SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXV

2

1997

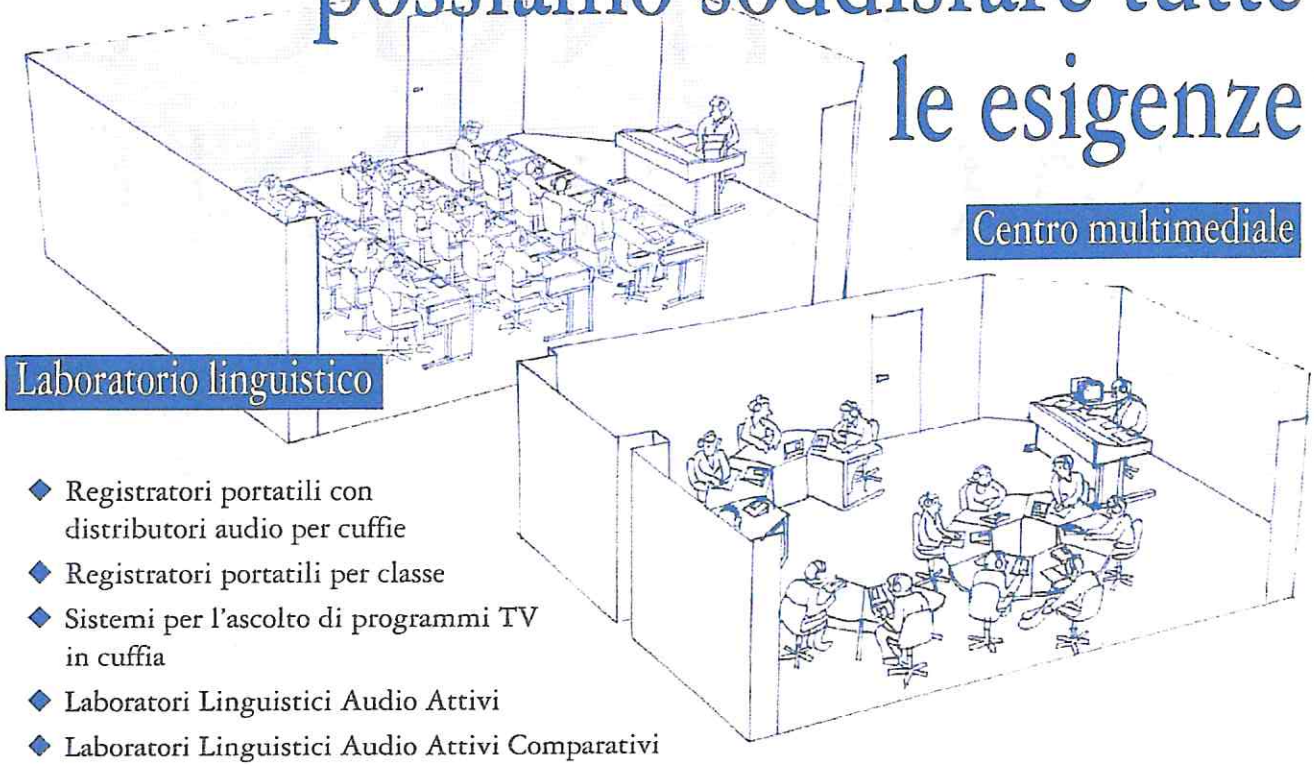
SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

Sei mesi per cambiare

Innovazioni nella quotidianità scolastica

VISTA 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
ped. 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

