?

Now they have to read one of the most famous Shakespearian sonnet, *My Mistress' Eyes*, where the poet talks about his lover in an unusual way, and they have to analyse it orally.

My mistress' eyes are nothing like the sun;  
Coral is far more red than her lips' red;

If snow be white, why then her breasts are dun;  
If hairs be wires, black wires grow on her head.  
I have seen roses damasked, red and white,  
But no such roses see I in her cheeks;

And in some perfumes is there more delight  
Than in the breath that from my mistress reeks.  
I love to hear her speak, yet well I know

That music hath a far more pleasing sound;  
I grant I never saw a goddess go;

My mistress when she walks treads on the ground.  
And yet, by heaven, I think

my love as rare

As any she belied with false compare.

25) What are the adjectives used to describe his love? What is their effect on you?

26) What feelings does the poet express in the final couplet? Do you agree or disagree?

27) Think of modern clichés in love songs, films, etc. and tell what in your opinion love is not.



-My students will watch a short trailer of the movie Dead Poets Society and be involved in some considerations through a series of questions. Before, I will shortly present the plot.

***Dead Poets Society*** is a 1989 American drama

*film directed by Peter Weir, written by Tom Schulman, and starring Robin Williams. Set in 1959 at the fictional elite conservative Vermont boarding school Welton Academy. It tells the story of an English teacher who inspires his students through his teaching of poetry. On the first day of classes, they are surprised by the unorthodox teaching methods of the new English teacher John Keating, a Welton student who encourages his pupils to "make your lives extraordinary", a sentiment he summarizes with the Latin expression carpe diem.*

Dead Poets Society - Carpe Diem.mp4

In groups of four, students will write their own answers to the following questions. At the end, they, as a class, will compare their results.

28) *Carpe Diem* is a Latin locution taken from the Odes by the poet Horatio. What is its meaning?

it is an invitation to appreciate joys life gives us

it is an invitation to search for pleasure

Choose the best definition for you and comment it saying if it is still valid today.

29) Have you ever seized the day, have you ever done something important to you without thinking too much to the consequences because you feared not to have that chance again? If so, did that experience help you better yourself or if you could you wouldn't do it anymore?

30) In your short experience as a teenager, do you think is it necessary to have as a teacher someone who encourages you and gives you the competences to have an extraordinary life and to use your ideas to change the world?

**G)** After having analysed **Art** in all its forms and expressions: painting, sculpture, music, literature, cinema, architecture..., using Power Point, students, as a class and supported by their teachers, have to create their own Art Gallery, choosing five among the most significant works of all time. They will demonstrate that Art is the only thing that, with its universal language, based on creativity, sensitivity and communication, speaks to everybody in spite of their different cultures. So it represents the only way to overcome prejudice and to transcend space and time cultural boundaries.

## Evaluation Grid

Marking system (in percentage/observations)

Spoken interaction

Fluency

Pronunciation

Content

**VERY GOOD**

**GOOD**

**EXCELLENT**

Vocabulary

**GOOD**

Listening understanding

Easy interpreted

Misinterpreted

100%

/

Visual understanding

Perceived

Appreciated

Uninterested

**100%**

**100%**

/

Written production

Vocabulary

Personalization of content

**VERY GOOD**

**EXCELLENT**

Use of keywords

**GOOD**

Reading comprehension

Successful

Unsuccessful

100%

/

DIGITAL creation (Art gallery)

Efficient

Communicative

Creativity

Sensitivity

**EXCELLENT**

**EXCELLENT**

**EXCELLENT**

**EXCELLENT**

Students' understanding of culture

Aware

Unaware

100%

/

Teacher's evaluation on students' completion of the unit Useful  
Senseless Difficulties faced 100% /  
/

## **Appendice VII: Produzioni studenti**

### **Produzioni degli studenti: Introduzione**

Alleghiamo alcuni tra i più significativi esempi della produzione scritta e digitale degli studenti.

Si tratta, nella maggior parte dei casi, di lavori di gruppo svolti a scuola, nella aula di laboratorio linguistico e informatico, con la guida di un compagno scelto come *leader* e sotto la supervisione dell'insegnante nel ruolo di *solicitor*.

Altre produzioni, come, ad esempio, il *blog*, sono state realizzate anche grazie alla collaborazione di ragazzi coetanei estranei al nostro contesto scolastico.

#### **1. Lavori studenti su UDA *cous cous***

## a) 4 G e 4 C

We describe different dishes in Italy and abroad, different ingredients, methods, and traditions. And in the second moment we will write about a typical Sicilian dish.

### Cous cous

In the world there are a lot types of cous cous with different ingredients: mutton meat , vegetables ( zucchini, carrot,onion,potatoes)or fish, fish soup.

These two types of cous cous are arabic's cous cous and trapani's cous cous.

- In the first arabic's cous cous there are a meat soup ( onion, celery,carote, tomatoes, mutton meat, water, salt, black papper, bay) , semolina, oil, salt and black pepper.
- In Trapani's cous cous there are a fish soupe ( garlic, tomatoes, parsley, oil, a lot of fish, water, salt), semolina, oil. So the principal diffent is meat and fish.

### Crocchè of potatoes vs belgium french fries.

- The crocchè of potatoes are a typical Palermo's dish. Many people love this preparation because is very tasty and traditional. The ingredients are: potatoes, eggs, parmigiano cheese, salt , onion, black papper. They have a cylinder form. A croquette is small breadcrumbed fried roll. This croquette can have inside vegetables, meat, selfish, mushroom and another.
- **french fries** , **fries**, **finger chip**, or **French-fried potatoes** are batonnet or allumette-cut deep-fried potatoes. French fries are served hot, either soft or crispy, and are generally eaten as part of lunch or dinner or by themselves as a snack, and they commonly appear on the menus of diners, fast food restaurants, pubs, and bars. Fries in America are generally salted and are almost always served with ketchup, but in many countries they have other

condiments or toppings, like vinegar, mayonnaise, or other local specialties. Fries can be topped more heavily, as in the dishes of poutine and chili cheese fries. French fries can be made from sweet potatoes instead of potatoes. A baked variant of the French fry ("oven chips") uses less or even no oil.

### Cassata

**Cassata** or **Cassata siciliana** is a traditional sweet from all the areas of Sicily, Italy, born in Palermo. Cassata consists of round sponge cake moistened with fruit juices or liqueur and layered with ricotta cheese and candied fruits (which is also the cannoli's filling). It is covered with a shell of marzipan, pink and green pastel colored icing, and decorative designs. The cassata is topped with candied fruit depicting cherries and slices of citrus fruit characteristic of Sicily. Cassata may also refer to a Neapolitan ice cream containing candied or dried fruit and nuts. It is claimed that the Sicilian word *cassata* did not derive from Arabic *qashatah* ("bowl"), as is often claimed, but from *caseata* ("cheese concoction"), according to John Dickie, who observes that *cassata* did not even signify a dessert until the late 17th century and did not take on anything like its current striped green-and-white form until the 18th century. "Cassata" he finds, "is the subject of an invented tradition based on the claim that its roots lie in the Muslim Middle Ages. Many other local food traditions purport to be as old.



## **b) Comparing dishes and traditions**

### **Mazurkas**

“Mazurkas”, is a sweet from Ucraina, it's prepared with butter and eggs, adds the chopped almonds, flavor and sugar lay down in a baking tin for baked it.

#### **Ingredients**

---

- 200 g of butter
  - 4 eggs
  - 500 of almonds chopped
  - 300 g of Flavor
  - 200 g of Sugar
  - q.b. of Jam
- 

### **Frutta Martorana**

The “Frutta Martorana” is a sweet created by the nuns to simulate the fruit collected in the gardens, created with almond and sugar flour, to embellish the monastery for the visit of the Pope of the time.

#### **Ingredients**

- 1 Kg of almonds flour
- 1 Kg of sugar



- 1/2 Vanilla Envelope
- 250g of water

### **Recipe**

Dissolve the sugar in the water with very low flame, stirring continuously

Add the almond flour and vanilla; Always mix to mix well the dough. Add the almond flour and vanilla; Always mix to mix well the dough.

Remove from the flame

To make it you can shape freehand or use moulds.

We decided of comparing the “Mazurkas” and “Frutta Martorana” beacouse both sweets have in common the almonds and because they are typical sweets in their city.

### **Arancine**

the arancine prepared in saint lucia the 13<sup>th</sup> december. rice

onion oil butter

ground beef carrot cereley

wine

parmesan cheese tomato sauce eggs

bread crumbs

### ***Fried rice***

chinese fried rice is the quintssential comford food, it's a dish must popular.

rice water carrots

green peas sesame oil

eggs

soy sauce

we decided of compared the arancine with the fied rice because are the poor dishes and they can be prepared with leftovers.

IV A e IV B

### **c) *La torta di mele (4F)***

The classic apple pie recipe, soft and rich in taste. Here is the classic recipe of apple pie with eggs, flour, sugar, butter, yeast, lemon and apples.

Preparation:

1. Start the preparation of the apple pie by putting the butter in a bowl together with the granulated sugar until you get a frothy mixture
2. Add the eggs, one at a time, the milk and the lemon zest.

Mix well after each addition.

3. Add the sifted flour and baking powder, then mix with a spatula to mix. Add also a pinch of salt.
4. Peel the apples, cut them into small cubes and add them to the mixture, stirring carefully. Arrange everything in a circular mold with an opening circle of 24 cm in diameter, properly greased and floured, leveling well with a spoon
5. Cook in a preheated oven at 180 ° for about 40 minutes, or in any case until a toothpick inserted in the center of the cake will come out dry. Remove from

the oven and let it cool completely before unmolding. Serve the apple pie sprinkling as desired with icing sugar.

### Apple pie

When it comes to American cuisine, one of the recipes that come to mind is undoubtedly the legendary cake of Nonna Duck, the Apple Pie, better known overseas as American Pie, or the American national dessert. The preparation of the Apple Pie is not particularly difficult, it is made only a little 'laborious by the packaging of the cake and any decorations.

#### Preparation :

1. Peel, clean and cut the apples into cubes, then season with lemon juice, sugar, cinnamon, salt and corn flour. Mix well and let it rest on the work table while preparing the pastry.
2. In a bowl mix the flour with the soft butter, add the icing sugar and a pinch of salt.
3. Pour the water and mix it quickly forming a loaf that you will put in the refrigerator for half an hour.
4. Then roll out the pastry and form two thin disks. With a disc lined a cake pan with a low edge (3-4 cm), from 25 cm in diameter, and fill it with the apple filling, add a few knobs of butter on the surface.
5. Cover with the second shortcrust pastry, pierce the surface with a fork and, with an advanced piece of pastry, form three strips and cross them forming a braid to be positioned like a ring around the edge of the cake. Bake at 200 degrees for 20 minutes and at 170 degrees for another 30 minutes.

#### Preparation :

1. Peel, clean and cut the apples into cubes, then season with lemon juice, sugar, cinnamon, salt and corn flour. Mix well and let it rest on the work table while preparing the pastry.
2. In a bowl mix the flour with the soft butter, add the icing sugar and a pinch of salt.
3. Pour the water and mix it quickly forming a loaf that you will put in the refrigerator for half an hour.
4. Then roll out the pastry and form two thin disks. With a disc lined a cake pan with a low edge (3-4 cm), from 25 cm in diameter, and fill it with the apple filling, add a few knobs of butter on the surface.
5. Cover with the second shortcrust pastry, pierce the surface with a fork and, with an advanced piece of pastry, form three strips and cross them forming a braid to be positioned like a ring around the edge of the cake. Bake at 200 degrees for 20 minutes and at 170 degrees for another 30 minutes.

The differences: The two recipes I have just described are two typical of various countries but contain ingredients that unite them: apple, sugar but the thing that differentiates these two desserts is the dough they are made with. The typically Italian apple pie is made with a soft dough that is the sponge cake while the typically American sweet apple pie is made like a crunchy dough, that is short pastry.

**d) Comparing world dishes**

Italian dishes

national dishes

Cous cous



Tabbouleh



Cabucio



Pita bread

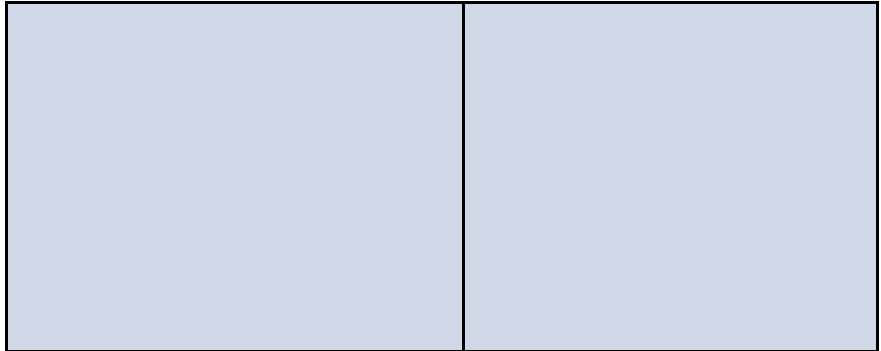


Piadina romagnola



Tacos





Spezzatino	Gulash
<p>“Spezzatino” is an Italian main dish. It's a beef base dish served hot with potatoes and carrots. Italians eat spezzatino during the year, but in particular during Christmas.</p>	<p>“Gulash” is an Hungarian dish. It's a soup made by beef, but in some case could be made by fish, chicken or sheep. Hungarians usually eat gulash during weekend, in particular on Saturday. It is also prepared in the North of Italy.</p>

Both spezzatino and gulash are beef base dishes, similar to soup. They are hot dishes served during family's meetings.



#### e) *Ricette internazionali (4C)*

The churros are fried sweets typical of Spain, also common in South America, especially in Argentina. The churros are prepared with a mixture that is similar to the choux pastry: water, sugar, butter and a pinch of salt. Once the dough is created, they are usually fried and sprinkled with sugar and cinnamon. We also tried the baked version, which makes the dough less crunchy but equally greedy!

In Spain, churros can be bought at street stalls, but they are also used in the home, especially for Sunday breakfast or during holidays, dipped in a cup of hot chocolate. In Argentina it is also common to taste the churros stuffed with the dulce de leche once cooked. To be enjoyed at best the churros must be prepared and eaten at the moment still warm!

Butter 120 g

Flour 00 125 g

Eggs 2

Sugar 20 g

Water 250 ml Salt up 1 pinch FOR FRIDGE

Peanut oil q.b. TO CLEAN

Sugar q.b.

