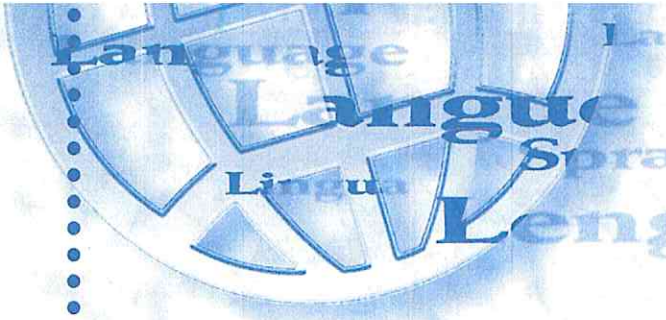


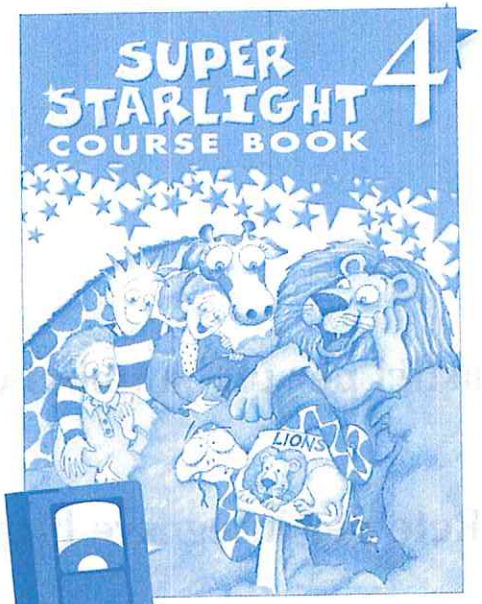
Le Lingue Moderne

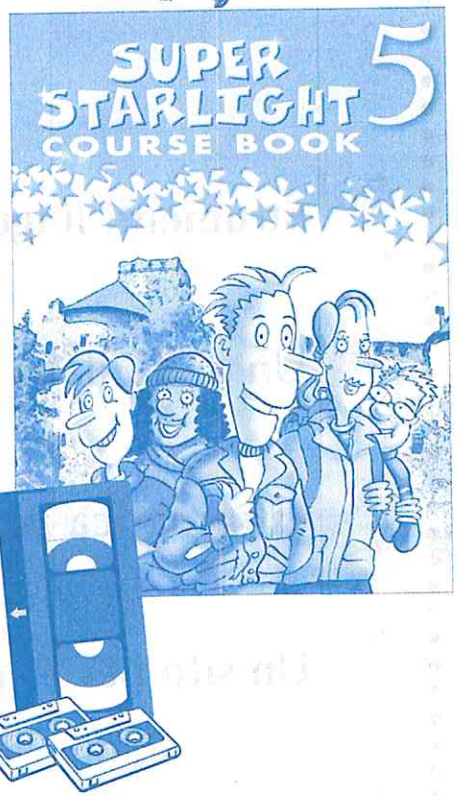
anno XXXIX 4 2001

- Strumenti linguistici per un bambino europeo
- Un aiuto dalla Rete per insegnare l'inglese
- Informatica per la didattica
- Un sito per l'insegnamento *on line*
- La linguistica pedagogica del duemila
- La glottodidattica del duemila

art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 4 aprile 2001

CORSO DI INGLESE PER IL SECONDO CICLO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE





3 Student's Books **3 Workbooks**

1 Teacher's Guide (224 pages)

6 Audiocassettes **3 Videocassettes**

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXIX N. 4 2001

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

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

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000

EDITORIALE

▶ **Strumenti linguistici per un bambino europeo** **2**
Paolo E. Balboni

STRUMENTI

▶ **Insegnare l'inglese: un aiuto dalla Rete** **4**
Vittoria Mezzina

▶ **Informatica per la didattica.**
Può aiutarci se abbiamo un bambino cinese in classe? **8**
Manuel Barbera

▶ **L'organizzazione di un sito per l'insegnamento *on line*** **14**
Filippo Caburlotto

SAGGI

▶ **La linguistica pedagogica del duemila** **20**
Letizia Tartaglini e Michael Karris

▶ **I valori della glottodidattica del duemila** **26**
Giovanni Minardi

CONVEGNI E CONGRESSI

. . . . . **28**

DOCUMENTI

▶ **Una presa di posizione** **30**
Sezione ANILS di Trento

IN QUESTO NUMERO

Questo numero si articola su tre aspetti:
- da un lato, una riflessione sul ruolo della Rete in glottodidattica: non una serie di suggerimenti operativi, ma una visione più amplia, mirata – soprattutto nel contributo di Caburlotto – verso una analisi qualitativa;
- in secondo luogo, una riflessione di natura teorica, condotta con lo scopo di "fare il punto", di cercare di individuare la situa-

Sempre più frequentemente si introduce l'acquisizione di una lingua europea nelle scuole dell'infanzia. La riforma dei cicli, inoltre, apre lo spazio istituzionale per questo tipo di insegnamento.
Il rischio è quello che le scuole dell'infanzia – in carenza di "clienti", cioè di bambini – ricorrano anche alla lingua straniera presentandola come fiore all'occhiello, attraente, "moderna", un qualcosa che si propone senza in realtà interrogarsi sui fini per cui lo si propone, sugli effetti attesi nello sviluppo di una personalità nel momento cruciale della sua vicenda evolutiva, umana, sociale.
Cerchiamo di tracciare in queste righe le coordinate concettuali, esplorando le varie dimensioni del problema, affinché la logica educativa possa integrare quella semplicemente basata sul mercato delle iscrizioni, in cui la lingua rappresenta un "fiore all'occhiello". Un fiore che può essere denso di spine, se le cose non vengono tenute sapientemente e accuratamente sotto controllo.

▶ La dimensione politica

Un progetto educativo che riguarda le lingue ha di per sé un risvolto sociale; se poi alle lingue si aggiunge l'aggettivo "europee" il "sociale" si focalizza sulla dimensione politica, nel senso pieno del termine: la *polis* in cui vivranno i bambini che oggi entrano nella scuola materna sarà il vecchio continente – quello in cui si stanno sperimentando alcune delle innovazioni politiche qualificanti per il nuovo secolo: trasformare il teatro dei più grandi macelli del secolo appena finito in uno spazio di integrazione interculturale.
In questi anni si sta realizzando un'unione la cui strategia linguistica è chiara nell'art. 126 del Trattato di Maastricht, il quale prevede che per garantire l'intercomprensione tra i cittadini dell'Unione a ciascuno di essi dovrebbe essere garantita la conoscenza di due lingue straniere.
Riprendendo la battuta di Cavour al momento in cui la *polis* degli italiani divenne l'Italia, possiamo dire che "Fatta l'Europa bisogna fare gli europei". Introdurre la lingua straniera fin dalla prima infanzia, mentre si forma l'identità della persona ha senso se se ne valuta appieno la portata politi-

duce ad un gioco fine a se stesso – e quindi inutile.

▶ La dimensione sociale

L'Italia (il Piemonte come il Nord-est, le Marche come la Campania, la Puglia come la Sicilia...) e l'Europa stanno diventando sempre più "multiculturali"; in realtà, essi devono diventare sempre meno *multi-* e sempre più *inter*-culturali.
Questo passaggio si attua attraverso una serie di atteggiamenti successivi:
- **relativismo culturale:** si basa sull'assunto secondo il quale ogni cultura risponde ai bisogni di natura in maniera originale e adeguata, per cui va rispettata. Si tratta di un enorme passo avanti rispetto ai genocidi culturali perpetrati durante la creazione degli stati nazionali monolingui e durante il colonialismo. Tuttavia, il fatto di rispettare gli altri non consente *per se* di vivere insieme;
- **tolleranza per il diverso**: pur essendo il minimo necessario per una società civile, la tolleranza non è certo un atteggiamento positivo, non penalizza il diverso ma neppure lo cerca; e poi per ogni persona "tollerante" ci sono delle persone che sono "tollerate". Che società, che *polis* è mai quella

arricchimento. A differenza delle due fasi precedenti, l'interesse presuppone uno studio di ciò che identifica l'altro da noi;

■ **accettazione** di alcuni modelli della cultura del diverso: solo così si giunge ad una società interculturale, integrata, *ex pluribus unus* come gli Stati Uniti, ma in cui l'*unus* non significa rinuncia ai propri tratti caratterizzanti, ma la volontà di mantenere i propri tratti e insieme di accettare come legittimi e interessanti quelli degli altri.

Di solito applichiamo queste nozioni agli immigrati: dobbiamo fare il salto culturale di applicarle a tutte le culture europee in cui i nostri figli "migreranno" nella loro vita.

Culture che vivono in quanto hanno una lingua in cui esprimersi.

Lingue che diventano essenziali per superare la banale interazione consentita dall'inglese lingua franca.

▶ Aspetti personali

Oltre alle dimensioni politica e sociale, l'altro aspetto portante di un progetto di inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia è costituito dalla dimensione personale:

■ la **dimensione neurologica** rimanda a uno dei temi cruciali per i non-esperti che dibattono sull'introduzione precoce delle lingue e riguarda la nozione intuitiva di "spazio neurologico": una seconda lingua lo occuperebbe, impoverendo il bambino, complicandogli inutilmente l'esistenza. Sia l'esame della casistica di bambini afasici bilingui sia tutta la letteratura neurolinguistica su questo tema dimostrano il contrario: *la presenza di due lingue nel cervello porta ad un arricchimento cerebrale e ad una minore rigidità dell'interazione tra i due emisferi,* quindi tra le modalità globalistiche e analitiche della percezione della realtà;

■ la **dimensione psicologica**: c'è ormai una letteratura imponente sull'ipotesi del "periodo critico", cioè il fatto che l'infanzia

no, inclusa la lingua materna; sulla nozione di "bilinguità", cioè una personalità che non si identifica più con una sola lingua, ma che si identifica (quindi non semplicemente "usa") in due o tre lingue;

■ la **dimensione semiotica**: ogni persona è dotata di una "facoltà semiotica", cioè della capacità di codificare e decodificare segni nei vari linguaggi: quello verbale, *in primis*, ma anche il linguaggio visivo, quello uditivo e quello motorio. I bambini bilingui *comprendono prima e meglio di monolingui la base della semiosi, cioè la convenzionalità e l'arbitrarietà dell'accoppiamento di un significato e di un significante*. Mary Coonan riferisce di un gruppo di bambini cui si insegna la lingua straniera che alla domanda "il sole potrebbe essere femminile?" rispondono di sì, basta che ci si metta d'accordo; i monolingui, alla stessa domanda, rispondono di no. Sono più poveri.

▶ Aspetti formativi

A differenza di quanto accade nel lavoro sulla lingua italiana, che si focalizza sullo sviluppo funzionale e su quello formale legato all'appartenenza a un quartiere, a una regione, a un Paese, la rilevanza formativa della lingua straniera si orienta verso:

■ la **scoperta della diversità**, della relatività delle culture, della realtà;

■ un approfondimento della **competenza metalinguistica**, cioè della capacità di riflettere sulla lingua che aiuterà il bambino nella sua evoluzione linguistica futura;

■ l'***éveil au langage***, che privilegia la scoperta da parte del bambino del ruolo, della natura e della diversità del linguaggio verbale piuttosto che sulla utilità pragmatica, la quale avrà modo di svilupparsi negli anni successivi della scolarizzazione.

