SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV

9

1996

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Leggere

La lingua via satellite

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / Fax 0874 - 41.40.43
Sped. A.P. c. 34 Art. 2 L. 549/95 E.P.I. Fil. Modena • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

INTERNET

Da "Archie & FTP": programmi per tutti

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

Archie e FTP (*File Transfer Protocol*) sono due programmi complementari. Il primo serve per cercare i file in Rete, il secondo per prelevarli o depositarli da o in un determinato sito. A dir la verità, non è che si usino più molto poiché con i browser più noti, Netescape o Microsoft Internet Explorer è possibile far tante operazioni tra cui FTP, per le quali solo qualche anno fa bisognava adoperare programmi singoli adatti a quella e quella sola operazione.

Archie

Di Archie esiste una versione per Windows 3.x (Wsarchie) e una, identica nell'aspetto, a 32 bit per Win 95, Una volta decompresso il file .ZIP in una sottodirectory, la configurazione del programma è pressoché inesistente. Al suo interno contiene già un'ampia scelta di siti internazionali internet che, appunto fanno servizio Archie: in parole povere, di ricerca non solo della macchina ma anche del percorso esatto che porta all'esatta sottodirectory dove si trova il programma desiderato. Sono in pratica archivi che vengono più o meno aggiornati ogni qual tanto, prova ne sia che, talvolta, facendo una sessione FTP all'indirizzo indicato o non esiste più la sottodirectory o non c'è più il programma cercato. Oppure non ci son più entrambi. Il più delle volte la ricerca dà come risultato più siti dove il programma è stato trovato. È bene prelevarlo dal sito più vicino e magari vedere prima di tutto se è reperibile in Italia. Questo per non far fare al programma, al momento del prelievo, il giro del mondo e quel che più costa, impiegando maggior tempo.
Naturalmente, maggiore e la precisione del nome del programma da cercare (con estensione .ZIP, per di più, nella stragrande maggioranza dei casi), maggiore sarà la precisione della ricerca, altrimenti si verrà portati a siti dove sono presenti programmi con il nome più simile a quello dato. Una volta trovato il programma voluto prendersi nota del sito - e del percorso - indicati nel risultato della ricerca, E' venuto il momento di prelevare il file tramite

FTP

Come per Archie, anche per l'FTP esistono due versioni del programma: per Windows 3,x (WS_FTP) e Win 95 (WS_FTP32). L'FTP è in genere anonimo (*anonymous FTP*) il che significa che né un login name (alcun nome identificativo come il mio è franzato) né alcuna password sono necessari per collegarsi al computer che contiene i programmi, il più delle volte in una sottodirectory /pub accessibile a chiunque. La password è di solito costituita al proprio indirizzo E-Mail.
Tornando al nostro esempio, supponiamo che con Archie abbiate cercato presso un sito Archie statunitense dove fosse la versione 2.b del Winsock (twsk20b.zip). Avrete ricevuto in risposta un ampi elenco di siti tra cui, probabilmente, quello della cica.indiana.edu che dice che il file da voi cercato si trova in /pub/pc/win3/winsock. Caricate WS_FTP, cliccate in basso a sinistra il bottone "Connect" e, se non c'e' già. compilate la finestra di "Session Profile" come segue: intanto cliccate il bottone "New", poi: **Profile name**: quello che volete...winsock tanto per capirci oppure CICA; **Host name**: ftp.cica.indiana.edu (a volte l'ftp. iniziale si può e si deve omettere); **Host type**: lasciate così com'è: **User ID**: anonymous: **Password**: il vostro indirizzo E-Mail; nella parte bassa della finestra - **initial Directory - Remote Host**: mettete il percorso indicato da Archie ossia nel nostro caso: /pub/pc/win3/winsock; **Local PC**: il percorso della directory o della sottodirectory dove volete che, nel vostro computer, il file che state per trasferire sia registrato; cliccate il quadratino **Anonymous Login**: assicuratevi che, in basso, sia selezionato **Binary**; salvate il tutto cliccando sul bottone Save. Poi cliccate OK. Cominceranno le fasi di collegamento e, se non vi e' stato alcun cambiamento nelle sottodirectory della macchina alla Cica, vi ritroverete la finestra WS_FTP principale che è divisa in due riquadri divisi a metà: quello superiore vi mostra le directory in cui vi trovate. quello inferiore i programmi in essa contenuti: il riquadro di sinistra rispecchia il vostro computer, quello di destra rispecchia il computer cui siete collegati (il *remote host*); aiutandovi con le barre di scorrimento cercatevi nella parte inferiore di questo riquadro il file twsk20b.zip, cliccandovici sopra rapidamente due volte e la sessione di trasferimento avrà inizio (potreste anche selezionare più file al colpo e cliccare sulla freccetta che indica la vostra sottodirectory): una finestrella comparirà mostrandovi la progressione del trasferimento stesso al cui termine cliccate lo stesso bottone di prima (vi sarete accorti che dove c'era scritto "Connect" ora c'è scritto "Close") e poi exit e il gioco è fatto.

Finito di stampare il 10/1/97 e consegnato alle poste il 16/1/97

Scuola e Lingue Moderne

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

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%

Anno XXXIV N. 9 1996

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

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

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

☆

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

☆

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

☆

SEGRETERIA SINDACALE:
Prof. Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21
91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923/547001

☆

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

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

La pubblicità non supera il 50%.

☆

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

EDITORIALE
Paolo E. Balboni: Attenzione: Nemico al MPI

SAGGI

2 — FRANCA POPPI
Le strategie di lettura: dalla L1 alla L2
FEDERICA RICCI GAROTTI
Il piacere di leggere: una proposta di continuità

I SOCI SCRIVONO...

Le lingue nel "Brocca" e nel Prospetto '92 — 13

ESPERIENZE

14 — SILVIA LA ROCCA
La scuola va in orbita

VITA DELLE SEZIONI

Notizie da Cuneo, Mirandola (Modena) e Trento — 16

Congratulazioni al nostro segretario sindacale

EDITORIALE

ATTENZIONE: NEMICO AL MPI

Il Direttore Generale dell'Istruzione Tecnica ha incontrato gruppi di Presidi in varie regioni per spiegare la sua visione della scuola e, tra l'altro, il problema che gli sta a cuore: le lingue straniere.

Il Direttore Martinez si è dimostrato pericoloso perchè ha potere (sta bloccando le sperimentazioni dove ci sono lingue!) ma soprattutto perchè dà voce ai tanti che pensano che:

– le lingue sono solo strumentali; quindi basta l'inglese;
– ci sono più materie importanti, fisica, chimica; quindi: meno lingue;
– studiarle a scuola è una perdita di tempo, dà risultati schifosi;
– studiamole in moduli, magari nel pomeriggio; affidiamoci a scuole private; usiamo multimediali, Internet, teleconferenze...

Parla a torrente, ha idee vaghe sulla multimedialità, ma le ha certe su un fatto, e me l'ha confermato direttamente: "L'educazione linguistica è fumo", "Due lingue straniere sono troppe".

Presidente Prodi, Ministro Berlinguer, vi ricordo l'impegno firmato nel 1984 dal ministro Falcucci con la CEE. Conta più un Direttore?

Paolo Balboni

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

Le strategie di lettura: dalla L1 alla L2

Franca Poppi

INTRODUZIONE

Intorno agli anni '70 molti si trovavano d'accordo sul fatto che la ricerca nel campo della psicolinguistica, con la sua enfasi sulle caratteristiche universali della lettura, aveva fornito un significativo contributo alla comprensione del processo di lettura in una lingua straniera. Molto spesso veniva citata l'affermazione di Goodman (1973) secondo la quale le modalità del processo di lettura rimangono costanti in qualunque lingua, e ad essa sembravano avere fatto riferimento autori come Coady (1979) che si facevano portavoce della teoria dei *reading universals*.

Poiché il processo di lettura era considerato lo stesso in tutte le lingue, per poterlo portare avanti con successo si riteneva fosse unicamente necessario trasferire delle abilità già note da una lingua all'altra, piuttosto che acquisirne delle nuove.

Tuttavia col passare del tempo si sono fatte sentire anche le voci di alcuni critici, come ad esempio Clarke (1979, 1980) e Cziko (1980) che affermano che le abilità di lettura dipendono in grande misura dalle competenze linguistiche.

In questo dibattito si inserisce tra gli altri l'articolo di Alderson (1986), *"Reading: a reading problem or a language problem?"* dove l'autore si chiede se i problemi di lettura di cui si lamentano molto spesso gli studenti siano dovuti a difficoltà relative al processo di lettura vero e proprio oppure a difficoltà di tipo linguistico.

La conclusione alla quale Alderson giunge al termine dell'articolo sembra suggerire una sorta di compromesso tra le due opposte posizioni.

Egli afferma infatti che le abilità di lettura hanno una rilevanza notevole, ma che al tempo stesso esiste una specie di livello soglia che deve essere raggiunto prima che altre abilità, per esempio quelle che uno possiede nella L1, possano essere impiegate.

OBIETTIVI E METODO

Partendo dalle considerazioni di Alderson (1986), e facendo riferimento ad una indagine condotta da Block (1992) tra gli studenti di un college, si é progettata una esperienza intesa a evidenziare le strategie di lettura utilizzate da studenti che studiano la lingua inglese. La decisione di trascurare gli effetti delle difficoltà linguistiche sul processo di lettura, per restringere il campo di indagine, ha comportato la necessità di proporre attività in L1. Una scelta di questo tipo, operata anche da Block (1992), é giustificata dalla necessità di valutare quali strategie vengono usate dai lettori per risolvere le difficoltà connesse alla lettura di un brano/testo, laddove i problemi linguistici non possono influenzare le loro decisioni e le loro scelte.

Le attività proposte saranno articolate in modo da rispecchiare la struttura tipica del *think-aloud protocol*, una tecnica che fu sviluppata da Newell e Simon (1972) e che é stata impiegata sia per ricerche nel campo della L1 che della L2. Essa permette di raccogliere informazioni dettagliate e precise sullo svolgimento del processo di lettura, mano a mano che questo viene portato avanti, grazie alla verbalizzazione da parte dei lettori dei loro pensieri e delle operazioni logiche da loro compiute. In questo caso particolare é stata adottata una versione piuttosto guidata di *think-aloud protocol*, articolata in 14 attività, che possono inoltre servire come traccia per delineare un percorso di "*awareness raising*", utile per sensibilizzare gli studenti nei confronti dell'utilità e dell'applicazione delle strategie di lettura. Infatti, come sottolinea Carrell (1989: 129), troppo spesso gli studenti, che pure sono a conoscenza dell'esistenza di diverse strategie di lettura, non riescono ad applicarle, poiché non sono mai stati invitati a riflettere in modo consapevole sull'utilità di queste strategie e sulle loro modalità d'uso.

RACCOLTA DEI DATI

Gli studenti interpellati, 26 allievi, tra ragazzi e ragazze, appartengono alla classe V ginnasio di un Liceo Classico. Gruppi di simile consistenza numerica sono stati spesso presi in esame nell'ambito dell'analisi del processo di lettura (come ad esempio da Block 1992

e Carrell 1985). Simili analisi, essendo condotte su scala abbastanza ridotta, si limitano a fornire alcuni spunti, senza pretendere di trarre conclusioni di tono definitivo. Esse tuttavia hanno il vantaggio di svolgersi nell'ambito di una classe, che, come affermano Allwright e Bailey (1991:18-28) costituisce il crogiolo nel quale si fondono le esperienze degli insegnanti e degli allievi per dare vita al processo di apprendimento.
E poiché l'obiettivo principale di una qualsiasi indagine é quello di verificare lo stato di partenza delle cose, per poi poterlo migliorare, non c'é forse luogo migliore della classe per potere fare questo, poiché a detta di Nunan (1992: 91): *"As language classrooms are specifically constituted to bring about learning, it is not unreasonable to collect data about what goes on there as a means of adding to our knowledge of language learning and use".*

ATTIVITA'

Qui di seguito vengono riportate le attività a risposta aperta che sono state sottoposte agli studenti.
Le prime tre attività si propongono di verificare quale sia l'atteggiamento degli studenti nei confronti della lettura e, nel contempo, di favorire alcune riflessioni preliminari sulle modalità che contraddistinguono questo processo.