Spince

Knead the flour with the whole eggs, a little grated lemon peel, the yeast diluted in a little warm water and add as much water as needed to obtain an elastic compound. Wrap the dough in a napkin and let it rest for about 50 minutes. Cut the dough into pieces to which you have given the shape of small flat donuts. Fry in plenty of hot oil. Drain, sprinkle with powdered sugar and serve.

Ingredients

g. 500 of white flour, gr. 25 brewer's yeast, 3 eggs, Sicilian lemon, icing sugar, extra-virgin olive oil for frying.

The difference of these sweets is in the dough in spince there are the seeds of aniseed while in the churros there are not and the dough is harder



**f) Ricette italiane, internazionali**

We choose these preparations because make in the 13th december for “Santa Lucia”.



**Piddichedd (frosted taralli)**

This preparation can be used for sweet and salt dishes.

Frosted taralli are a Pugliese specialty with a donut or ‘S’ shape. The ingredients for prepare this recipes are:

Flour Sugar Eggs Yolk Butter

Sachet of baking powder Sachet of ammonia for sweets Lemon

Milk

**For the frosting:** Powdered sugar Egg white

Cooked at 180 ° for 20 minutes.



### **Lussekatter (Occhi di Santa Lucia)**

Lussekatter are typical Swedish sweets. They are 'S' shaped scones with raisins and saffron.

The main ingredients are :

Butter Milk Yeast

White flour Salt

Sugar Saffron Raisins

The dough should be cooked at 225 °

We choose these preparations because they are similar. They can be fried or baked.



## **Bombolone**

The donut is a sweet fried soft dough covered with sugar, circular, about 10 cm wide. It has similarity to the pancakes, but it is more swollen and softer. It comes from Tuscany.

The ingredients are:

Flour Butter Sugar Eggs

Cooked at 165-170 °C for 4 minutes.



## **Krapfen**

Krapfen is a sweet of German-Austrian origin. The Krapfen is a ball-shaped cake made mostly of sweet leavened dough, if they are fried or baked and filled with jam or custard.

The ingredients are:

Flour Butter Sugar Eggs Milk

Baking powder

Put them in a heated oven at 220 °C for 10 minutes. 4 F Lucia e Marco

### **g) Comments on students' during the UDA**

E' la prima UDA che gli studenti affrontano.

-Essi sono molto timidi perché non mi conoscono ma molto curiosi per quanto riguarda il mio progetto

-Mostrano difficoltà nelle attività di output, specialmente nello speaking

-Hanno scarso vocabolario

-Sono molto interessati a immagini, video, leggono e fanno ricerche utilizzando il proprio smartphone

-Interessati a imparare nuove parole e a studiare le differenze culturali nelle tradizioni alimentari.

Produzioni

Guardando i video hanno riconosciuto luoghi, abitudini, usi e costumi e questo li ha messi a proprio agio facendoli sentire "a casa" e quindi in una condizione di sereno apprendimento e confronto.

Le loro produzioni si sono rivelate, in generale, abbastanza interessanti perché hanno colto lo spirito multiculturale della consegna e hanno confrontato i piatti tipici della nostra cucina con i piatti stranieri.

Sia nella produzione orale che in quella scritta, alcuni alunni hanno commesso errori di pronuncia e di grammatica ma il contenuto è stato trasmesso e l'interazione ha avuto sufficiente successo

Nelle loro produzioni scritte, hanno fatto cenni storici, uso delle TIC (Power Point) e di immagini

Considerato che è il primo lavoro per loro, il risultato finale può considerarsi discreto.

## 2. Lavori studenti su “Halloween”

### a) *Halloween Poem*



*Halloween is coming*

*Ghosts will float through the air Witches on broomstricks*

*Will give you a scare*

*Jack' o-lantern burning bright Will look out of windows*

*On halloween night Goblins and witches Are out to scare you*

*When the stars in the sky are very few*

4 G (leaders: Salvatore, Anna Maria, Vito, Teresa)

### b) *Halloween Poem (2)*

*Walking along the streets, in our costume nice and gay,  
every house we knock, laughing and dancing all the way.  
Halloween is here, making us bright,  
what fun is to trick or to treat, and tell pumpkin poems tonight!*



4F (Leaders: Maria, Chiara, Luisa, Giuseppe)

**c) Halloween Poem (3)**



*On Halloween night I see scary monsters*

*I see a skeleton!*

*On Halloween night I see frightening monsters*

*I see a vampire!*

*On Halloween night I see terrifying monsters*

*I see a ghost!*

*On Halloween night I see horrible monsters*

*I see a witch!*

*On Halloween night I see shocking monsters*

*I see a werewolf!*

*On Halloween night I see macabre monsters*

*I see a mummy!*



4G (Leaders: Alessandro, Nicola, Alessia, Samuele)

**d) *Commenti su Halloween***

Gli studenti hanno dimostrato entusiasmo nei confronti di questa UDA, apprezzandone l'aspetto ludico. Le immagini e i video li hanno stimolati e coinvolti. A loro agio, la maggior parte ha interagito e creato divertendosi.


Per quanto riguarda i costumi indossati, spesso essi avevano, come tema, quello della favola. In alcuni casi, gli alunni hanno indossato, in maniera molto ironica, vestiti tipicamente arabi sdrammatizzando ed esorcizzando paure derivanti dalla mancanza di conoscenza e dalla cattiva informazione.


### 3. Lavori studenti su "Religious festivity"

#### a) *Easter in the World (1)*

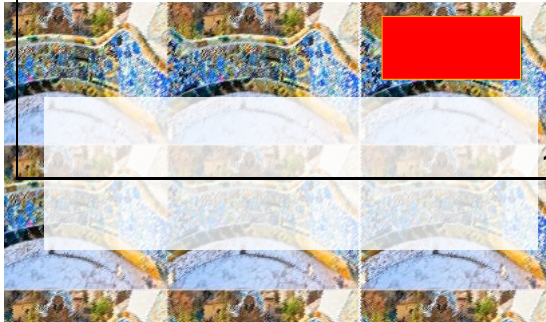
##### Diapositiva

1

Easter in the World 



EA C H COUNTRY HA S I TS TY P IC A  
L TR A DITIONS TO C E LE B R A T E  
EA S T E R . S O M E EA S T E R TR A  
DITIONS A R E  
O R I G I N A L A N D D I F F E R E N T, E V E  
N I F, O F T E N, T H E Y C L E A R L Y H A V  
E T H E S A M E O R I G I N.



##### Diapositiva

2

#### Spain

The Easter tradition in Barcelona is felt especially during Palm Sunday in which we remember the entrance of Jesus into Jerusalem city, where he was welcomed with palms and olive branches. It is customary to hang palm trees and "palmons" on doors and windows to protect the house from witches and evil spirits.

In Catalonia, it is traditional to eat an Easter cake called "Mona", decorated with chocolate eggs, feathers and a small

chocolate figure that represents either a character known to children or one from the world of fairy tales. This dessert is traditionally given to every godson by his/her godfather.

n

**2**

Diapositiva

3

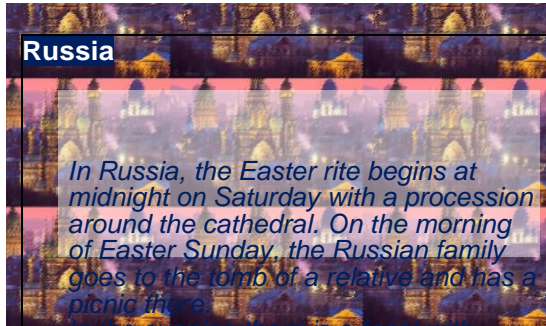


«Semana Santa»  
Barcelona

3

Diapositiva

4



Russia

4

*In Russia, the Easter rite begins at midnight on Saturday with a procession around the cathedral. On the morning of Easter Sunday, the Russian family goes to the tomb of a relative and has a picnic there.*

*In the evening there is a feast with different types of meat, fish and mushrooms, where there is also the "Pabcha", a substantial dish based on quark and the Easter panettone called "Kulitch" accompanied by sweet ricotta. In Russia, hard-boiled eggs are colored red. They are the symbol of new life obtained through the sacrifice of Christ.*

Diapositiva  
5



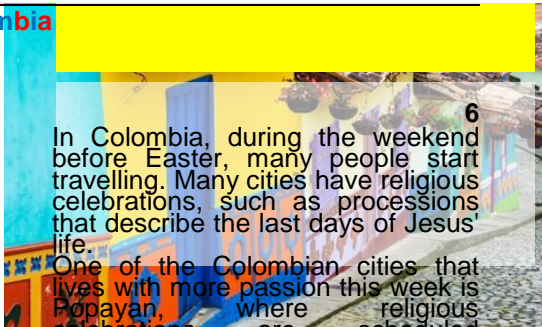
Typical Russian traditions during the Orthodox  
Easter:  
«Pabcha» and Russian Easter eggs

ST.PETERSBURG ST.PETERSBURG

5

Diapositiva 6

Colombia



6

In Colombia, during the weekend before Easter, many people start travelling. Many cities have religious celebrations, such as processions that describe the last days of Jesus' life.

One of the Colombian cities that lives with more passion this week is Popayan, where religious celebrations are scheduled throughout the week.

In Bogota, however, it is tradition to walk up to the "Cerro di Monserrate". It's a walk of about an hour all uphill, but once you arrive you can enjoy a spectacular view of the city.

In Cartagena, on the other hand, in the Church of La Trinidad, one can witness the Via Crucis, and various celebrations of the Holy Week.

Diapositiva

7



Religious Procession  
Popayan

7

Diapositiva 8



NORWAY

Also in Norway Easter is celebrated by bright colors, and longer holidays compared to other European countries.

Chicken and chocolate eggs are among the most important symbols for a

Norwegian on this occasion. The egg represents the rebirth, and the chicken is a symbol of fertility since the days of the Vikings.

Christ's entry into Jerusalem in Norway is celebrated with birch twigs and not palm trees. These twigs are typical for Easter decorations, along with painted eggs. Easter crafts in Norway include painting and egg decoration, colored paper and sewing baskets and cards.

During the long Easter weekend in northern Norway, the annual Sami Easter Festival is held. The festival is a showcase of Sami's (or Lapponi) life and includes the Sami Music Festival, and the world championship of running with the Reindeer, and the Sami Film

Festival.

8

Diapositiva  
9

*Here are two typical Norwegian traditions during the Easter*

*Easter eggs, after being decorated and painted, are hung on the trees.*

*Samr Easter Festival*



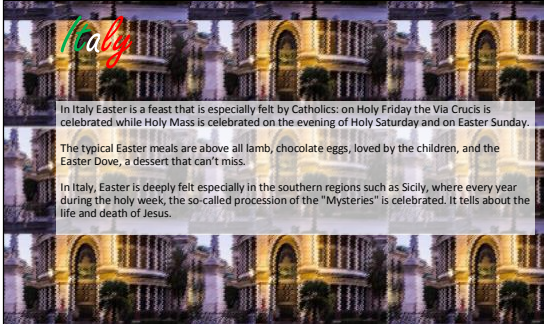
Diapositiva  
10

*Italy*

In Italy Easter is a feast that is especially felt by Catholics: on Holy Friday the Via Crucis is celebrated while Holy Mass is celebrated on the evening of Holy Saturday and on Easter Sunday.

The typical Easter meals are above all lamb, chocolate eggs, loved by the children, and the Easter Dove, a dessert that can't miss.

In Italy, Easter is deeply felt especially in the southern regions such as Sicily, where every year during the holy week, the so-called procession of the "Mysteries" is celebrated. It tells about the life and death of Jesus.





Diapositiva  
11

Typical Italian traditions during Holy week  
**The procession of the "Misteri" in Trapani (Sicily)**

Many tourists, every year, prepare their luggage to reach western Sicily and attend this very famous Catholic ritual, which has very ancient origins. Origins date back to the period in which the Borboni dynasty reigned.



Diapositiva  
12

**IV A IV B IV C**  
**ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE**  
**"LEONARDO DA VINCI" (TRAPANI) 12**

## b) Easter around the World (2)


### Diapositiva

1

### *Easter around the World*

Easter is a Christian holiday that celebrates the belief in the resurrection of Jesus Christ from the dead. In the New Testament of the Bible, the event is said to have occurred three days after Jesus was crucified by the Romans and died in roughly 30 A.D. The holiday concludes the "Passion of Christ", a series of events and holidays that begins with Lent - a 40-day period of fasting, prayer and sacrifice - and ends with Holy Week.

Despite its significance as a Christian holiday, many of the traditions and symbols that play a key role in Easter celebrations actually have roots in pagan celebrations....I've analyzed some of them.....



### Diapositiva

2

### *Corfù, Greece "Pot Throwing"*

The traditional of "Pot Throwing" takes place on the morning of Holy Saturday. People throw pots, pans and other earthenware out of their window.

Some say the custom of throwing pots welcomes spring, symbolizing the new crops that will be gathered in new pots. Others say it derives from the ancient customs to throw out all old items on New Year's Day.



**Diapositiva  
3**

**Brazil**  
***“Burning Judas”***

There's a crazy tradition in Brazil of creating straw dolls to represent Judas (the apostle known for betraying Christ) and hanging them in the streets, beating them up and finally burn them. And many times politicians involved in scandals become Judas.



**Diapositiva  
4**

**Czech Republic**  
***“Spanking women”***

On Easter Monday there's a tradition in which men spank women with handmade whips made of willow and decorated with ribbons. According to legend, the willow is the first tree to bloom in the spring, so the branches are supposed to transfer the tree's vitality and fertility to the women.



**Diapositiva**

**5**

**Poland**  
***“Blessing Basket”***  
The day before Easter, families prepare a “blessing basket.” It’s filled with colored eggs, sausages, bread, and other important food and taken to church to be blessed. In Polish culture, Lent isn’t over until a priest blesses this basket. Like their Italian neighbors, the Polish save their most notable tradition for the day after Easter: Smigus Dyngus. Young boys try to get girls (and each other) wet with water guns, buckets of water, and any other means they can think of. Legend has it that girls who get soaked will marry within the year.

**c) Commenti**

Gli studenti hanno apprezzato il video sulla processione dei Misteri a cui spesso partecipano. Hanno riconosciuto luoghi e tradizioni perché a loro molto familiari e hanno commentato con sufficiente senso critico, sottolineando l'importanza delle festività come occasione per la famiglia di riunirsi e condividere, nonostante prevalga ormai l'aspetto folkloristico su quello religioso.