Non va infine trascurato un aspetto che riguarda i bambini di origine straniera (comunitaria o extracomunitaria che sia): questi

Vittoria Mezzina

Le reti telematiche hanno modificato le condizioni materiali della comunicazione e della conoscenza incidendo, di conseguenza, sulle forme del sapere umano.
Ogni giorno ci lasciamo attraversare da un numero illimitato di informazioni cui prestiamo consciamente o inconsciamente attenzione e ci rendiamo disponibili ad una formazione permanente, che si costruisce e si affina seguendo modalità dinamiche e, soprattutto, flessibili.
Siamo, quindi, i protagonisti di un processo di apprendimento attivo ed interattivo di costruzione di significati, cioè di rappresentazioni personali della realtà, che avviene attraverso l'ampliamento, l'approfondimento e la ristrutturazione di schemi mentali precostituiti.
Ricerche qualitative e quantitative condotte negli ultimi anni hanno mostrato che il soggetto è costruttore attivo del proprio sapere e non più passivo ricettore della conoscenza altrui. Di riflesso in ambito glottodidattico si è sottolineato il ruolo centrale del discente nel processo di insegnamento/apprendimento (Balboni 1998; Freddi 1999) e la necessità di una nuova figura di docente come colui che stimola, guida, aiuta ad organizzare le informazioni, modula la propria attività secondo i ritmi e gli stili cognitivi degli allievi e valuta, non per misurare la quantità del prodotto, ma per apprezzare le competenze e le abilità conseguite (Mazzotta 1996; Porcelli, Dolci 1999).
Un ruolo tutto nuovo quello del docente del duemila, un ruolo che può essere accettato soltanto da coloro che sono disponibili a "risignificarsi", a "mettersi in gioco", proprio come si chiede che facciano gli studenti tutte le volte che affrontano gruppo dei pari l'abilità di controllo e di potenziamento delle *performances* cognitive e la capacità di interagire con il mondo circostante: una scelta metodologica che si lega alle più recenti teorie linguistiche quando si parla di funzione metalinguistica, che si esercita se si usa la lingua per descrivere lo stesso codice linguistico.
Non poche difficoltà incontrano, tuttavia, i soggetti (docente e discenti) che interagiscono nel processo di insegnamento/apprendimento prima di essere capaci di produrre riflessione metalinguistica.
Sappiamo, infatti, che apprendere una lingua straniera è un processo di "costruzione creativa", attraverso il quale il discente organizza una rappresentazione cognitiva della L2 basata in parte sulla conoscenza della L1 e in parte sulla conoscenza dei principi generali del linguaggio e dell'apprendimento, quali la generalizzazione, la semplificazione e l'analogia. Tale processo è lungo e faticoso e, soprattutto, si ha bisogno di essere motivati e di essere attivamente coinvolti in situazioni di *problem solving*, prima di poter formulare ipotesi e di riflettere sulla lingua (Mohan 1992).
L'apprendimento basato su questi processi naturali e inconsci può essere migliorato dalla conoscenza acquisita in modo consapevole in classe, poiché ciascun soggetto applica delle strategie per controllare il contenuto, il ritmo e le condizioni in cui il proprio sapere si realizza.
Inoltre, per raggiungere una buona padronanza del sistema linguistico della L2, l'apprendente deve trovarsi in un particolare stato psicologico che gli permetta di sperimentare, correre rischi e imparare dai propri errori. Durante questo processo di costruzione creativa, gli aiuti e gli stimoli provenienti da altri (docente, libro di testo e tecnologie multimediali) sono necessari al

essere acquisiti.
La percezione dipende dall'attenzione prestata alle caratteristiche dell'input, pertanto il sussidio utilizzato deve motivare l'allievo a cogliere le peculiarità dello stimolo linguistico cui lo si sottopone. Certamente la sua attenzione rimane costante se è coinvolto in una situazione comunicativa autentica o se sente che i suoi sforzi gli consentono di sviluppare al meglio il proprio talento e di ottenere benefici nella società in cui vive (Bush 1998).
Per troppo tempo la scuola è rimasta chiusa in se stessa ritenendosi l'unica dispensatrice di sapere, dimenticando che il soggetto in formazione è fortemente influenzato e allo stesso tempo "educato" dalle istituzioni extra-scolastiche. Certo, la scuola dell'autonomia, sta producendo i primi cambiamenti

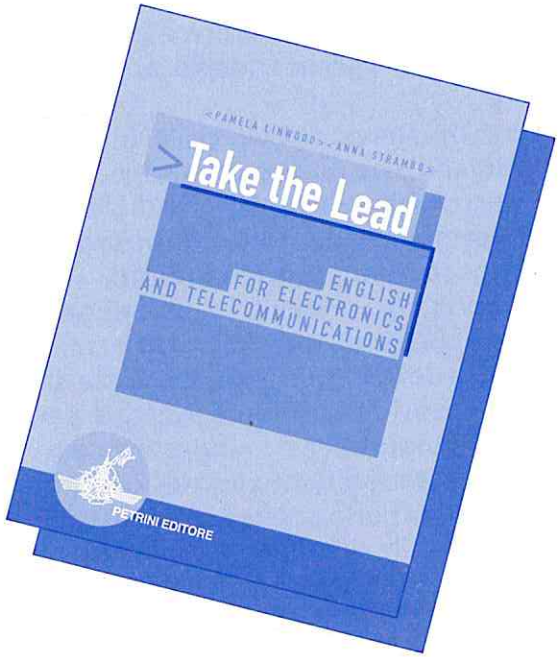
Un grande passo è rappresentato dall'introduzione in tutte le scuole italiane dei laboratori multimediali, sia per migliorare la formazione degli allievi sia per riorientare le competenze metodologiche dei docenti. Abbattute le resistenze di coloro che vedevano nel computer un avversario da temere, piuttosto che un sussidio alla loro attività didattica, oggi si esortano gli stessi studenti a servirsi intelligentemente delle reti telematiche per allargare i propri orizzonti conoscitivi.
Pertanto scopo di questo intervento è quello di segnalare alcune pagine *web* – da me utilizzate con alunni del primo anno dell'I.T.C. negli ultimi mesi dello scorso anno scolastico – dedicate all'apprendimento della lingua inglese e i numerosi esercizi in-

<Pamela Linwood> <Anna Strambo>

> Take the Lead

ENGLISH FOR ELECTRONICS AND TELECOMMUNICATIONS

IL NUOVO CORSO DI ESP A STRUTTURA MODULARE



- 3 sezioni disciplinari: 1. Electricity 2. Electronics 3. Telecommunications
- 8 moduli articolati in 26 unità didattiche
- test per la valutazione di fine modulo
- percorso integrato sulle abilità professionali e di studio
- una sezione specifica per la revisione grammaticale
- un glossario di vocaboli tecnici inglesi

e comunicativa.
Uno spazio *web* divertente e di facile consultazione è la sezione *Learning English* realizzata dalla BBC (www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/). La *home page*, gradevole dal punto di vista grafico e sufficientemente leggera da risultare accattivante, si suddivide in otto sezioni "*Beyond the Postcard*", "*Learn it*", "*Quiznet*", "*Metaphorically Speaking*", "*DJ Language*", "*Words in the News*", "*Other Language Links*" e "*English for Beginners*".
Le informazioni relative al contenuto e le modalità di accesso sono visualizzate da icone. L'interfaccia utente-sistema consente una rapida comprensione delle opzioni e un'immediata acquisizione degli automatismi necessari alla manipolazione del *software*, ma soprattutto non distoglie l'attenzione dell'utente dai compiti cui è sottoposto. Ciascun *link*, ricco di immagini e suoni, propone attività e linguaggi settoriali che rispondono agli interessi e ai bisogni dei numerosi visitatori del sito. Ad esempio, aprendo "*DJ Language*" ci si imbatte nella lingua della musica e in quelle espressioni che appartengono al lessico dei DJ.
"*Words in the News*" riproduce l'articolo di un quotidiano, che può essere anche ascoltato, e successivamente una serie di definizioni di termini il cui significato potrebbe apparire poco chiaro in quel contesto.
"*Metaphorically Speaking*" è una pagina dedicata a chi ha già raggiunto un'ottima padronanza della lingua inglese e vuole arricchire il proprio patrimonio lessicale per evitare l'ambiguità che la mancata comprensione di un segmento linguistico produce, quando si parla per metafore. Attualmente è possibile riflettere su metafore riguardanti quattro campi lessicali: "*animal metaphors*", "*military metaphors*", "*steam metaphors*" e "*elemental metaphors*", ma gli ideatori di questo spazio si propongono utenti e serve per trovare risposte a domande di carattere linguistico. Ogni questione sollevata attraverso la posta elettronica, insieme alla relativa risposta, è resa disponibile alla consultazione di chiunque altro si trovi a dover affrontare gli stessi problemi. Per esempio, chissà quanti studenti si saranno chiesti se *beside* e *besides* o *toward* e *towards* hanno la stessa funzione grammaticale o lo stesso significato. A sciogliere questi dubbi ci pensa Roger Woodham – l'ideatore di questo spazio –, che spiega esaurientemente le differenze grammaticali e di significato, riportando anche degli esempi.
Cliccando su "*Beyond the Postcard*" viene visualizzata la cartina del Regno Unito con alcune città evidenziate. Lo scopo di questa sezione è di sottolineare, attraverso il testo di una cartolina virtuale, peculiarità poco note di luoghi famosi, quali Birmingham, Bristol, Brooklands, Greenwich, Oxford, Winchester e Windsor. Se scegliamo di visitare Bristol, avremo la possibilità di affrontare tre argomenti che hanno contribuito a rendere celebre la città. Questi sono indicati dalle *hot word slavery*, *wine trade* e *Treasure Island*.
Chi vuole mettere alla prova la propria abilità di comprensione orale può cliccare su *slavery*, ascoltare il brano riguardante il commercio degli schiavi e completare i *gap* in esso presenti, scegliendo il termine appropriato tra quelli proposti in basso.
Per coloro che apprendono più facilmente se sostenuti dall'input visivo, la sezione *wine trade* fa al caso loro. Alcuni filmati riproducono fedelmente le imbarcazioni e i costumi del XVIII secolo e, dopo ogni proiezione, si chiede all'utente di rispondere ad alcuni quesiti.
Treasure Island, invece, allarga il patrimonio culturale e letterario del discente, poiché propone un brano del celebre romanzo di R. L. Stevenson, e per esattezza uno stral-

diato e dall'interno relativamente alle operazioni eseguite. Questa informazione di ritorno è estremamente importante affinché il soggetto acquisisca consapevolezza dei propri meccanismi mentali e sappia controllare le proprie strategie di apprendimento. Cliccando su *Answer*, invece, si ottiene la risoluzione dell'esercizio.
Tutti i *link* intendono saggiare la capacità di comprensione e produzione orale e scritta del discente, ma, in più, *Treasure Island* richiede riflessione metalinguistica, in quanto i termini in grassetto appartengono ad un lessico – "quello marinaresco" – specifico e datato. Questo potrebbe rappresentare per il docente un punto di partenza per ulteriori ricerche da svolgere con i propri allievi o per avviare uno studio diacronico della lingua.
Il periodo storico, presentato dalla cartolina virtuale, potrebbe dar vita ad un'analisi contrastiva tra le peculiarità storiche, economiche, commerciali, culturali e letterarie dell'Inghilterra e quelle dell'Italia o di un terzo paese di cui si studia la lingua. Si coinvolgerebbero in questo modo più docenti.
E perché non prendere spunto da una frase del romanzo di Stevenson, per esempio "*though I had lived by the shore all my life*" (cap. 7) – per dar vita ad un laboratorio di scrittura creativa? Ciascun allievo aggiungerà una frase a quella data mettendo in moto fantasia, emozioni e sentimenti.
In base alla mia esperienza posso affermare che nessun allievo si tirerà indietro, tutti vorranno contribuire alla realizzazione di un racconto da leggere tutti insieme e da sottoporre all'attenzione di compagni lontani, magari mettendolo in rete.
Lavorare in questo modo incoraggia gli allievi ad esporsi al rischio e a non temere di essere valutati, di conseguenza si abbassa il filtro affettivo e l'alunno è indotto a considerare l'errore non come qualcosa di sanzo-

nanzi ad un computer – di possedere o meno determinate abilità gli permette, quindi, di scegliere l'attività che ritiene adeguata per migliorarsi.
Questo passaggio dal "dire" del docente al "fare" dell'allievo non deve scandalizzare chi è impegnato in prima persona nel processo di insegnamento/apprendimento, perché la fiducia concessa può solo aiutare l'altro a crescere e a sentirsi parte attiva di quell'interazione didattica che si attua continuamente in classe.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P. E. (1998)
Tecniche per l'educazione linguistica, Torino, UTET Libreria.
BALDASSARRE V. A., MINARDI G. (a cura di) (1998)
Lingue e nuove tecnologie, Bari, Edizioni dal Sud.
BUSH M. (1998)
Technology – Enhanced Language Learning, Lincolnwood, National Textbook Company.
DOLCI R. (1996)
"Prospettive per l'uso del computer nella didattica delle lingue", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 1996.
FREDDI G. (1999)
Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche, Torino, UTET Libreria.
MAZZOTTA P. (1999)
"Videogames e sviluppo della capacità di apprendimento autonomo", in *Scuola e Lingue Moderne*, 9, 1999.
MAZZOTTA P. (1996)
Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Bari, Adriatica.
MOHAN B. (1992)
"Models of the role of the computer in second language development", in M. C. Pennington, D. Stevens, *Computers in Applied Linguistics: an international perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.