Attività n. 1

Che cosa è necessario, a tuo giudizio, per potere leggere un brano o un articolo in lingua italiana?
– è necessario attivare le proprie conoscenze relative al contesto generale (4,5%);
– é necessario conoscere il lessico ed i costrutti grammaticali (21,6%);
– occorre disporre di: attenzione, curiosità, impegno (30,3%);
– è necessario avere conoscenze relative al contesto generale ed ai termini impiegati (17,5%);
– è necessario disporre di abilità di lettura che permettano di dare un senso a ciò che si sta leggendo (4,5%);
– é necessario avere conoscenze grammaticali e usare impegno (21,6%).
L'esame di queste risposte permette di esprimere alcune considerazioni:
1. una parte non esigua degli studenti (21,6% + 17,5% + 21,6%) ritiene che il lessico ed i costrutti grammaticali siano di importanza primaria;
2. mentre il 17,5% ha sottolineato l'importanza del contesto, solo il 4,5% ha affermato che è importante "attivare" le proprie conoscenze relative al contesto;
3. una piccola percentuale (4,5%) ha esplicitamente sottolineato l'importanza delle abilità di lettura;
4. il 21,6% che ha sottolineato la necessità di attenzione, curiosità, impegno, pare inconsciamente riferirsi alle *predicting skills,* che permettono di arrivare a formulare delle ipotesi relative al contenuto di un brano, prendendo spunto dall'analisi di alcuni termini in esso contenuti;
5. il fatto che una percentuale abbastanza consistente degli studenti abbia messo in luce la necessità di possedere indicazioni relative alla grammatica ed al lessico, anche quando si tratta di leggere un articolo nella propria lingua, laddove la competenza linguistica dovrebbe essere pressoché perfetta, è indicativo dell'insicurezza di fondo dei discenti. Questa può essere imputata alla consapevole incapacità di utilizzare le adeguate strategie di lettura, ed al conseguente, istintivo timore di non essere in grado di portare avanti la lettura in modo efficiente qualora si tralascino alcune delle parole del testo.

Attività n. 2

Quando consulti un orario ferroviario procedi leggendo attentamente ogni simbolo ed ogni parola?
Il 38% degli studenti ha risposto in modo affermativo, fornendo le seguenti giustificazioni:
– non sapeva da che parte iniziare, non avendo mai consultato un orario dei treni (12,5%);
– era necessario leggere attentamente ogni simbolo ed ogni parola per non sbagliare treno (87,5%).
Il 62% degli studenti ha risposto negativamente, indicando le seguenti motivazioni:
– conosceva i simboli (7,7%);
– non conosceva i simboli e non era quindi in grado di consultare al meglio l'orario dei treni (38,5%);
– ha concentrato l'attenzione sulle cose che lo/la interessavano maggiormente (53,8%).
È interessante esaminare questi dati, che forniscono lo spunto per altre considerazioni:
1. solamente il 12,5% degli studenti ha caratterizzato negativamente il fatto di esaminare tutte le parole e tutti i simboli, ed ha indicato come causa di questo comportamento "sbagliato" la mancanza di familiarità con l'orario dei treni;
2. per contro, il 38,5% degli studenti ha utilizzato la medesima motivazione per giustificare la scelta di non guardare con attenzione tutti i simboli, ed ha caratterizzato negativamente un atteggiamento che avrebbe invece dovuto essere riconosciuto come "assolutamente corretto".

Attività n. 3

Qual'è la prima cosa che fai quando leggi un articolo/brano?
La maggior parte degli studenti, l'86,4%, ha affermato che legge per prima cosa il titolo dell'articolo/brano.
Il 13,6% legge la prima riga dell'ar-

ticolo/brano e poi il titolo.
Nessuno studente inizia a leggere ignorando il titolo, in quanto tutti paiono concordare che la lettura del titolo, accompagnata o meno anche dall'esame della prima riga, serve a introdurre l'argomento di cui tratterà l'articolo/brano.
Fino a questo punto le risposte sono abbastanza incoraggianti e sembrano indicare che, almeno in teoria, gli studenti sanno quello che devono fare. Infatti il titolo è importante perché può attivare le conoscenze pregresse, ovvero i *content schemata* che permettono di individuare le parole chiave, l'area semantica prevalente, e di formulare ipotesi sul contenuto del testo.
Tuttavia, per verificare se le competenze degli studenti sono solamente teoriche, oppure anche praticamente applicabili a casi concreti é opportuno passare all'attività n. 4 che propone unicamente i titoli, ma non i contenuti di alcuni articoli tratti da un quotidiano.

Attività n. 4
Secondo te di che cosa trattano gli articoli che hanno i seguenti titoli?

a. TICKET, SI RICAMBIA
- il 4,5% ha capito che il titolo si riferisce ad un cambiamento relativo al ticket dei medicinali;
- il 36,4% non ha specificato a che cosa si riferisce la parola ticket (non lo sapeva, oppure lo ha dato per scontato), ma è stato comunque in grado di comprendere che l'articolo aveva a che fare con l'economia del nostro paese e/o con la manovra finanziaria;
- il 4,5% ha detto che non sapeva rispondere;
- il 13,6% ha frainteso il significato della parola ticket.

b. NEO PATENTATI PER TRE ANNI A NON PIU' DI 90.
– il 63,7% ha capito che il titolo fa riferimento ad un limite di velocità al quale dovranno attenersi coloro che hanno da poco ottenuto la patente di guida, per i primi tre anni successivi al conseguimento della stessa;
– il 13,7% non ha risposto;
– il 18,2% ha frainteso il riferimento al numero 90 e/o al numero 3;
– il 4,4% ha genericamente fatto riferimento ai problemi dei neo patentati.

c. "VOLETE GLI ORGANI?PRIMA PAGATE"
– il 4,4% non ha risposto;
– il 18,2% ha fatto riferimento al trapianto di organi;
– il 77,4% ha individuato la connessione tra il trapianto di organi ed il pagamento di ingenti somme di denaro.

d. SARA' VIETATO IL FUMO NEGLI UFFICI
– il 27,3% ha interpretato il termine "uffici" in modo riduttivo, riferendolo unicamente a ditte private;
– il 4,5% non ha risposto;
– il 68,2% ha capito che il termine "uffici" si riferisce a tutti i luoghi pubblici in generale.

L'osservazione di queste risposte mostra chiaramente che una percentuale significativa degli allievi ha frainteso il significato del titolo. Le ragioni di questo risultato possono essere due: la mancanza di conoscenze pregresse relative all'argomento trattato, e/o la mancata attivazione di opportuni *content schemata.* Comunque, qualunque sia la causa dell'errore, é importante sottolineare che i discenti cadono spesso in errore perché fanno affidamento sulle loro prime, superficiali impressioni, ritenendo erroneamente che le ipotesi da loro formulate siano le uniche possibili.
Al contrario, le ipotesi relative al contenuto di un brano possono essere molteplici ed occorre pertanto sempre verificarne la correttezza, sia quando sono sollecitate dal titolo, che da altre espressioni presenti nel testo che prendono il nome di parole chiave.
L'attività n. 5 si propone per l'appunto di verificare se i ragazzi sono in grado di accorgersi che in un brano vi sono delle parole che, essendo ripetute con una frequenza maggiore rispetto alle altre, rivestono un ruolo "chiave", di primo piano.

Attività n. 5
È stato chiesto agli studenti di esaminare un articolo, dal titolo: "Sarà vietato il fumo negli uffici" e di individuare quali parole sono ripetute con una frequenza maggiore rispetto alle altre. Il brano fa riferimento ad un disegno di legge, approvato dal Consiglio dei Ministri, per restringere lo spazio dei fumatori, che prevede multe fino a 200mila lire per chi non saprà rinunciare all'amata sigaretta nei luoghi fuori legge.

a. _____ b. _____

c. _____ d. _____

Queste sono state le risposte fornite dagli studenti:
– fumare
– fumatori
– sigaretta
– locali/spazi pubblici
– fumo
– amata sigaretta
– sui
– vietato
– fu
– legge
– parlamentari
– riserve
– nessuna parola

In generale la percentuale di studenti che ha optato per le prime

cinque risposte è di gran lunga superiore alla percentuale che ha optato per le altre. Questo significa che, anche se con un certo margine di imprecisione, molto spesso gli studenti sono intuitivamente in grado di individuare le parole chiave di un testo. Una volta appurato questo, é importante che i discenti, attraverso una serie di domande/attività, arrivino a comprendere che non tutte le parole di un testo sono ugualmente importanti al fine della comprensione del suo contenuto.
Questo è quanto si propongono di fare le attività 6, 7, 8, 9, mentre le attività 10 e 11 hanno lo scopo di valutare se gli studenti sono, o non sono, in grado di comprendere l'importanza del titolo al fine della determinazione del campo semantico prevalente in un articolo/brano.

Attività n. 6
A tuo parere, perché sono state ripetute queste parole? (quelle citate nell'attività n. 5)
– perché sono legate al problema trattato nel testo e lo sottolineano (87%);
– non so (4,5%);
– perché si tratta delle parole chiave del testo (8,5%).

Attività n. 7
Ritieni che le parole che compaiono con maggiore frequenza abbiano qualcosa in comune tra loro?
La maggior parte degli studenti, il 90,5%, ha risposto in modo affermativo.
Il 4,75% ha risposto negativamente.
Il 4,75% ha affermato di non conoscere la risposta a questa attività.

Attività n. 8
Ritieni che sia possibile raggruppare queste parole sotto un'unica categoria?
– sì (85,7%);
– no (9,5%);
– non so (4,8%).

Attività n. 9
In caso di risposta positiva, quale denominazione sceglieresti per indicare questa categoria?
– I fumatori e il fumo (68,5%);
– nessun titolo (10,3%);
– Il rispetto ed i rapporti umani (5,3%);
– Le sostanze cancerogene (5,3%);
– Le leggi in Italia (5,3%);
– Un cattivo vizio (5,3%).

Attività n. 10
Il titolo dell'articolo al quale si fa riferimento nell'attività n. 5 é: "Sarà vietato il fumo negli uffici". Esiste a tuo giudizio qualche legame tra il titolo dell'articolo e le parole che hai elencato nell'attività n. 5?
Il 95,5% degli studenti ha risposto in modo affermativo, sottolineando il fatto che la parola fumo è menzionata nel titolo e compare più volte anche nell'articolo.
Una percentuale esigua, il 4,5%, non è stata in grado di rispondere alla domanda.

Attività n. 11
Sapresti dire ora quale importanza riveste il titolo di un brano/articolo e quali e quante informazioni possiamo ricavarne?
Il 95,5% degli studenti ha affermato che il titolo riassume il contenuto del brano; mentre il 4,5% ha affermato che il titolo può in generale essere d'aiuto nella lettura, senza specificare niente altro.
A questo punto é necessario verificare se gli studenti, dopo avere risposto alle precedenti domande ed essere stati stimolati a riflettere sulle modalità del processo di lettura, sono ora in grado di affrontare l'esame di un testo e di rispondere ad alcune domande ad esso relative, facendo unicamente riferimento al titolo ed alle parole chiave in esso contenute.
Questo è quanto si propongono di verificare le attività 12, 13 e 14.