La ricorrenza della festività pasquale, tema all'UDA, così nota e vissuta intensamente, è stata un valido strumento per spingerli a confrontare abitudini diverse dalle proprie e a provare nei confronti di ognuna un alto senso di rispetto. Approfondendo la conoscenza delle proprie tradizioni, hanno apprezzato la diversità delle tradizioni altrui.

In generale, la produzione orale si può ritenere soddisfacente.

Buona la produzione finale con la creazione di *power point* in cui hanno descritto significati e celebrazioni della Pasqua in diversi paesi europei e non.

**4. Lavori studenti su “Tell me how long the train’s been gone” by J.A. Baldwin**

**a) “Tell me how long the train’s been gone” by J.A. Baldwin, 4° F-G**

**Risposte elaborate da 4 F-G (leaders Gloria e Matteo)**

1) *What is Leo's father nationality?*

*Leo's father was from the Barbados*

2) *What did his father bring with him?*

*He brought with him from Barbados only black rum, and blacker pride and magic incantations.*

3) *How often were they late with the rent?*

*They were often late with the payment of the rent*

4) *Where was his father exiled?*

*He was exiled to Harlem*

5) *Why didn't he understand people around himself?*

*He did not understand the people among whom he found himself, they had no coherence , no stature and no pride.*

6) *What were their feelings towards the landlord*

*They all hated the landlord with a perfectly exquisite hatred.*

7) *How did his father feel in Harlem?*

*It was so bad for Harlem to hate him*

8) *What did he tell his sons about his past?*

*He told his sons that they came from a race that had been flourishing at the very dawn of the world, from a race of kings who had never been taken in battle, who had never been slaves. He spoke to him of tribes and empires, battles, victories and monarchs of whom they had never heard.*

9) *What would Leo and his brother have expected from their father?*

*Leo and his brother would have been happy to see their proud father kill the landlord.*

10 ) *What positive aspects of his Barbados identity could the father have brought with him?*

*Perhaps the fact of being a condescending and non- litigious person.*

11) *Why haven't they ever heard about their father's race?*

*Because they have never been mentioned in history books.*

12) *How did the father react to the landlord's threat?*

*He stood before the landlord, looking unutterably weary. He made excuses. He apologized.*

#### *LETTERA F*

28) *Who is the story teller?*

*The character*

29) *Do the character and the narrator coincide?*

*Yes, they coincide.*

30) *What are, in your opinion, the most significant words? Make a*

*list.*

*Anger, sadness, humiliation, shame.*

31) *What meaning do they convey? anger, sadness, impotence*

32) *How many paragraphs can the text be divided into? The text can be divided into 4 paragraphs.*

33) *Can you find any contrast in terms of feelings?*

*Choose among: anger humiliation cultural gap joy disappointment*

*Anger, humiliation and disappointment are different feelings between them but that can be traced back and forth from the same experience, feelings that are unleashed all together.*

*Joy is definitely a contrasting feeling with respect to others. in fact, in my opinion, the same experience can not lead to the same reaction in terms of feelings.*

34) *Are the father's feeling connected with a physical reaction?*

*No, physical reactions are never followed to the feelings of the father*

35) *Are there in the text any sentences wich reveal an increase in irony, reader's involvement, apathy, racism?*



*In the text I found a certain irony in writing that the father had brought only black rums, black pride and magical spells from Barbados.*

*Reading the text I found these feelings in his father: a sort of degradation mixed with victimhood rather than apathy.*

36) *What title would you give the story? "He was my father".*

37) *When could the story have been written?*

*In 1968.*

38) *Would you judge the writer a black or a white man?*

*I don't know, the story could be written by anyone, from anyone that lived this experience of life.*

39) *Do you think the author suffered such an experience?*

*It is not said, the author could have similarly indulged similar experiences that have sensitised him on the subject.*

4C e 4F ITI-Trapani

## **b) Commenti sul brano di Baldwin**

Attraverso la lettura e lo sfruttamento di questo brano di letteratura, gli alunni hanno, per la prima volta, affrontato, per quanto riguarda il mio progetto di ricerca, il tema della discriminazione razziale e della difficoltà di adattamento e integrazione da parte di un nero in una comunità bianca diffidente.

Hanno superato le difficoltà linguistiche del testo grazie all'uso degli *smartphone* e del dizionario di lingua inglese. Hanno lavorato in un clima di serenità e

grande collaborazione svolgendo le attività richieste e immedesimandosi con il narratore e i particolari biografici descritti.

I pochi alunni che hanno avuto in famiglia casi di parenti emigrati all'estero hanno mostrato una sensibilità spiccata nei confronti della "questione" immigrazione e accettazione da parte della comunità accogliente. Tutti hanno comunque partecipato con interesse facendo riferimento ad esperienze indirette degli extracomunitari sbarcati nei porti siciliani.

L'attività di *warm up* ha contestualizzato il tema del brano letterario. Gli alunni sono stati personalmente coinvolti perché le domande hanno chiamato in causa il concetto di identità personale e altrui, i luoghi comuni legati alla differenza razziale e la supposta superiorità della cultura occidentale.

L'analisi del testo, usata come strumento per risalire al messaggio dell'autore, è stata condotta senza difficoltà. Essendo le risposte alle domande chiaramente espresse nel brano o facilmente deducibili. Ciò li ha incoraggiati ad affrontare successive analisi di testi letterari più complessi.

## 5. Lavori studenti su “A passage to India”

by Forster



### a) Maria's Vacation

Maria had arrived in Dubai on vacation.

Finally on vacation... after a year of intense work and after having long meditated on her holidays, she had decided to go to Dubai, a place where at least once in life you have to go, only once in life, seen the prices.

But that vacation was more than deserved.

It had been a difficult period for her, after the break with her boyfriend she had realized that she deserved something more, she deserved freedom and what better place to start from. Dubai, a city of contrasts. The men go to the mosque removing their shoes, the women, under the long dresses and the veils that leave uncovered only the eyes, wear high heels and well-kept, colorful nails.

What impressed her most was the people.

Dubai is a crossroads of people of the Arab world, and one can recognize the country of origin of each one from the traditional clothes he wears. She also saw a woman with the Burqa, seeing that live makes a certain effect, if you have a Western culture and you've never seen this kind of clothing live.

During her visit to Dubai, Maria had also been negatively affected by the constant recommendatons to decent clothing in shopping centers' warning signs and by women dressed as black ghosts. Maria, firmly believed in the right to choose how to get dressed and saw as a violence the imposition of niqab, the Islamic veil that covered facial expression.

In England her Muslim friend consciously chose to wear the vey hiyab, and wondered if women in the Arab countries really want to dress like that or are forced by oppressive laws and customs.

Her impression was that in Dubai women lived segregated and weren't free because they were never seen alone. Going around the streets by car, she also observed several buildings with the clear indication of aesthetic centers or hairdressers for women only, as if taking care of herself was the only activity granted to a woman. In the UAE 80% of women are housewives and the number of those who work is increasing only because the statistics

include also migrant women, such as domestic staff and hotels, thus distorting the final result.

In any case, Mary, despite these considerations about cultural differences between West and East and also with her twenty years typical arrogance, wandered the streets of that immense and surreal city wearing semi-ingenal shorts that fashion 2018 imposes.

Suddenly the heat began to burdain, even for that little girl, so Maria decided to enter the first ristobar she would run into.

She found herself in front of the Revo Cafe.

The ringing of the entrance door let the people turn. The bar-like voice stopped and they looked at Maria.

She didn't pay much attention to that: a new face always attracts everyone's eyes.

She took a seat at a table near the window, thinking that from there she could have had a good view of people coming and going.

As soon as she sat down she noticed that two boys, sitting at the next table, whispered something incomprehensible, then, staring at her, got up and leaved the bar.

Maria thought "people are really strange" and, rolling her long blond hair in a bun, looked at the menu.

Fortunately, the dishes were also described in English otherwise she could have died of starvation.

While she was uncertain whether to eat falafel and tabbouleh, a waiter approached her.

Before Maria could open her mouth, even if only to say hello, was preceded by the peremptory tone of the boy who told her in a non-diplomatic manner that in that place that type of clothing was not permitted.

Maria paled, but the embarrassment of the moment soon turned into anger at the humiliation she had suffered.

Frowning, she replied that compared to the other places, she had not read anywhere of such a rule about dressing, as the boy claimed and required.

The boy immediately replied that a minimum of decency was enough to

understand how one should get dressed, without the need for any public advise.

At that point Maria felt the anger taking over but did not have time to add anything else because the boy continued asking the girl to sit out and not to return half-naked, anymore. He underlined the importance to respect the rules, behaviours and customs of his country. Being a western person, did not give her the right, "in the house of others", to behave as she wished.

Maria was stunned. Those personal offenses resulted in dullness and racism. She stood up with her eyes full of tears, crossed the room as if the entrance door was her salvation. Among the continuous whisperings, glances and ruthless sentences of customers, she went out almost in apnea.

Out she felt relieved. Her heart was pounding, her anger had given way to mortification and a recurring thought: Is this what people who are victims of racism feel?

The eperience she underwent while being abroad, let her think about ideologies and prejudices underlying racism which often lead to horrible, humanly unjustifiable acts.

Minorities are looked upon with suspicion, and even the religious matrix plays an important role: the profession of a faith "different" from the main one is often the object of intolerance and prejudice.

Maria walked slowly towards the hotel wrapped in her shorts that had so much outraged those people, those who, in spite of the modernity, technology and the higher skyscrapers in the world, are, sometimes, the protagonists of frequent episodes of racism and xenophobia.



**b) My story in Dubai**



*I realized my dream ,finally. Dubai, a place that, until you don't see it with your own eyes, it does not seem to exist.*

*A place that, even seeing it, it seems out of the world.*

*And I was right there. Out of this world.*

*Dubai, I did not stop whispering as I walked through its streets and through those buildings that made me feel a year younger.*

*The tropical climate was certainly not for me, but my enthusiasm was not affected by the damp heat that clung to my skin and made me sweat despite the white linen dress that the shop assistant told me was cool and not transparent .*



*Well, my dear Sofia this time you didn't guess right : that dress was anything but cool and not transparent. But I was on vacation and I didn't matter about a bit 'of transparency. What could have been happened?*

*Of course, I got 'thirsty and hungry.*

*So, I decided to open Cartoville, my faithful guide which, like a Bible, indicated everything , from places to visit to the best hotels and restaurants with detailed information.*

*In fact, I was spoilt for choice but one place particularly struck me, the Arabian Tea House Cafè. I also checked on trip advisor, cheap prices and beautiful images and then its name seemed perfect to me.*

*I never tolerated Italians going abroad and asking to eat Italian.*

*I prefer to experience new culinary trends, of course, I would never eat dog meat as they do in China, the only thought makes me furious, even if we eat the Cow, sacred in India and pork meat considered impure in the Arab world.*

*And in Dubai, whose predominant religion is Islam and, if memory does not deceive me, the Islamic religion does not allow to eat pork.*

*Who cares, there will be many more things to eat I said to myself as I went down Al Fahidi Street.*

*My enthusiasm, as well as my thirst increased more and more when I opened the door of the restaurant and I found myself in a sort of incredible garden.*

*I felt the water flowing, smelling of spices and shining of bright colors and of an intense blue and white. I was immersed in an oasis and visibly entranced, my senses invested with incredible sensations when I noticed that the guests, mostly indigenous, turned to look at me in a bad way when I opened the door and a current of air lifted my dress showing my thighs.*

*The fast intervention of my hand didn't prevent the vision to the guests present, almost all men, whose attitude became severe and even a little disgusted.*

*My initial embarrassment turned into anger, that kind of anger that would have pushed me to say tight-lipped: "People, we are in Dubai, runs the year 2018 and they are just a couple of thighs, wake up".*

*However, I sat down at the first free table, my triumphal entry, I did not waste my time and had a look at the menu.*

*Oh My God, it was totally in Arabic ... and now how could I do with it? I did not lose*

*heart hoping that the waiter would speak English, at least.*

*After 15/20 minutes there was no waiter hovering around the tables.*

*Every now and then , a guy came in and out of the kitchen with dishes full of inviting food, but he did not deign me of a look .*

*I didn' t lose hope and at a certain point I thundered: "Waiter, sorry!"*

*That guy, whose movement resembled that of a hardworking ant, stopped and turned to stare at me with a pair of oil-black eyes.*

*I smiled...I thought that a woman who smiles is always seen with some respect, nice ways are pretty ways, right?*

*The man came up and mumbled something in his tongue that obviously I couldn't understand and , in order to take time, I smiled again.*

*At that point, drawing all the scholastic English hidden in the maze of my memory I began to ask for something to drink and eat.*

*I found a wall in front of me. I had travelled a lot and I had always managed to get by myself but that man didn't like me, I felt it and he did not hide it.*

*I did not understand why and I honestly did not care much, my enthusiasm was giving way to a certain nervousness because I did*

*not understand an apparent unmotivated grumpy attitude and that closing to me.*

*I tried in every way to make me understand by succeeding in raising a bottle of mineral water and sour meat that I ate in a hurry.*

*Finally, I asked for the bill . That arrived very soon.*

*On the bill I didn't read how much I would have to pay, but, as a sentence, written in perfect Italian: "We don't want Italians in our local".*

*I read that sentence three times, while the blood froze in my veins and a deep sense of emptiness, that emptiness you feel while you're dreaming of falling into a ravine and that makes you suddenly wake up, took possession of me.*

*I felt alone, lost, surrounded by enemies. I paid absently without realizing how much money I was leaving and escaping from that place.*

*I turned the corner and, leaning against the wall of a building , I began to cry behind my sunglasses.*

*Perhaps anyone else in my place would have reacted differently, but I didn't have the promptness of reflexes to properly respond to that injury. Was I the victim of a form of racism. But why?*

*Yeah, a white woman victim of racism. Never heard before. Is it true? I started to reflect on what happened and to think that probably if each of us lived this form of injustice one would think two / three times before defining someone Negro ,for example, or before implementing any stupid form of racism.*

*Because racism is nothing but injustice for those who are victims of it and you never know what you can feel until you suffer the same treatment.*

*I also thought that racism is one of the ugliest forms of ignorance and that unfortunately, in 2018, in a civilized and evolved world such facts still happen.*

*I also wondered how much a man must learn to be defined a civilized human being.*



### **c) Commenti su “A passage to India”**

Gli alunni di questo Istituto Tecnico non sono abituati ad analizzare brani di letteratura straniera. Solo pochi insegnanti di lingua e cultura inglese inseriscono nella loro programmazione curriculare qualche brano di autori stranieri.