Manuel Barbera

Queste poche pagine vogliono presentare a docenti delle scuole elementari e medie le risorse che la Rete può offrire a chi, non sinologo, si trova a fronteggiare il problema – sempre più frequente – di avere bambini cinesi nelle proprie classi, deve insegnare loro l'italiano, ma vuole tener conto della loro lingua madre per valorizzarla in quanto patrimonio dell'individuo e ricchezza per la classe.
Non si può ovviamente pretendere in tali situazioni che il docente si possa dotare dei rudimenti elementari della lingua cinese (a meno che, naturalmente, non abbia interessi personali in tal senso): l'impegno che ciò comporta, specie per quanto riguarda la fonetica e la scrittura, è infatti tutt'altro che indifferente.
Quello invece che si può concretamente proporre è che il docente, al di là di avere una generale consapevolezza dei problemi che si troverà davanti, sappia praticamente come visualizzare e scrivere il cinese sul PC (*fonts*, programmi di videoscrittura, ecc.) ed abbia a disposizione una serie di vie meno dirette con cui coinvolgere in qualche modo i suoi allievi.
Trattando di Internet e dell'apprendimento linguistico si è detto:

"Attorno allo studente di lingua è oggi possibile recuperare quei contesti vivi in cui questa lingua di studio è strumento di comunicazione e di vita. Sul piano psicolinguistico e glottodidattico si ha pertanto un balzo verso quella 'naturalità' (Krashen 1987) che trasforma la nuova lingua in apprendimento da straniera in seconda." (Porcelli, Dolci 1999, p. 88).

suoi insegnanti italiani – la Rete offre invece la possibilità di vedere e sentire il cinese usato come strumento di comunicazione e di vita in Cina, di allargare l'input forzatamente ristretto rappresentato dalla cerchia familiare in cui vive l'allievo che frequenta le nostre scuole. In molti casi Internet diventa la sola fonte di cinese mandarino che l'allievo ha a disposizione perché in famiglia è in realtà praticato un dialetto diverso.

Motori di ricerca, portali e riferimenti generali

In genere, quando si compie qualche ricerca sulla Rete, è buona consuetudine partire dai portali e dai motori di ricerca più specifici rispetto all'argomento ricercato. Siti cinesi (specie taiwanesi) di tal genere non mancano di certo, ma risultano poco consigliabili ai nostri fini: proprio perché sono "nativi", ossia totalmente (tranne poche scritte, perlopiù pubblicitarie, in inglese) redatti in cinese, oltre ad essere difficilmente comprensibili, non sono come tali (se non si sono ancora affrontate le procedure per sinizzare il proprio PC, di cui parleremo in seguito) neppure visualizzabili correttamente sui nostri schermi. La cosa migliore da fare è pertanto ricorrere ai consueti motori di ricerca internazionali: Altavista e Yahoo, in particolare, sono particolarmente aggiornati su risorse asiatiche e sono, in effetti, usati molto spesso anche in Cina e a Taiwan. Fornisco comunque anche tre esempi taiwanesi, che probabilmente varranno più come *caveat* che non come effettive risorse di informazione:

Risorse di studio, cultura generale, curiosità

Come accennavamo, non è qui il caso di rimandare a siti propriamente scientifici su lingua e cultura cinesi, anche se ve ne sono molti, in quanto sono in genere troppo specialistici e fuori portata rispetto agli obiettivi presenti. Qui mi limito a due riferimenti (che hanno perlomeno il vantaggio di essere in inglese e di non richiedere in genere di avere il PC già predisposto alla visualizzazione dei caratteri cinesi): il primo è accademico, ma piuttosto ricco di argomenti culturali oltre che tecnici; il secondo è più abbondante di spunti anche informatici e pratici:

Web Sites Related to China and Chinese Culture: Tianwei Xie's Bookmarks
http://philo.ucdavis.edu/CHINESE/chinanet.htm
Marjorie Chan's China Links
http://www.cohums.ohio-state.edu/deall/chan.9/c-links.htm

Ho parlato di "vantaggio di essere in inglese": è infatti da dire che su lingua e cultura cinese in italiano (al di fuori dei siti di interesse accademico) non c'è molto di utilizzabile. Un esempio potrebbe essere la pagina seguente:

Babele Levante
http://bab-levante.net/cina/wel_cina.htm

Un sito un poco più linguistico ma che, se usato con precauzione (la "traduzione" dei nomi occidentali in cinese può riservare a volte strane sorprese), può riuscire di qualche utilità è quello che consente di farsi scrivere il proprio nome in cinese (e che offre anche molti *links* più "colti" sull'onomastica cinese):

Chinese Names
http://www.mandarintools.com/

pali quotidiani (specie se ne è disponibile *online* una versione internazionale in lingua inglese). Purtroppo nel caso del cinese gli ostacoli grafici e linguistici sono i soliti. A titolo di esempio, comunque, si può guardare:

Mingpao News
http://www.mingpaonews.com

Dalla linguistica di base alla didattica

Di puramente linguistico, come accennavo, non c'è molto da consigliare che sia accessibile o utile in questa prospettiva. A chi volesse, comunque, una buona introduzione, accessibile ma esauriente, alla lingua cinese non si può che raccomandare Abbiati 1992, che è pure autrice della migliore grammatica cinese disponibile in lingua italiana (Abbiati 1998); quanto poi ai dizionari, in lingua italiana vi è Viotti Bonfanti (1991), ma per ogni utilizzo al di là dell'elementare è imprescindibile il dizionario standard *pinyin* (il *pinyin* è il sistema di trascrizione ufficiale impiegato attualmente nella Repubblica Popolare Cinese) cinese-inglese edito a Pechino, la cui ultima revisione è Wei 1995.
La trascrizione del cinese è l'unico argomento linguistico per il quale penso sia bene spendere qualche parola, fornendo almeno un indirizzo utile. Accanto al *pinyin* che ho appena menzionato vi sono stati (e vi sono) infatti altri sistemi di trascrizione, di cui è bene avere conoscenza anche per scopi modesti: la maggior parte dei personaggi cinesi conosciuti attraverso i libri di storia, arte e letteratura sono tuttora noti in occidente prevalentemente nella trascrizione Wade-Giles (sistema ancora ufficiale in Taiwan e che ha goduto fino a tempi mol-

più direttamente legate alla didattica e di più diretto interesse per chi opera in questo settore.
Una prima domanda che è bene porsi è come sia organizzata l'istruzione in Cina. È infatti opportuno conoscere quale sia la realtà di provenienza degli allievi: il livello di istruzione di partenza su cui si può contare ed il tipo di rapporto con la scuola che i propri alunni hanno sviluppato sono informazioni preziose per l'educatore. Il sito seguente fornisce alcune utili notizie su questo soggetto:

Gatechina: Education in China .
http://www.gatechina.com/China/Education/Education/

Utile come termine di paragone è anche conoscere quel che si fa in altri paesi. Particolarmente interessante, e da tenere presente per trarne ispirazione adattandolo alla diversa realtà italiana, è quanto si è fatto negli Stati Uniti, dove le iniziative legate ai progetti C-HCP e C-ERIC sono di vastissime dimensioni ed hanno anche messo a disposizione una larga messe di documentazione e di materiali didattici:

CHCP – Golden Legacy Curriculum – Home
http://www.chcp.org/Pgolden.html
CHCP – Golden Legacy Curriculum – Texts
http://www.kqed.org/ednet/school/socialstudies/golden/index.html
ERIC – Chinese Educational Resources Information Centre – Home
http://www1.fed.cuhk.edu.hk/en/

Interessante è anche dare uno sguardo alla bibliografia cinese esistente per bambini e ragazzi (fiabe, narrativa, ecc.), anche se questa, quando bilingue, è quasi tutta sviluppata dal punto di vista di realtà anglofone. Un sito atto allo scopo è il seguente, in cui la documentazione è estesa anche al Tibet, e vi sono eventuali riferi-

dattica elementare dell'italiano sono offerte sul sito ALIAS dell'Università di Venezia, coordinato dal Prof. Paolo Balboni. Tra i moduli didattici del sito si trova quello intitolato *L'allievo cinese* di Barbara D'Annunzio, che sarà proficuo confrontare con il suo corrispondente americano (ERIC Digest) di Jianhua Feng, *Asian-American Children: What Teachers Should Know*.

Alias – Moduli
http://helios.unive.it/~aliasve/corpomoduli.htm
Barbara D'Annunzio – L'allievo cinese
http://helios.unive.it/~aliasve/moduli/dannunzio/lallievocinese.htm
Jianhua Feng - Asian American Children: What Teachers Should Know
http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/1994/feng94.html

A livello di amministrazioni locali, dove le comunità cinesi sono più numerose, incominciano a tenersi corsi appositi per insegnare italiano ai bambini cinesi; si vedano, ad esempio, quelli tenuti dalla civica Scuola di Lingue e Culture Orientali di Milano. Per informazioni:

IsIAO – Scuola Civica
http://bablevante.net/civica_2000/presentazione%20scuola.htm

Piccoli aiuti pratici potrebbero inoltre venire da *Audio Tutorial of Survival Chinese*, che raccoglie una collezione di file WAVE e MIDI con frasi utili che vanno dal "buongiorno" al "come ti chiami" allo "sta' bravo":

AudioBasicChinese
http://www.wku.edu/~yuanh/AudioChinese

Un altro importante capitolo da affrontare è quello del *software* glottodidattico. In inglese vi è un'ampia offerta di pro-

http://www.gy.com/language/cn_educa_kid.htm
Oingo – Mandarin Chinese Educational Software
http://www.oingo.com/topic/117/117703.html
ThinkRed – Home of Freeware (Educational)
http://www.thinkred.com/

Il panorama italiano è prevedibilmente molto più povero. La nota pagina bolognese *Kidslink* di *software freeware* italiano didattico di base non ha, in effetti, materiale specifico per sinofoni, ma qualche programma multilingue comprendente anche l'italiano è segnalato sul sito di GyCom, e, soprattutto, è stato presentato nel 1999 alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna *Piccolo Drago*, un programma su CD-ROM dal costo contenuto (Lire 50.000) appositamente studiato per insegnare l'italiano ai bambini cinesi:

Kidslink – Software autoprodotto
http://kidslink.bo.cnr.it/cicca/arcifile/autox.htm
Xiaolong / PiccoloDrago – CDROM
http://www.cospe.it/news/cdrom/xialong_piccolo_drago.htm

Software per la lingua cinese: visualizzazione *Web*, *fonts*, videoscrittura

L'argomento è molto vasto, e le risorse a disposizione sono numerosissime: si veda anche solo l'elenco generale di *software houses* con programmi multilingui presente in questa pagina di GyCom:

Gy.Com – Multilingual Software Resources
http://www.gy.com/source/lang.html

Per non perdere la rotta in questa navigazione, mi atterrò al concreto, partendo dall'essenziale, come avere sul proprio PC i caratteri cinesi, per affrontare poi il problema

la maggior parte delle situazioni didattiche che posso immaginare in Italia, in quanto si avrà una macchina completamente ed esclusivamente cinese, anche in tutti i menu e messaggi di sistema.

AsiaSoft – Chinese Windows Software & Fonts
http://www.asiasoft.com/

La soluzione minimale è, invece, quella di installare dei *fonts* di caratteri cinesi, cosa che sembra abbastanza ragionevole a dirsi, ma che presenta molti inconvenienti pratici, che risulteranno evidenti una volta introdotte alcuni informazioni di base. La pagina (canadese) di riferimento per i *fonts* cinesi comunque è:

Luc Devroye's Page on Chinese Fonts
http://www-cgrl.cs.mcgill.ca/~luc/china.html

Un primo dato riguarda il numero dei caratteri cinesi esistenti: il dizionario più ricco ne elenca circa 56.000, ma il più diffuso e normativo dei dizionari monolingui ne presenta "solo" 11.000, ed è normalmente valutato in circa 2.500-3.000 il numero dei caratteri necessari per la lettura di un quotidiano (cfr. Abbiati 1992, pp. 102-103). Il secondo dato fondamentale è che ne esistono due batterie distinte: i "caratteri semplificati" sono in uso ufficiale nella sola Repubblica Popolare Cinese, mentre i "caratteri tradizionali" (o "non semplificati") sono in uso ufficiale a Taiwan ed in tutte le altre tradizioni grafiche che ricorrono, in varia misura, ai sinogrammi (Giappone, Corea, ecc.). Oltre a ciò, va anche detto che esistono "caratteri regionali" non usati nel cinese standard, ma a volte molto diffusi: per menzionare un'area culturale ben nota anche in Italia grazie alla proliferazione dei ristoranti cinesi, discreta parte del lessico gastronomico è di origine cantonese e presenta caratteri che inutil-

ne di un sistema di anche solo 3.000 caratteri diventa piuttosto macchinosa. A partire da Windows ed Office 97 è finalmente possibile usare lo schema di codifica Unicode (cfr. la pagina sotto riportata) che rende possibile la creazione di tavole di caratteri di dimensioni quasi illimitate (l'attuale versione completa dello standard ha codificato 49.194 caratteri).