Attività n. 12
Si é mostrato agli studenti un articolo così come lo registrano i nostri occhi quando si adotta la tecnica di lettura denominata *scanning,* vale a dire con le sole parole chiave presenti nel testo, e si é chiesto loro se, nonostante le parole mancanti, fossero ugualmente in grado di intuire di che cosa esso trattasse. Il titolo dell'articolo in questione era: "Sfiorato il disastro ecologico", ma qualunque altro brano può essere utilizzato per questo scopo, purché si provveda preventivamente a cancellare gran parte dei termini, lasciando unicamente le parole chiave.
Il 100% degli studenti ha risposto in modo affermativo, indicando le seguenti motivazioni:
– si trattava di un argomento familiare (33%);
– le parole fondamentali non erano state cancellate e quindi la comprensione non era stata compromessa (61,9%);
– 4,8% non ha saputo fornire giustificazioni per la propria risposta.

Attività n. 13
Successivamente é stato chiesto agli allievi di rispondere ad alcune domande relative all'articolo: "Sfiorato il disastro ecologico".

a. Dove è stato evitato il disastro ecologico?
Il 100% ha risposto in modo corretto, indicando Orbassano.

b. Perché si parla di "disastro ecologico"?
– Il 90,1% ha risposto che questa definizione si rende necessaria perché c'è stato uno scontro tra due vagoni contenenti cloro e gas

liquido;
– il 9,9% non ha saputo rispondere.

c. Quando è cominciata questa "brutta avventura"?
– Il 90,1% ha fornito la risposta giusta (un mattino di nebbia);
– il 9,9% ha invece fornito una risposta errata.

d. Quali ne sono state le cause?
– L' 81,9% ha menzionato lo scontro tra due vagoni;
– il 18,1% ha parlato di nausea e forte bruciore agli occhi, confondendo le cause con gli effetti.

e. Quando si è potuto tirare un sospiro di sollievo?
– Il 72,8% ha risposto che la situazione è diventata più tranquilla verso mezzogiorno, quando il livello di inquinamento dell'aria è sceso;
– il 27,2% non ha saputo rispondere alla domanda.

Attività n. 14
In ultima analisi gli studenti sono stati invitati a confrontare le proprie risposte con il testo integrale dell'articolo e a rispondere alla seguente domanda:
Ritieni che, avendo avuto a disposizione il testo integrale sin dall'inizio, avresti risposto alle domande in modo diverso?
Il 27,3% ha fornito una risposta affermativa e si è detto convinto che avrebbe risposto in modo più approfondito se avesse avuto a disposizione il testo integrale sin dall'inizio.
È tuttavia interessante notare che, tra gli studenti che hanno risposto in questo modo:
– il 10% ha risposto bene a tutte le domande;
– il 4,5% non ha risposto solo ad una domanda;
– il 4,5% ha sbagliato solo una domanda.
È evidente che molte volte gli studenti si lasciano prendere dal panico e peccano di eccessiva incertezza quando non vedono tutte le parole in un testo, anche se la lingua impiegata è la L1.
Tuttavia é probabile che se i ragazzi si abituano ad utilizzare appropriate strategie di lettura in L1, saranno poi in grado di applicarle alla lettura di brani in L2. Infatti un testo in lingua straniera che presenta alcune parole sconosciute allo studente, non è affatto dissimile da un brano in L1 dove alcune parole sono state cancellate. Se è possibile abituare gli studenti a gestire la lettura di un brano quando alcune sue parole sono state cancellate, allora si può sperare di abituarli a trattare un brano di lettura in L2 senza troppo spaventarsi e senza preoccuparsi di individuare il significato di ogni singola parola.

CONCLUSIONE
Candlin (1986: IX) sottolinea l'importanza e l'attualità della lettura nel campo della linguistica applicata, in virtù della presenza di un numero estremo di variabili coinvolte nel processo di lettura (conoscenze pregresse, vari tipi di testo, età, interessi e provenienza sociale dei lettori, diverse strategie di lettura, competenze linguistiche (...). Queste variabili sono estremamente importanti per la ricerca in linguistica applicata, in quanto suggeriscono di moderare le generalizzazioni su larga scala con *case studies* di casi particolari. Infatti la ricerca in linguistica applicata non può e non deve avere luogo in una sorta di vuoto sociale, completamente disgiunta da componenti di tipo anche non linguistico.
Tra queste variabili, quella su cui si è soffermata l'attenzione in questo articolo è quella costituita dalle strategie di lettura. Queste ultime sono estremamente importanti ed è assai importante sensibilizzare gli studenti nei loro confronti, partendo dalla loro applicazione nella L1, nella speranza che i discenti possano diventare lettori efficaci nel ricostruire il significato del testo, ed efficienti nell'usare il minimo sforzo possibile per raggiungere il loro scopo.

Riferimenti bibliografici
Alderson J.C. (1986), "Reading: A Reading Problem or a Language Problem?", in J.C. Alderson, A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*, London and New York, Longman.
Allwright D. & Bailey K.M. (1991), *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
Block E.L. (1992), "See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers", *TESOL Quarterly*, 26.
Candlin C.N. (1986),"Preface", in J.C. Alderson, A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*, London and New York, Longman.
Carrell P.L. (1985), "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure", *TESOL Quarterly*, 19.
Carrell P.L. (1989), "Metacognitive Awareness and Second Language Reading", *Modern Language Journal*, 73.
Clarke M. (1980), "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or when Language Competence Interferes with Reading Performance"", *Modern Language Journal*, 64.
Coady J. (1979), "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader", in R. Mackay, B. Barkman, R.R. Jordan, *Reading in a Second Language*, Rowley, Mass.: Newbury House.
Cziko G.A. (1980), "Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First- and Second-Language Oral Reading Errors" *Language Learning*, 26.
Goodman K.S. (1973), "Psycholinguistic Universals of the Reading Process" in F. Smith, *Psycholinguistics and Reading*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
Newell A. & Simon H.A. (1972), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Nunan D. (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Il piacere di leggere: una proposta di continuità

Federica Ricci Garotti

1 - Presupposti del lavoro

L'IPRASE del Trentino (equivalente degli IRRSAE nelle altre Regioni) ha portato a termine una ricerca sulla continuità linguistica che ha visto impegnati insegnanti di lingua straniera (tedesco) e di lingua italiana; il progetto, che ha preso spunto dall'esperienza dell'IRRSAE Molise, era iniziato anni fa come semplice corso di aggiornamento sulla continuità linguistica, destinato ai soli insegnanti di lingue, che sembravano maggiormente interessati al problema. Il corso aveva prodotto un confronto tra insegnanti incentrato esclusivamente sul curricolum, vale a dire la definizione di obiettivi, i metodi utilizzati per le diverse attività e funzioni linguistiche e le verifiche. Per quanto impegnativo, il corso aveva poi dimostrato la sua ricaduta nella prassi scolastica, poichè molti tra gli insegnanti partecipanti avevano avuto modo di attivare delle esperienze di contatto e continuità tra scuole. Continuando ad interessarmi del problema, mi sono resa conto che occorreva un salto di qualità operativa, cioè occorreva entrare a viva forza nella prassi didattica, concentrando l'attenzione su un aspetto dell'educazione linguistica, e andando oltre il curriculum. Il Progetto Cartesio aveva mostrato che è possibile costruire dei percorsi integrati tematici, sia verticali (tra ordini di scuole) che orizzontali (tra insegnanti di lingua all'interno della stessa scuola). Il confronto sul curriculum, infatti, rischia di ridurre lo spazio del confronto a delle enunciazioni di principio: di fatto, la attività in classe resta sempre autoreferenziale, cioè, in parole povere, dietro la porta chiusa un insegnante può fare quello che vuole. Diverso è il discorso se la continuità prende corpo in un settore particolare dell'educazione linguistica e si traduce in una elaborazione comune di percorsi che, anche se non completamente strutturati, costituiscono comunque una traccia imprescindibile per chi crede nella necessità sia di continuità che, più in generale, di sviluppo della ricerca nella scuola, che altro non è che riflessione della scuola su sstessa, nelle sue componenti (insegnanti, discipline). E' stato così costituito un gruppo di lavoro che ha scelto di lavorare sulla continuità linguistica, occupandosi dell'attività testuale nei tre ordini di scuola (elementari, medie superiori) nell'insegnamento/apprendimento della lingua madre e della lingua straniera.

Una prima occasione di riflessione è venuta da alcuni dati reali, risultati dalla ricerca condotta dall'IPRASE nelle scuole dell'obbligo del Trentino, in cui sono state monitorate, tra le altre, le abilità linguistiche.

I risultati sulle abilità di comprensione dei testi (di prossima pubblicazione da parte dell'IPRASE) hanno evidenziato che, nelle tre abilità indagate, vale a dire: comprensione prevalentemente testuale, comprensione prevalentemente inferenziale, lessico, quelle che hanno riportato un punteggio più basso, quindi le più problematiche, sono state la comprensione inferenziale e, subito dopo, il lessico. Se la comprensione inferenziale, cioè gli esercizi in cui viene richiesta l' inferenza di significato, risulta l'area in cui gli studenti hanno maggiori difficoltà, occorre dire che i risultati riguardanti il lessico, nonostante la media finale risulti più soddisfacente, non si riferivano ad esercizi lessicali "puri": non si richiede la semplice conoscenza dei singoli termini, ma si va oltre, collegando i termini a tutto il contesto. Ciò che se ne può dedurre è che, trattandosi di items che mettono in moto una serie di abilità testuali non separate tra loro, i risultati delle singole parti vanno sempre legati alla comprensione globale del testo, poiché ogni parte messa in gioco é strettamente legata alle altre. Ci é sembrato allora che il testo e le relative attività testuali fossero valori irrinunciabili, sia perché comuni a tutte le discipline, sia perché la lettura del testo può essere, forse più di altre attività, veicolo per un'azione educativa sì funzionale all'acquisizione di abilità, ma anche allo sviluppo di quella funzione estetico-immaginativa indispensabile per una crescita globale della persona. Le ragioni della nostra scelta sono di tipo diadico: da una parte ci siamo chiesti se può esserci un rinnovamento delle strategie per migliorare la com-

prensione dei testi, che pare essere un problema presente in tutti gli ordini di scuola; d'altra parte abbiamo lavorato con la convinzione che l'attività testuale si configuri come educazione estetica, non solo letteraria o linguistica, troppo spesso trascurata. L'ipotesi di fondo é che questa assenza possa essere anche motivo di una scarsa o non soddisfacente comprensione testuale o comunque di una demotivazione crescente alla lettura. Non si può fare a meno di considerare, infatti, che la lettura viene utilizzata in classe per altri scopi: nell'italiano (e a volte in lingua straniera), per l'insegnamento di storia della letteratura; nella lingua straniera (e a volte in italiano) per l'insegnamento della lingua. In entrambi i casi si assiste ad una relegazione del testo in un ruolo secondario rispetto ad altre attività considerate prioritarie o vincolanti nella programmazione; nella peggiore delle ipotesi si tratta di una vera e propria strumentalizzazione del testo, ove la lettura diventa un semplice pretesto, esemplificazione di un discorso storico o di modelli linguistici strutturali. In questa operazione di declassazione della lettura, gli insegnanti sono stati aiutati, oltre che dal vincolo del programma, da un certo condizionamento ideologico che per anni ha imposto l'esaltazione dei "grandi" autori, considerando la letteratura "come veicolo privilegiato di tutta la cultura (...) per una élite dirigente in formazione"[1]. Il nostro lavoro intende dunque essere un contributo ad una ricerca didattica che, come auspica Cristina Lavinio[2], assuma come punto di riferimento costante la programmazione di percorsi tesi a potenziare la competenza testuale e comunicativa degli alunni, arricchendola o adottando, strada facendo, delle strategie alternative.