Parlando di multimedialità, possiamo soddisfare tutte le esigenze



- Registratori portatili con distributori audio per cuffie
- Registratori portatili per classe
- Sistemi per l'ascolto di programmi TV in cuffia
- Laboratori Linguistici Audio Attivi
- Laboratori Linguistici Audio Attivi Comparativi BASE
- Laboratori Linguistici AAC con distributori video PAL/S.VGA
- Laboratori Linguistici digitali
- Laboratori linguistici con PC in rete
- Laboratori Linguistici con Analizzatore di Risposte
- Laboratori Linguistici controllati con mouse
- Laboratori Linguistici con chiamata telefonica
- Videoregistratori
- Lavagne elettroniche
- CD ROM
- Convertitori PAL/VGA
- Convertitori VGA/PAL
- Schede audio digitali
- Sistema Autore analogico/digitale
- Corsi interattivi per CD ROM
- Banchi di formati diversi per nuovi progetti d'installazione
- Tutte le nuove tecnologie integrate nei sistemi d'insegnamento
- Impianti TV Satellitari e Terrestri
- Tutti i sistemi elencati sono modulari e integrabili

Esponete i vostri problemi didattici - metodologici - tecnici - economici e noi vi aiuteremo a risolverli

Da 60 anni, la Tandberg Educational progetta e fabbrica prodotti di alta qualità esaltandone l'affida-bilità e la facilità d'uso.

NORDRA s.r.l.
P. P.ssa Clotilde, 6 20121 Milano
Tel.: 02-29000000-29003393
Fax: 02-6570044

TANDBERG EDUCATIONAL
Your teaching partner

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 XXXV N. 2 1997

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

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

VITA DELL'ANILS 2

PAOLO E. BALBONI
Sei mesi per cambiare

• Vita delle sezioni
• Congressi e convegni 3

ESPERIENZE 5

ANDREA PELLIZZARI
Letteratura in un tecnico? Si può, purché...
ANNALISA RANA
Progettare una mediateca in una scuola di lingue

NOTIZIE 10

Un progetto di ricerca di particolare interesse per gli insegnanti di lingua straniera

PROSPETTIVE 11

GIUSEPPE VATALARO
Tutor per studenti stranieri: una nuova prospettiva per il laureato in lingue
ASTRID DONADINI
Da spettatori ad attori nella realtà europea

Ultima ora: Il documento della sezione di Padova
Hanno collaborato 16

EDITORIALE

In questo numero presentiamo delle esperienze che vengono da colleghi impegnati "sul campo".
Questa scelta è legata a quanto proposto nel primo articolo per modificare la struttura ANILS: l'ANILS deve diventare sempre meno accademica e sempre più legata alla scuola.
Questa rivista non deve essere il luogo della riflessione glottodidattica teorica, anche se qualche sintesi teorica è necessaria e benvenuta: la rivista deve dare voce alla realtà delle scuole in un momento in cui al MPI troviamo Direttori come Martinez che, ai quattro venti, proclamano che nelle scuole italiane le lingue si insegnano male e che quindi... le conclusioni sono già riportate nell'editoriale del numero 9/96!

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

Sei mesi per cambiare

Paolo E. Balboni

Il 1997 è l'anno del Congresso ANILS – l'anno in cui decidere
– se le associazioni di volontariato professionale hanno ancora un senso
– ammesso che lo abbiano, come ri-impostare l'ANILS, cioè decidere:
– quali tra le innovazioni introdotte nella rivoluzione copernicana del 1993 conservare per il futuro
– quali innovazioni si sono dimostrate vicoli ciechi
– a chi affidare l'ANILS per il prossimo quadriennio
Vediamo questi punti con ordine.

1. Le associazioni di volontariato professionale hanno ancora un senso ?

Chi mi legge probabilmente ha avuto dubbi nell'iscriversi, in questi ultimi anni, e spesso l'ha fatto solo per le affettuose pressioni del presidente locale.
I dubbi erano basati sul fatto che, come scritto in alcune lettere:
– "nella scuola ci stiamo ormai mattino e pomeriggio, e ulteriori pomeriggi per gli incontri di sezione non ce ne sono"
– "aggiornamento, aggiornamento... ne abbiamo fatto tanto, senza una lira di distinzione rispetto a chi non ha fatto nulla"
– "siamo sempre gli stessi..."
L'ho pensato tante volte anch'io. Per questo l'ANILS deve trovare un senso nuovo. Un'occasione è data dai corsi di 20 ore annuali per i gradoni – buoni o cattivi che siano, non è ora il luogo per discuterne: ci sono, e *visto che ci sono, almeno facciamoli bene, su cose che ci interessano, cercando di crescere personalmente.*
Ma c'è un'altra ragione: in questi prossimi anni cambieranno mille cose nella scuola, sia per opera della riforma Berlinguer sia perché il mondo sta cambiando e quello delle glottotecnologie sta cambiando più in fretta del resto.
O ci prepariamo a gestire le tecnologie, o loro gestiranno il nostro futuro.