Tuttavia, gli alunni hanno apprezzato questo breve passaggio tratto dal romanzo "A passage to India": hanno amato i personaggi e i loro dialoghi, i messaggi veicolati sia dall'autore che dai protagonisti, hanno visto attraverso le parole scritte il paesaggio, l'architettura, gli usi e i costumi e se ne sono innamorati.

Quello che soprattutto hanno gradito è stato l'atteggiamento tenuto da Aziz e Mrs. Moore durante i loro dialoghi caratterizzati dal rispetto reciproco nei confronti delle rispettive diverse culture e da una complicità accompagnata a tratti da una buona dose di ironia.

Hanno realizzato che le difficoltà linguistiche e culturali possono essere superate se alla base dei rapporti interculturali c'è rispetto reciproco e voglia di conoscersi; che la forma migliore per una convivenza civile in una società multietnica è quella in cui ogni individuo, pur mantenendo la propria identità, accetta e rispetti gli aspetti culturali altrui senza imposizioni né prevaricazioni.

Purtroppo molti studenti sono stati influenzati da fatti di cronaca che li hanno resi diffidenti specialmente nei confronti di chi professa una religione diversa e in nome del suo Dio commette azioni orribili. Tali alunni, portati a riflettere grazie ad attività didattiche mirate, concordano alla fine nell'affermare che le azioni di un uomo prescindono dalla razza, il luogo geografico di provenienza o la comunità religiosa di appartenenza.

Le produzioni scritte finali hanno raccontato storie di razzismo "rovesciate", storie in cui gli occidentali sono oggetto di discriminazione da parte di Arabi. Mettersi nei panni altrui ha aiutato gli alunni a capire quanto ingiusto sia essere ai margini della società cosiddetta civile perché depositari di una cultura diversa.

## 6. Lavori studenti su “to the Little Polish Boy” by Peter Flisch

### a) *Holocaust dictionary*

#### A

**Antisemitism:** *dislike or hatred of the Jews*

**Aryan:** *term used by the Nazis to describe northern European physical characteristics (such as blonde hair and blue eyes) as racially “superior”*

**Arbeit Macht Frei:** *“Work makes you free” is emblazoned on the gates at Auschwitz and was intended to deceive prisoners about the camp’s function.*

**Auschwitz-Birkenau:** *the largest and most notorious concentration, labor and death camp where 1.6 million died; located near Oswiecim, Poland.*

**Axis:** *the Axis powers, originally Nazi Germany and Fascist Italy, extended to Japan when it entered the war.*

## **B**

**Belzec:** *death camp located in southeastern Poland alongside a main railway line; between 550,000 and 600,000 Jews were killed there*

**Buchenwald:** *one of the first major concentration camps on German soil.*

## **C**

**Canada:** *the name given to the storage buildings by the prisoners who worked in them. These buildings held the clothing and other possessions of those Jews who had just arrived into the extermination camps and were usually gassed shortly afterward. Much of the most valuable items were “stolen” by guards or went to the remaining ghettos to be “repaired” in the workshops there.*

**Chelmno:** *first death camp to use gassing and first place located outside Soviet territory in which Jews were systematically killed as part of “Final Solution.”*

**Concentration Camp:** *camps in which Jews were imprisoned by the Nazis, located in Germany and Nazi-occupied Europe. There were three different kinds of camps: transit, labor and extermination. Many prisoners in concentration camps died within months of arriving from violence or starvation.*



**Crematorium:** *ovens built in concentration camps to burn and dispose of the large number of murdered bodies.*

## D

**Dachau:** *Himmler's model camp located outside Munich, opened March 20, 1933; initially designed to hold political prisoners.*

**Diary of Anne Frank:** *a diary where the young Anne Frank wrote, for two years, her thoughts, feelings, experience and her dreams of "after the war".*

## E

**Einsatzgruppen:** *mobile death squad of the SS that followed the German army, executing Jewish residents as the squad moved through the Soviet Union; victims were shot and buried in mass graves.*

**Extermination Camp:** *six major camps designed and built for the sole purpose of killing Jews. These were Auschwitz- Birkenau, Belzec, Chelmno, Majdanek, Sobibor and Treblinka.*

## F

**Final solution:** *term used by the Nazis to describe their plan to annihilate the*

*entire Jewish population of Europe.*

**Fuhrer:** *German word for "leader," it was adopted by Adolf Hitler as his title after Hindenburg's death.*

## **G**

**Gas Chambers:** *large, sealed rooms (usually with shower nozzles) used for murdering prisoners of concentration camps; many people were led into gas chambers with the belief they were going in to take a shower.*

**Gestapo:** *the secret state police of the German army, organized to stamp out any political opposition.*

**Ghetto:** *a section of a city where Jews were forced to live, usually with several families living in one house, separated from the rest of the city by walls or wire fences, and used primarily as a station for gathering Jews for deportation to concentration camps*

## **H**

**Hollerit Machine:** *a machine developed to make the taking of the census much more efficient. The one used by the Nazis was developed by the German branch of IBM. Adolf Eichmann used it to gather data on Jews living in Germany, Austria and later Czechoslovakia.*

**Holocaust:** *term first used in the late 1950s to describe the systematic torture and murder of approximately six million European Jews and millions of other "undesirables" by the Nazi regime from 1933 to 1945.*

## I

**Intellectuals:** *many deported to the Concentration camps were intellectuals, writers and philosophers that, with their works , were against Hitler and Mussolini's regime.*

**Indifferent:** *was, in general, the attitude of the Catholic Church towards the genocide of the Jews.*

## J

**Jews:** *persons identifying themselves with the Jewish community or as followers of the Jewish religion or culture.*

**Judenrein:** *"Cleansed of Jews," a German expression for Hitler's plan to rid Europe of Jews.*

## K

**Kapo:** *a prisoner within the camp who is elevated to a position to oversee work duties in that camp. Many Kapos are remembered negatively.*

**Krakow Ghetto:** *the ghetto in Krakow, Poland, where Oskar Schindler gave factory jobs to remaining Jews thus saving them from deportation in March 1943.*

## L

**Lebensraum:** *meaning “living space,” this was the excuse used by Hitler for the taking over of territories for the “superior” Aryan peoples.*

**Lodz Ghetto:** *the ghetto in Lodz, Poland completed in 1940.*

## M

**Mauthausen:** *hard labor and concentration calocated near Linz, Austria.*

**Mein Kampf:** *Hitler’s autobiography in which he outlined his ideas, beliefs and plans for the future of Germany.*

## N

**Nazi:** *name for members of the NSDAP, National Socialist Democratic Workers Party, who believed in the idea of Aryan supremacy.*

**Nuremberg Laws:** *anti-Jewish laws enacted in 1935; included denial of German citizenship to those of Jewish heritage and segregation of them from German society; also established “degrees of Jewishness” based on family lines.*

## O

**Olympiad:** *in 1936 Hitler refused to participate to the awards ceremony for Jesse Owens, the black winner in the 100 metres race, because he wasn't German.*

**Overcrowded:** *were the wooden sheds where the deported lived in poor sanitary conditions.*

## P

**Partisans:** *groups of organized guerilla fighters who aimed to damage the German war effort by attacking military targets, often using the forest for cover.*

## Q

**Queue:** *in the concentration Camps people queued for hours in order to have a bowl of soup and a piece of hard bread.*

## R

**Rosh Hashanah:** *the Jewish New Year begins the High Holy Days and a time of reflection and soul searching.*

**Racism:** *the belief that a particular race is superior or inferior to another one because of skin color, language, custom, place of birth or any factor that reveals the basic nature of a person.*

## S

**Shoah:** *the Hebrew word for Holocaust.*

**Sonderkommando:** *at Auschwitz-Birkenau and other extermination camps, this was a group of prisoners whose job was to remove bodies from the gas chambers and to burn the bodies in the crematorium.*

**SS:** *Schutzstaffel; the German army's elite guard, organized to serve as Hitler's personal protectors and to administer the concentration camps.*

**Swastika:** *once an ancient symbol used to ward off evil spirits, the Nazis adopted it as their official symbol.*

## T

**T-4 Program:** *the euthanasia program directed against the physically and mentally handicapped persons who were considered "useless" in the new German Reich. The T-4 program served as the training ground for methods of mass murder that would later be used in the death camps, such as gassings and cremation of bodies.*

**Third Reich:** *the Third Empire; name given to the Nazi regime in Germany; Hitler boasted that the Third Reich would reign for 1,000 years*

## U

**Untermenschen:** *german word meaning "sub-humans," used by Nazis to refer to the groups they deemed "undesirable."*

**Underweight:** *all those deported to the Concentration Camps weighted less than usual. They died of starvation.*

## V

**Versailles Treaty:** *peace treaty ending the First World War, creating many of the issues of bitterness between European countries and, especially, a feeling of resentment by Germans.*

**Victory:** *Victory in Europe Day is celebrated on May, 8 1945 to mark the formal acceptance by the Allies of World war II of Nazi Germany's unconditional surrender of its armed forces.*

## W

**Warsaw Ghetto:** *largest ghetto in Poland covering 100 square blocks where approximately 500,000 Jews were contained from 1939 until May 1943.*

**Weimar Republic:** *the new democratically elected government in Germany following the end of World War I.*

**White Rose Movement:** *a group of young German students who protested against the Nazi treatment of Jews and others. Most of the members of this group were eventually rounded up and executed.*

## X

**Xenophobia:** *irrational hatred of Jews, gypsies, homosexuals, priests.*

## Y

**Yiddish:** *language spoken by many Jews in Eastern Europe; a combination of German, Hebrew and dialects of the countries in which Jews were living.*

## Z

**Zyklon B:** *a chemical developed as an insecticide, the pellets of which were*



*shaken down an opening in the euphemistically called “shower rooms” or gas chambers. The Nazis found this to be a quicker, cheaper and more reliable method of mass killing than carbon monoxide.*



4B 4F ITI “Leonardo Da Vinci”

### **b) Holocaust Questions**

In collaboration with the teacher of history, using the strategy of the team teaching, students, working in two big groups, will write and then read aloud the answers to the following.

#### **1) Why is so important to study Holocaust?**

*<<It's not important, it's fundamental. It is essential for us to realize how man can be cruel, atrocious, a monster. The reality committed by man exceeds the most perverse imagination. Remembering and studying this historical period means honoring the victims, supporting the survivors by making them understand that "they are not alone". In history there have been so many examples of such infamous genocides or atrocities that they have often been forgotten because either it was convenient, or because the winner took*

*everything. Now, in the last few decades, it is fortunately understood that memory is indispensable.>>*

**2) Why do some people insist the Holocaust never happened?**

*<< The most worrying thing is that on the Internet, which has become for some people the number one source of truthful news, there are too many inaccuracies about certain historical events. Those who deny the reality of the Holocaust also deny the large number of events of those years and insist that the Holocaust is a myth, created for personal ends by the Allies, the Communist Government of the Soviet Union and the Jews. According to the negationists, the Allies needed the "Holocaust myth" to justify the occupation of Germany in 1945 and. The deniers also claim that the Jews needed the "Holocaust myth" to get compensation from Germany. These people are convinced that by discrediting even one of the Holocaust events, the entire reconstruction loses credibility. This is why they ignore the evidence of what happened during that period.>>*

**3) A cruel absurdity of human injustice is revealed in both the poster and the poem. The photo was taken to show how the Jews were rounded up and terminated. It was to be sent to Adolph Hitler for his birthday. How is that unspeakably irony?**

*<<Yes, it's an horrendous case of absolute perversion and cruelty that only very few sick minds can conceive.>>*

**4) Any study of the Holocaust recognizes three elements: perpetrators, victims and bystanders. What do you know about their contribution to the Holocaust?**

*<< Speaking of the perpetrators, we can identify different behaviors about their figure: the use of prejudice to get away from any form of responsibility, the perception of distance from genocide and the non- recognition of the atrocities committed. The victims group includes both the direct survivors and the descendants of the survivors. Most of the direct survivors have*

*traumatic symptoms due to what they have experienced. The descendants of the survivors, try to tell the story of their ancestors, so that no one forgets and everyone remembers the Holocaust. The bystanders are both those who were physically present during the genocide, and those who did not intervene in order to avoid these horrendous crimes.>>*

**5) During the Holocaust, what actions could have been taken by individuals? By groups? By governments? How might history have been changed if more individuals, groups and governments would have taken those actions?**

*<< All this could have been perfectly avoided, or at least someone could have intervened earlier. In fact Hitler in his "Mein Kampf" had exposed his anti-Semitic thought. The whole world was now aware of the German hatred of the Jewish people arising from the theme of the "Aryan race" and the figure of the Jew as the cause of a general problem. Maybe, if the enemy countries of Germany really took into account the news coming from the Third Reich, or that the Germans deported and killed Jews, Gypsies, political opponents, in the concentration camps, then many more people would have been saved. In 1940 the news of deportations was in the public domain, but only in 1945 they released the prisoners from the camps. Why? A "no" from Benito Mussolini would have been useful to open the eyes of the rest of Europe and the world. It would also have been enough for Hitler to remain in prison for 7 years (as required by the charges for conspiracy) instead of 7 actual months for penalty discount, and all of Germany's policy would have changed.*

*Probably political interests are more important than thousands of lives..>>*

**ITI "Leonardo Da Vinci"-Trapani**

**c) Commenti su “To the little Polish boy...”**

L'UDA si è svolta a fine gennaio, in prossimità della celebrazione della festa della Memoria, il 27 gennaio ma anche in prossimità della chiusura del primo quadrimestre, quindi gli studenti sono stati impegnati nelle ultime verifiche sommative. Nonostante ciò, hanno mostrato interesse e partecipazione.

Il warm up ha avuto grande successo perché le immagini mostrate, nella loro crudezza, hanno catalizzato la loro attenzione.

Interessante si può definire il dizionario sull'olocausto prodotto in cui hanno semplificato il significato della guerra e del razzismo. Il lavoro non ha soltanto una valenza linguistica ma anche contenutistica e storica.

Alto è stato il coinvolgimento psicologico nelle risposte orali che richiedevano di commentare l'immagine del Little Polish Boy e la poesia di Peter Flisch.

Infine, la creazione della poesia richiesta come attività finale della UDA, dopo avere ascoltato le testimonianze dei sopravvissuti all'olocausto, ha sottolineato la sensibilità di questi adolescenti che, messi davanti alle conseguenze e agli orrori della guerra e della violenza, prendono le distanze da qualunque forma di pregiudizio.