Il gruppo ha dunque avuto come compito l'elaborazione di percorsi sotto forma di unità di lavoro interdisciplinare ispirate ad un'unica matrice, che necessitino continuamente di un confronto tra gli insegnanti dei vari gradi, per determinare "in itinere" le diverse fasi.

Le unità di lavoro possono avere in comune una base tematica, oppure di genere (ad esempio la favola, o la poesia), o, ancora, un'epoca; sono molto aperte e poco strutturate, commensurate ai livelli scolastici di appartenenza, strettamente legate tra loro non solo dal tema che le accomuna, bensì soprattutto, da una condivisione di base dell'impostazione pedagogico-didattica, che consente di contenere il più possibile gli scarti metodologici pur garantendo quegli elementi di discontinuità necessari ad ogni passaggio. Non si crede, infatti, che continuità sia sinonimo di semplificazione, riduzione delle difficoltà, facilitazione all'adattamento nel momento del cambiamento; é pur tuttavia innegabile che differenze troppo marcate di impostazione e di didassi possono risultare traumatiche e demotivare fortemente lo studente, specialmente in ambiti come la lettura, l'attività testuale, la competenza comunicativa, in cui é visibile, e forse strutturale, una certa demotivazione col passare degli anni. In questo contesto appare ancora più ragionata l'idea di andare oltre il curriculum, o il confronto/accordo sulle abilità richiesta agli alunni nei diversi livelli, sebbene siano passaggi importantissimi se non altro per un buon livello di conoscenza tra le scuole; molto più significativa ci sembra, invece, l'elaborazione di una prassi didattica comune, concretizzata in una progettazione, e concentrata soprattutto sulla metodologia, (va intesa con questo termine anche la condivisione della filosofia educativa), e sui sistemi di verifica/valutazione.

Ma é altrettanto importante considerare un punto: la continuità, con questi presupposti, non può essere un obiettivo di per sé. Il presente lavoro é frutto di una condivisione su quelli che dovrebbero essere gli obiettivi dell'attività testuale, sulla sua impostazione metodologica, sulla concezione di valutazione scolastica: si é dunque cercato, anche se faticosamente e non senza conflitti, di arrivare all'elaborazione di percorsi didattici che possano integrarsi in un unico arco orizzontale (l'insegnamento delle due lingue, di fatto molto separato nella prassi scolastica comune), e verticale (i diversi ordini di scuola).

I macro-obiettivi che sottostanno al presente lavoro potrebbero essere così sintetizzabili:

- Motivare alla lettura autonoma aumentando la capacità di comprensione (del testo, e anche del contesto, intendendo con ciò non solo il brano che leggono ed il contesto ivi descritto, ma anche i riferimenti ad altre realtà, anche personali)
- Mettere gli studenti in grado di valutare autonomamente cosa prendere e cosa lasciare delle diverse culture con cui vengono a contatto
- Aiutare a sviluppare, attraverso l'attività testuale, il senso di sé, della propria identità complessiva
- Dare gli strumenti atti alla lettura produttiva, in cui lo studente non si limita a subire, ma interagisce col testo ed esprime questa interazione.
- Sviluppo delle capacità di decodificazione critica, nonché delle capacità creative individuali.

L'impostazione seguita é dunque basata su due concetti fondamentali: l'elaborazione comune di un percorso didattico che attraversi i tre ordini di scuola; una progetta-

[1] Colombo, a cura di, 1976, p. 5
[2] Lavinio, 1990, pag. 91

zione tesa al raggiungimento di obiettivi riguardanti l'attività testuale. Per questo sono state elaborate alcune proposte semistrutturate di unità testuali per le classi terminali ed iniziali: 5° elementare, 1° e 3° media, biennio e triennio superiori.
E' importante, ora, chiarire esattamente il concetto di lavoro testuale che ha ispirato il progetto e l'elaborazione delle unità di lavoro.

2 - Cosa intendiamo per attività testuale

Il presente lavoro é basato su quella corrente di pensiero, che conta tra i suoi esponenti più autorevoli, tra gli altri, autori come Iser, Beaugrande-Dressler, Segre, Asor Rosa, secondo cui l'attività testuale e, più in generale, l'educazione letteraria, dovrebbe trovare spazio all'interno di una più allargata educazione estetica. Il brano di lettura si caratterizza in questo senso come polivalente, polisemico, aperto cioè all'iniziativa interpretativa del lettore. Quale può essere allora la finalità dell'insegnare a leggere (e a comprendere/interpretare)? La prima risposta, piuttosto ovvia, é quella di formare un buon lettore, o di motivare alla lettura al di fuori degli obblighi scolastici. ma sappiamo bene che questa può essere solo un'enunciazione di principio, poiché spesso la scuola sortisce esattamente l'effetto opposto. Pensiamo piuttosto che, oltre all'acquisizione delle abilità, la lettura possa dare allo studente un'occasione di allargare il proprio orizzonte di scoperta e conoscenza, sperimentando la varietà dell'esperienza umana, quindi acquisendo conoscenze maggiori su se stesso, sui mondi possibili, sugli altri (la capacità, fondamentale per lo sviluppo umano, di mettersi nei panni degli altri). Queste finalità non sono enunciazioni di principio o ideali coperti da un velo di ottimismo utopistico, completamente avulsi, o lontani comunque, dalla triste realtà, ove "gli studenti non capiscono quel che leggono". Al contrario, noi pensiamo che quelle enunciate siano al tempo stesso finalità e condizioni necessarie affinché si realizzi quella abilità di lettura che è anche comprensione e interpretazione del testo. In altre parole, l'ipotesi di base é che gli studenti non capiscano quel che leggono anche perché la lettura viene utilizzata per altri scopi, o perché esiste uno scollamento incolmabile tra il mondo dell'alunno e quello dei testi proposti dalla scuola, o perché le attività testuali non sono progettate in modo tale da stabilire un'interazione tra sé e il testo, né da sviluppare il mondo immaginario ed esperienziale del lettore; e siamo convinti che questa funzioni non siano un fattore opzionale bensì essenziale per l'abilità di base della lettura ed il suo successivo sviluppo.
Lo scopo dell'attività testuale, seguendo questa direzione di pensiero, non può ridursi ad una decodifica del messaggio, né può essere un'opera di manipolazione linguistica (usare il testo letterario per insegnare la lingua: il limite maggiore di questa concezione consiste nel fatto che l'insegnamento linguistico così concepito si riduce all'assuefazione ad uno standard, ad una norma linguistica che viene ad essere sempre e solo quella della letteratura. Invece il valore della letteratura consiste proprio della sua deviazione da uno standard, in quello "scarto" con le abitudini quotidiane, linguistiche e non, che assume il valore di una opposizione sociale). Il percorso seguito nelle unità del presente lavoro non é incentrato esclusivamente su pratiche di comprensione di informazioni o azioni contenute nel testo, bensì sulla suggestione delle precognizioni, riferibili all'esperienza personale dell'alunno. Si potrebbe fare riferimento alla concezione bruneriana secondo cui il testo non contiene solo un elenco di fatti e di azioni, ma é ricco di presupposizioni, ossia elementi dai quali il lettore può risalire alle inferenze e stabilire delle connessioni con la propria mappa concettuale ed esperienziale. Questo non significa sostituire l'abilità di comprensione e decodifica con una vaga creatività interpretativa (peraltro ciò pone problemi non indifferenti riguardo alla valutazione dell'alunno), bensì spostare l'accento da una attività ad un'altra, per raggiungere infine lo stesso obiettivo. Infatti alla base di questa concezione sta la convinzione che seguendo questo percorso sia possibile potenziare quella capacità di comprensione del testo spesso farraginosa, e contemporaneamente raggiungere altri obiettivi, più riferiti alla sfera educativa globale. Pensare in questi termini significa entrare in una fase pedagogica che ha a che fare con la filosofia dell'educazione, non semplicemente con l'insegnamento della lingua o della letteratura; significa quindi assumere un atteggiamento di ricerca che si interroghi sulla specificità disciplinare (e non accetti la curricolarità standard o tradizionale). Il primo compito di una attività testuale così concepita é aprire un confronto tra il modello sociale di realtà e il mondo possibile descritto dalla letteratura. Da un punto di vista cognitivo, questo comporta l'apertura a nuove formule possibili, quindi anche la possibilità, per l'allievo, di costruire nuovi modelli (anche di comportamento). Ecco perché nelle nostre proposte é quasi sempre impossibile distinguere esercizi inferenziali, o di interpretazione da quelli referenziali (ad esempio le classiche domande sul testo), poiché ogni referenza contiene un'inferenza ed é proprio la separazione tra questi due aspetti che toglie vigore alla lettura, toglie motivazione all'alunno e può inficiare completamente la comprensione.

Se l'esperienza letteraria diventa invece un'occasione disvelatrice del sé, e contemporaneamente distaccata dal sé, in modo da consentire una comunicazione sul sé attraverso l'opera, avremo contemporaneamente formazione ed informazione, o, in altri termini, istruzione ed educazione. Ecco il motivo per cui ci é sembrato più convincente legare il lavoro testuale all'esperienza e alla capacità di interpretazione e produzione dell'alunno anziché alle singole situazioni o funzioni comunicative specifiche di un racconto. In questo modo potrebbe anche darsi il grande vantaggio di innalzare il livello di motivazione alla lettura o l'incoraggiamento alla lettura autonoma al di fuori dell'ambito scolastico. Citando Bruner, "Nella narrazione ci devono essere degli spunti o delle molle capaci di far scattare delle reazioni nella mente del lettore e di trasformare una banale fabula in un capolavoro letterario"[3]. In questo modo l'attività testuale diventa un'occasione non tanto o perlomeno non solo di addestramento linguistico o letterario, ma anche un contributo al riconoscimento e allo sviluppo dell'identità, attraverso la conoscenza e la comprensione di altri mondi o di mondi possibili.

Una nota a parte meritano in questo discorso i lavori riservati alla lingua straniera, nei quali una parte riguardante la mera decodifica del testo é senz'altro irrinunciabile, così come, probabilmente, accade anche per la scuola elementare. É chiaro che in certi momenti i percorsi debbano essere più strutturati che in altri. Come già accennato, però, non si tratta di sostituire un momento didattico con un altro, ma di seguire un'impostazione diversa; é possibile infatti elaborare degli esercizi di comprensione che siano comunque aperti, rafforzino la motivazione, attingano maggiormente alle risorse esperienziali ed immaginative dell'alunno, e soprattutto non separino, come detto, le attività referenziali da quelle inferenziali.

Presupposti fondamentali per un percorso di lettura impostato su questa base pedagogica sono allora:

- centralità del testo
- centralità dell'allievo
- attività testuale come serie di operazioni sui testi da attuare assieme agli alunni[4]
- ruolo più flessibile e, da un certo punto di vista, meno centrale, dell'insegnante.

Analogamente, per quanto riguarda la lingua:

- lingua insegnata come costruzione che parte dai testi e dalle evocazioni ivi suggerite, non già omologata ad un modello standardizzato già preparato.

3 - Quali testi abbiamo scelto

In un lavoro di analisi testuale due cose risultano fondamentali: il ruolo del docente e il tipo di testo che sceglie. Nel nostro caso, essendo la presente una ipotesi di lavoro che prevede sviluppi operativi legati alle evocazioni e alle suggestioni degli alunni, è stato tentato un raccordo tra materiali "classici", (scelta quasi obbligata alle scuole secondarie superiori) e materiali autentici o attuali, fermo restando che l'unità minima su cui si lavora, anche a livello elementare, é sempre il testo completo e originale, cioè senza semplificazioni.

I criteri seguiti per la scelta dei testi sono stati fondamentalmente due:

1) una scelta di testi narrativi del genere "fantasy"
2) la scelta di materiale ipodeterminato, o "vuoto"

Per quanto riguarda il primo criterio occorre puntualizzare che la scelta é stata determinata dal fatto che un testo narrativo "fantasy" offre più possibilità di attuare inferenze ed interpretazioni.