2. Come ri-impostare l'ANILS ?

Nel 1993, l'anno dei referendum di Mario Segni, si disegnò un'ANILS fortemente presidenzialista e maggioritaria, quasi un seconda repubblica...
Quali innovazioni si sono dimostrate vicoli ciechi ?
Essenzialmente una: il distacco tra base e governo. Il Comitato Esecutivo Centrale ha retto l'ANILS malgrado le difficoltà, ma è solo, rischia di rappresentare se stesso e basta. E richiede una mole di lavoro che schiaccia le persone.
È necessario ricreare un organismo di raccordo tra base e centro. Era prevista una Conferenza dei Presidenti di Sezioni ma, per ragioni di bilancio, non abbiamo mai potuto fare che riunioni parziali (il centro, il sud, il nord, separati) e con periodicità irregolare.
C'è poi un secondo problema: a chi affidare l'ANILS per il prossimo quadriennio ? Varie volte ho scritto che ritengo contraddittorio che sia un accademico a guidare un'associazione di insegnanti. Mi si obbietta che
– nei prossimi anni si faranno molti giochi fondamentali per il futuro delle lingue e quindi "non si può cambiare cavallo"
– proprio la struttura senza organismo intermedio non ha consentito la crescita di nuovi candidati alla Presidenza, per cui bisogna aspettare un altro quadriennio
La mia opinione rimane invariata: ma se il congresso deciderà di rieleggermi, accetterò solo se ci sarà in statuto una clausola che vieta la seconda rielezione del Presidente...

3. Le proposte di modifica

Ho predisposto una serie di proposte di modifica allo statuto, che saranno oggetto di tribuna precongressuale sulle colonne di SeLM.
Eccole.

1. Tra le finalità dell'ANILS, all'art.2 va inserita una voce di questo tipo:
f) *sostenere la collaborazione tra insegnanti i lingue e colleghi di italiano in una prospettiva di educazione linguistica integrata*

2. All'art. 6, che riguarda la struttura organizzativa, si possono apportare le modifiche più sostanziali. Propongo di:

a) creare il **Rappresentante Regionale**, eletto tra i soci della regione dai Presidenti di Sezione o loro delegati, in una seduta comune o attraverso votazione postale; i suoi compiti sono:
a) coordinare il lavoro delle sezioni della regione, organizzando corsi comuni, convegni regionali, facendo nascere nuove sezioni, collaborando con l'IRRSAE, ecc.
b) rappresentare la regione nella Conferenza dei Rappresentanti di Regione.
Il Rappresentante Regionale riceve finanziamenti decisi autonomamente dalle sezioni, che si autotassano per le attività del loro Rappresentante.

b) Creare la **Conferenza dei Rappresentanti Regionali:** sostituisce la conferenza dei Presidenti di Sezione e vi partecipano i segretari e i rappresentanti regionali. Si riunisce possibilmente una volta l'anno.

c) Integrare il **Comitato Esecutivo Nazionale,** prevedendo che
– il Presidente nomini da uno a tre Vice-Presidenti, distribuiti sul territorio nazionale in modo da agevolare la rappresentanza dell'ANILS.
— aumentare da 3 a 5 i Segretari Nazionali, trasformando la segreteria didattico-culturale in tre segreterie (per il settore della formazione e della ricerca, per l'attività editoriale e la redazione di SeLM, per i progetti europei ed i rapporti internazionali) e trasformando il segretario "sindacale" in un segretario per i problemi giuridico-occupazionali.
Ciò consente di aumentare la rappresentatività del "governo" ANILS e di suddividere il peso.

d) Creare un **Comitato Scientifico** presieduto dal Presidente Nazionale in carica e composto dagli ex Presidenti, Vicepresidenti e Segretari Nazionali nonché da cinque membri cooptati dal Comitato Scientifico. Il CS è a disposizione di tutti gli organi per consulenze scientifiche, e costituisce un raccordo con il mondo della ricerca accademica.