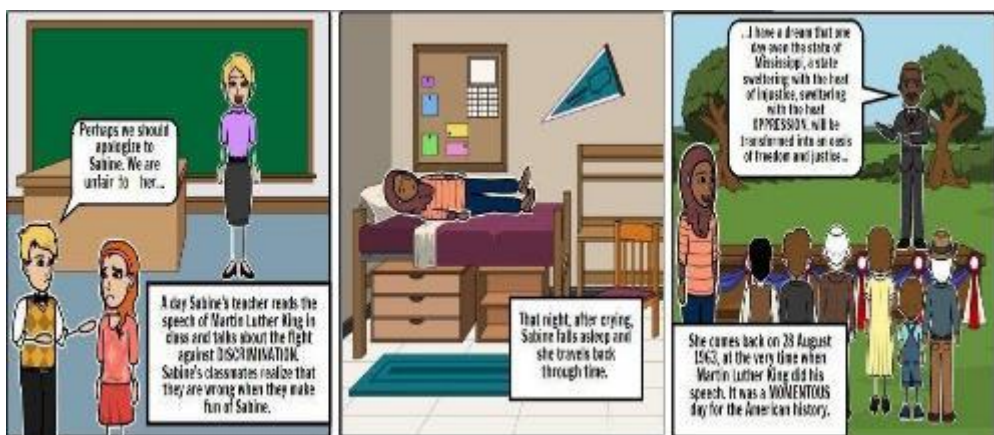
**7. Lavori studenti su “I have a dream” by Martin Luter King**

**a) Story board by 4°A – B- C - F - G**

1.



2.



3.



**b) Questions on Martin Luther King's speech (4°A)**

**1) What is the American dream?**

The base of the American dream is a set of ideas such as equality, liberty, democracy; where people could have the possibility of reaching success and prosperity, upwarding social mobility, through hard work in a society without any prejudice.

**2) Where did it come from?**

It came from the Declaration of Independence that affirm the right of liberty, to life and the pursuit of happiness.

**3) Is it realistic dream to hold on? Why or why not?**

It could be realistic in a society where people respect everybody and think that everyone has the same right.

#### **4) How do you think young people define the American dream today?**

Today young people don't think anymore about the American dream because it is not a fundamental ideal anymore.

Written replies

1. Gather as many musical metaphors as possible and explain the effect they have.
2. Have the geographical places mentioned in paragraph 10 been chosen at random? If not, why?
3. What is the effect of the repetition "I have a dream"?
4. The speech begins with "*Five score years ago...*", a reference to Gettysburg Address and ends with the words of the old Negro spiritual, "*Free at last! Free at last! Thank you God Almighty, we are free at last!*" By using a classic American President's speech and a famous African-American spiritual as bookends, what does King, in your opinion, want to point out?
5. What is the best way to protest against racial and cultural prejudices?
  1. In the end of his speech there are many musical metaphors like "JANGLING DISCORDS OF OUR NATION INTO A BEAUTIFUL SYMPHONY OF BROTHERHOOD" and many times repetitions of "LET FREEDOM RING". I think he use that metaphors to lead to all people's soul what he sad.

2. No it haven't. Because in these places there were cotton's field,where black people were used like slave.

3. Martin Luther King repeat many times these words to open the mind of people with the difference between how things are and how he hopes they will be and that African Americans would have civil rights likes other American.

4. I think thant Martin used these words of famous American, to dimostrare that there is not difference between African American and American, they are equal person who can leave something to the people's soul.

5. The best way to protest against racial and cultural prejudices is dimostrare that we can collaborate with each other, that we trust of people of other cultures.

**c) Questions 4°C**

**Gruppo: Gianluca, Andrea Lorenzo, Francesco 4 C**

1)What is the American dream? 2)Where did it come from?

3)Is it the realistic dream to hold on? Why or why not?

4) How do you think young people define the American dream today?



1) The American dream is considered as a set of ideals which are democracy rights, liberty, opportunity and equality.

If should be protect each person's opportunity to pursue then on idea of happens.

2) The founding fathers put into law the revolutionary idea that each person's desire to pursue happens was not just self-indulgence.

It was a part of that driver ambition and creativity. By legally protecting these values.

The founding fathers set up a society that was a very attractive for these aspiring to a better life.

3) Because the American dream can be combine the two ethnicities so this can create a very strong country (And free).

4) Today the American dream exist already, because people fight to have a own liberty.

**d) Questions 4°G**

Kevin leader 4°G

Warm Up

1)What is the American dream? 2)Where did it come from?

3)Is it a realistic dream to hold on? Why or why not?

4) How do you think young people define the American dream today?

1. The American dream is the ideal by which equality of opportunity is available to any American, allowing the highest aspirations and goals to be achieved. But each American has his own American dream, because it is different for everyone.
2. The concept of the American dream comes from the Declaration of Independence, where Thomas Jefferson asserted that each American was entitled to life, liberty and pursuit of happiness.
3. The American dream has been realized because, for example, in 2008 Obama, the first black president, was elected. The American dream changed. Before it was possible to get freedom. Now it's making money and having success.
4. The American dream is perceived more by non American boys and less by American boys. The non American boys think more about their careers, so they go to America.

18) Gather as many musical metaphors as possible and explain the effect they have.

21) Have the geographical places mentioned in paragraph 10 been chosen at random? If not, why?

25) What is the effect of the repetition "I have a dream"?

26) The speech begins with "*Five score years ago...*", a reference to Gettysburg Address and ends with the words of the old Negro spiritual, "*Free at last! Free at last! Thank you God Almighty, we are free at last!*" By using a classic American President's speech and a famous African-American spiritual as bookends, what does King, in your opinion, want to point

out?

30)“What is the best way to protest against racial and cultural prejudices?”

Written replies

1. From “This will be the day...” to “...let freedom ring!”

For me, the effect of the phrase "Let freedom ring" gives more motivation to understand more the meaning of the speech.

2. He has not been chosen at random, because they are the places they come from.
3. The effect is given that wants to make understand their dream of freedom.
4. M.L.K wants to point out that everyone is free to use the language he wants.
5. The best way is the union of people and events versus racism.

**e) *Commenti su Martin Luther King***

Le attività di *input* della UDA sono state svolte con alcune difficoltà per quanto riguarda la comprensione orale del discorso di Martin Luther King perché pieno di figure retoriche e riferimenti biblici. La UDA in questione ha suscitato sufficiente interesse da un punto di vista umano e sociologico. Gli studenti hanno ascoltato con interesse il discorso di King e hanno apprezzato il video. Sono stati particolarmente attratti dalla forza catalizzatrice e quasi ipnotica del Reverendo, dai gesti, dalla potenza delle parole e della sua postura. Hanno ascoltato e guardato il video in assoluto silenzio.

Per quanto riguarda le attività di *output orali* la maggior parte degli studenti ha svolto le ricerche storiche inerenti al periodo in cui visse M.L.K avvalendosi di Internet e dei loro *smartphone*: ciò li ha motivati tanto. Molte difficoltà sono state evidenziate per quanto concerne l'analisi stilistica dello *speech*: gli alunni, frequentanti un Istituto Tecnico Industriale, non sempre hanno avuto gli strumenti per affrontare un'analisi di questo genere quindi spesso si sono annoiati e distratti. Nonostante l'obiettivo delle attività proposte sia anche quello di migliorare le loro competenze lessicali, hanno evidenziato la necessità di essere molto guidati. Gli alunni si sono, comunque, appassionati al tema della discriminazione e della diversità razziale, percependolo come un problema attuale e ancora da risolvere.

**8. Lavori studenti su Philadelphia**

**a) *4°A e 4°B story of bullying***

Antonio is an Italian boy.

He is 15 years old, he is a very shy person, reserved but very friendly.

He attends the 2nd year of the linguistic high school in Rome, and falls in love with his classmate, Claudio, Andrea's best friend.

Andrea is the "head" of the group of bullies of the institute. Antonio lives in a wealthy family, he is an orphan of mother for many years, his father is an architect.

Antonio is a boy victim of violence because he is homosexual, his life has put him in front of this young age some difficulties but he does not give up and tries to overcome them thanks to the help of his father.

As every day Antonio goes to school, at the exit he always goes to the bar to buy some food, but today he does not buy his usual meal but buys a box of chocolates because he takes courage and wants to meet Claudio in the square. But that afternoon the boy is not there, he is at home with the fu. Anyway, Andrea finds the opportunity to beat and hit him, so Antonio comes back home full of scratches.

The boy, tired of this situation, decides to let off steam and asks for help from his math teacher, with whom he has an excellent relationship. After a few weeks the teacher manages to make him think and, thanks to his help, he tries to solve the situation,

So Antonio again finds the courage to talk to the bullies and manages to clarify with everyone. After a clarification, finally, tries to talk with Claudio and, after listening to Claudio, he says that he can not match his love because he is not homosexual, but he offers his friendship, which Antonio refuses.

In the end, Antonio decides not to give up and declares his homosexuality to his family and to all his friends.

Chiara, Luisa and Alessia.

**b) 4<sup>o</sup>F Vocabulary of legal terms from "Philadelphia"**

**AGREEMENT = ACCORDO APPEAL = RICORSO ARRANGEMENT =  
DISPOSIZIONE**

**AUTHORIZATION = AUTORIZZAZIONE**

**BACK PAYMENTS = RETRIBUZIONI ARRETRATE BOARD MEETING =  
RIUNIONE DEL CONSIGLIO BOOKLET = FASCICOLO**

**BREAK THE LAW = INFRANGERE LA LEGGE BUSINESS = ATTIVITA'  
COMMERCIALE CASE = CASO**

**CAUSE = CAUSA**

**CITY HALL = MUNICIPIO**

**COMPENSATION FOR CASH = INDENNIZZO IN CONTANTI**

**COMPENSATION FOR DAMAGES = RISARCIMENTO DANNI**

**CONFERENCE ROOM = SALA DELLE CONFERENZE CONTRARY =  
CONTRARIO**

**COPYRIGHT = DIRITTO D'AUTORE COUNSEL'S TABLE = BANCO DEI  
TESTIMONI COURT = TRIBUNALE**

**CUSTOMER = CLIENTE DEAL = AFFARE DECREE = DECRETO  
DEFENDER = DIFESA**

**DOCUMENT = DOCUMENTO DISCRIMINATION = DISCRIMINAZIONE DUTY  
= DOVERE**

**ECONOMIC RELATIONS = RELAZIONI ECONOMICHE FAVORABLE =  
FAVOREVOLE**

**FINAL TEXT = TESTO FINALE FIRED = LICENZIATO FREEDOM =  
LIBERTA' FULFILL = ADEMPIERE GUILTY = COLPEVOLE INNOCENT =  
INNOCENTE IRREALEVANT = IRRILEVANTE**

**JOB = LAVORO**

**JUDGE = GIUDICE JUDMENT = SENTENZA JUROR = GIURATO JURY =  
GIURIA**

**LAW = LEGGE**

**LEGAL ACTION = AZIONE LEGALE LEGAL FIRM = STUDIO LEGALE**

**LEGAL PRINCIPLE = PRINCIPIO LEGALE LEGITIMATE = LEGITTIMO**

**LOSS OF PROFIT = MANCATO GUADAGNO MANAGING DIRECTORS =  
SOCI AMMINISTRATORI MERIT = MERITO**

**NEGLIGENCE = NEGLIGENZA OBJECTION = OBIEZIONE PARTS = PARTI**

**PERSONAL REHABILITATION = RIABILITAZIONE PERSONALE**

**PRECAUTIONARY MEASURE = PROVVEDIMENTO CAUTELARE**

### c) **Commenti sulle UDA “Philadelphia”**

Il tema principale dell' UDA è l'omofobia. Il protagonista del film, un brillante avvocato che non ha mai reso pubblico il suo “diverso” orientamento sessuale per paura di essere emarginato e sbeffeggiato, ha contratto l'AIDS, malattia ancora poco conosciuta negli anni '80.

Il regista sottolinea l'atteggiamento di disgusto nei confronti dell'omosessualità e di paura verso la malattia soprattutto da parte del datore di lavoro da cui viene licenziato con la scusa di scarso rendimento. Durante l'aspra battaglia legale intrapresa per far valere i propri diritti, il protagonista affronterà il tema del pregiudizio e della discriminazione.

Gli alunni, in generale, sono sembrati molto interessati alla storia, hanno apprezzato la colonna sonora, i dialoghi e la straordinaria bravura degli attori. Hanno provato empatia e, a tratti, si sono commossi. Dal punto di vista umano, quindi, questo lavoro è stato molto apprezzato.

Durante lo svolgimento dell'unità didattica, però, nella fase della produzione scritta, quando hanno esternato il modo di pensare e descritto le personali reazioni nei confronti del “diverso sessualmente”, gli studenti hanno creato dei testi molto elementari.

Le stesse difficoltà hanno mostrato, dopo il percorso didattico, nelle **risposte aperte** del *final questionnaire*. Lì, alcuni, hanno dato sfogo, attraverso risposte di cattivo gusto, ai loro pregiudizi nei confronti degli omosessuali e del “diverso” in generale, assumendo un atteggiamento goliardico. Ciò è, probabilmente, retaggio di una, purtroppo ancora diffusa, cultura “*machista*” e razzista ma potrebbe anche trattarsi di un modo per esorcizzare una paura tipicamente adolescenziale. E' necessario puntualizzare che le reazioni di alcuni alunni sono state anche influenzate da recenti eventi socio politici, quali immigrazioni e attentati terroristici e relativa fuorviante informazione mediatica, e da cattive campagne elettorali che hanno propagandisticamente strumentalizzato la paura



nei confronti dello “sconosciuto”.

Sorprendentemente, nelle **risposte chiuse** del *final questionnaire*, si evince, invece, quanto, per loro, sia più facile accettare la diversità di tipo sessuale e di genere che linguistica, religiosa, o relativa all’uso delle droghe. Si deduce quindi che, nonostante le battute iniziali, essi, abbiano pian, piano e seriamente riflettuto sull’importanza del rispetto delle diversità e rielaborato il concetto che la discriminazione conduce ad una grandissima sofferenza.

**Dal punto di vista linguistico, la maggior parte degli studenti ha mostrato delle difficoltà a capire il linguaggio tecnico (quello usato nell’aula del tribunale) e l’*American slang*. La produzione scritta, infatti, è risultata essenziale.**

## **9. Lavori studenti su “Respect” by Aretha Franklin**

### **a) 4° A-B-C- F- G Blog *Whatever women do***

PROMOTION

OF

DIVERSITIES



**Whatever women do, they have to do it twice as good as men to be half-valued. Fortunately, it's not a difficult thing! (Charlotte Witton, mayor of Ottawa)**

Reading this sentence I smile. Apparently it sounds like an ironic, funny phrase.