Ma co'è e perchè il materiale vuoto?

I materiali vuoti, ipodeterminati, sono quei testi in cui viene a mancare qualcosa, un riferimento specifico, una chiarificazione, una spiegazione o un dettaglio specificato che non lasci spazio ai dubbi.

E' ciò che Iser chiama "blank", dandone la seguente definizione:

"Il blank è la fondamentale asimmetria tra testo e lettore, sono le lacune che fanno sorgere la comunicazione nel processo di lettura; la mancanza di una situazione comune e di un comune codice di riferimento corrisponde alla contingenza e al nulla che provocano l'interazione tra le persone. Asimmetria, contingenza, nulla: sono tutte forme diverse di un indeterminato e costitutivo spazio vuoto che sottende tutti i processi di interazione. Questo spazio, il blank, non è un fatto dato, ontologico, ma è formato e modificato dallo squilibrio connesso alle interazioni diadiche come quella tra testo e lettore"[5]

Il blank viene quindi bombardato continuamente dalle proiezioni del lettore, quindi il rapporto lettore/testo risulta il prodotto di un riadattamento continuo delle proiezioni del lettore che vanno dall'esperienza oggettiva all'esperienza di sé. Ne consegue che più é indefinito lo spazio testo-lettore, più varia può essere la comunicazione tra i due. In pratica avviene che, ogni volta che il lettore colma, attraverso l'immaginazione o l'evocazione, gli spazi vuoti lasciati dal testo comincia la vera interazione, la comunicazione testo-lettore. Il vuoto, l'ipodeterminato, il blank, ha una funzione educativa insostituibile: permettono al lettore il confronto, attraverso il testo con le proprie immagini interiori, siano esse date da un'esperienza realmente vissuta che dalla fantasia; è così che ha luogo la scoperta e la trasfor-

[3] Bruner, 1988, p. 25
[4] Colombo, 1996, p. 11
[5] Iser, W., 1987, p. 249

mazione di sé che si è auspicata, è così che il processo di individualizzazione del testo letterario aiuta contemporaneamente a costruire il significato del romanzo, ristrutturando o confermando il mondo esperienziale ed immaginativo.

4 - Quali strategie didattiche per il lavoro in classe?

Nonostante un confronto molto critico tra le esperienze e le concezioni didattiche, essendo il gruppo formato da insegnanti di diversi ordini di scuola, é stato possibile raggiungere alcuni punti fermi per quanto riguarda l'elaborazione delle unità didattiche proposte.

Per prima cosa l'intendimento comune non era quello di fornire ricettine puntuali, facilmente esportabili in qualunque contesto, né disegni curricolari rigidi ed immutabili. I punti in comune di impostazione del presente lavoro consistono soprattutto nel racconto reciproco di esperienze, nelle riflessioni sulle esperienze, nello spazio molto ampio dedicato alle attività produttive, rispetto a quelle addestrative o passive. Infatti si é cercato di dare molta importanza alla fase di produzione anche nella comprensione stessa del testo, stimolando il lettore ad attingere il più possibile dal proprio patrimonio concettuale ed esperienziale. La fase della comprensione é stata molte volte limitata alla comprensione letterale del testo, in particolare nella lingua straniera e per la scuola elementare. Più ampio spazio viene invece dedicato alla riappropriazione del testo attraverso attività produttive. Si é sempre optato per un tipo di esercizio aperto, quale creazione di ipotesi, interpretazioni, anticipazioni, associazioni libere, lavori col lessico; la segmentazione del testo, quando é presente, non ha scopi di analisi strutturata "chiusa", cioè interna al testo stesso, bensì ha come obiettivo la creazione di ipotesi ed anticipazioni, per favorire il confronto tra elementi interni ed esterni all'intreccio; gran parte degli esercizi hanno quindi carattere di stimolo alla sintesi tra gli scenari presenti nel testo e le suggestioni personali del lettore (questo permette anche di analizzare lo scarto esistente tra testo virtuale - quello nella mente del lettore - e testo reale; infine molta parte dell'unità di lavoro viene destinata alle attività interpretative, che prendono in esame quasi sempre altri linguaggi ed altri contesti, per lo più familiari agli alunni stessi, quali il mondo musicale, quello dei media, il cinema o altre opere letterarie. Normalmente, nelle antologie classiche di italiano e nelle proposte didattiche di lingua straniera, l'iter seguito é abbastanza simile: secondo Armellini[6], quindi soprattutto per la scuola superiore, ma non solo, un tratto comune nella presentazione dei testi é la guida alla lettura attraverso note interpretative ed esplicative, introduzioni di taglio storico e/o critico che precedono gli esercizi e la bibliografia. Esiste invece una seconda tendenza, ultimamente anche molto diffusa nel campo delle lingue straniere, secondo la quale ogni commento, guida, esercizio facilitativo priva il lettore della facoltà e del piacere di scoprire il testo, di fare previsioni, di interpretare la storia, in pratica di diventare quel lettore produttivo auspicato da Iser. Abbiamo già visto come la non comprensione del testo sia un problema molto più complesso della semplice non comprensione di una parola o di una sola componente dell'attività testuale. E' stato ipotizzato persino che alla base dell'iter operativo debba esserci una "griglia diagnostica che permetta di comprendere cosa ha causato il blocco della comprensione"[7]. Secondo questa concezione il superamento degli ostacoli é parte integrante delle capacità di lettura e quindi le note esplicative, le guide, le semplificazioni, impediscono, anziché rafforzare, lo sviluppo naturale di queste abilità. Questo problema non é separato da quello della comprensione del testo: é ancora molto diffusa infatti la convinzione che comprensione e produzione siano due universi assolutamente separati, e che non possa esserci creatività se non nella fase produttiva, che segue necessariamente quella di comprensione. Ci siamo chiesti: é davvero così? E se invece -ipotesi- le difficoltà di comprensione nascessero proprio dalla enorme separazione che esiste tra i testi presentati agli alunni e le loro esperienze o percezioni? E se le difficoltà di comprensione derivassero proprio dall'impossibilità per l'alunno di avvicinarsi al testo appropriandosene anche durante la fase di comprensione? Ricordiamo che l'alunno, anche a livello elementare, non é una scatola vuota, ma possiede già delle esperienze e soprattutto la capacità di ristrutturarle, di immaginare e di confrontare dati immaginati con dati percepiti. L'impressione é che una separazione troppo netta tra i mondi della scuola e quelli dell'alunno, tra il mondo possibile della letteratura e quello reale dell'alunno possano essere la causa non solo di una scarsa produttività o creatività, bensì anche di lacunose o assenti abilità di base, quali ad esempio la comprensione dei testi. Si é visto nella ricerca sulle capacità linguistiche, citata nel primo paragrafo, che gli esercizi lessicali non erano staccati dagli items che testavano altre abilità linguistiche e in effetti risulta piuttosto difficile concepire come staccati tra loro elementi legati tutti comunque all'attività testuale. Già da diverse fonti ci si é posti il problema[8] del collegamento tra gli errori degli alunni in esercizi come il *cloze*: sono

[6] Armellini, G., 1987, p. 143 e ss.
[7] Della Casa, M., 1991, p. 220
[8] Lavinio, C., 1990, p. 123

dovuti ad una mancata conoscenza delle parole richieste o non piuttosto ad una scarsa conoscenza dell'oggetto descritto? E' possibile separare l'aspetto linguistico da quello cognitivo, riducendolo magari ad una conoscenza enciclopedica del vocabolario? E, più in generale, per quanto la scuola potrà ancora permettersi di separare l'esperienza del ragazzo dalle attività istruttive e formative?

Il presente lavoro tenta di operare una sintesi tra i vari aspetti, nella convinzione che questa sia una delle strade possibili per recuperare sia abilità che motivazione; nonostante le differenze tra le scuole e la necessità del tutto legittima, per l'istruzione di primo grado (ma non escluderei anche quella di secondo grado...) di dare agli alunni degli strumenti sicuri di decodificazione e di produzione linguistica, l'idea base da cui si parte qui é che sia impossibile separare i diversi settori dell'attività testuale, quindi dell'apprendimento; ugualmente impossibile, come risulta dalle riflessioni riportate nei paragrafi precedenti, é tenere distinti (se non per comodità) i due livelli, inferenziale e referenziale, nelle unità di lavoro.

I problemi più gravi nel fornire proposte di lavoro in classe riguardano invece l'adattamento ad uno standard, cioè la capacità di offrire un prodotto valido per la media delle classi e degli insegnanti. Si é cercato di lavorare, nel mantenimento delle nostre convinzioni di base, tenendo presente anche questa dimensione. Per questo motivo ogni unità é stata sperimentata in classe e poi rivista; per gli stessi motivi, si é ritenuto di introdurre ciascuna unità enunciando i motivi della scelta, il tipo di testo trattato ed alcune motivazioni per gli esercizi scelti. Allo stesso modo, per una maggiore flessibilità, ogni lavoro presenta le schede per gli alunni e quelle per l'insegnante, separatamente. In questa maniera é sembrato più facile concepire l'unità di lavoro come un puzzle che si può smontare e costruire, secondo il contesto, comprendente alcuni momenti base ed altri variabili.

Il problema particolare della comprensione riferito ai testi di lingua straniera.

Come osservato precedentemente non é possibile eliminare la fase della comprensione nel lavoro testuale in lingua straniera. E' però possibile concepire la comprensione di testi in lingua straniera non come una serie di esercizi standardizzati e molto strutturati, quasi completamente avulsi dalla realtà presentata dal testo, ma anzi come un'occasione in più per valorizzare le preconoscenze e l'immaginario dei discenti. Nessuna delle fasi "classiche" dell'attività testuale (preparazione, lettura, comprensione, analisi, interpretazione) é slegata dalle altre, né, tanto meno, dal testo. Non é possibile dunque isolare l'apprendimento linguistico a scapito dello stimolo alla lettura in una attività testuale; non é possibile considerare il testo come un corpo chiuso, adatto solo ad essere sezionato, analizzato, da cui si possono trarre delle piccole informazioni riutilizzabili immediatamente, non é possibile estrarre da tutto un testo una o più frasi al solo scopo di insegnare una particolare regola linguistica, non é possibile, infine, concepire l'attività testuale, anche in lingua straniera, come distaccata dal mondo sensibile ed esperienziale dello studente.

La difficoltà data dalla diversità della lingua non deve spaventare: potrebbe essere un vincolo molto maggiore, ad esempio, la caduta della motivazione all'apprendimento linguistico che deriva quasi certamente da un approccio troppo strumentale o strutturato al testo. Secondo questa scuola di pensiero, (tra i cui maggiori rappresentanti possiamo sicuramente annoverare Hans Eberhard Piepho e il glottodidatta americano Steve Krashen, l'inventore del "filtro affettivo"[9]) osservando l'apprendimento linguistico dei bambini possiamo notare come la spontaneità e l'autonomia giochino un ruolo decisivo: i bambini non ripetono a pappagallo le strutture che sentono dagli adulti, né le ripetono come si pretenderebbe da loro, ma sono in grado di elaborare un codice personalizzato ed individuale, perfettamente coerente con il contesto. In questo modo mostrano un sistema di apprendimento molto più rapido di quanto non lo siano gli approcci linguistici istituzionalizzati, tendenti ad uno standard senza variazioni, tipico dell'istruzione scolastica e dell'apprendimento adulto. Le stesse individualizzazioni si presentano nelle classi, dove ovviamente non é possibile avviare degli approcci rigorosamente individualizzati, ma bisogna tendere ad una media di valori. Alcune strategie didattiche per questo approccio "naturale" possono essere, per la lingua straniera:

- molto spazio lasciato alle supposizioni e alle associazioni
- confronto tra supposizioni/associazioni ed informazioni offerte dal testo
- attività di ricerca che impegnino attivamente lo studente anche fuori dal testo e dallo stretto contesto ivi descritto
- attività di stimolo alla scoperta dell'apprendimento
- accettazione degli errori
- nessuna o scarsa censura delle preconoscenze degli alunni
- scelta privilegiata di lavori a coppie o a gruppi
- la maggiore autonomia possibi-

[9] Krashen, S., 1985 e 1987

le dai vincoli imposti dai programmi, che definiscono mete standardizzate e fissano il lavoro in maniera troppo rigida.