Unicode – Homepage
http://www.unicode.org/

Al di là della configurazione materiale che i *files* di *fonts* possono avere (formato TTF o PSF, tavola ANSI o Unicode) la necessità di uniformità imposta dalla Rete ha prodotto l'organizzazione della massa di caratteri cinesi (vuoi semplificati e tradizionali, vuoi usati in Cina, Taiwan, Corea e Giappone) in codifiche standard, traducibili dalla maggioranza dei programmi. Le più diffuse sono Big5 (circa 13.000 caratteri; preferibile per i non semplificati; è lo standard prevalente in Taiwan) e GB (circa 7.000 caratteri, perlopiù usato per i semplificati; è lo standard prevalente nella Cina Popolare), ma vi sono anche standards CJK "unificati" per cinese giapponese e coreano. Un confronto tra codifiche diverse è ad esempio presentato nel seguente sito:

Big5 – GB – Hz Code Samples
http://www.chinapage.com/bg-gb-hz.html

Altri indirizzi utili per reperire *fonts* cinesi sono la Dynalab (*fonts* Unicode commerciali, di ottima qualità ma costi non indifferenti), WinChinese (FTP di *fonts freeware*), China Dragon Beauty (*fonts* Unicode *freeware*), cui si può eventualmente aggiungere il supplemento cantonese per

WinChinese Fonts FTP
ftp://ftp.ifcss.org/pub/software/fonts/big5/mswin/
ChinaDragonBeauty – FreeFonts
http://www.indeed.com.tw/download.html
Cantonese Big5 Supplement Fonts
http://www.info.gov.hk/gccs/

A questo punto si può facilmente comprendere come la soluzione "più semplice" per rendere accessibile il cinese al proprio PC – installare i *fonts* cinesi – non sia affatto così semplice. Bisogna comunque badare che il proprio sistema consenta o meno l'Unicode, disporre di almeno un *fontset* tradizionale ed uno semplificato, e possibilmente di almeno due standards (Big5 e GB) per garantire una buona visualizzazione della Rete al sistema. Scrivere, ovviamente, comporta una penosissima ricerca manuale di ogni singolo carattere tale da sconsigliare senz'altro la procedura, ma, una volta procurati ed installati *fonts* adeguati, almeno la visualizzazione delle pagine *Web* risulta più o meno automatica, anche se vari problemi possono sempre nascere a seconda dei *browsers* e della coincidenza o meno delle codifiche tra pagina remota e PC locale. Vi sono allo scopo molti siti che forniscono informazioni specifiche su singole configurazioni, come ad esempio:

Academia Sinica – Web & Chinese (Big5 con Win, Mac e Linux)
http://peacock.tnjc.edu.tw/NEW/chinese_brower.html
Academia Sinica – Web & Chinese (Big5 con Win3.1 a 16 bit)
http://www.sinica.edu.tw/chinese-env/win31.html
Tips – Read Chinese With Netscape
http://www.geocities.com/Tokyo/Towers/3315/tips.html#4.2
Tips – Read Chinese With Explorer
http://www.geocities.com/Tokyo/Towers/3315/

browser a riconoscere e visualizzare automaticamente i caratteri corretti: Asia Surf è il più economico (dai 10 ai 20$), ma funziona solo per le versioni 3.x di Explorer e Netscape (oltre che per Eudora, Lotus mail e AOL); NJ Viewer è invece il più caro, ma funziona per la maggior parte dei *browsers* in qualunque versione di Windows (3.x/95/98/ME/NT e 2000):

Asia Surf
http://www.dynalab.com/products.phtml
NJ Star WIN Internet Viewer 1.83
http://www.njstar.com/njwin/
Asian Viewer
http://www.chinesegateway.com/asianviewer.html

Infine, per davvero scrivere in cinese sul proprio PC e non limitarsi a visualizzare pagine altrui o a scrivere una manciata di caratteri cercandoli a mano e con fatica direttamente nei *fonts*, è praticamente indispensabile l'acquisto di un programma di videoscrittura apposito. Tutti i programmi presenti sul mercato, di cui riporto qui sotto i principali, hanno da uno a più *fonts* in *bundle*, ed i prezzi possono variare anche molto in base a tale dotazione (99-329$ NJ Star; 199$ Twinbridge; 159-259$ Asian Gateway). Si tenga presente che Twinbridge è piuttosto ricco di *fonts* (20, in versioni semplificate e non, Unicode e non), ma che NJ Star riesce di solito di più facile uso ad utenti inesperti, anche se la sua configurazione di prezzo (199$) equivalente a Twinbridge ha solo 2 *fonts* in varie versioni.

NJ Star Chinese WP 4.31
http://www.njstar.com/njstar/chinese/
TwinBridge Chinese Partner 4.98

trodurre il testo cinese, tra le quali sono sempre presenti quella che parte dal *pinyin* e quella che parte dai tratti dei caratteri. La prima, orientata in senso alfabetico (si scrive in alfabeto latino e poi si scelgono sillaba per sillaba i caratteri che vengono proposti dal programma) è quella che riesce di maggiore comodità a noi occidentali, mentre la seconda, orientata in senso grafico (si scelgono i caratteri in base al numero dei tratti di cui sono composti), segue il procedimento tradizionale cinese di classificazione dei caratteri ed è particolarmente comodo per i cinesi già scolarizzati in patria. Attrezzare un PC con un programma di videoscrittura cinese, quindi, viene opportunamente incontro alla duplice esigenza, cui accennavamo all'inizio, di agevolare da un lato il mantenimento della cultura linguistica originaria dello straniero, e dall'altro di creargli un ponte con la nostra tradizione occidentale.

Riferimenti bibliografici

ABBIATI M. (1992)
La lingua cinese, Venezia, Cafoscarina.

ABBIATI M. (1998)
Grammatica di cinese moderno, Venezia, Cafoscarina.

KRASHEN S.D. (1987)
Principles and Practice in Second Language Acquisition, Englewood Cliffs (N.J.) Prentice Hall.

PORCELLI G., DOLCI R. (1999)
Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola, Torino, Utet Libreria.

*Filippo Caburlotto**

Molti insegnanti di lingue stanno iniziando a programmare corsi, esercizi, ed altre attività didattiche *on line*: questo contributo vuole dar loro alcune linee concettuali di base per far sì che lo strumento venga usato al suo meglio e non corra il rischio di essere trasformato in un *handicap* anziché in un *atout*. Tuttavia, quando questo articolo sarà pubblicato i suoi contenuti potrebbero già essere obsoleti. Nuove tecnologie potrebbero essersi già prepotentemente affacciate alla ribalta della programmazione. Nuovi canoni di multimedialità potrebbero aver già sopravanzato le tecnologie attuali. Per questo scrivere un articolo sulla costruzione di siti Web potrebbe essere considerato come una sorta di perdita di tempo.
Esistono però alcune caratteristiche, alcune costanti, che ogni programmatore dovrebbe ricordare al momento della progettazione di un sito, ed in particolare di un sito destinato all'insegnamento.

1. Usabilità

Da molti anni ormai il tema dell' "usabilità" è analizzato, studiato e dibattuto (essenziali sono gli interventi del W3C, World Wide Web Consortium, associazione fondata per creare regole di compatibilità fra applicazioni internet). Ma cosa si intende realmente per "usabilità"? Secondo Jacob Nielsen[1], questo termine indica le qualità intrinseche di un sito tese a renderne più facile la consultazione usando formule costanti e cercando di anticipare le aspettative ed i desideri dell'utente.
Questo è possibile tramite alcuni, appa-

motivi estetici i collegamenti ipertestuali sono colorati, adeguati alla scelta cromatica effettuata per la pagina in cui si trovano. Se da un lato questo appaga il senso estetico dell'utente, dall'altro lo disorienta. Nella maggior parte dei siti i *links* sono, infatti, blu, quando devono ancora essere visitati, e viola o rossi quando sono già stati esplorati, quindi un sito educativo dovrebbe uniformarsi a questa tradizione ormai consolidata evitando in tal modo di porre un ulteriore problema legato al sovraccarico cromatico.

- **Velocità** di apertura delle pagine. È dimostrato (J. Nielsen, *Alert Box*, maggio 1996; siti K. Keeker, e D. Story) che il tempo massimo di attesa che l'utente è disposto ad accordare al processo di caricamento di una pagina è di circa 10 secondi, dopo i quali l'utente perde interesse ed inizia una nuova ricerca. Nel caso dell'insegnamento via rete, il tempo di attesa, considerando lo scontato interesse dell'utente, può essere di 25-30 secondi, ma certamente non oltre.
- **Navigabilità.** Per "navigabilità" si intende la facilità con cui l'utente è in grado di trovare i contenuti che gli interessano. Una schermata troppo complessa, ricca di caratteri particolari o di animazioni, può distrarre l'utente, rendendogli più complessa la navigazione. Inoltre bisogna considerare che anche l'utente più esperto, la prima volta che entra in un sito, se questo non contiene delle caratteristiche "standard", si comporta alla stregua di un inesperto.

2. Testo

È l'elemento più importante di qualsiasi sito Molti studi (J. Nielsen, *Alert Box*, ottobre 1997; sito C. Morris) hanno dimostrato co-

ne Nielsen (*Alert Box* ottobre 1997, *full text*), la capacità di lettura a video scende del 25% circa. Oltre che da cause psicologiche, questo comportamento deriva da componenti fisiologiche: leggere da un monitor è molto stancante per l'occhio umano dato che le tecnologie di cui disponiamo non permettono un'alta qualità di visualizzazione.
In questo settore si stanno sviluppando nuove tecnologie, quali la ClearType di Microsoft, pensata per i libri elettronici, che dovrebbero rendere i caratteri più nitidi e dettagliati, ma la loro diffusione è ancora marginale per poter rappresentare, in breve tempo, una soluzione al problema della cattiva visualizzazione.
Psicologicamente l'utente mentre naviga è più propenso a seguire nuovi *links* che a soffermarsi su una pagina, tende a cercare di carpire i dettagli principali di più schermate possibili; l'immensa mole di dati alla quale si trova di fronte lo spinge ad essere smanioso nell'acquisizione di input.
Il navigatore, quindi, più che leggere un testo tende a scorrerlo, a compiere un processo di *scanning*.
La scrittura *on line* deve tener conto di questo differente approccio dell'utente nei riguardi del testo. Nielsen evidenzia 3 caratteristiche fondamentali per un testo (*Alert Box*, ottobre 1997): concisione, *scannable*, oggettività.

2.1. Concisione

Come dimostrato da numerosissimi studi (J. Nielsen, *Alert Box*, ottobre 1997; sito C. Morris), la maggior parte degli utenti (il 75% circa secondo alcune stime) scorre solo la prima schermata che gli si presenta, al massimo la seconda[2]. È quindi necessario ridurre drasticamente la lunghezza dei testi. Tutti i maggiori studiosi del settore sono concordi nel considerare una riduzione del 50% (rispetto alla lunghezza di un testo cartaceo) la soluzione ottimale. Se Piuttosto che presentare un testo molto lungo è consigliabile, quindi, dividerlo in piccoli paragrafi da visualizzare singolarmente tramite l'utilizzo di collegamenti ipertestuali (in questi casi possono dimostrarsi molto utili anche i *link* interni).

2.2. *Scannable*

Un testo impaginato in modo "scorribile" diviene più facilmente leggibile su monitor di circa il 47% (J. Nielsen, *Alert Box*, ottobre 1997). Anche in questo caso non esistono dei canoni precisi sul modo per rendere un testo *scannable*, però esistono alcuni accorgimenti che sicuramente facilitano la lettura da parte dell'utente:

- Evidenziare le **parole chiave**: il testo dovrebbe essere costruito basandosi su alcune *keywords*, che possono essere messe in evidenza usando un carattere grassetto (in questi casi è consigliato l'utilizzo del carattere grassetto rispetto a quello corsivo che talvolta a monitor risulta più sfuggevole).
- Assolutamente sconsigliati sono, invece, i caratteri sottolineati. Nelle aspettative di un utente la sottolineatura di una parola indica un collegamento ipertestuale, e quindi utilizzare dei caratteri sottolineati per scopi differenti creerebbe solo confusione.
- È inoltre importante ricordare come sostiene Nielsen che: "When everything is emphasized, nothing is emphasized" (*Alert Box*, ottobre 1999).
- **Elenchi puntati:** strutturando il testo tramite elenchi puntati, numerati o per mezzo di tabelle, la lettura diviene intuitiva ed è più semplice fissare le *keywords*.
- ***"Inverted Pyramid Style"*** (J. Nielsen 2000): molti lettori preferiscono trovare all'inizio del testo le novità e le conclusioni e successivamente le descrizioni dettagliate.
- **Spazi bianchi:** molto spesso viene ignorata l'importanza degli spazi, mentre questi possono essere molto utili per evidenziare

■ **Titoli incisivi:** il titolo è la prima cosa che viene visualizzata dal navigatore e quindi deve essere pensato con la maggiore cura possibile. Un titolo incisivo e carico di significato catturerà facilmente l'attenzione dell'utente. Al contrario titoli "ad effetto", o simili a banner pubblicitari, disturbano il navigatore che molto spesso li ignora completamente.

2.3. Oggettivo

Presentare il testo nel modo più oggettivo, asettico, possibile è un'ottima strategia per guadagnarsi la fiducia del lettore. Il risultato di alcuni test dimostra che un testo redatto in modo oggettivo incrementa l' "usabilità" di un sito del 47% (J. Nielsen, *Alert Box*, 1 ottobre 1997).
L'utente di Internet è stufo di incontrare termini come "grande", "unico", "gravissimo" o eccessivi e continui superlativi, così comuni invece nella cultura nordamericana e quindi in Internet. Molto spesso, inoltre, l'uso di certi termini viene abbinato ad iniziative economiche promozionali scoraggiando così l'utente. Sarebbe, inoltre, molto importante mantenere uno stile oggettivo, evitando commenti soggettivi o giudizi non documentabili.