Yet to think well, it does not have anything funny.

In a few days I'm 18 and it seems like a great achievement. I imagine becoming a woman with age. YA. Yet something scares me. It scares the world, that world made of the differences that divide us, that separate us. Today I want to talk about discrimination and in particular the discrimination between men and women. I realize that discrimination between the sexes is still sadly present in our daily lives.

Throughout history, the "figure of woman" has undergone various transformations, which have led her to improve her condition of life in a male-

dominated society. Until a few decades ago, it was still believed that the woman should be relegated home to care for her husband and children, and was considered a property of her father and, after marriage, her husband. The woman had therefore to live passively in a society that did not give her the opportunity to emerge as an individual, but that confined her to pre-established roles.

The discrimination to which the woman is subjected in the world has reached its peak. This makes it less economical, cultural and even social. In such an advanced society as ours, this situation is unacceptable. Of the one billion and 300 million people living in poverty, 70% are women. The situation is even worse in Third World countries. The so-called phenomenon of "feminization of poverty" has occurred. It is a vicious circle that throws a huge burden on millions of women. In fact, the female population living below the poverty line has increased by 50%. This is largely due to the unjust treatment of women on the labor market. In fact, the occupation of women is very often hidden and unpaid.

We witness scenes of discrimination against women on a daily basis, even more if the woman is disabled.

Among women with disabilities the perception of gender-related discrimination is quite widespread, as well as that related to disability, what is less common is to find disabled women (or, more generally, people with disabilities) that reflect on these issues also consider the intersection between these two variables. In fact, many people with disabilities (including women) have gender issues, the same attitude that many non-disabled people have about disability issues: they think it's a matter of sensitivity and "politically correct", not of rights .

**"Many times the disabled person are commiserated and thus**

**discriminated against by those who are afraid of recognizing themselves in him, directly or indirectly" (Giuseppe Pontiggia, writer)**

These brief considerations on a phenomenon that I fear will never pass ...

1 Mario, 11 March 2018 at 3.30 pm: How many disabled people and their relatives I have met in my life, many with pain in their eyes but always with a smile on their lips. People, usually, complain every day for anything, almost to exhaust the listener and themselves. In disability, however, there is the idea that we need to "hide the suffering" that the community gives it by status.

2 Giovanni, March 11th 2018 3.35 pm: Mine is a consideration for a disabled person, who for the rest of his life has had to worry about making those around us live in order to overcome everyday life. If it rains or if it is windy, in the collective imagination, the disabled person does not have a nuisance or difficulty, as if a pedicel grows on his nose: for the world the disabled person suffers from disability.

3 Mary, March 11, 2018 3.45 pm: Today I feel the need to break a spear in favor of our world, which is not a parallel "stuff" but is part of the world of all. Disabled people are sad or happy for what happens to them during the day and not because they are disabled; the difficulties that one encounters let one accept one's status or not, nothing to do with the crazy idea, that many have, that the handicapped is always desperate.

4 Giuseppe March 11, 2018, 16.01: This is not the truth. It is right for someone

to say it: we "losers", if you do not remember it all the time, we are exactly like you, prey of the vicissitudes, but not of our limits. If I look at myself in the mirror, I do not see the wheelchair: it is you who with your prejudices and embarrassments see it, but we are just Ileana, Francesco, Paolo ... For this it is necessary to break down the so-called cultural barriers and that is, the stereotypes of despair linked to immobility or limits due to an illness.

5 Giovanni, March 11th 2018 16.14: @ Giuseppe the weight of the wheelchair is in architectural barriers, in the cars parked in front of the slides, in the grimaces of those who look at you sideways and read the usual "what balls!"

6 Giorgio 11 March 2018 18.03: We do not take the handicap: you bring it if you build a wall, if you do not fit at school, if you do not allow us to become productive at work or if you do not consider our need as men and women and if for a lifetime, even at the age of seventy, you call us "the boys". I am not an ethics teacher but let me tell you: why should the disabled, in order to make you feel good, always be happy? Do we deserve it or not, sometimes, to be angry because you can puncture a wheel or break a sock, exactly how it is happening to you?

7 Marzia, 11 March 2018 6.15 pm: Female and male stereotypes are rooted in common culture and feeling, both among men and women: many studies confirm that people see men and women different in attitudes, emotions, etc. For example, many see some professions as "better suited" to one sex than to another.

8 Claudio, March 11th 2018, 7.10pm: Men and women are much more similar than they think they are and gender stereotypes are widespread but enormously exaggerated if not entirely false.

9 Gisella, 12 March 2018 11.00: @Claudio my mother is very determined . She is a successful woman today, but we know how much it cost her in terms of sacrifice, because her ambitions as a woman were subject to the role of mother.

10 Gisella, 12 March 2018 11.13 am: @Claudio, I will also tell you that, despite my father being a fantastic person, collaborative and available, he is granted "freedom" that my mother does not have. Like football matches in the evening with friends or the stadium on Sunday.

11 Giovanna, 12 March 2018, 1.15 pm: Now the discrimination has reached such high peaks as to turn into acts of violence against women, which has now reached the scale of a real social emergency and is a subject that often comes to the fore...on the newscasts, on the radio, on the web.

12 Anna, March 12, 2018 1:25 pm: Do you remember the principal who forbade students to wear miniskirts ??? While we do not say anything to the boys with scandalous jeans , right?

13 Claudio, March 12, 2018 hours 14.35: @ Anna, stop ... first, you like if men look at you, then you feel a victim. My father never permitted my sister going out with her pants on! It's a matter of common sense.

14 Anna, March 12, 2018 at 14.55: @Claudio on common sense we can also agree, but this does not authorize anyone to deprive us of our freedom.

15 Laura, 12 March 2018, 4.25 pm: The woman has always been considered a fascinating being but the path to female emancipation has been long, hard and full of climbs. Being a woman today is a privilege or do you still have to fight for your rights?

16 Laura, 12 March 2018 4.45 pm: And let's not talk about women in the "third world" countries ...

17 Caty, March 12, 2018 6:32 pm: Women, the disabled, immigrants ... but what are we talking about? Those rights to life that should be universal are a prerogative of a few. Very few. And they are men.

18 Ketty, 12 March 2018 at 20.19: my mother does not work, she tells me that she was fired by the employer when she got pregnant and since then she has

not been able to find anything else. She says that in the private sector, when she was going to do the interviews, given her young age, they immediately asked her if she was married and if she wanted to start a family. Timely the interview ended with the classic "we will let you know".

19 Claudio, March 12 2018 9:32 pm: @Anna, @Ketty, you do it easy ... tell it to those who have an activity and suddenly find themselves without personnel because one has the threats of abortion as soon as he discovers she is pregnant, the other has convulsions from the cycle, the other still the premenstrual syndrome, another the child with a fever ... and the company can fail, who cares? I don't want to underline sexual differences, but usually women take advantage of it. So, when the employer runs into it for the first time, then he does not want to deal with young women anymore. Rights, which rights?... My grandfather left his company to his children, splitting his back for a lifetime, making immense sacrifices to keep a large family while my grandmother was lovingly managing the house and raising her children properly. Today my father has to fight against the mischief of employees, especially women who always have problems, to keep alive the activity and its constant production. As for public employment, then, where you do not run the risk of being fired, you have a 22-month pregnancy like elephants.

20 Marcello, 12 March 2018 22.08: @Claudio, what you say it is true, but in part. You will always find those who take advantage of something, those who pass the line, those who trip to mate to excel. We speak of human weaknesses that are warned and corrected in the new generations. But this should not lead us to lose sight of the fundamental values to which, more or less, we have been educated: equality first of all. If you restore dignity to human beings, man or woman, able-bodied or disabled, fellow-traveler or foreigner, rich or poor, believer or agnostic, if you are there to give the right example, you will easily be rewarded in terms of esteem and respect.

21 Caty, 12 March 2018 22.42: Bravo @ Marcello!

22 Nicola, 13 March 2018 09.10 am: my father tells me that when he separated

from my mother he ended up on the pavement for the sentence of the Judge. My mother got the exclusive custody of my sister and me. He had to leave home and give a monthly maintenance that forced him to do more jobs at the same time. A sort of judicial harassment, a reverse discrimination. I live with him today when I am almost of age. I chose to enjoy my father who was stolen for so many years.

23 Luca, March 13th 2018 12.02: @Nicola I, on the other hand, am the son of a marvelous woman who has decided to sacrifice her whole life to keep me, despite being abandoned by my natural father in the last months of pregnancy. When I was born, she went to work in a sandwich shop and I was there, in the back of the shop, or by some of her friends who offered to keep me for a while. My mother remained alone for a long time, her little man was me. She was a mum-dad. Today she has a partner who loves her and respects her, as she deserves. Today as yesterday we are a family.

24 Caty, March 13th 2018 12.42pm: @Nicola I hope you can recover the relationship with your father ... @Luca what a beautiful testimony! I can see all the love your mother gave you ...

25 Piera, March 13th 2018 at 15.12: I find this blog very interesting. I was just talking yesterday with @Caty about the discrimination we suffer as women. If a woman walk in the street, has to bear the looks of men anyway: if you're *bona*, ugly, tall, short, and the way you dress, and if you wear a makeup or if you don't, and what a *pizzaaaaaa* ...that is enough !!!!

26 Claudio, March 13th 2018 15.42pm: @Piera ahahahahahahh come on, do not overdo it! You don't appreciate men joking!

27 Piera, March 13th 2018 at 15.53: of course, but we are not so shameless. Discretion is important WE!

28 Claudio, March 13th 2018 4.14pm: @Piera si vabbé ...



29 Dora, March 13, 2018, 4:53 pm: I wanted to give my testimony. I am a woman, a disabled person, a sportswoman. Behind me I had a wonderful family that has always pushed me to keep going, not to cry on me, to fight. Of course, there are moments of despair, as for everyone. Maybe a little more. The gratifications, however, come more intense because you know it's not easy even if I am so strong. I am a swimming paralympic champion, I move in the water with the only help of the arms, without being able to count on the legs because of a degenerative disease that struck me years ago. Sport is my second family. We are all the same in the pool, even if with different disabilities. Water is the liquid world, it has no barriers. It's like flying in a thick air, you're free. It's different outside. People raise the walls and create emotional cages made of mistrust and anger. If you give up your freedom, they feel more secure. Instead, going through the pain and knowing it, leads you to the awareness of yourself and of your limits. And it is the beginning of a wonderful journey towards freedom.

30 Caty, March 13th 2018 h 18.22: thanks @ Dora ...

31 Caty, 13 March 2018 at 18.41: you are making me move ...

32 Andrea, March 13th 2018 19.03: well, raga, but all these pizzotti why? A little more and I cut my veins ... Enough with all these commonplaces

33 Andrea, March 13, 2018, 19.12: that is, I do not say no, but the more we talk about it and the more the question is magnified. Stop victimism!

34 Caty, March 13, 2018, 8:11 pm: @Andrea, here he is, the genius has arrived.

35 Andrea, March 13th 2018 8:12 pm: @Caty you seem very active on the blog, but don't you have anything more important to do, for example to study ? Or it's just me that do not have time to lose ??? Blessed are you and your bla bla bla ...

36 Caty, March 13th 2018 8:15 pm: @Andrea go, go ... go to study sensibility

sciences. Repeat aloud so you feel and register. Then, if you have learned the lesson you can come back, otherwise ciao.

37 Andrea, March 13th 2018 8:17 pm: @Caty I've already lost too much time with your stupid things. And then I have to go out now. Genius me...

38 Caty, March 13th 2018 8:19 pm: @Andrea I love you, you know ... smack!

39 Andrea, March 13th 2018 8:27 pm: @Caty thanks you are a female, otherwise I had already sent you to ca .... . Anyway I love you too, stupid (without smack).

40 Piera, March 13th 2018 9:53 pm: you guys, you make me laugh very much, you're fantastic. The exchange of opinions is always constructive, even if we are getting off-track here.

41 Caty, March 13th 2018 at 22.19: @Andrea considering that "I'm female" offer me a beer tonight!

42 Andrea, March 13, 2018 at 10:37 pm: @Caty you're young. At this time the "females" of your age go to sleep.

43 Caty, March 13, 2018 at 22.19: @Andrea please... we are peers ...

44 Andrea, March 13, 2018 at 22.37: @Caty yes, but I'm a man!

45 Gabriele, March 14th 2018 10.10 am: @Caty @Andrea after reading the whole paper, a question arises spontaneously: how did it end with the beer last night ??? ahahahah

46 Caty, March 14th 2018 12.27am: @Gabriele no beer but a long walk ... Not before going to get my friend Nyela. Nyela is an Eritrean girl adopted at the age

of ten by an Italian couple. She arrived as a child with her mother who died shortly after due to an illness contracted during her long journey from Africa. I wanted her to come with us so that @Andrea would listen to Nyela's stories and the ongoing process of integration in our city. Nyela is not a disabled person, but she is a woman, she is black and speaks mainly another language. There are still difficulties that a woman of her status must face. Because if you're just a woman and go around alone at night, or you're crazy or an easy girl. If, in addition, you're black, you're a prostitute for sure, bring diseases and smell. Nyela and Houda, his Tunisian bench companion, are the best in their class. They know that life gives them nothing and therefore they have to roll up their sleeves if they want to build a better future than their parents'. Nyela and Houda managed to break down the wall of mistrust that welcomed them into the classroom, replacing it with that of healthy and benevolent curiosity from their classmates. Yesterday evening, Nyela told Andrea that she was scorned by Ewa, a Polish boy of another class, because of the color of her skin. What sadness, rather than being in solidarity with the difficulties of life, we sometimes give place to the most discriminating of discriminations.

47 Andrea, March 14th 2018 at 15:58: @Caty, it was very nice to spend some time with you, last night. Diversity, in all its aspects, is precious. And it must be defended. And it must be accepted. It must be respected. I thank @Nyela for the wisdom, the calm and the smiles that her culture has given her and with which she has opened my heart and my mind.

48 Gabriele, March 14th, 2018, 05:05 pm: @Caty @Andrea that I am, I'll join you next time too.

49 Nyela, March 14th 2018 h 20:00: @Caty @Andrea @ Gabriele agree, we all go out together ... but this time no serious talk, take me to dance!

Oh yes, let's go dance all together respecting our differences that could enrich each other, because basically what is lacking is respect.