Quest'ultimo punto richiama un importante annotazione, valida sia per l'insegnamento di lingua madre che di lingua straniera: le proposte di lavoro qui presentate si adattano meglio ad una scelta di percorso modulare, vale a dire non legata rigidamente ad un curriculum "per epoche" nel caso della letteratura o "per difficoltà grammaticale", nel caso della lingua: si tratta di percorsi didattici che procedono per argomento o tematiche, che danno quindi vita ad un percorso circolare, a rete; di apprendimento anziché gerarchico-verticale. A tale riguardo mi limito a sottolineare che il raggiungimento di un simile accordo tra un eventuale staff per la continuità (elementari, medie, superiori) già determinerebbe quella base pedagogica comune che é presupposto indispensabile per un lavoro fruttuoso.

N.B. L'intero progetto, completo delle unità didattiche, è disponibile presso l'IPRASE del Trentino, via Santa Margherita 10 - 38100 Trento.

Bibliografia per le note

Armellini, G., Come e perchè insegnare letteratura, Zanichelli, Bologna, 1987
Bruner, J. La mente a più dimensioni, Laterza, bari, 1988
Colombo, A., a cura di, La letteratura per unità didattiche, La Nuova Italia, Firenze, 1996
Della Casa, M., La comprensione del testo, Franco Angeli, Milano, 1991
Iser, W., L'atto della lettura, Il Mulino, Bologna, 1987
Krashen, S., La seconda lingua, Il Mulino, Bologna, 1985, e
Second language acquisition and second language learning, Pergamon, Oxford, 1985
Lavinio, C., Teoria e didattica dei testi, La Nuova Italia, Firenze, 1990
Progetto Cartesio, a cura dell'IRRSAE Molise

I soci scrivono...

Tra le molte lettere giunte in redazione in questi mesi, ne sintetizziamo una; altre seguiranno nei prossimi numeri.

LA LINGUA NEL "BROCCA" E NEL PROGETTO '92

Richiamiamo l'attenzione sul totale disinteresse mostrato dagli organi competenti nei confronti dell'insegnamento della lingua straniera nel sistema scolastico italiano, in stridente contrasto con le linee direttive del trattato di Maastricht, con la conseguente diminuzione di sbocchi di lavoro per gli studenti italiani.

Con le riforme attualmente in atto vengono sacrificate le lingue straniere a favore di altri insegnamenti, anche in quegli istituti dove l'insegnamento delle lingue è professionalizzante e caratterizzante del corso di studi (Istituti alberghieri, per il turismo ed il commercio, licei linguistici).

Questa situazione ha determinato una riduzione di ore di lingua con una notevole contrazione dei posti di lavoro per gli insegnanti. Gli insegnanti inoltre sottolineano che, sebbene la lingua straniera sia soggetta a verifica scritta e orale e costituisca materia d'esame tanto per la qualifica professionale che per la maturità, negli Istituti professionali le cattedre siano di norma di 18 fino a 24 ore, con il numero minimo di 6 classi (cfr. le cattedre di lettere e di matematica che, a parità di impegni, comprendono al massimo 4 classi, con un numero minore di ore): si fa notare che l'apprendimento ottimale della lingua straniera va attuato in gruppi inferiori a 15 elementi e che il risparmio eventualmente realizzato dallo Stato è assolutamente irrisorio in rapporto al danno operato nei confronti degli alunni ed ai disagi causati in tal modo ad insegnanti e studenti.

Gli insegnanti richiedono che si riveda la politica scolastica nei confronti dell'insegnamento delle lingue straniere, soprattutto in quegli istituti a carattere prettamente turistico e linguistico; che l'inserimento obbligatorio della seconda lingua in tutti gli istituti secondari, già da molti anni promesso dal Ministero della Pubblica Istruzione, non rimanga ancora una volta irrealizzato; che anche negli istituti professionali siano concesse cattedre di 14-15 ore, in modo da utilizzare le rimanenti 3-4 per occupare l'area di approfondimento prevista dal Progetto '92.

Gli insegnanti di lingue dell'IPSSAR Saffi di Firenze

Letto e approvato dal Collegio dei Docenti del 10/10/96

La scuola va in orbita

Silvia La Rocca

Nel 1945 Arthur C. Clarke, uno scienziato inglese meglio conosciuto come l'autore del libro *2001-Odissea nello spazio*, avanzò l'ipotesi di immettere tre satelliti in orbita geostazionaria, a circa 36.000 Km sulla fascia equatoriale della Terra. Probabilmente Clarke stesso non avrebbe mai immaginato che 45 anni più tardi ci sarebbero stati circa 200 satelliti posizionati in orbita nella "Clarke belt", un'area denominata in suo onore.

Da quella prima intuizione lo sviluppo della tecnologia satellitare accelerò vertiginosamente, sino a permettere negli anni '70 la ricezione casalinga con parabole relativamente grandi e, successivamente, con parabole di dimensioni ridottissime.

Presto la televisione via satellite modificherà il nostro rapporto con l'informazione: sempre più saremo toccati da problematiche internazionali, sempre più spesso guarderemo alla TV programmi stranieri in lingua originale... E la lingua sarà al centro di questi scambi, perché permetterà la comunicazione tra i vari paesi del mondo.

Da qui si può intuire quanta responsabilità abbia la scuola oggi nei confronti di un adeguato insegnamento linguistico, che miri a scoprire mezzi sempre nuovi e tecniche sempre diverse per facilitare l'apprendimento delle lingue.

L'Italia, a differenza degli Stati Uniti o del Regno Unito, è stata piuttosto lenta nell'utilizzare le possibilità offerte dai satelliti per scopi educativi. Ci sono pochissime scuole italiane che possiedono un sistema per ricevere la TV via satellite e, quando lo possiedono, non lo sfruttano in maniera sufficiente: a dire il vero, le applicazioni della TV via satellite sono ancora ferme ad un stadio embrionale.

Un'inchiesta del 1988 sul territorio del Regno Unito svelò che circa il 40% degli insegnanti di lingua aveva già usato in un modo o nell'altro in classe materiale di tipo autentico (per autentico si intende un programma televisivo per un pubblico madrelingua) e, tanto gli insegnanti quanto gli allievi, ne erano rimasti entusiasti.

Uno studio interessante fu condotto da Rebecca Oxford (Università dell' Alabama) nel 1993. La sua équipe volle studiare i fattori che influenzano l'apprendimento linguistico quando il mezzo è la televisione via satellite. I risultati mostrarono che le caratteristiche personali dello studente (motivazione, stile cognitivo, strategia di apprendimento) giocano un ruolo molto importante. Nel contesto della TV satellitare, però, gli studenti con preferenze sensoriali meno visive o auditive (appartengono a questa categoria alunni che reagiscono bene ad approcci come il Total Physical Response) trovano qualche difficoltà, in quanto la TV via satellite non può fornire quella dimensione sociale o quel feedback immediato come nell'interazione con l'insegnante. In ogni caso, è evidente che la cultura contemporanea (mediata da cinema, stampa, TV e computer) promuove uno stile di apprendimento prevalentemente visivo e che quindi la maggioranza dei nostri ragazzi si trova in maggiore sintonia con input di tipo visivo come quello della TV via satellite.

Sorvolando sugli evidenti vantaggi dell'uso di materiale audiovisivo in generale (aumento della motivazione, massima contestualizzazione dell'argomento, varietà estrema di linguaggi e registri), si può riflettere sulla specificità della TV via satellite.

Innanzitutto i programmi hanno la caratteristica della freschezza e dell'immediatezza. Per esempio, l'insegnante può lavorare in classe sulla stessa notizia che gli alunni hanno ascoltato alla TV la sera prima, o magari la mattina stessa, permettendo così un'operazione di confronto tra i due modelli.

Inoltre i programmi via satellite rappresentano la fonte più diretta ed economica (attualmente il costo dell'apparecchiatura base è notevolmente calato rispetto a qualche anno fa) da cui ricavare materiale didattico in lingua originale. In questo modo la classe può parlare in lingua di problemi o eventi realmente accaduti, senza ricorrere a situazioni improbabili al di fuori della realtà.

La televisione via satellite promuove poi una visione internazionale della realtà, allargando gli orizzonti, educando gli studenti al

rispetto delle diversità altrui, tutti obiettivi che una moderna educazione linguistica persegue.
La ricchezza e la qualità dei programmi sono altri pregi della TV via satellite (basti pensare ai documentari trasmessi su BBC World), unitamente alla utilità per l'insegnante stesso, al quale si permette un continuo aggiornamento sugli sviluppi economici, politici, sociali e culturali del paese di interesse. La ricchezza di output è contemporaneamente uno dei più grandi vantaggi e un serio limite della TV via satellite. A dire il vero, "l'output è quasi come l'acqua delle cascate del Niagara: suggestiva ma difficile da gestire" (Hill, 1991: 4).
L'eccesso di materiale può essere ridimensionato solo con l'uso di un videoregistratore, che permette all'insegnante di selezionare e registrare solo quei programmi che egli considera utili. La tentazione all'inizio sarà di registrare "tutto", ma col tempo si imparerà che è molto più importante avere poche cassette con materiale ben graduato e selezionato che tante cassette mai usate, per le quali magari si sono perse ore preziose di ascolto, segmentazione e trascrizione del sonoro. Sarebbe importante che l'insegnante imparasse ad usare il materiale video con uno scopo ben specifico in mente, senza paura di disfarsene dopo l'uso. Diversamente dovrebbe comportarsi con materiale di valore (film, rappresentazioni teatrali, reportage di interesse per la classe, ecc.), che dovrebbe essere archiviato e catalogato assieme a worksheets, di modo che possa essere utilizzato dall'intero istituto o messo a disposizione degli studenti nelle ore di self-access all'aula audiovisivi.
I videoregistratori però non sono stati pensati per scopi glottodidattici. Tuttavia, con un po' di pratica e fantasia, non è difficile adattarne le caratteristiche alle esigenze dell'insegnante di lingua. Ecco una lista delle tecniche didattiche più comuni:

- viewing guides
- transcodificazioni
- ripetizione semplice
- anticipazione
- sound/vision off
- simulazioni e role-plays
- riassunti
- stesura di appunti
- dettati/trascrizioni

Nel prossimo numero esamineremo più in dettaglio le singole tipologie di programmi (telegiornale, cartone animato, film....), suggerendo alcune tecniche per sfruttare al meglio la TV via satellite nel contesto di classe.
Un impiego decisamente più moderno della TV via satellite è mostrare agli alunni i programmi "in diretta", e cioè semplicemente accendendo la TV durante l'ora di lezione. Tale operazione non dà spazio a selezione o programmazione da parte dell'insegnante ma allo stesso tempo mantiene il massimo grado di autenticità, cosa che viene inevitabilmente persa con l'uso esclusivo di cassette. Telegiornali, talk shows, interviste e previsioni del tempo sono da preferirsi per questo uso in quanto contengono informazioni che, al di fuori del loro contesto del momento, diventano facilmente obsolete.
La visione diretta può essere utile soltanto se ben inserita e giustificata da un adeguato curriculum di educazione linguistica: riviste specializzate con la programmazione mensile aiuteranno l'insegnante a fare una prima cernita, anche se un certo grado di imprevisto è sempre assicurato.
Il più serio limite a questo tipo di sfruttamento didattico del satellite consiste nell'impossibilità di fermare il filmato secondo le esigenze degli studenti, limite che probabilmente sarà superato dagli sviluppi delle applicazioni telematiche ai mezzi di comunicazione. Durante la visione qualsiasi attività è bandita tranne la compilazione di griglie e multiple-choice questions. Attività di riscaldamento ed elicitazione sono però caldamente suggerite dato che aiutano gi studenti a sviluppare le loro abilità di anticipazione e deduzione.
Un altro fattore limitante non meno importante è che studenti con una conoscenza media o scarsa della lingua, almeno per quanto riguarda l'abilità di comprensione, sono inevitabilmente esclusi. Di fatto la velocità d'eloquio e la complessità linguistica la rendono un campo esclusivo per studenti di livello avanzato.