3. Per l'art 23, relativo alla durata delle cariche, propongo che tutte siano quadriennali, tranne quelle del Comitato Scientifico che sono a vita. Il Presidente Nazionale può essere rieletto consecutivamente solo per un secondo mandato.

4. Il Regolamento va modificato di conseguenza. Le elezioni vanno fatte in maniera uninominale per gli *otto* organi, esclusi i Vicepresidenti che sono di nomina del Presidente, e uno dei quali è destinato a succedergli in caso di sua impossibilità ad operare.

I soci possono entrare nella discussione con fax, e-mail (balboni@unive.it), attraverso il sito Internet garantito da Macrì, il Presidente di Catanzaro, lettere, discussioni in sezione. Ma se non si discute ora, è inutile pensare di farlo nel congresso autunnale.

Vita delle sezioni

– Sezione di Brescia

Tra febbraio e aprile 97 si svolge, diretto dalla Presidente della Sezione, prof. Giovanna Platto e approvato dal Provveditorato, un corso di aggiornamento per insegnanti di inglese, francese e tedesco dal titolo "Percorsi di analisi testuale" per un totale di 12 ore.

– Sezione di Cagliari

Grazie allo sforzo e all'impegno della Coordinatrice Regionale, Prof. Marci Corona e della Segretaria, Prof. Marilena Fadda, tra il 27 novembre e il 18 dicembre 1996, previa autorizzazione del Provveditorato agli Studi di Cagliari,

è stato svolto un Corso di Aggiornamento della durata di n° 40 ore: **INSEGNARE LINGUA CON IL COMPUTER.**
Hanno partecipato docenti delle lingue Inglese, Francese, Italiano, Tedesco, Spagnolo. Docenti di Scuola Elementare, Media Inferiore e Superiore, hanno preso parte al Corso con entusiasmo ed interesse. Nei primi incontri è stato fornito un valido supporto informatico che ha consentito l'innesto della didattica vera e propria. È stata presa in esame la programmazione, la valutazione, le griglie, le tabelle ed altri accorgimenti di supporto al docente. Sono stati poi costruiti esercizi di vario tipo, dalla scelta multipla agli strutturali, ed esaminati il riassunto e la composizione guidata. Due aspetti fondamentali hanno dato particolare risalto al corso:
a) la produzione di numerosi lavori da sperimentare nella scuola con l'uso del computer;
b) la stesura del seguente documento da inviare al M.P.I. per richiedere il riconoscimento dei periodi trascorsi all'estero, anche a nostre spese, purché per aggiornamento documentabile:

Durante uno degli incontri del Corso di Aggiornamento **INSEGNARE LINGUA CON IL COMPUTER** per insegnanti di Lingue, proposto dal Gruppo di Cagliari dell'**A.N.I.L.S.**, i partecipanti, pur esprimendo pareri positivi sullo svolgimento di tali corsi, hanno ricordato che la maggior parte degli insegnanti di L.2 frequenta anche corsi di aggiornamento nei Paesi della lingua insegnata.
I disagi affrontati e le notevoli spese sono quasi sempre ampiamente ripagati dall'arricchimento metodologico e dalla ricaduta nel settore didattico.
Tenuto conto della necessità di sviluppare nel cittadino del terzo millennio la mobilità mentale e la capacità di interagire con i cittadini degli altri Paesi, si

CHIEDE

a codesto Spettabile Ministero di vagliare la possibilità di un totale, o almeno parziale, riconoscimento dei corsi menzionati ai fini della progressione di carriera.