And with the reflection on the word Respect, I thank and I dedicate to you the

words sung by Aretha Franklin:

What you want  
Baby, I got it  
What you need  
Do you know I got it  
All I'm askin'  
Is for a little respect when you get  
home (just a little bit)  
Hey baby (just a little bit) when you  
get home  
(Just a little bit) mister (just a little bit)  
I ain't gonna do you wrong while  
you're gone  
Ain't gonna do you wrong cause I  
don't wanna  
All I'm askin'  
Is for a little respect when you come  
home (just a little bit)  
Baby (just a little bit) when you get  
home (just a little bit)  
Yeah (just a little bit)

I'm about to give you all of my money  
And all I'm askin' in return, honey  
Is to give me my propers  
When you get home (just a, just a, just  
a, just a)  
Yeah baby (just a, just a, just a, just a)  
When you get home (just a little bit)  
Yeah (just a little bit)  
Ooo, your kisses

Sweeter than honey  
And guess what?  
So is my money  
All I want you to do for me  
Is give it to me when you get home  
(re, re, re ,re)  
Yeah baby (re, re, re ,re)  
Whip it to me (respect, just a little bit)  
When you get home, now (just a little  
bit)

R-E-S-P-E-C-T

Find out what it means to me

R-E-S-P-E-C-T

Take care, TCB

Oh (sock it to me, sock it to me, sock  
it to me, sock it to me)

A little respect (sock it to me, sock it to  
me, sock it to me, sock it to me)

Whoa, babe (just a little bit)

A little respect (just a little bit)

I get tired (just a little bit)

Keep on tryin' (just a little bit)

You're runnin' out of fools (just a little  
bit)

And I ain't lyin' (just a little bit)

(Re, re, re, re) when you come home

(Re, re, re ,re) 'spect

Or you might walk in (respect, just a  
little bit)

And find out I'm gone (just a little bit)

I got to have (just a little bit)

A little respect (just a little bit)



## Commenti su “RESPECT”

Gli alunni si sono appassionati al ritmo e ai video della canzone **Respect**. Nonostante sia una canzone degli anni '60, ne hanno trovato attuale il tema principale e hanno apprezzato la voce della cantante e il ritmo della musica.

Hanno lavorato sul significato della parola RISPETTO e sui concetti ad essa correlati, calandola nella loro realtà scolastica e familiare. Particolarmente sensibili si sono dimostrati verso il senso del rispetto tra i sessi e nei confronti delle persone disabili. I video, il discorso di Galeano e la canzone della cantante Fiorella Mannoia hanno creato un clima di riflessione sulla diversità, una realtà, spesso, non lontana dalla loro quotidianità. Gli studenti hanno realizzato che ancora oggi accadono episodi di discriminazione sessuale e discriminazione nei confronti dei disabili ma anche dell'adolescente più timido e ben educato, che non ama dire le parolacce o che non si veste secondo le ultime tendenze della moda. Le discriminazioni a cui gli alunni si sono riferiti durante l'attività didattica, non hanno per fortuna avuto luogo all'interno delle loro classi né all'interno dell'Istituto (frequentato, come io stessa ho avuto modo di verificare, da ragazzi abbastanza ben educati e rispettosi delle regole e del vivere civile), dichiarazione confermata dai loro docenti che hanno ribadito di non avere mai avuto problemi del genere, ma nei luoghi frequentati nel tempo libero: palestra, bar, discoteca, giardini pubblici e sui social.

Tutti si sono dimostrati concordi nel ribadire il ruolo fondamentale della famiglia, prima agenzia educativa per ogni ragazzo, dei genitori che, all'interno delle pareti domestiche sono i primi esempi di rispetto nei confronti del sesso diverso e del più debole.

Hanno anche sottolineato il ruolo dei docenti che grazie alla loro esperienza e sensibilità, devono rilevare in tempo e arginare con fermezza eventuali fenomeni di bullismo. Se ci sarà collaborazione tra la famiglia e la scuola, fenomeni estremi, come il suicidio di tanti giovani lasciati da soli ad affrontare bullismo e violenze, potrebbero non verificarsi più.

Ciò è quanto emerso dai dibattiti e attività orali svolti in classe, attività svolte con interesse crescente, fino alla produzione finale: un blog a cui hanno partecipato ragazzi coetanei che hanno espresso pareri sul concetto del rispetto e della discriminazione ma che, soprattutto, hanno portato esperienze personali all'attenzione dei partecipanti al blog. Le conversazioni e le testimonianze, anche le più tristi, si sono svolte in un clima di grande senso civico e, per l'appunto di, RISPETTO, sfociando, alla fine, in simpatiche battute, a tratti goliardiche, e in accenni a nuove amicizie anche fuori dal blog.

Questo ha dimostrato che il confronto senza prevaricazione, la comprensione e l'ascolto, anche se la non condivisione, del pensiero diverso altrui, è il primo passo verso l'accettazione della persona diversa. Il dialogo è quindi uno strumento importantissimo perché aiuta a maturare, ad accettare, ad integrare.

## 10. Lavori studenti su “Art Unites the World”

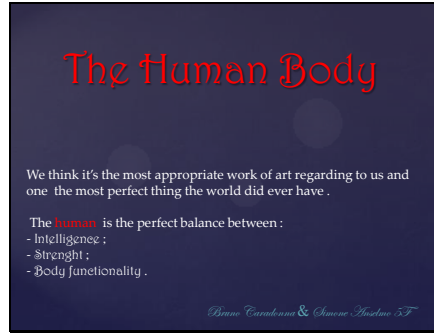
### a) *Powerpoint by Bruno e Simone 4°F*

Diapositiva 1





Diapositiva 2



**The Human Body**

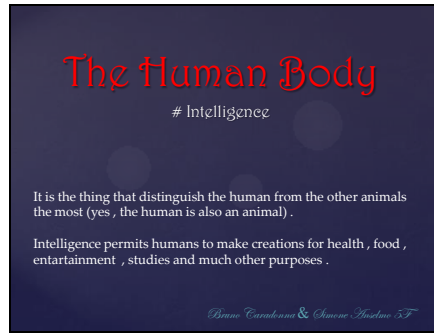
We think it's the most appropriate work of art regarding to us and one the most perfect thing the world did ever have .

The **human** is the perfect balance between :

- Intelligence ;
- Strength ;
- Body functionality .

*Pierre Corneille & Antoine Houdon 5F*

Diapositiva 3



**The Human Body**

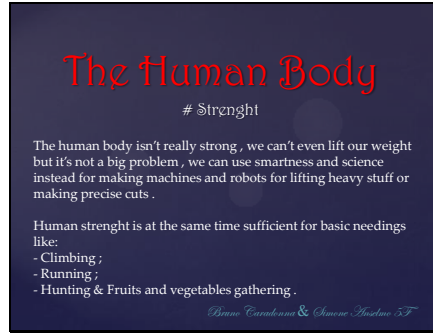
# Intelligence

It is the thing that distinguish the human from the other animals the most (yes , the human is also an animal) .

Intelligence permits humans to make creations for health , food , entertainment , studies and much other purposes .

*Pierre Corneille & Antoine Houdon 5F*

Diapositiva 4



The Human Body

# Strength

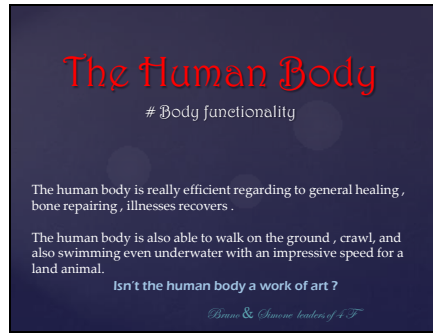
The human body isn't really strong , we can't even lift our weight but it's not a big problem , we can use smartness and science instead for making machines and robots for lifting heavy stuff or making precise cuts .

Human strenght is at the same time sufficient for basic neeedings like:

- Climbing ;
- Running ;
- Hunting & Fruits and vegetables gathering .

*Bonus: Carabeanut & Ancient Medicine 5F*

Diapositiva 5



The Human Body

# Body functionality

The human body is really efficient regarding to general healing , bone repairing , illnesses recovers .

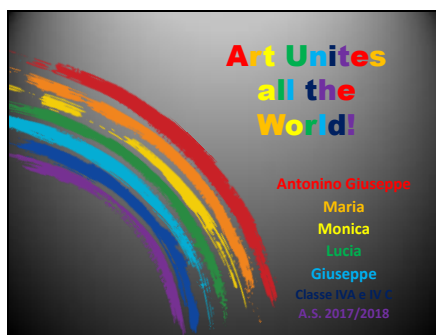
The human body is also able to walk on the ground , crawl , and also swimming even underwater with an impressive speed for a land animal.

Isn't the human body a work of art ?

*Bonus & Ancient medicine of 4 F*

**b) PowerPoint by 4°A – 4°C**

Diapositiva 1



## Diapositiva 2

### What a wonderful world Luis Armstrong

"What a Wonderful World" is a pop ballad written by Bob Thiele (as "George Douglas") and George David Weiss. It was first recorded by Louis Armstrong and released in 1967.

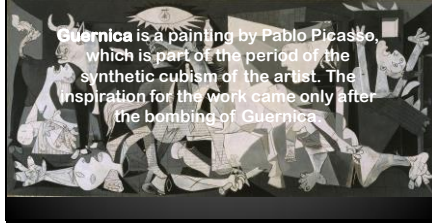
What a Wonderful World was intended by its authors as an invitation to discover the pleasure of life: optimistic and relaxed, it enhances the beauty of the world and of the diversity among peoples.

## Diapositiva 3

### Guernica


Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso

Guernica is a painting by Pablo Picasso, which is part of the period of the synthetic cubism of the artist. The inspiration for the work came only after the bombing of Guernica.



Diapositiva 4

**Pietà**  
**Michelangelo Buonarroti**



The **Pietà** is a marble sculpture by Michelangelo Buonarroti, datable to 1497-1499 and preserved in the Basilica di San Pietro in the Vatican City, in Rome. It is the first masterpiece of the little more than twenty years old Michelangelo, considered one of the greatest works of art that the West has ever produced.

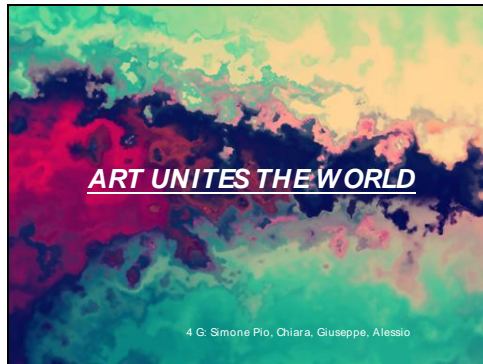
Diapositiva 5

You use a glass mirror to see  
your face;  
you use works of art to see  
your soul.  
(George Bernard Shaw)

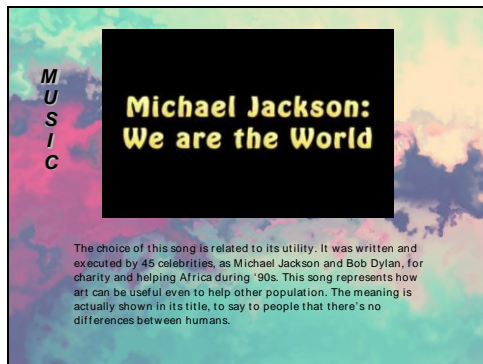
Thanks for your attention!

c) *PowerPoint by 4°G*

Diapositiva 1




Diapositiva 2



### Diapositiva 3


**A  
R  
T**



It's one of the most famous paintings of the entire art history. Painted by Van Gogh, «The Starry Night» is really colorful and contains a lot of point to analyze, not just the landscape, but it also produces in ourselves a wish to go and discover more deeply even inside of us.

### Diapositiva 4


**A  
R  
C  
H  
I  
T  
E  
C  
T  
U  
R  
E**



The «Saint Basil's Cathedral», placed in Moscow, is one of the masterpiece of the architecture. It was the first modern Russian building, wanted by Ivan The Terrible.  
At the first view, it seems pretty weird, but through a better analysis, you can see that the shape comes from the form of flames and the color system follows the depiction of the 'Heavenly City' in the 'Book of Revelation'.

## Diapositiva 5


L  
I  
T  
E  
R  
A  
T  
U  
R  
E



A really meaningful book, «Mille splendidi soli», written by Khaled Hosseini. It tells about the difficulties of women in the east to be accepted and try to improve their lives. As in the best seller «Il cacciatore di aquiloni», the author wants to make occidental population aware, through literature, about what happens outside of our daily routine.

## Diapositiva 6

C  
I  
N  
E  
M  
A



Film come out in 2017. It tells about a love story which overcomes the social and physical differences between the two parties. The film shows how love's power can improve the life. The man, indeed, who at the beginning wanted to kill himself and have no contacts with people, chose at the end to make anyway an act of euthanasia, but loving and leaving her the entire heritage.



## Diapositiva 7

**S  
C  
U  
L  
P  
T  
U  
R  
E**



This sculpture was made by Gian Lorenzo Bernini in XVII century. It's a masterpiece which tells about the love between Apollo and Daphne. She prayed to her father, the river god, to be turned into a tree. So after that, Apollo started to venerate that tree as a divinity. We can see, also in this work, how strong the love can be.

## Diapositiva 8

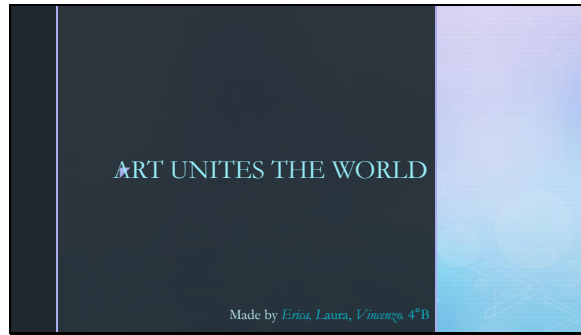
**FINAL COMMENT**

So, to the question «Can art actually unite the world?», we answer yes. It's pretty simple to understand that art deletes any differences between the people, because an artistic work can be admired and contemplated by everyone, without the need to know the language or the culture of the local population.