2.4. *Download* e Stampa

Elemento, a nostro parere, essenziale di ogni sito dedicato all'insegnamento è un settore dedicato al *download*, cioè alla procedura che permette all'utente di scaricare e quindi salvare una copia di un documento sul proprio computer.
Spesso gli utenti – soprattutto quelli di cultura umanistico-letteraria, avvezzi alla lettura a stampa – preferiscono scaricare i testi per leggerli successivamente, o per avere la possibilità di ricontrollarli in futuro. Non è detto che un utente possa o voglia collegarsi spesso per leggere i testi *on line*. Diventa quindi indispensabile mettere a disposizione compressa dei *files*, e quindi più facilmente scaricabile. Ulteriore accortezza potrebbe essere quella di indicare il "peso" (*kilobyte*) dei *files* da scaricare, ai quali si potrebbe aggiungere anche il tempo stimato per il completamento del *download* (in questo caso si consiglia di prendere in considerazione almeno i quattro tipi di connessione più diffusi: modem a 28,8 kb; modem a 56,6 kb; linea digitale ISDN e linea ADSL).

3. Multimedialità

Negli ultimi anni Internet, e più in generale tutto il mondo dell'informatica, si è evoluta con una velocità incredibile. Molti sono stati i cambiamenti, alcuni postivi ed altri negativi. È impossibile individuare un unico filo conduttore, ma, allo stesso tempo, è anche evidente che numerosissimi stravolgimenti sono indirizzati verso una maggiore realizzazione multimediale dei *software* e dei siti, ovvero verso l'inserimento di suoni, filmati, animazioni, ecc.
Per quanto riguarda l'insegnamento *on line* queste nuove tecniche potrebbero sopperire ad una delle lacune più evidenti dei siti esistenti, ovvero l'assenza di suoni e filmati, e permettere il superamento dell'ostacolo rappresentato dall'impersonalità.

3.1. La dimensione Audio

Grazie a formati audio sempre maggiormente compressi (famosissimo l'esempio degli mp3 usati dai giovani di mezzo mondo per scarcare brani musicali), da un po' di tempo in rete è possibile ascoltare. Questo cambiamento, ancora agli albori, visto che vi sono ancora utenti che navigano tenendo spenti gli altoparlanti, potrebbe rappresentare un'enorme svolta per i siti dedicati all'insegnamento.
Già attualmente è possibile inserire dei bre-

tabili lezioni, spiegazioni, dibattiti, ecc., ed inoltre sarà possibile, tramite la lettura dei testi scritti, rendere accessibili i corsi *on line* anche ad utenti affetti da handicap visivi.
Purtroppo, però, quello che viene considerato il "navigatore medio" non dispone ancora di mezzi sufficientemente potenti per poter sfruttare completamente queste risorse. Le connessioni sono ancora troppo lente per poter caricare velocemente questo tipo di *file*, e spesso, anche a causa di errori dei programmatori, l'attenzione degli utenti viene catturata più dalla spettacolarità dei suoni e dei filmati che dal messaggio che essi contengono. Un valore aggiunto rischia di divenire un disvalore.

3.2. La dimensione Video

Da un po' di tempo è possibile trovare *on line* dei piccoli filmati, anche se purtroppo per il momento quasi tutti sono solamente scaricabili e consultabili *off line* (la consultazione di filmati in tempo reale, come quella proposta da Kataweb è, a nostro avviso, un prodotto assolutamente elitario che può essere utilizzato solo da utenti dotati di connessioni velocissime).
Non appena, però, i prezzi di connessioni ad alta velocità diventeranno concorrenziali (analizzando le scelte di mercato di alcune compagnie è ipotizzabile che i tempi non saranno lunghi[4]), sicuramente assisteremo ad un drastico cambiamento. La possibilità di visualizzare *on line* i filmati spalancherà le porte alla multimedialità. Sarà possibile filmare delle lezioni e trasferirle *on line* e quindi abbattere il muro dell'impersonalità che ha sempre afflitto l'insegnamento *on line*.
Ritornando al presente, bisogna considerare che molti utenti non sono ancora culturalmente pronti per "imparare da una macchina". L'assenza di una persona "fisica" rappresenta ancora uno scoglio talvolnazione di un sito Internet con del cd-rom, nei quali sarebbe possibile inserire una serie di filmati. Purtroppo, però, il cd-rom è uno strumento ormai sorpassato, date le sue limitazioni, tra le quali soprattutto l'impossibilità di aggiornamento.
Non riteniamo, inoltre, che il maggiore utilizzo di strumenti multimediali, pur con la loro evidente utilità, possa alterare i canoni dell'insegnamento a distanza che, vista la separazione tra docente e discente deve comunque essere intesa come una sorta di auto-istruzione. Pur rendendo disponibili dei filmati, la comunicazione avverrà sempre in tempi distinti ed in modo unilaterale, divenendo così un surrogato di molti obsoleti metodi di istruzione programmata, e con conseguenti limitazioni che, a nostro parere possono essere aggirate solo mediante delle strutture interattive.

4. Interazione

In qualsiasi tipo di sito, ed in particolare in quelli dedicati all'insegnamento, una delle caratteristiche fondamentali è sicuramente la possibilità di instaurare un'interazione tra gli utenti e tra l'autore e gli utenti stessi.

4.1. Utente-Utente

È molto utile nei corsi *on line* creare delle zone nelle quali gli utenti possano scambiarsi le loro opinioni, idee, consigli, ecc. Per fare questo si ricorre spesso a dei forum, o, più precisamente, a delle bacheche virtuali (per bacheca si intende una struttura per mezzo della quale i messaggi inviati dagli utenti si incolonnano seguendo un ordine cronologico. In un forum, invece, le risposte ai messaggi vengono automaticamente posizionate sotto al messaggio preso in considerazione).

dei "colleghi". Purtroppo questo tipo di interazione non prevede, tranne in casi eccezionali[6], una comunicazione in tempo reale, e quindi tende ad essere limitante.

4.2. Autore/Insegnante

È sicuramente l'elemento cardine di un sito, quello in grado di facilitare il compito degli utenti indirizzandoli verso la soluzione più opportuna. Nel caso di siti dedicati all'insegnamento questa figura spesso tende ad essere composta da più persone fisiche: un *webmaster*, esperto di informatica, ed uno o più docenti (definiti *tutor*), autori e/o curatori dei testi. Riuscire a stabilire, mantenere e facilitare un'interazione tra insegnanti ed utenti deve essere una delle priorità del programmatore. Il contatto avviene essenzialmente in due forme: "1 a 1", dove il docente si rivolge singolarmente ad ogni discente, e "1 a N" quando vengono istituite delle "classi virtuali".

4.2.1. Interazione "1 a 1"

È la più comune tra le relazioni che vengono costituite *on line*. Spesso è realizzata tramite *e-mail*, altre volte tramite delle bacheche. Nel primo caso all'interno del sito è disponibile l'indirizzo *e-mail* del *tutor*, o, più comunemente, un *alias*[7], attraverso il quale l'utente può esporre i propri problemi, instaurando così un rapporto al quale gli altri utenti sono estranei. È un modo sicuramente antiquato di gestire l'insegnamento *on line*, che non prende in considerazione l'utilità della classe e dell'interazione fra i suoi elementi.
Come per la multimedialità, anche in questo caso siamo al cospetto solo di un'apparente modifica dei vecchi canoni dell'insegnamento a distanza, dato che questo tipo di interazione è sempre soggetta a dei tempi, più o meno lunghi, di attesa. Solo occasionalmente il *tutor* riuscirà a dare una risposta, il forum. In questo caso le domande, i dubbi, le intuizioni degli utenti divengono materia di dibattito e riflessione. Il *tutor* interviene nel dialogo rispondendo alle domande e proponendo nuovi interrogativi o degli approfondimenti, ma anche gli stessi utenti sono chiamati a partecipare attivamente, rispondendo ai quesiti dei propri colleghi, ed iniziando nuove discussioni.
Essenziale per la buona riuscita di un forum è, a nostro parere, la capacità dei *tutor* di condurre un corso *on line*.
I docenti si trovano di fronte ad un tipo di comunicazione molto differente da quello a cui sono soliti, ed è solo grazie alle loro conoscenze, ma anche alla capacità di adattamento, che possono condurre positivamente in porto un forum.
I problemi comunicativi sono essenzialmente riconducibili allo strumento Internet.
Il primo, e più evidente, è quello relativo alla divisione dell'atto comunicativo in due parti. Il messaggio dall'emittente non giunge direttamente al destinatario, ma viene parcheggiato in un server da dove, in un secondo tempo (che può essere di pochi attimi, ma anche di giorni o settimane) viene recuperato dal ricevente. I tempi della comunicazione, quindi, si dilatano in modo imprecisato, visto che all'emittente non è dato sapere quando il ricevente controllerà il forum.
Altro problema relativo alla comunicazione via internet è quello dell'assenza di "scambi non verbali" (P. Balboni, *Modelli comunicativi nella formazione in rete*, www.unive.it/progettoalias/moduli/balboni.html), ovvero di quei segnali di approvazione o disapprovazione che un oratore percepisce durante una "lezione in presenza". A questi il *tutor* deve supplire sviluppando una sensibilità che gli permetta di leggere tra le righe dei messaggi per decifrare l'atteggiamento del discente.

4.2.2. Interazione "1 a N"

fra N persone, è oggi possibile creare delle vere e proprie classi virtuali. Il sistema si basa su delle *chat*, nei casi in cui si vogliano scambiare solo dei messaggi di testo o, per altre esigenze, su strumenti più complessi fino ad arrivare alla video-conferenza. L'insieme di queste tecnologie e sistemi di produzione è detto *groupware*[8].

Di questi strumenti quello più facile da utilizzare e che maggiormente risponde agli attuali canoni di *usability* è la *chat*. Questi programmi permettono di interagire in tempo reale con uno o più utenti scambiando dei messaggi di testo che vengono visualizzati contemporaneamente sui monitor di tutti i navigatori collegati.

Per non costringere gli utenti a rimanere collegati, è opportuno poi ricavare da questi incontri delle F.A.Q. (*Frequently Asked Questions*) da rendere disponibili anche a coloro che non hanno preso parte alla *chat*.

Purtroppo visti i costi e la qualità delle connessioni è ancora impensabile gestire un tutorato solo attraverso dei *groupware*. Abbinandoli, però, con metodi "tradizionali", come i forum, attraverso i quali stabilire le date delle *chat*, questi strumenti possono cambiare il modo dell'insegnamento *on line*. È possibile stabilire dei momenti in cui la conversazione si avvicina maggiormente a schemi tradizionali, essendo in tempo reale, ed inoltre, stabilendo un contatto tra *tutor* ed utenti è anche parzialmente superabile lo scoglio dell' "impersonalità della rete". Si è detto "parzialmente" perché la figura dell'insegnante anche nel caso delle *chat* manca di un requisito fondamentale: la fisicità. Per ovviare, almeno in parte, a questo problema spesso si ricorre a delle foto dei *tutor*. La soluzione ottimale, ma ancora assolutamente impraticabile per mancanza di tecnologie adeguate, potrebbe essere la video-conferenza (per ora solo possibile mediante mezzi molto dispendiosi, ma in futuro attuabile anche con delle semplici Web-

Riferimenti bibliografici

FLEMING J., KOMAN R. (1999)
Web Navigation: Designing The User Experience, O' Reilly Associates.

LYNCH P. J., HORTON S. (1999)
Web Style Guide: Design Principles for Creating Web Sites, Yale University Press.

NIELSEN J. (2000)
Designing Web Usability: The Practice of Simplicity, New Riders Publishing.

Webliografia

KEEKER K. – *Improving Web Site Usability and Appeal*, http://msdn.microsoft.com/workshop/management/planning/improvingsiteusa.asp

MORRIS C. – *Designing Attractive Web Pages*, http://www. wdvl.com/Authoring/Design/Pages/

MORVILLE P., ROSENFELD L. – *Designing Navigation Systems*, http://webreview.com/pub/98/02/20/arch/index.html

NIELSEN J., *Alert Box* – www.useit.com/alertbox (dic. 1995, feb. 1996, mag. 1996, nov.1996, 1 mar. 1997, 15 mar. 1997, 1 ott. 1997, ott. 1997, ott. 1997 full text, 6 gen. 1998, 24 gen. 1999, 30 mag. 1999, 8 ag. 1999, 17 ott. 1999.