Riferimenti bibliografici:

BALBONI P., *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.
CSILLAGHY A., "Lingue straniere e tecnologie avanzate di fronte al DBS, Direct Broadcasting Satellite" in *Video e lingue straniere*, Quaderni di Ricerca, Venezia, Cafoscarina, 1987.
GALLIANI L., "Multimedialità, interattività e strategie di apprendimento" in *Quaderni di Comunicazione Audiovisiva*, a. III, n° 9, 1986.
GAMALERI G., "Televisione e tecnologia. Dall'implosione comunicativa all'alta definizione e ai satelliti" in *Quaderni di Comunicazione Audiovisiva*, a. IV, n° 13/14, 1987.
GIANNANDREA A., "Trasmissioni televisive via satellite" in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXVII, n°1, 1989.
HILL B., *Making the Most of Satellites and Interactive Video*, London, CILT, 1991.
LONERGAN J., *Video in Language Teaching*, CUP, 1987.
OXFORD R., "Japanese by Satellite: Effects of Motivation..." in *Foreign Language Annals*, 26, n°3, 1993.

Scoprire cosa fanno le altre sezioni può aiutare tutti a programmare le attività della propria. Ecco alcune esperienze.

MIRANDOLA (Modena)

La nostra sede di Mirandola ha ottenuto nel '96 l'approvazione per un nuovo corso di aggiornamento ANILS dal titolo "Le moderne tecnologie per l'apprendimento e il recupero della lingua straniera" (dalla durata di 18 ore complessive) per l'anno scolastico 96/97. Il corso vuole ricostruire il gruppo ANILS nello spirito della continuità didattica, e consta di 8 incontri, per un totale di 22 ore.

Incontri

1. *Che cosa si intende per civiltà: spazi e prerogative di tipo interdisciplinare* (Marisa Malavasi).
2. *Background storico-socio-culturale alla base del mondo* (Susan Barrey).
3. *Tecnologie e civiltà: ipertesto e/o attività per una cultura mediale* (Carlo Bertacchini).
4. *Didattica applicata ai libri di testo* (S. Mandrich).
5. *Che cosa si intende per traduzione: Traduzione e linguaggio specifico* (A. Spadafora).
6. *Corrispondenza e forme devianti: Ruolo e prospettive dello studente traduttore* (A. Spadafora).
7-8. *Aggiornamenti linguistici* (Theresa O' Hanlon).

La valutazione espressa dai corsisti è stata positiva.

Paola Bertacchini

CUNEO

Da più di trent'anni la sezione dell'ANILS continua la sua attività di aggiornamento, ed anche quest'anno ha programmato una ricca serie di incontri.

Per favorire un approccio interdisciplinare questi incontri sono estesi anche ad insegnanti di altre materie di ogni ordine e grado.

1. La Prof.sa Claudine Escamez Ansaldi, terrà una serie di cinque incontri sul tema "*Femmes, je vous aime...*". Il corso tratterà il ruolo della donna nel panorama storico, letterario, sociale e culturale della società francese con l'uso di documenti audiovisivi autentici, e l'intervento delle colleghe Martine Canestrelli, Maryse Bellino ed altri esperti di madre lingua.
2. Nei primi tre mesi del 1997 lo stesso staff di Europa '92 terrà una seconda serie di cinque incontri di contenuto più spiccatamente linguistico e metodologico dal titolo "*Jeux linguistiques en classe de langue*".
3. La Prof.sa Yvonne Fracassetti Brondino, parlerà della sua esperienza di Direttrice degli Istituti Italiani di Cultura in Tunisia ed in Algeria e del *problema politico e sociale dell'uso della lingua francese nei paesi del Maghreb*; inoltre il prof. Michele Brondino, Direttore degli Istituti Italiani di Cultura in Algeria, Albania, Tunisia e Belgio, ed autore di numerosi testi di ricerca storica, parlerà su *Le funzioni e le attività degli istituti italiani di cultura all'estero*. Questo incontro è rivolto a tutti gli insegnanti di lingue e di altre discipline.
4. Incontro Nizza - Imperia e Cuneo. Tocca alla nostra sezione organizzare il periodico incontro fra insegnanti di francese in Italia e di italiano in Francia per i distretti delle Alpes Maritimes, Imperia e Cuneo.
5. La Prof.sa americana Toni Schlueter terrà due incontri: *National Parks and nature areas in the U.S.A., life in the main american cities.* Questo panorama di carattere socio culturale e geografico includerà la proiezione di numerose diapositive e video.
6. La Prof.sa Carmen Nicosia terrà una serie di tre incontri sul cinema contemporaneo. Emma Byrne parlerà su *Active approaches to listening and video* con esempi pratici, anche con l'aiuto del Video, per possibili soluzioni di problemi di Listening.
7. Infine, un seminario di Nick Dawson su *Practical ways to improve continuity,* per imparare le metodologie utili a superare il passaggio dalle elementari alla scuola media e da questa alle superiori.

Mario Bramardi

TRENTO

Per l'anno scolastico 1996-97 la sezione di Trento dell'ANILS ha attivato i seguenti corsi:

– Per insegnanti elementari di tedesco: Komm und mach mit!, in collaborazione con l'ADILT di Trento (Direttrice del corso: Giuliana Mattivi)

– Corso di aggiornamento per insegnanti di tedesco delle superiori (Direttore del corso: Francesco De Pascale)

Tutti e tre i corsi sono strutturati con la formula di un workshop mensile, un Baustein (due pomeriggi consecutivi su un tema specifico con esperti madrelingua), e conferenze tenute da esperti del Goethe Institut di Milano. Ogni corso produrrà al termine materiale operativo elaborato dal gruppo dei partecipanti coordinato dalla Dott.ssa Karin Hartmann, consulente della repubblica Federale per l'insegnamento di tedesco nell'Italia settentrionale.

Altri corsi attivati sono:

– Corso di conversazione tedesca per insegnanti delle scuole superiori Direttrice del corso: M. Elena Ghezzi)

– Lavoro su testo ed elaborazione testuale, in italiano, per tutti gli insegnanti di lingue Direttrice del corso (Giannarosa Marino)

Tutti i corsi sono stati riconosciuti nel Piano di aggiornamento annuale dell'IPRASE.

Per maggiori informazioni rivolgersi alla Presidente di sezione dell'ANILS di Trento, Federica Ricci Garotti, via Lorenzoni, 16 - 38100 Trento - Tel. 0461/922598.

Congratulazioni

Il nostro segretario sindacale, Prof. Leonardo Greco è stato nominato Chevalier dans l'ordre des Palmes Academiques per la sua attività a favore della diffusione della lingua e della cultura francesi in Italia. Da parte di tutti i soci dell'ANILS complimenti e congratulazioni vivissime.

LE SEZIONI

Responsabili delle sezioni A.N.I.L.S

* **ANCONA**
MASSA Lucia - Via R. della Pergola, 34 - 60100 Ancona - (071/34490-35738)
* **ALESSANDRIA**
DALLERA Pietro - Casa Bellavista - 15020 S. Giorgio Monf. (Al) - (0142/806353)
* **AREZZO**
SARDINI Elsa - Via B. Angelico, 21 - 52100 Arezzo - (0575/21995)
* **ASCOLI PICENO**
PAPPALEPORE Luigi - Via Gramsci, 1 - 63013 Grottammare (AP) - (0735/632018)
* **ASTI**
BANCHIERI Giovanna - Via S. D'Acquisto, 30 - 14100 Asti - (0141/214759)
CAVAGNERO Sergio - Via Antica Certo, 10 - 14100 Asti
* **AVELLINO**
MARONGIU Enrico - Via Quattrograna / C.da Cesina - 83100 Avellino - (0825/760362)
* **BARI**
MINARDI Giovanni - Via Mazzini, 94 - 70032 BITONTO (BA) - (080/9512730)
* **BELLUNO**
DEL FABBRO Dianora - Via Colonnelli, 3 - 32040 Campolongo (Bl) - (0435/62492)
REDOLFI Enrica - Via Gioz, 69 32100 Belluno - (0437/294475)
* **BENEVENTO**
ROSA Italo - Via S. Rosa, 27 82100 Benevento - (0824/28801)
DE NICOLAIS Pasquale - Via Avellino, 21 - 82100 Benevento - (0824/311517)
* **BERGAMO**
GHILARDI VINCENTI Edda - Via IV Novembre, 2b - 24100 Bergamo - (035/250152)
POLI Gabriella - Via Corridoni, 42 - 24100 Bergamo - (035/345287)
* **BIELLA (VC)**
CARTA Guido - Via Per Sala, 20 - 13050 Zubiena (Vc) - (015/31850)
* **BOLOGNA**
DE BERNARDIS Daria - Via Procaccini, 4 - 40129 Bologna (051/359891)
* **BRESCIA**
ZANOLA M. Teresa - V.le Italia, 34 - 25021 Bagnolo Mella (Bs) - (030/620458)
PLATTO Giovanna - Via Divisione Acqui, 57 - 25127 Brescia (030/3750188)
* **CAGLIARI**
MARCI Luisa - Via Costantinopoli, 42 - 09129 Cagliari - (070/489047) (fax 070/653687)
FADDA Marilena - Via Sonnino, 195 - 09100 Cagliari
* **CAIVANO**
MENNILLO Maria Antonia - Via Rosselli, 99/b - 80023 CAIVANO (NA) - (081/8321737)
* **CAMPOBASSO**
IANNACONE Carmela - Via Lombardia, 173 - 86100 Campobasso - (0874/61700)
* **CASERTA**
DE ROSA Maria - Via Tagliamento, 47 - 81025 Marcianise (Ce) - (0823/81025)
* **CASTELVETRANO**
CASAPOLLO Eletta - Via 91/4 - 91022 Castelvetrano (Tp) - (0924/45030)
* **CATANZARO**
MACRI' Luigi - Corso dei Bruzii, 243 - 88050 Vallefiorita (Cz) - (0961/919197)
* **CHIETI**
MISCIA Fiammetta - Via Augusto Pierentoni, 10 - 66100 Chieti - (0871/345909) - (085/4911789)
* **CIRO' MARINA (CZ)**
SCARPELLI Pietro - Via Tirone, 45 - 88072 Cirò Marina (CZ) - (0962/31384)
* **CORIGLIANO CALABRO (CS)**
CRISPO Adriana - Via Alberto dalla Chiesa, 24 - 87064 CORIGLIANO SCALO (CS) - (0983/887746-FAX887705)
* **COSENZA**
FRAGOMENI Maria Rosa - Via E. Codignola, 3 - 87040 Castrolibero - (0984/851274)
* **CREMONA**
BELLISARIO Pietro - Via Bizzarra, 7 - 26100 Cremona - (0372/410987)
FELAPPI Luisa - P.zza Risorgimento, 37 - 26100 Cremona
* **CROTONE**
MANTEGNA Carmela - Viale Matteotti, 10 - 88074 CROTONE (KR) - (0962/26239)
* **CUNEO**
BRAMARDI Mario - Via Fenoglio, 5 - 12100 Cuneo - (0171/492695)
MINA Mario - Via Martiri della Libertà, 44 - 12010 S. Dependente di Cervasca (CN) - (0171/85225)
* **FIRENZE**
AMATO Francesco - Viale Redi, 25 - 50144 Firenze - (055/357370)
RICCA Anna - Via L. Viani, 76 - 50126 Firenze
* **FOGGIA**
PALAZZO Marciano - P.zza De Gasperi, 8 - 71100 Foggia - (0881/632874)
* **FROSINONE**
COLETTI Louisette - Via Agnonello - 03039 Sora (Fr) - (0776/833212)
OLIVO Teresa - Via Capp. Lucida, 9 - 03076 S. Donato Val Com. (Fr) - (0776/508672)
* **GIULIANOVA (TE)**
DI FELICE Ester - Via Galvani, 49 - 64022 Giulianova (Te) - (085/8004806)
* **GORIZIA**
BRESSAN-MARTINIS Marina - Via S. Michele, 17 - 34072 Gradisca (Go) - (0481/93171)
* **ISERNIA**
MARRACINO Lucia A. - Via Amendola, 4 - 86170 Isernia - (0865/412282)
* **LAMEZIA TERME (CZ)**
MERCURI Giorgio - Via Francesco Colelli (Pal.Pileggi) 88046 Lamezia Terme (CZ) - (0968/27356)
GAETANO Alessandro - Via dei Campioni, 9 - 88046 LAMEZIA TERME - (0968/22007)
* **LA SPEZIA**
DE ANGELIS Adriana - Via Vecchio Osped., 15 - 19100 La Spezia - (0187/27325)
COLOMBO PAGANI Liliana - Corso Cavour, 377 - 19100 La Spezia - (0187/711011)
* **LATINA**
FINOCCHIARO Vittorio - Via Satrico, 49 - 04100 Latina (0773/696295)
MALLUS Gloria - Via Satrico, 26 - 04100 LATINA
* **LECCE**
GUARASCIO Salvatore - Via C. Battisti, 45 - 73100 Lecce - (0832/52505)
* **LOCRI (CZ)**
PROCOPIO Mario - Via Caprera, 16 - 89044 Locri (Rc) - (0964/21030)
* **MARINA DI MASSA (SP)**
IOSUE Rosamaria - Via Parma, 9 - 19034 Ortonovo (Sp) - (0187/662105)
BALLERO Paola - Via S. Giuseppe Vecchio,159 - 54037 Marina di Massa (SP) - (0585/790392)
* **MARSALA**
SCIALABBA Gioacchino - P.zza Piemonte e Lombardo, 35 - 91025 Marsala (Tp) - (0912/958535)
GIACALONE Maurizio - Via Margellina, 10 - 91025 Marsala (Tp)
* **MASSA CARRARA**
OLIVIERI-LOTTINI Gabriella - Via Puliche, 78 - 54037 Marina di Massa (Ms)
GUALANDI Vittoria - Viale delle Pinete, 77 - 54036 Marina di Carrara (Ms)
* **MAZARA DEL VALLO (TP)**
ROMANO Franco - Via M. Rapisardi, 5 - 91026 Mazara del Vallo (Tp) - (0923/906271)
* **MESSINA**
SCHROPP Lydia - Via G. Grillo, 69 - 98100 Messina - (090/717086)
GROSSO Agata - Via Nazionale, 226 - 98040 Rometta Marea (Me) - (090/9961964)
* **MILANO**
CAIMI Annamaria - Via S. Michele al Carso - 20144 Milano - (02/48195211)
MAGGIONI M. Luisa - Via P. Moroni, 9 - 20010 POLIANO (MI)