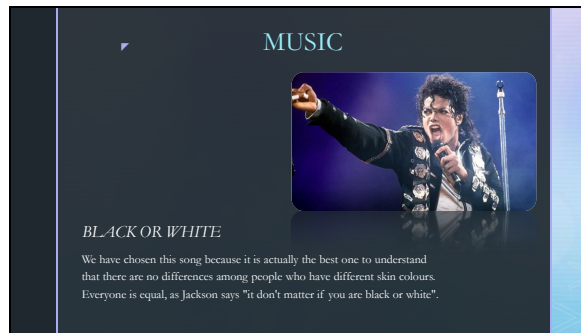
The work we made with the teacher helped us to get the best from every single masterpiece of every kind of art, saying us which can be the point of view to analyze an opera and actually understand the complete meanings, helpful also for our own lives.

d) PowerPoint by 4°B

Diapositiva 1

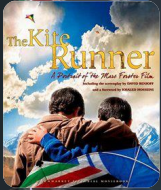


Diapositiva 2



### Diapositiva 3

LITERATURE



*THE KITE RUNNER*

This book by Khaled Hosseini, later became a famous film, is plenty of multicultural topics. A mix of friendship, bravery, war and love, which can explain not just the Afghanistan's situation.

A must of the modern literature. An hymn to life.


### Diapositiva 4

CINEMA

*KOLJA*

It is a 1996 Oscar winning Czech drama about a man (František) whose life is reshaped in an unexpected way.

Indeed, he got married for money with a young Russian girl who needed to get the Czech citizenship. But, after the fake wedding the girl escaped, leaving his small son with him. Being together he discovers that after all Russian people are not so different from Czechs.



## Diapositiva 5

ARCHITECTURE

COLLOSSEUM

Also known as the Flavian Amphitheatre, is an oval amphitheatre in the centre of the city of Rome. Built in AD 80, it was actually used for gladiatorial contests and public spectacles.

In 2014 it was named as one of the 7 New Wonders of the World.



The slide features two photographs of the Colosseum. The top-right image shows the interior of the amphitheatre, highlighting the tiered seating and the central arena. The bottom-left image shows the exterior of the Colosseum at night, illuminated by warm lights that highlight its iconic arches and structure.


## Diapositiva 6

PAINTING

THE KISS BY HAYEZ

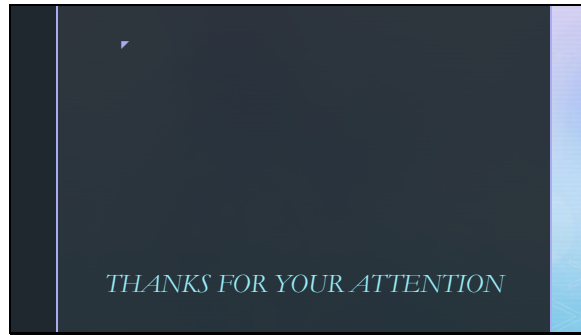
The painting represents a couple from the Middle Ages. As you can see the action of the kissing is at the center of the composition.

This painting is notable for its vivid colors and textures and shows us like true love can generate such a wonderful and powerful energy.



The slide features a single photograph of the painting 'The Kiss' by Francesco Hayez. The painting depicts a man and a woman in a romantic embrace, kissing. The woman is wearing a light blue dress, and the man is wearing a dark coat and a hat. The background is a simple, light-colored wall.

Diapositiva 7



**e) Quotation about "Love" – 4°C**

21) Choose and comment the quotation you prefer, then associate it to its author.

*-Love is a form of prejudice. You love what you need*

*-Love is a constructive strength of every positive step for humanity*

*-Love, impossible to define*

*-It is love that moves the sun and the other stars*

*-Love: a word invented by the poets to rhyme with the heart*

*-True love wants the best for the loved one*

*-Love and do what you want*

Giacomo Casanova Sant' Agostino Umberto Eco Dante Alighieri Charles Bukowski Ambrose Bierce Giovanni Paolo II

-

**“Love, impossible to define”**

We actually agree with this quotation written in one of his letter by Giacomo Casanova, italian philosopher and writer. For us, Love is such a beautiful feeling that it's impossible to describe in words. But in the meantime, it's in whatever we do, see and appreciate, because We think that whoever lives, loves. So, even if sometimes what this feeling brings to the person who loves or is loved can be hardly to understand, LOVE is needed to go ahead in your own life and afford the difficulties.

4 C leaders: Alessia, Giacomo

**f) Quotation about “Love” – 4° F**

21)Choose and comment the quotation you prefer, then associate it to its author.

*-Love is a form of prejudice. You love what you need*

*-Love is a constructive strength of every positive step for humanity*

*-Love, impossibile to define*

*-It is love that moves the sun and the other stars*

*-Love: a word invented by the poets to rhyme with the heart*

*-True love wants the best for the loved one*

*-Love and do what you want*

Giacomo Casanova Sant' Agostino Umberto Eco Dante Alighieri Charles Bukowski Ambrose Bierce Giovanni Paolo II

## **IT IS LOVE THAT MOVES THE SUN AND THE OTHER STARS**

### **(Dante Alighieri, Divine Comedy)**

We have chosen this quote by Dante Alighieri because we are quite sure that love is not just that feeling between two people who love each other.

There can't be someone who still have not known love itself.

We suppose that someone can be in love not only with the person, with whom he/she wants to live until the end of his/her life.

Love can be felt also among friends, relatives, colleagues.

You can (and should ) your job as well.

Without love our lives just do not make sense. Our World is based on love.

That is why it moves the sun and the other stars.

4 F : leaders Maria, Giovanni

**g) Questions about Park Guell - 4°G**

**Answer the questions about PARK GUELL**

-A brief presentation and photos of a Spanish attractive place and tourism destination will follow. Parc Güell is one of the most beautiful and visited public park in Barcelona and one of the most appreciated work by Gaudí. It is made up of a series of gardens and architectural elements, and is situated on the hill of the Carmel outside the city centre in the quarter of La Salut. The park was built between 1900 and 1914 on the project of Antoni Gaudí but it was officially opened to the public in 1926. In 1984 the UNESCO declared Parc Güell to be a World Heritage site.

10)The class, divided in two big groups, will do a research on Park Guell and find as many animals as possible which are represented there and explain what they symbolize.

*In this park, mainly four animals are represented. The most famous is the salamander, which symbolizes the victory against the evil, because, following medieval believes, this animal was able to resist to the fire exploiting its own cold body.*



*The other important animal is the snake, which crosses the park and comes out from a red and yellow shield. It symbolizes the fight against the evil to defence Catalunya.*

*Octopus: it's the central point of the irrigation system of the park.*

*Lion: heads of Lion are placed on the balcony of the HALL OF COLUMNS.*

11) Secondly, they will write at least five adjectives to define the unusual Park.

*Adjectives: colorful, natural, modern, artistic, unique, meaningful.*

12) Finally, they have to list three reasons why, in their opinion, people from all over the world appreciate, visit and relax in such a place. In the end they will compare their written activities.

*I think that people from everywhere in the world should visit that place because it's unique for architecture and composition. It can be also a relaxing place, because a lot of touristic guides say that you can appreciate a beautiful landscape of Barcelona from there.*

*Not to forget, it's doubtless the artistic importance of the site, full of mosaics, so people who love art, need to go there and discover in deep Gaudi and Spanish costumes.*

**NAVE NAVE MAHANA**



13)What are these women doing?

*These women are gathering some fruit from trees and plants, some of them are even eating a fruit and others are discussing.*

14)How does their clothing reflect their way of living?

*Their clothing reflects their way of life because the Tahitian people live a simple life, really close to the nature, oppositely to the European habits, more artificial and less real.*

15)What messages is the artist trying to portray in this painting?

*The artist is trying to portray in this painting a message which is sort of invitation to the European society. It's that people should come back to their own human origin to discover themselves in thoroughness.*

4 G leaders: Antonio e Claudio

## **h) Questions about Park Guell – 4°F**

### **PARK GUELL**

-A brief presentation and photos of a Spanish attractive place and tourism destination will follow. Parc Güell is one of the most beautiful and visited public park in Barcelona and one of the most appreciated work by Gaudí. It is made up of a series of gardens and architectural elements, and is situated on the hill of the Carmel outside the city centre in the quarter of La Salut. The park was built between 1900 and 1914 on the project of Antoni Gaudí but it was officially opened to the public in 1926. In 1984 the UNESCO declared Parc Güell to be a World Heritage site.

10) The class, divided in two big groups, will do a research on Park Guell and find as many animals as possible which are represented there and explain what they symbolize.

*In Park Guell are represented actually 4 animals:*

- **Salamander** : *situated on the stairs at the entrance of the park, it is undoubtedly the icon of the park.*

*It's made of brick that's clad in Trencadis and measures 2.4 metres in length.*

*Following some belief, the salamander is a representation of the mythological phytón at the Oracle of Delphi.*

- **Lions** : mainly as gargoyles with form of lion heads.
- **Snake** : the head of the snake is surrounded by the Catalan flag. Indeed Gaudi was strongly pro-Catalan.
- **Octopus** : it is a symbol that refers to the water drainage system.

11) Secondly, they will write at least five adjectives to define the unusual Park.

- *Natural*
- *Philosophical*
- *Mythological*
- *Modern*
- *Mysterious*

12) Finally, they have to list three reasons why, in their opinion, people from all over the world appreciate, visit and relax in such a place. In the end they will compare their written activities.

1. *First of all, because it is one of the most beautiful an fascinating modern parks in the whole Europe, above all thanks to his architecture.*

2. *Secondly, because it holds both religious and mystical meanings.*
  
3. *Finally, it is quite cheap (7€ for joining the main part of the park) and getting there is easy by using the public transportation.*

4 F Emanuele

**i) Park Güell by 4°B**

**Park Güell**

10) Many animals are represented all around the park, and each of them symbolize something that could have to do with religion or with science.

**Salamander** It is the icon of the park and is represented on the stairs at the entrance of the park. It kind of protect the park from the bad since in the past people thought that this animal, thanks of his cold blood, it could resist to fire, and so to the bad.

**Snake** The snake is represented surrounded by the Catalan flag and it kind of rise to protect the Catalunya.

Many think that it represent the serpent Nejustan, wich Moses carried on his staff, while for others it's an illusion to medicine.

**Lion** On the cornice that overlooks to the outside of the balcony in the superior part of the Hall of Columns, there are gargoyles with form of lion heads.

**Octopus** Located on the ceiling of the Hall of Columns. It's a symbol that refers to the water drainage system that passes through the interior of this roof.

11)

Write five words:

-nature;

-religion;

-modern;

-points of view;

-chaos/harmony

12)

**First reason:**

**Because it is, undoubtedly, a masterpiece. For those whom understand art, like artists, visiting this park could be more than just a nice experience.**

**Second reason:**

Because who visits this place is able to see a lot of symbols, even if they don't seem like symbols, that makes wonder why they are there. Everything in the park has a reason and finding what each symbol stays for i think is one of the main reason people love it.

Third reason:

Because of the nature. In my opinion you can really appreciate the nature around you even because of how all the structures are made. For example inside the park there is a shaded viaduct supported by pillars. A different assistant was assigned to design each pillar just to recreate the nature, because nothing is exactly identical in nature.

### ***1) Dead Poets Society by 4°C***

*Dead Poets Society* is a 1989 American drama film directed by Peter Weir, written by Tom Schulman, and starring Robin Williams. Set in 1959 at the fictional elite conservative Vermont boarding school Welton Academy. It tells the story of an English teacher who inspires his students through his teaching of poetry. On the first day of classes, they are surprised by the unorthodox teaching methods of the new English teacher John Keating, a Welton student who encourages his pupils to "make your lives extraordinary", a sentiment he summarizes with the Latin expression *carpe diem*.

28) *Carpe Diem* is a Latin locution taken from the Odes by the poet Horatio. What is its meaning?

a) it is an invitation to appreciate joys life gives us

b) it is an invitation to search for pleasure

Choose the best definition for you and comment it saying if it is still valid today.

29) Have you ever seized the day, have you ever done something important to you without thinking too much to the consequences because you feared not to have that chance again? If so, did that experience help you better yourself or if you could you wouldn't do it anymore?

30) In your short experience as a teenager, do you think it is necessary to have as a teacher someone who encourages you and gives you the competences to have an extraordinary life and to use your ideas to change the world?

*28) It is an invitation to appreciate joys life gives us. We think it is still valid today because nowadays people live for working and it is a bit sad because most of the time workers don't have free time to enjoy their life.*

*29) Yeah we did something without thinking too much and we personally learnt a lot from that. We think that thinking about what you're gonna do is really important because if you've thought about that you have got a plan and you're not taking everything as it comes. Meanwhile we also think that taking opportunities is as important as thinking before taking it, because you can't know if that opportunity is gonna come again.*

*30) Yeah we think it is really important. But we also think that it's not right to expect too much from life or to aim at something big. We personally aim at something not really big, we are only searching our place, our job to live our life.*

4 C: leaders: Serena, Asia

#### **m) Dead Poets Society by 4<sup>o</sup>**

*Dead Poets Society is a 1989 American drama film directed by Peter Weir, written by Tom Schulman, and starring Robin Williams. Set in 1959 at the*



*fictional elite conservative Vermont boarding school Welton Academy. It tells the story of an English teacher who inspires his students through his teaching of poetry. On the first day of classes, they are surprised by the unorthodox teaching methods of the new English teacher John Keating, a Welton student who encourages his pupils to "make your lives extraordinary", a sentiment he summarizes with the Latin expression carpe diem.*



Dead Poets Society - Carpe Diem.mp4

28) *Carpe Diem* is a Latin locution taken from the Odes by the poet Horatio. What is its meaning?

- a) it is an invitation to appreciate joys life gives us
- b) it is an invitation to search for pleasure

Choose the best definition for you and comment it saying if it is still valid today.

*a. it is an invitation to appreciate joys life gives us*

*It's doubtless still valid for today, or even more. Nowadays, we consider many aspects of our daily routine as obvious. But, we should always appreciate whatever we have, being in health, having a good family, being loved by close people.*

29) Have you ever seized the day, have you ever done something important to you without thinking too much to the consequences because you feared not to have that chance again? If so, did that experience help you better yourself or if you could you wouldn't do it anymore?

*Honestly, we prefer to think about what we are going to do. That's because in those few times we've done something without thinking, the consequences haven't been so positive to ourselves. Instead, when we actually get the real risks of a thing and think about them, we take important points from that situation, really useful for ourselves and my life.*

30) In your short experience as a teenager, do you think is it necessary to have as a teacher someone who encourages you and gives you the competences to have an extraordinary life and to use your ideas to change the world?

*Yes, we think so. In our school, most of teachers encourage you trying to get the best from the student as man, and they also impart important lessons, which improve our knowledge to be ready, at the end of the education, to face with the external world. That's necessary to make a person who wants to change the world, because teachers help to let him grow as a man strong and full of ideas thanks to this attitude.*