POSTAI S. – *Web Design*, http://www.vocabola.com/ webdesign/index.ht

ROWLAND C. – *Usability Matters*, http://webreview/pub/ 2000/05/26/feature/index01.html

SHAFER D. – *Building a Better Interface*, http://www.builder.com/Graphics/UserInterface/index.html

SHUBIN H., MEEHAN M.M. – *Problems with Navigation in Web Application*, http://www.emdash.com/webapp_new/ webapps.htm

STORY D. – *Usability Checklist for Site Developers*, http://webreview.com/pub/1999/10/15/usability/index.html

SULLIVAN T. – *As Simple As Possible*, http://webtechniques. com

TUGARE M. – *Handy Hints for Web Designers*, http://webreference.com/new/handyhints.html

*Letizia Tartaglini e Michael Karris**

La linguistica pedagogica del duemila eredita dal secolo scorso diversi e interessanti approcci che, fatti propri in una visione che ne colga gli aspetti più stimolanti, divengono fondamento di una base multiteorica eterogenea e caleidoscopica. Una linguistica, quindi, in grado di riflettere le diverse realtà socioculturali del nuovo millennio, pronta a non mettere da parte nulla *a priori*: né l'approccio strutturalista, né quello cognitivo, né, tantomeno, quello umanistico, considerando gli orizzonti aperti, alcuni conosciuti e più che mai attuali, dalla psicolinguistica e dalla sociolinguistica, per esempio, e altri ancora in via di configurazione.
Alcuni studiosi (Breen, Candlin, 1980) interpretano la linguistica pedagogica nella sua interezza – curriculi, attività di classe, *training* dei docenti – in termini comunicativi. Molti altri teorici rifiutano invece l'idea che un unico concetto diventi la principale preoccupazione della disciplina. L'appello a un approccio eclettico, sostenuto da studiosi come Stern (1983), Grittner (1977), Rivers (1981), LeBlanc (1990) ha portato ad accogliere una teoria "multidimensionale" che tiene comunque conto del contributo apportato dalla componente comunicativa.
Anche l'Italia sembra orientata a favorire un'interpretazione multidisciplinare dell'insegnamento delle lingue. Non a caso il progetto Brocca e per ultimo, la riforma dei cicli, ormai divenuta legge, rivalutano e promuovono il ruolo della lingua straniera nell'ambito curricolare, non soltanto con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di una competenza comunicativa e un mi-

cazione al cambiamento proprio della lingua stessa, sempre in evoluzione, specchio di una comunità che si sviluppa e si trasforma.
A queste finalità si aggiungono nel progetto Brocca "il potenziamento della flessibilità delle strutture cognitive, attraverso il confronto con i diversi modi di organizzare la realtà; l'ampliamento della riflessione sulla propria lingua e sulla propria cultura, attraverso l'analisi comparativa con altre lingue e culture; lo sviluppo delle modalità generali del pensiero, attraverso la riflessione sulla lingua" (1991).
L'importanza attribuita a ognuno di questi aspetti suggerisce l'impossibilità di scindere il binomio *lingua-società* e nel contempo quello *testo-contesto*, segnalata già negli anni Ottanta da Giorgio Raimondo Cardona nel suo pionieristico libro *Antropologia della scrittura* (1981). È per questo che, nel tentativo di illustrare le teorie linguistiche più stimolanti ai fini pedagogici, riteniamo utile procedere mettendo in luce gli elementi comuni alle scuole e ai singoli studiosi che li hanno rilevati, piuttosto che seguire *sic et simpliciter* un ordine cronologico, di certo più completo in tanti buoni manuali del settore di quello che potremmo produrre in questa sede.
Pertanto la nostra suddivisione potrà omettere alcuni nomi e alcuni approcci metodologici, ma è finalizzata ad illustrare, sebbene con alcune semplificazioni, le attuali maggiori correnti della linguistica pedagogica e quelle che, nate nel passato, esercitano ancora una notevole influenza sui metodi di insegnamento della lingua.
Abbiamo voluto individuare nell'ambito della linguistica pedagogica tre principali filoni: quello strutturalista, quello umani-

quello nozionale funzionale, gli elementi che differenziano una lingua da un'altra. Il secondo è incentrato invece su una serie di valori legati al binomio *lingua-società* e quindi su un metodo polivalente che tenga conto dell'aspetto sociale della comunicazione, del carattere estetico della creapsicologico del rapporto tra lingua e realtà da un lato, e tra lingua e pensiero dall'altro. L'ultimo si focalizza sul processo conoscitivo, sull'origine e lo sviluppo delle conoscenze linguistiche, sulla creatività dell'atto comunicativo, sugli elementi universali comuni ad ogni lingua.

TEORIA	APPROCCIO	METODO	OGGETTO	FINALITA' COMUNI
Strutturalista	Comunicativo	Audiolinguistico strutturale Nozionale funzionale	Competenza	Educazione all'autonomia Modularità Educazione al cambiamento
Umanistica	Interculturale	Affettivo umanistico Apprendimento in comunità	Capacità	Educazione interculturale Riflessione
Generativa	Cognitivo	———	Conoscenza	Pluralità Comunità Differenza

Principali teorie linguistiche

In Italia, negli ultimi anni è emerso comunque un superamento delle tensioni e delle rivalità tra movimenti, associazioni e scuole, ed è prevalso, come fa notare Balboni (1988), "il maturo e pacato riflettere sui punti comuni, pur nella diversità delle impostazioni". Illustriamo allora brevemente queste diversità, ereditate dalle teorie elaborate negli Stati Uniti durante quel trentennio che va dagli anni Quaranta agli anni Settanta.

Negli anni Quaranta c'era la necessità di preparare i soldati americani nel più breve tempo possibile ad imparare le lingue straniere. Di questo periodo sono i numerosi manuali preparati secondo i principi generali espressi nell'*Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages* di Bloomfield e l'*Outline of Linguistic Analysis* di Bloch e Trager. L'influenza dello strutturalismo, nato nel 1933 con *Language* di Bloomfield, si riflette in questo periodo in quasi

da imparare ad usare e di conseguenza implica un concetto di lingua come entità a se stante, diversa da ogni altra lingua.

La sua teoria di apprendimento trova fondamento nella concezione comportamentistica dei fatti linguistici. Essa si riassume in temini di stimolo-risposta. Di fronte all'enorme variabilità delle risposte che un certo stimolo può provocare, Bloomfield non accetta il tentativo di soluzione mentalistico che attribuisce tale variabilità a un fattore non fisico (spirito-volontà-mente), ma sceglie la soluzione meccanicistica: responsabile del funzionamento del linguaggio è il sistema nervoso, che è un "meccanismo a grilletto", tanto che si possono compiere le azioni più complicate in seguito a uno stimolo apparentemente trascurabile come "le minute percussioni delle onde sonore sulla membrana del timpano". Conviene, quindi, affrontare lo studio della linguistica senza richiamarsi a dottrine psicologiche, mirando a uno studio scientifico.

Ben diversa la posizione generativista di Chomsky, che negli anni Sessanta mette se-

fantile della lingua madre non avviene riproducendo gli enunciati dei parlanti adulti. Si deve quindi supporre qualcosa di diverso dalla semplice imitazione: i bambini devono aver dedotto le regole grammaticali in virtù delle quali gli enunciati prodotti sono giudicati ben formati. Secondo Chomsky, esiste una "*competence*", cioè una competenza del parlante, che gli permette di produrre l'insieme di frasi infinitamente ampio che costituisce una lingua. Ma il comportamento linguistico, definito "*performance*", non viene determinato soltanto dalla competenza ma anche da altri fattori: convenzioni sociali, credenze del parlante sul mondo, emotività.
Chomsky è convinto, al contrario di Bloomfield, che la lingua sia innovativa e libera dal controllo di stimoli grazie al suo carattere creativo, tipicamente umano e universale. L'enunciato che una persona produce in una determinata occasione è imprevedibile. Anche Jakobson si è soffermato sui caratteri universali della lingua. In un famoso articolo dal titolo "Why mama and papa?" si chiedeva perché in tutte le lingue si usano le stesse parole per designare i genitori, analizzando il fatto nei termini delle teorie dei tratti, in cui è naturale un'opposizione tra vocali e consonanti. Le prime manifestazioni vocali del bambino sono costituite da una serie di suoni, come se il bambino stesse provando le diverse sonorità, vibrazioni, nemmeno scrivibili. Dal raddoppiamento della sillaba pa (dove c'è il massimo di divaricazione: tra la "p" momentanea, sorda, anteriore, acuta e la "a" continua, sonora, posteriore, vocale) si ottiene "papà". Si presuppone, quindi, un meccanismo mentale che non è esplicito ma operante concretamente in ogni lingua.
Rispetto al perché vi sia un linguaggio e tante lingue, si può ricorrere alla filosofia del linguaggio. Tullio De Mauro (1999) sostiene che la risposta sia da ricercare non

una delle alternative allo strutturalismo: la "*scale and category theory*" di Halliday che elaborò i concetti teorici suggeriti da Firth, professore di linguistica influenzato a sua volta dall'antropologo Malinowski. Quest'ultimo osservò come molte lingue dei Mari del Sud potevano essere capite soltanto in stretta associazione con un'interpretazione della loro cultura. Così Firth, seguendo Malinowski, asserì che la lingua doveva essere studiata a tutti i livelli nel suo contesto e con un'enfasi sul significato.
Halliday basa la descrizione linguistica su tre livelli: sostanza (fonetica e fonologia); forma (grammatica e lessicologia) e contesto (semantica), nonché su quattro categorie teoriche fondamentali: unità, struttura, classe, sistema. In grammatica avremo, quindi, il morfema, la parola, la frase, la proposizione e il periodo; in fonologia, il fonema, la sillaba, il piede, il gruppo tonico. Lo schema di Halliday rappresenta un ambizioso tentativo di sviluppare una teoria universale. La sua analisi ha contribuito allo studio della prosodia e dei registri, la sua enfasi sul significato a tutti i livelli linguistici ha anticipato alcuni successivi sviluppi della linguistica (Stern, 1983).
Altro approccio, in ambito strutturalista, che cerca un confronto tra le lingue è quello della linguistica contrastiva. Lado, per esempio, si interessò del concetto di difficoltà di apprendimento delle lingue. Partendo dall'osservazione di senso comune che chi impara trova alcune caratteristiche di una nuova lingua più facili e altre più difficili, Lado asserisce che la chiave ai gradi di difficoltà è insita nel confronto tra la lingua madre e quella straniera. Uno studio comparativo rende il linguista in grado di prevedere le maggiori difficoltà che può incontrare chi sta imparando una seconda lingua. Anche Di Pietro insiste sullo studio comparativo, ma concentra le sue ricerche sugli aspetti comuni a tutte le lingue, senza i

borata da Bloomfield, troviamo quella umanistica di un altro caposcuola americano che fu Sapir. Il suo approccio decisamente interculturale non utilizza un metodo rigoroso e meccanicamente applicabile. Preferisce mettere in luce il carattere simbolico del linguaggio: secondo Sapir "il parlare come comportamento è una fusione, di meravigliosa complessità, fra due sistemi di configurazioni, quello simbolico e quello espressivo". Lo studioso si distacca dall'approccio comunicativo sostenendo la tesi che piuttosto che porre la "comunicazione" come funzione primaria del linguaggio "è meglio ammettere che il linguaggio è in primo luogo, un'attuazione della tendenza a vedere le realtà simbolicamente, e che è appunto questa qualità che fa di esso uno strumento adatto alla comunicazione". Sapir è convinto che il compito più nobile della linguistica sia quello di capire le lingue come forma piuttosto che come funzione o processo storico, senza dimenticare che la configurazione formale del parlare sia il risultato di un lungo e complesso sviluppo storico, (Lyons, 1981).

Impatto delle teorie di Chomsky

La linguistica pedagogica comincia a recepire le teorie generative intorno alla metà degli anni Sessanta e da quel momento in poi entra in crisi il "concetto di metodo". In questi anni Gattegno propone "*the Silent Way*", che però riscuoterà un certo successo più tardi, negli anni Settanta. Lo studente diventa il vero protagonista dell'apprendimento e l'insegnante riduce il suo spazio di intervento nella correzione di esecuzioni imperfette ma comunicative, crea un ambiente allegro che distolga dalla competizione e concede pause di silenzio per interiorizzare personalmente ciò che si è imparato. Anche il *Community Language Learning*, elaborato da Curran negli anni Sessanta, viene adottato nel decennio successivo. Curran traspone direttamente in pedago-

Collana di Glottodidattica

vengono superati con l'interazione all'interno del gruppo di studio. In questo senso, si sviluppa anche la suggestopedia, sistema elaborato dallo psichiatra bulgaro Lozanov, che propone, come Curran, un approccio umanistico-affettivo, supportato da un ambiente confortevole, da musica classica e da letture di dialoghi in lingua straniera con testo a fronte.
Un approccio che sembra opposto a quello di Gattegno viene proposto da Krashen: esso accentua la comprensione rispetto al parlato e considera il mondo esterno il luogo più utile ai fini dell'apprendimento. Piuttosto che momenti di silenzio, Krashen suggerisce un ritmo molto sostenuto. Il suo viene chiamato "approccio naturale" e si basa sul fatto che l'insegnamento delle lingue deve avvenire attraverso l'apprendimento, processo razionale e volontario, ma tendere all'acquisizione, processo inconscio. L'acquisizione possiede un ordine naturale che va studiato col fine di creare un modello psicolinguistico. L'apprendimento può essere utile soltanto come *monitor*, cioè nella sua funzione di controllo, in quanto l'atto linguistico è collegato direttamente all'acquisizione. Inoltre l'allievo deve essere motivato per acquisire ciò che gli si insegna, altrimenti la routine lo lascia al semplice apprendimento. Anche questa teoria prevede l'approccio umanistico-affettivo che dovrebbe permettere un'acquisizione prodotta in seguito ai necessari input.