* **MILAZZO**
TOCCHINI Elpidio - Via S.Giorgio Rizzo, 53 - 98057 MILAZZO (ME) (0922/21220)
* **MIRANDOLA (MO)**
BERTOCCHINI Carla - Via La Spezia, 201/3 - 41100 MODENA - (059/391576-258482)
* **MODENA**
ZENCHI Imelde - Via Giardini, 22 - 41100 Modena - (059/235344)
MAGNI Deanna - Via Mascagni, 9 - 41100 Modena - (059/210306)
* **MODUGNO (BA)**
FAZIO-BONINO Concetta - Via X Marzo, 69 - 70026 Modugno (Ba) (080/565648)
* **NAPOLI**
GRAFFAGNINO Antonio - Via Suarez, 16 - 80129 Napoli - (081/5565703)
* **NUORO**
MUREDDU-COINU Maria - Largo Pirari, 2 - 08100 Nuoro - (0784/32508)
MOSSA Paola - Via Gioberti, 11 - 08100 NUORO
* **OTTAVIANO (NA)**
CAPASSO Luigia - Via Roma, 2 - 80044 Ottaviano (Na) - (081/8278572)
* **PADOVA**
RIZZO Giuseppe - Via Volterra, 10 - 35143 Padova - (049/8686093)
TASSONI Ugo - Via Buonarroti, 137 - 35134 Padova - (049/8642779)
* **PALERMO** (Regionale)
PINTACUDA Leonardo - Via S. Maria di Gesu', 33/b - 90124 Palermo - (091/444246)
* **PALERMO 2**
MANGIONE Anna Maria - Via Saverio Scrofani, 46 - 90143 PALERMO (091/348524)
* **PALMI**
CIAPPINA Giuseppe - Via Cilea, 81 - 89015 Palmi (Rc) - (0966/24112)
* **PARMA**
TELLINI Gabriella - Via Cassio Parmense, 29 - 43100 PARMA (0521/493070)
* **PAVIA**
BALDRY Anthony - Via Giusti, 2 - 27051 Cava Manara (PV) - (0382-553714)
DEVECCHI Giuliana - Via Baiardi, 68 - 15050 Cerreto Grue (AL) - (0382/34481)
* **PERUGIA**
CARNEVALI Carla - Via Stoppani, 42 - 06100 Perugia
* **PESCARA**
MELIZZI Roberto - C.da Macchiano, 46 - 65015 Montesilvano (Pe) - (085/834426)
FRATICELLI Ada - Via Iseo, 15 65010 Teresa di Spoltore (Pe)
* **PIACENZA**
FOSSATI-GELMETTI A. Maria - Via Santa Franca, 60 - 29100 Piacenza - (0523/36787)
SARZANI Cristiana - Via XXIV Maggio, 20/a - 29100 Piacenza
* **POMIGLIANO D'ARCO (NA)**
DE LUCA Elena - Via Caiazzo, 6 - 80038 POMIGLIANO D'ARCO (NA) - (081/8031835)
* **PIOMBINO (LI)**
GASTALDI Giovanna - Via Salivola, 8 - 57025 Piombino (Li) - (0565/40772)
ARCOLINI Gabriella - Via Modigliani, 38 - 57025 Piombino (Li) - (0565/40771)
* **POMPEI (NA)**
D'ALESSANDRO Domenico - Via Plinio, 60 - 80045 POMEI (NA)
* **PRAIA A MARE**
CIANCIULLI Maria Grazia - Piazza degli Agricoltori, 6 - 87028 Praia a Mare (Cs) - (0985/779367)
* **RAVENNA**
VISTOLI M. Chiara - Via Lumagni, 37 - 48022 Lugo (Ra) - (0545/21370)
* **REGGIO CALABRIA**
NERI Pietro - Via Pio XI -Trav. De Blasio, 31 - 89100 Reggio Calabria (0965/51529)
* **ROMA** - *(Regionale)*
SEMINARA Anna Maria - Via Valtravaglia, 38 - 00141 Roma - (06/8125570)
PISANI Maria Elena - Via D. Capannelle, 112 - 0178 Roma - (06/718762-72900303)
* **ROMA** - (c/o *ASS.ESPERANTISTI*)
Via Orti Variani, 33 - 00182 ROMA
* **ROVIGO**
CHANTELAUVE Odile - Via G. Pinelli, 16 - 45100 Rovigo - (0425/31523)
ZANGIROLAMI Ida - Via Boccaccio, 24 - 45100 Rovigo
* **SALERNO**
DE FAZIO Daniela - Via De Martino, 22 - 84100 - Salerno - (089/227355)
* **SAN GIOVANNI A PIRO (SA)**
MEME' M. Luisa - Via Capoloscala, 23 - 84070 S. Giov. a Piro (Sa) - (0974/986373)
* **SAN GIOVANNI ROTONDO (FG)**
ANTONACCI M.Costanza - C.so Umberto I, 73 - 71013 S. Giov. Rotondo (FG) -(0882/456303)
CASCAVILLA Pia - Via De Bonis, 12 - 71013 S. Giov. Rotondo (FG) (0882/457095)
* **SANREMO (IM)**
PALLANCA Maria Pia - Via Carducci, 15 - 18038 Sanremo (Im) - (0184/75796)
GRASSO Antonietta - Via P. Agosti, 243 - 18038 San Remo (IM) - (0184/577092)
* **SAVONA**
PICCARDO Enrica - Via La Rocca, 16/5 - 17028 Spotorno (019/747714)
VALLARINO Felicina - Via Trav. Cappuccini, 4 - 17100 Savona - (019/829098)
* **SIENA**
DIADORI Pierangela - Via Montanini, 110 - 53100 SIENA - (0577/44004)
Sede Sezione - c/o Università per stranieri - Piazzetta Grassi - 53100 SIENA
* **SONDRIO**
MONDA Vincenzo - Via Stelvio, 10 - 23100 Sondrio - (0342/214896)
* **TERMOLI (CB)**
CARACENI M. Emilia - Via Torino, 22 - 86039 Termoli (Cb) - (0875/83522)
* **TORINO**
RIBET Liliana - Corso Re Umberto, 96 - 10128 Torino - (011/591905)
* **TRAPANI**
GRECO Leonardo - Via 30 Gennaio, 31 - 91100 Trapani - (0923/547001-971525)
* **TRENTO**
RICCI-GAROTTI Federica - Via Lorenzoni, 13 - 38100 Trento - (0461/922598)
* **TREVISO**
PELLICCIOLI Paola - Via Barbieri, 79 - 31021 Mogliano Veneto (Tv) - (041/455217)
* **TRIESTE**
NALESSO-DIANA Maddalena - Piazza della Borsa, 4 - 34121 Trieste - (040/366153)
PESTRINI SALMONI Patrizia - Via Commerciale, 152 - 34100 Trieste - (040/415009)
* **UDINE**
FORMENTINI GERLI Anna Maria - Via S.Francesco, 39 - 33100 Udine
GRASSI Gabriella - Via Baldasseria, 42 - 33100 Udine - (0432/602995)
* **VARESE**
SERENA Silvia - Via Verdi, 18 - 21100 Varese - (0332/238095)
FALCHI Marialaura - Via tre Valli, 25 - 21020 Casciago (Va) - (0332/826708)
* **VENEZIA**
BIGUZZI Anna - Via Barbarigo, 1 - 30126 Lido di Venezia - (041/5261053)
BALBONI Paolo - San Marco, 1622 - 30124 Venezia - (041/5208217)
* **VERONA**
NADALI Albarosa - Via Umberto I°, 53 - 37051 Bovolone (VR) - 045/6901113)
TIOZZO Laura - Via Valverde, 25 - 37100 Verona - (045/8008125)
* **VIBO VALENTIA (CZ)**
DE LIA Domenico - Viale Affaccio, 159/b - 88018 Vibo Valentia (Cz)
* **VICENZA**
BOSCARDIN Gabriella - Via Mazzini, 2 - 36035 Marano Vicentino (Vi) - (0445/621506)

Finito di stampare l'11/1096 e consegnato alle poste il 16/10/96