– Sezione di Torino

Diretto dalla presidente della sezione, prof. Carla Vairo, si è svolto nei mesi di ottobre e novembre 96 un Corso di aggiornamento per gli insegnanti delle 3 lingue di 21 ore inserito nel PPA e diretto ad insegnanti di lettere e lingue della Scuola media di I e II grado. Titolo: analisi del testo: proposte didattiche. Sono stati analizzati articoli di giornale, testi letterari, poesie, canzoni e dialoghi, discutendo le possibili applicazioni didattiche.

Convegni e Congressi

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni
17.-19.4.	MILANO Università Cattolica	Convegno francesisti	*Studi di linguistica francese in Italia*	Bona Cambiaghi Via Agnesi 7 - Monza Tel. 039/386819
18.-21.4.	VICENZA	Fiera Editexpo	*Corso di aggiornamento "Strumenti e strategie nell'insegnamento delle lingue"*	Ida Zanetti Tel. 0444/324510
9.5.	MILANO Università Bocconi	Convegno per insegnanti di lingue della scuola media di II grado	*Il testo specialistico nell'insegnamento delle lingue*	Centro linguistico dell'Università Bocconi via Calatafimi 10 - 20100 Milano Tel. 02/8392136
Autunno 1998	LUOGO DA DESTINARSI	2° Convegno nazionale dell'Associazione Italiana Docenti lingua tedesca ADILT		Presidente Prof. Fausta Bernardini Via dell'Aquila 6 - Parco Azzurro 00012 Guidonia (Roma) - Tel. 0774/363397

Letteratura in un tecnico? Si può, purché...

Andrea Pellizzari

L'idea di svolgere in un quinto anno di indirizzo informatico un breve programma di letteratura fantascientifica che avesse per tema l'intelligenza artificiale è nata dopo alcuni anni di esperienza nell'ambito dell'indirizzo.
I motivi che ci hanno spinto a creare un itinerario letterario specifico sono stati sostanzialmente i seguenti:
1. la curiosità di molti degli allievi del corso informatico verso un tema che suscita oggi più che mai l'interesse dei ricercatori e degli scienziati poiché si colloca ai confini fra l'elettronica e la biologia molecolare;
2. la mancanza di una dimensione umanistica, a parte l'ambito della storia e della letteratura italiana, nella quale proiettare l'eccessivo tecnicismo del corso di studi matematico-informatico; ci riferiamo cioè al desiderio di trattare questo tema e la lingua che lo veicola senz'altro da un punto di vista scientifico, tenendo conto soprattutto del fatto che gli autori selezionati sono stati fisici, matematici o biochimici prima che scrittori di *fiction,* ma anche in una prospettiva filosofica, come espressione di un'esperienza vissuta dall'essere umano e la macchina in un rapporto dialettico di reciproco cambiamento; questo desiderio lo abbiamo percepito chiaramente anche da parte di molti alunni.
3. infine l'esigenza di integrare l'approfondimento linguistico con l'approccio alla "civiltà" evitando quanto più possibile di scinderli in due momenti diversi del corso, tenuto presente che l'interesse per la fantascienza ha costituito e costituisce tuttora gran parte del tessuto culturale della "civiltà angloamericana".

Ci è capitato spesso di sentire colleghi di lingua e civiltà inglese lamentarsi dello scarso interesse per la materia da parte degli alunni del corso informatico soprattutto degli ultimi due anni del triennio o della difficoltà di far loro leggere narrativa in generale e narrativa angloamericana in particolare. Visto che al giorno d'oggi sia la letteratura che il cinema offrono all'insegnante di inglese un enorme arsenale di temi, idee e strumenti, perché non incontrarsi con gli allievi su un terreno comune come quello dell'intelligenza artificiale che ancora oggi offre così tanti spunti di dibattito e sempre nuovi stimoli alla discussione?