L'approccio nozionale-funzionale

La crisi del metodo fa spostare l'attenzione sugli obiettivi di insegnamento, sui contenuti e sul curricolo. In Gran Bretagna alcuni studiosi come Allen, Candlin, Corder, Widdowson e Wilkins sperimentano nuove idee derivate dall'analisi del discorso, dalla teo-

ecc.) e funzioni (informare, ordinare, domandare, ecc). I cosiddetti "livelli soglia" per le varie lingue sono una specie di inventario di azioni linguistiche che l'allievo deve saper fare per raggiungere un livello base di competenza comunicativa. L'inventario consiste in un elenco di atti comunicativi che specificano l'abilità linguistica in termini di capacità piuttosto che di conoscenze.
Wilkins propone di integrare i metodi situazionali nei programmi nozionali, incentrati sul contenuto comunicativo. Le nozioni possono essere semantico-grammaticali (tempo, quantità, spazio, ecc); deissi (qui/là, io/tu ecc); modalità (certezza, necessità, convinzione, ecc), espressioni legate alle emozioni e alle relazioni interpersonali.

Tentativi di sintesi

L'approccio comunicativo è stato recepito e applicato nel nostro Paese, e a oggi risulta essere uno dei più diffusi. Certamente non è possibile ignorare gli altri tipi di approccio e le sintesi proposte da alcuni studiosi: di recente ipotesi il modello proposto in Italia da Caterina Cangià (Cangià, 1998) che utilizza la semiotica teatrale e le tecnologie informatiche nella glottodidattica infantile.
Il teatro può diventare, secondo Cangià, un luogo di dinamizzazione dei processi affettivi, in cui la motivazione e l'attenzione dell'allievo rimane alta, e i processi cognitivi, e quindi linguistici, sociali e culturali vengono fortemente stimolati insieme con i processi comportamentali che si liberano nel mimo, nella gestualità e nell'imitazione. Un tipo di metodo, quindi, che punta anche all'interazione e all'integrazione delle differenze nell'ambito di un gruppo e che permette "un'interconnessione naturale tra azione fisica e produzione di linguaggio".
Non si riscontrano, però, iniziative ufficiali

ning sperimentato in America negli anni Ottanta. Limitarsi a blocchi informativi e domande di verifica significherebbe perdere l'opportunità di interagire con il gruppo, l'insegnante e l'ambiente glottodidattico. Il computer non deve quindi essere l'agente diretto dell'apprendimento, ma soltanto un valido supporto, per non cadere in un tecnocentrismo che fissi la propria ricerca soltanto nel *medium*.
Altra interessante proposta viene avanzata da Reagan (1997) che sostiene la necessità di una conoscenza da parte degli insegnanti di otto aspetti fondamentali: 1) la natura del linguaggio, 2) gli elementi di una lingua, 3) il processo di acquisizione della lingua, 4) lingua e cultura, 5) linguistica e competenza scritta e orale, 6) metodologie d'insegnamento, 7) patologia del linguaggio e 8) politica linguistica e progetti educativi.

Conclusioni

La linguistica pedagogica, intesa in termini macrolinguistici, tiene conto e comprende molteplici aree interdisciplinari quali la sociolinguistica, la psicolinguistica, l'etnolinguistica, l'informatica didattica, ecc. È per questo che, dopo aver illustrato le principali tendenze teoriche e metodologiche in questo campo, riteniamo utile una convergenza sulle finalità pedagogiche. L'approccio multidimensionale invocato da Stern e da altri studiosi, come LeBlanc e Hébert, ci sembra quello più adatto a recepire l'ampio ventaglio metodologico formulato fino a oggi alla luce di un'interpretazione multidisciplinare dell'insegnamento delle lingue, interpretazione che, al di là delle diverse impostazioni, non può non essere tenuta in considerazione.

BLOCH, B., TRAGER, G.L., *Outline of Linguistic Analysis, Linguistic Society of America*, 1942.

BREEN, M.P., CANDLIN, C.N., "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" in *Applied Linguistics* 1, 1980, pp. 89-112.

GRITTNER, F.M. (1977), *Teaching Foreign Languages 2nd ed.*, Harper & Row.

CANGIÀ C., *L'altra glottodidattica*, Giunti, 1998.

CARDONA G. R., *Antropologia della scrittura*, Torino, Loescher, 1981.

CARDONA G. R., *Introduzione alla sociolinguistica*, Torino, Loescher, 1987.

CARDONA G. R., *La foresta di piume*, Bari, Laterza, 1985.

DE MAURO T., *Capire le parole*, Bari, Laterza, 1999.

LEBLANC, R., *Le rapport synthèse*, Canadian Association of Second Language Teachers, 1990.

LEPSCHY G. C., *La linguistica del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1992.

LYONS J., *Language and Linguistics*, Cambridge, CUP, 1981 (*Lezioni di linguistica*, Bari, Laterza, 1982).

MINARDI G., *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Modena, Centro Programmazione Editoriale, 1999.

REAGAN T., "The case for applied linguistics in teacher education", in *Journal of Teacher Education*, Vol.48 Issue 3, May/June 1997.

RIVERS, W.M. (1981), *Teaching Foreign-Language Skills 2nd ed.*, University of Chicago Press.

STERN H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, 1983.

STERN H. H., *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, OUP, 1992.

TITONE R., *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, Torino, SEI, 1990.

ZUMTHOR P., *La presenza della voce*, Bologna, Il Mulino, 1984.

Sono stati inoltre consultati:

- Piani di studio della scuola superiore e programmi dei primi due anni – le proposte della Commissione Brocca, Le Monnier, 1991.
- Piani di studio della scuola secondaria superio-

*Giovanni Minardi**

Le Scuole di specializzazione universitaria (SSIS) e di Scienze della Formazione Primaria, nonché il Progetto Lingue 2000 hanno portato gli studiosi e i docenti di lingue a riconsiderare, all'interno della disciplina ed in collegamento con le altre discipline, i punti chiave della glottodidattica allo scopo di scoprire i valori di un'autentica educazione linguistica.
In verità, la via italiana alla glottodidattica, intrapresa già da Giovanni Freddi e da esperti dell'ANILS sin dagli anni settanta, ha da un po' di tempo superato la concezione meccanicistica e deterministica della lingua, mentre, dall'altro versante, in seno agli approcci comunicativi, nel campo dell'educazione linguistica del secondo millennio, si va gradatamente affermando una visione personologica e umanistica. Tale visione tende ad evidenziare gli aspetti affettivi e relazionali dell'individuo che apprende una lingua, oltre ad enfatizzare la visione di una comunità linguistica in cui le esperienze che le persone fanno caricano di parole di infinite significazioni.
Visto in quest'ottica l'insegnante di lingua non appare più il trasmettitore di cultura, che insegna lingua e civiltà esplicita, pur non perdendo la sua caratteristica fondamentale che è quella dell'insegnare. Egli diventa piuttosto "suscitatore di esperienze, cioè originatore di occasioni educative capaci di incidere nel profondo della coscienza dello studente, il quale a sua volta si rende conto che la scuola gli propone qualcosa di decisivo per la vita." (Cambiaghi-Porcelli, 1994, p. 31).
L'atto del comunicare, come in più parti afferma Renzo Titone, non può implicare solto più complesse, impegnando i docenti ad interventi concreti nella didassi quotidiana e all'uso delle nuove tecnologie educative intese a migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento.
Tutti i docenti di lingue, perciò, sono invitati a ripensare in maniera più meditata a tutti quei problemi glottodidattici "dai colori cangianti" (Freddi, 1990) e a dedicare l'attenzione a problemi come la programmazione modulare, i nuovi approcci comunicativi, gli stili cognitivi e l'apprendimento autonomo.
Da tutto ciò deriva l'importanza dell'apprendimento delle lingue moderne oggi ed il loro ruolo formativo, oltre che strumentale. Esiste, infatti, un autentico umanesimo quando i valori culturali, intesi alla promozione e alla maturazione dello spirito, si uniscono alla ragion pratica, cioè alla utilità connessa ai bisogni e ai desideri degli uomini.
È così che, sempre secondo Titone (1991) "un allargamento della sfera operativa degli apprendimenti 'umani' fino ad includere i piani dell'Io, dell'autocoscienza, dell'affettività, del vissuto esperienziale, amplia la visione e il campo dell'apprendimento linguistico, che assume una dimensione olistica indubbiamente feconda."
Holec (1996, p. 98) identifica nell'analisi delle rappresentazioni mentali degli studenti riguardo alla lingua, alla cultura e all'apprendimento la fase più delicata dell'intero processo. Lo stesso "Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'Insegnamento delle Lingue" indica che il saper apprendere deve anche essere inteso come la disponibilità a scoprire l'altro, che si tratti di un'altra lingua, un'altra cultura, altre persone, altre conoscenze. Ma è qui che entrano in gioco problemi di natura etica e pedagogica, dato che alcuni tratti della personalità possono facilitare o ostacolare l'apprendimento

tonomo è importante tener conto non solo dell'*abilità di* ma della *predisposizione a*:
- analizzare i propri bisogni linguistici;
- porsi degli obiettivi realizzabili;
- stendere un programma di lavoro per raggiungere gli obiettivi;
- compiere delle scelte relative ai materiali e alle attività;
- lavorare senza supervisione;
- valutare i propri progressi (Sheerin, 1997, p. 57).

Sembra di poter affermare che gli approcci comunicativi, inseriti in un tipo di apprendimento autonomo, rimangano ancora l'asse portante della didattica delle lingue moderne, ma che nel contempo si assista, nell'ottica di una prassi didattica cooperativa, al recupero e allo sviluppo di proposte integrative denominate "affettivo-umanistiche" che mirano:
- ad annullare la percezione negativa che il discente di lingua ha spesso in rapporto alle attitudini;
- a migliorare il rapporto dello stesso con il gruppo-classe rendendolo da competitivo amicale;

che relazionale, rispettoso della personalità dell'allievo.

Riferimenti bibliografici

CAMBIAGHI B., PORCELLI G. (1994)
L'insegnamento della lingua straniera nei primi due anni della scuola secondaria superiore, Brescia, La Scuola.

FREDDI G. (1994)
Glottodidattica, Torino, UTET.

HOLEC H. (1996)
"Self Directed Learning", in: Holec H., *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg, Council of Europe Press.

SHEERIN S. (1997)
"An exploration of the relationship between Self Access and Independent Learning", in: Benson-Voller (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow, Longman.

TITONE R. (1990)
Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere, Torino, SEI.

PROGETTO LINGUE 2000
Scuola media

STRUMENTI INTEGRATIVI

Activity book 1
pagg. 128
+ Videocassetta
L 16.500 € 8,52
88-696-4016-7

Activity book 2

	(Messico)	zione Messicana dei docenti di tedesco AMPAL		UNAM, Ciudad Universitaria, Apdo. Postal 70-442 04510 Mxico, D.F. cggl@servidor.unam.mx Claudia Garcia: cggl@servidor.unam.mx Frida Corte: fridavw@hotmail.com
4-6 maggio	ROMA	13° Seminario Dilit internazionale per insegnanti di lingua	*PER UNA PRATICA DIDATTICA COERENTE*	Iscrizione entro 15.4.2001 Dilit, Via Marghera 22, 00185 Roma tel. 06-4462602/2592 fax 4440888 segreteria@dilit.it http://www.dilit.it
25 maggio	BARI	Convegno annuale ANILS nell'ambito di TECNORAMA nella Fiera del Levante	*NUOVO UMANESIMO E GLOTTOTECNOLOGIE*	Segreteria Didattico-culturale: Giovanni Minardi mingiot@tin.it Presidente sezione ANILS di Bari: Franco Giordano wwwgiospeare@libero.it tel. 080 5017855
15-16 giugno	GRAZ (Meerschein-schloss, Mozartgasse 3, A-8010 Graz)	5. Grazer Tagung, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	*TEXTKOMPETENZ* (v. Presentazione *SeLM* 2/2001, pag. 32)	Institut für Germanistik Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache, Karl-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz Tel. ++43/316/380-2442 Fax ++43/316/380-9761 email: uldaf@kfunigraz.ac.at (http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/)
30 luglio-4 agosto	LUCERNA	XII Internationale Deutschlehrertagung IDT-2001 (Congresso internazionale degli insegnanti di tedesco)	*MEHR SPRACHE – MEHRSPRACHIG – MIT DEUTSCH. Didaktische und politische Perspektiven*	Tagungssekretariat: wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach. CH- 6000 Luzern Tel. 0041-41 24999 fax 240 0079 www.idt-2001.ch: www.idt-2001.com Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch
4 - 6 ottobre	PALERMO	XIe colloque international de la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde)	*Histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde dans le bassin méditerranéen*	Jacqueline Lillo, Facoltà di Scienze Politiche, Collegio San Rocco, Via Maqueda 324, Palermo 90100, Italia, e.mail: JLillo@sciepol.unipa.it Tel: 091 588 154 o 688 79 64 Fax: 091 688 79 64 o 091 32 93 02
25-27 ottobre	ZAGREB Kroazia	4te internationale Konferenz des Kroatischen Deutschlehrerverbandes	*Europa-Mitteleuropa-Mittelmeerraum. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung kultureller Vielfalt und Integration in Europa*	presentazione comunicazioni e relazioni entro 1. 6. 2001 al KDV: apuovic@yahoo.de o Ljerka T.- Bi{kupi}, [kolska knjiga, Masarykova 28, 10000 Zagreb, Kroatien

di vita in Italia.
cod. 88-259-0537-8 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta

Destinato ad allievi parzialmente alfabetizzati almeno nella lingua orale, il volume contiene attività propedeutiche alla scrittura, alla lettura e comprensione di parole e quindi di frasi minime.
Le schede presentano un secondo ciclo di attività su soggetti che ampliano il lessico di base e la conoscenza delle strutture fondamentali per interagire in italiano.
cod. 88-259-0538-6 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione

Superata la conoscenza e la padronanza dell'italiano del *qui e ora* si propone con questo volume un itinerario alla scoperta della lingua per raccontare di sé e del mondo. Parallelamente all'approfondimento della conoscenza morfosintattica e lessicale, l'obiettivo è quello di presentare alcuni generi narrativi fra i più frequentati dai ragazzi: sono presenti schede su favole, fiabe, fumetti e umorismo, il giallo e il mistero, il testo teatrale, poesie e filastrocche.
cod. 88-259-0539-4 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline

Il volume si propone di introdurre l'allievo nel mondo dell'organizzazione scolastica e delle discipline, per una maggiore consapevolezza dello stare a scuola, e per un migliore rendimento sul piano cognitivo.
Le schede propongono dei percorsi linguistici propedeutici allo studio della geografia, delle scienze, della matematica e della storia, attraverso la presentazione di una parte del lessico specialistico e delle strutture linguistiche caratteristiche di ognuno di questi ambiti disciplinari.
cod. 88-259-0540-8 lire 99.000 € 51,13 (10 pezzi)

Il **PROGETTO FACILE!**
è in vendita in confezioni da 10 volumetti
per ciascun livello

FACILE! 1	10 volumi	lire 99.000	€ 51,13

come lingua seconda ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole:

FACILE! GUIDA
ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA

La ***GUIDA INSEGNANTE*** contiene: le **indicazioni didattiche** per l'uso in classe dei quattro fascicoli di *Facile!*; le indicazioni specifiche sulla **lingua** e sulla **cultura** di alunni di provenienza araba, cinese, albanese, serbo-croata; una **scheda di rilevazione del comportamento linguistico e relazionale**; interventi e modalità per svolgere questo tipo di insegnamento; gestire la presenza di bambini stranieri in classe, insieme ai bambini italiani; programmazione di un percorso di alfabetizzazione in italiano come L2; creazione di un laboratorio linguistico.

Sezione ANILS di Trento

La sezione trentina dell'ANILS intende prendere posizione riguardo alle recenti indagini svolte nella Provincia di Trento in merito all'insegnamento delle lingue straniere, in relazione alle possibili modifiche, più volte ventilate dall'Assessore all'Istruzione, della Legge Provinciale 11 attualmente in vigore per quanto riguarda l'insegnamento linguistico nella scuola dell'obbligo.

Per prima cosa non si può fare a meno di notare come ancora una volta, nell'occuparsi di un problema specifico, gli esperti del settore siano stati trascurati e non, come accade invece per ogni altra disciplina, attivamente coinvolti. Fra l'altro, nel pomeriggio di giovedì 16 novembre 2000, nel corso della presentazione dei risultati dell'indagine condotta dal Comitato di valutazione e dall'Iprase, non una delle persone che presiedevano la riunione e che hanno condotto le indagini era insegnante di lingue, linguista, glottodidatta, o comunque aveva esperienza nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue. Questa specificazione si rende necessaria non certo per spirito corporativo ma perché i non specialisti possono non essere a conoscenza, come infatti si è dimostrato, di variabili specifiche dell'organizzazione e dei meccanismi che regolano l'apprendimento delle lingue.

Un esempio concreto di questo è come nella ricerca sugli apprendimenti degli alunni trentini nella scuola elementare e media si sia giunti a conclusioni paradossali quale quella che sembri più opportuno iniziare a studiare il tedesco più tardi, il che non varrebbe per l'inglese. Questa conclusione va contro ogni ricerca ed ogni gli altri, dai professori Job e Carli, tutti concordi su un dato: l'approccio a qualsiasi lingua dà risultati più alti quanto prima avviene. Sono state ipotizzate perfino diverse soglie nell'apprendimento: tre anni d'età sembra essere il confine entro il quale l'assimilazione linguistica avviene senza sforzi, mentre dai sette e, secondo alcuni, al massimo agli undici anni l'assimilazione della pronuncia e dell'intonazione è più difficile con l'andare del tempo. Va sottolineato come gli studiosi non facciano differenze tra le diverse lingue per quanto riguarda i meccanismi di apprendimento e acquisizione, poiché questi si basano su presupposti di tipo neurobiologico e psicolinguistico, tanto è vero che le ricerche sono state condotte in ambiti diversi e in paesi diversi con lingue diverse. In parole povere, il bambino che incontra precocemente una qualsiasi lingua, che sia il finlandese, il cinese, il tedesco, l'inglese o il dialetto trentino, l'acquisisce con facilità e questo crea i presupposti per un'assimilazione futura (a patto, ovviamente, che continui a sentire e ad esercitare quella lingua). Del resto una riprova di questo si trova anche nelle sperimentazioni condotte nelle scuole materne proprio nella nostra provincia, coordinate sia dalla Federazione Scuole Materne sia dal Servizio Provinciale Scuole Materne sul tedesco e sull'inglese e che hanno dato finora esiti estremamente positivi, come risulta dalla valutazione che ne è stata fatta. La ricerca dell'Iprase si basa su uno scarto talmente irrilevante da non giustificare in alcun modo questa conclusione paradossale, tanto più che questo scarto può essere attribuito a moltissime variabili indipendenti dalla lingua e che riguardano piuttosto l'organizzazione scolastica (non continuità nell'apprendimento dell'alunno, cambi

da le proprie responsabilità in base al proprio ruolo: se le decisioni riguardano un ambito specifico è bene siano consultati degli specialisti il cui parere dovrebbe pure avere il suo peso e nel caso in cui questo parere venga disatteso, sarebbe corretto motivarne la decisione, rendendola nota. Diversamente sarà il responsabile politico a prendere una decisione autonoma, ma l'etica vuole che lo faccia senza utilizzare strumenti concepiti con uno scopo diverso, quale quello di rendere un servizio agli insegnanti.

Ricordiamo a questo proposito che nel 1991 una commissione istituita dall'allora Provveditorato agli studi e presieduta dal Prof. Paolo Balboni, ordinario di glottodidattica all'università di Venezia, diede delle indicazioni scientifiche ed operative sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola trentina: i lavori e le conclusioni di quella commissione non sono mai stati applicati, sono svaniti nel nulla. Ci sembra che la gestione della scuola trentina debba tenere conto delle risorse, delle energie e delle competenze acquisite nel tempo e non permettere che esse possano essere vanificate dal succedersi di legislature politiche diverse. Il progetto di provincializzazione della scuola trentina dovrebbe essere una questione di qualità, (come è stato prospettato inizialmente e, forse, troppo poche volte ribadito) e non un semplice trasferimento delle competenze finanziarie da Roma a Trento.

Nel merito delle lingue straniere, in particolare, si intendono qui sottolineare due aspetti irrinunciabili: lo stare al passo con l'Europa e la considerazione della realtà locale.

L'articolo 126 del Trattato di Maastricht recita: "Ogni cittadino dell'Unione Europea deve padroneggiare almeno tre lingue: la propria lingua materna e altre due lingue

presi numerosi progetti nei Paesi della Comunità, messi in pratica dai vari ministeri nazionali dell'istruzione. Ricordiamo qui fra gli altri il Progetto Lingue 2000, nato per potenziare l'apprendimento delle lingue nelle scuole, per cui il Ministero italiano ha stanziato fondi destinati all'insegnamento di una seconda e di una terza lingua e alla formazione degli insegnanti. Di questi progetti il Trentino non fa parte in quanto provincia autonoma e questa mancanza di collegamento tra quanto avviene a livello nazionale e la nostra provincia può indubbiamente comportare dei limiti, ma quello che è ben più grave è che la scuola trentina rischia di non stare al passo con le altre regioni d'Italia che si allineano agli orientamenti europei. Se la scuola trentina continua a dibattersi in un falso problema quale il conflitto tra tedesco e inglese significa trascurare che il Trentino è sempre stato terra di passaggio e di incontro tra due culture, significa minimizzare l'importanza del plurilinguismo per imboccare una scorciatoia di monolinguismo che non consentirà alle future generazioni di valorizzare tutte le rilevanti potenzialità presenti in questa terra così fortemente interessata a costruttivi rapporti culturali, sociali ed economici con il mondo linguistico tedesco che è sulla porta di casa nostra (ed in parte dentro di essa). Significa, inoltre, essere incapaci di promuovere dei veri e propri progetti culturali ed abbattere barriere che ancora esistono all'interno della dimensione regionale del nostro vivere in contesto di autonomia speciale. L'importanza dell'inglese è evidente a tutti e non ha bisogno di essere difesa o sottolineata: tutti noi crediamo che debba essere un diritto dei nostri studenti imparare l'inglese. È un fatto che si deve dare per scontato. Ma crediamo anche che la ricchezza degli studenti trentini dovreb-

possa giovare all'apprendimento. A ciò si aggiunga la sempre maggiore diffusione della lingua tedesca nei Paesi dell'Europa centro-orientale. In tale contesto generale non è privo di significato il fatto che da tempo esponenti del mondo culturale trentino e realtà impegnate per contribuire a dare alla provincia di Trento una dimensione europea come l'Associazione italo-tedesca per l'Europa, sostengano con argomentazioni lungimiranti e non animate da nostalgia per il passato che nel Trentino il tedesco dovrebbe essere seconda lingua e non lingua straniera: non per tirolesizzare una terra con una forte valenza culturale italiana, ma per un fatto economico e culturale che riguarda il nostro futuro. Se la ricerca fosse stata preceduta da un'adeguata azione informativa promossa dalla Provincia sulle potenzialità offerte ai nostri giovani dalla conoscenza della lingua tedesca, ricordando magari che non sono poche le aziende germaniche che volendosi espandere a Sud stabilirebbero volentieri loro sedi nel Trentino ma che si fermano invece nel Sudtirolo perché trovano il vantaggio della lingua, i risultati dell'indagine sarebbero stati probabilmente diversi. Non dimentichiamo che queste conoscenze linguistiche costituiranno un patrimonio prezioso per l'occupazione dei nostri giovani non solo nella nostra provincia, ma anche nel vicino pre più alte che vengono da altre provincie di personale specializzato con competenze linguistiche varie e differenziate. L'ANILS collabora a livello nazionale col Ministero della Pubblica Istruzione per la costruzione di curricoli scolastici di lingue e per la promozione di progetti linguistici nelle scuole, condividendo lo spirito di plurilinguismo e pluriculturalità che non restringe il problema ad una semplificazione monocorde su quale lingua studiare, ma sulla ricerca dei modi e delle strategie, anche sperimentali, per aumentare le competenze linguistiche. Lasciamo pure che i genitori possano scegliere, ma facciamo in modo che l'opzione valga per tutti, anche per quelle scuole che attualmente non prevedono la possibilità, per chi lo desidera, di apprendere il tedesco. Inoltre va sottolineata che la scelta, per essere produttiva, deve essere accompagnata da una robusta campagna informativa, scevra da strumentalizzazioni o manipolazioni di qualsiasi genere, e da un potenziamento delle azioni di formazione degli insegnanti, in modo che il discorso si sposti sulla qualità dell'insegnamento anziché su una drastica dicotomia, perché non si può ridurre la portata del problema ad una scelta di "aut aut": noi diciamo invece "e... e" perché crediamo che questa e solo questa sia la via giusta per il bene comune, il servizio reso agli studenti e alle famiglie trentine.

AUTUNNO 2001

Congresso ANILS

Cominciate a pensare ai documenti da predisporre, alle richieste da far pervenire al MPI e all'UE, ad una migliore organizzazione dell'ANILS... ed alla sede in cui tenere il congresso.