Scelta dei materiali

La scelta del materiale di letteratura ha richiesto un certo periodo di tempo fondamentalmente per tre motivi.
Come è chiaro dalla premessa, si trattava innanzitutto di selezionare del materiale che avesse allo stesso tempo un valore scientifico e filosofico rispetto al tema in questione. Per citare le parole di Arthur C. Clarke nella prefazione alla sceneggiatura di *2.001 A Space Odyssey,* scritta proprio alla vigilia dello sbarco sulla Luna, era necessario che i dati scientifici presenti non diventassero in breve tempo obsoleti a causa di nuove scoperte ribaltando così oltre che le conoscenze del mondo fisico anche l'atteggiamento filosofico nei suoi confronti. In altre parole, si cercava un po' di permanenza nel fluttuante mondo dell'informatica.
Si trattava poi di selezionare un tipo di testo che non presentasse eccessive difficoltà di lettura a studenti che per la prima volta o quasi si avvicinavano al linguaggio letterario in lingua inglese; le loro competenze linguistiche erano infatti fino al quel punto limitate alla comprensione di semplici documenti tecnici o di carattere giornalistico come articoli di cronaca o di costume.
Inoltre ci sembrava utile che le letture selezionate fossero ricollegabili a materiale cinematografico basato sulle stesse storie narrate nei testi al duplice scopo di esporre gli alunni alla poliformità del messaggio letterario e di offrire loro la possibilità di confronto fra due mezzi espressivi. In questo modo, di nuovo in una prospettiva più strettamente linguistica, si poteva anche dare loro l'opportunità di sviluppare ulteriormente sia l'abilità di lettura, grazie all'approccio al testo, che di comprensione orale attra-

verso la proiezione di film in laboratorio.

Il computer come estensione del cervello umano

Allo scopo di introdurre l'argomento è stato scelto un brano di Marshall McLuhan tratto dalla versione italiana del saggio *Understanding Media* in cui l'autore fa la seguente affermazione: "Avendo esteso o tradotto in nostro sistema nervoso centrale nella tecnologia elettromagnetica, basta un solo passo per trasferire anche la nostra coscienza nel mondo del cervello elettronico". Esso ci sembrava propedeutico al tema in oggetto poiché pone in modo corretto i termini della questione: quale rapporto si pone fra il cervello umano e quello elettronico? Si possono costruire macchine con una mente e una coscienza di sé? E a queste domande realistiche ne segue una ancora oggi irrealistica (ma chissà per quanto ancora...), che sconfina nel territorio della fantascienza: come può l'umanità comunicare con esseri artificiali che hanno acquisito in qualche modo coscienza della propria esistenza?
Da un questionario fornito agli alunni prima dell'inizio del corso risultava che, nonostante alcuni di loro avessero letto romanzi di fantascienza aventi per tema i *robot, le città future, la fine del mondo o l'immortalità,* pochi conoscevano il tema dell'*intelligenza artificiale* e i suoi possibili sviluppi e, comunque, essi si dichiaravano interessati ad approfondire questo argomento proprio grazie all'itinerario loro proposto.

La macchina si ribella

A questa prima fase introduttiva denominata nel programma *Il computer come estensione del cervello umano* ha fatto seguito la lettura di brani tratti dal romanzo di Arthur C. Clarke *2.001 A Space Odyssey* che, come è noto, fu scritto insieme a Stanley Kubrik come sceneggiatura del film omonimo. Il primo, estratto del capitolo intitolato *Between Planets,* è piuttosto interessante sia da un punto di vista storico che tecnico poiché Clarke, dosando dati scientifici e immaginazione laddove la storia del progresso scientifico arriva alle soglie del presente, ripercorre le fasi che hanno portato gli scienziati alla creazione di Hal 9000 partendo dagli esperimenti del matematico Alan Turing negli anni quaranta.
Il secondo brano, tratto dal capitolo *Abyss,* appartiene invece ad una delle scene madri del racconto: si tratta del dialogo drammatico tra il comandante dell'astronave Dave Bowman e il calcolatore Hal 9.000 nel momento in cui quest'ultimo dà chiari "segni di ammutinamento".
I due brani in questione, corredati da domande di comprensione sia fattuale che inferenziale, hanno così preparato il terreno per la visione del film omonimo senza che gli alunni venissero esposti a particolari difficoltà nella comprensione dei dialoghi e delle situazioni descritte, come risulta dal questionario a loro sottoposto in seguito alla proiezione.

Il robot alle soglie dell'autocoscienza

Lo stadio successivo dell'itinerario prevedeva la lettura di una serie di racconti appartenenti alla collezione *I, Robot* di Isaac Asimov. I racconti selezionati sono: *The Last Question* (l'unico non appartenente alla raccolta), *Robbie, Reason, Run around, Liar!*
Allo scopo di stimolare curiosità e interesse e dare allo stesso tempo modo agli alunni di esprimersi in lingua inglese, i racconti suddetti sono stati letti individualmente e riferiti poi al resto della classe in gruppi in base a criteri tecnici di analisi del testo letterario; ogni studente di un gruppo cioè ha esposto il racconto ai compagni mettendone in luce un solo aspetto caratteristico alla volta: la trama, la narrazione, i personaggi, l'ambientazione, o il tema.
Questa è stata la fase che ha richiesto più tempo e impegno, tanto è vero che non è stato visionato alcun film a causa del lungo lavoro di esposizione da parte degli alunni, ma che ha dato loro anche un alto grado di gratificazione quando essi si sono trovati di fronte al resto dei compagni in veste di narratori incontrandone perfino l'attenzione e la partecipazione. Molti di essi hanno inoltre dato dimostrazione di notevole creatività nell'illustrare graficamente la storia usando la lavagna oppure poster colorati elaborati in gruppo, elemento che ha senz'altro contribuito a tenere concentrati gli ascoltatori.
È stato soprattutto in questa fase che è stato chiesto agli alunni che si occupavano in modo specifico del tema di distinguere tra *science fact* e *science fiction,* cercando di separare il reale fatto scientifico dalla pura immaginazione dello scrittore attraverso un dibattito incrociato fra i gruppi. È infatti su questo terreno, una volta presi in esame gli aspetti specifici di ogni racconto, che si può notevolmente stimolare la discussione su aspetti riguardanti nuovi filoni di ricerca quali l'elettronica molecolare, tema che ha recentemente chiamato a confronto informatici, fisici, biologi e filosofi in conferenze internazionali, e le cui possibili conseguenze vengono già adombrate da Asimov nell'avvincente rac-

conto *The Bicentennial Man.* (Si veda a proposito il congresso tenuto all'Arizona Health Sciences Center a Tucson, Arizona denominato *"Toward a Scientific Basic for Consciousness"* nell'aprile 1994).
Gli studenti hanno dimostrato di gradire la lettura in lingua originale dei racconti di Asimov. Questo gradimento è senz'altro dovuto innanzitutto al fatto che, come afferma il critico Giuseppe Lippi, "il tratto caratteristico di Asimov è il porsi in modo semplice, realistico, convincente (ma non univoco) di fronte alle sfide che vengono poste alla società dall'evoluzione scientifica e tecnologica. ... Proprio nei racconti sui robot le sue capacità narrative sono esemplificate al meglio... perché il robot è sia la macchina perfetta che il simulacro dell'uomo." Ma l'alto gradimento da parte degli alunni è sicuramente imputabile anche a una questione di stile; per citare ancora Lippi: "Il suo inglese è privo di latinismi, di prestiti da altre lingue e culture, va dritto allo scopo secondo le regole della buona narrativa di azione. Nonostante questo è una lingua riflessiva: parole e frasi non si limitano a descrivere gli oggetti o a darci il quadro puro e semplice di ciò che avviene in una determinata scena; rimandano a qualcos'altro, sono scelte in modo da avere - accanto all'immediato valore informativo - un valore suggestivo." Molti studenti hanno dimostrato proprio di saper cogliere l'ironia caratteristica della narrativa asimoviana giocata spesso sulla scelta dei nomi dati ai personaggi, come nel caso di Q.T., il robot freddamente razionale e ribelle di *Reason,* un vero e proprio caso di *pun* che mette in evidente contrasto la metallica sonorità delle due lettere dell'alfabeto con l'affettuoso termine *cutie* (carino); talvolta l'ambiguità del gioco di parole e rilevabile nei titoli stessi dei racconti, si veda il caso di *Robbie,* che può venire letto come vezzeggiativo della parola *robot* e quindi associato indirettamente al cucciolo di cane che la bambina, protagonista della storia, si rifiuta di sostituire al suo piccolo, adorato robot deludendo così le aspettative degli increduli genitori.

L'androide prende coscienza della propria non-esistenza

È comunque soprattutto nell'ultima fase della sequenza che si può ulteriormente stimolare il dibattito su questioni di bioetica, identità personale, epistemologia e perfino di natura religiosa. Quale migliore autore di Philip K. Dick e del suo ormai celeberrimo *Do Androids Dream of Electric Sheep?* per preparare il terreno ad un dibattito interdisciplinare passando attraverso la versione cinematografica del romanzo, il film *Blade Runner,* sceneggiato e diretto da Ridley Scott? La scelta si è rivelata quella giusta poiché innanzitutto agli alunni era arcinoto il titolo del film, divenuto ormai un classico del genere *cyberpunk,* e inoltre molti di essi erano curiosi di conoscere le origini letterarie del racconto. Alcuni di loro, incoraggiati dal successo delle precedenti letture, si sono addirittura avventurati nella lettura estensiva del testo originale, o per lo meno di buona parte di esso.
Del romanzo sono state lette e analizzate solo poche pagine tratte dalla parte finale del racconto in cui Rick Deckart, il protagonista, in una rara e quantomai allucinante fuga dalla metropoli, si trova circondato da oggetti tra i quali non riesce a distinguere quelli naturali dai prodotti prodotti artificiali.
È sulla sceneggiatura del film che si è comunque sviluppato un dibattito più approfondito, per il fatto che essa amplia i temi suggeriti dal romanzo avvolgendoli in una cupa atmosfera tardotecnologica che molto affascina il pubblico giovanile. Gli androidi alla ricerca della longevità ma destinati a soccombere pongono al loro costruttore domande che il genere umano pone al proprio creatore senza possibilità di soluzione. Dai questionari e dibattiti seguiti alla visione del film risultava che la maggior parte degli alunni aveva colto questo parallelismo di destini e provato empatia per la sorte dei replicanti. Inoltre gran parte di loro dimostrava di aver colto il senso della fantascienza *cyberpunk,* corrente narrativa che non vuole essere tanto una proiezione nel futuro dell'umanità quanto un'evocazione metaforica dell'odierno flusso tecnologico, e, come tale, molto vicina agli interessi degli studenti.

Conclusioni

Purtroppo, a causa del tempo a disposizione nell'arco dell'anno scolastico, il breve percorso attraverso lo sviluppo dell'intelligenza artificiale nella letteratura fantascientifica ha avuto termine qui, ma potrebbe venire ampliato ricorrendo ad altri autori del genere quali William Gibson, considerato l'inventore del genere *cyberpunk,* e a molti altri i cui racconti vengono pubblicati dalla rivista *"Mondo 2000".*
Senz'altro questo breve excursus un merito lo ha avuto: quello di riportare fra gli studenti dell'ultimo anno dell'indirizzo informatico un po' di interesse ed entusiasmo per la lingua inglese proprio attraverso la cultura o "civiltà" che essa può veicolare. Nonostante che la lingua e la civiltà inglesi non siano ancora mai state oggetto di esame di maturità per lo meno da quando

anche l'esame dell'indirizzo matematico-informatico è stato riformato, alcuni studenti verso la fine dell'itinerario avevano inizialmente ipotizzato di integrare il loro lavoro di ricerca interdisciplinare con uno studio personale del tema in questione basato sul materiale trattato. Del resto, come è stato già osservato, se programmato con cura dal consiglio di classe all'inizio dell'anno, il percorso suddetto si presta perfettamente ad un lavoro crosscurriculare coinvolgendo più discipline quali l'elettronica, le scienze, la religione, le lettere.
Nell'ambito della disciplina in particolare esso può anche venire preso in considerazione come un percorso letterario alla rovescia che parte dal tema della *dystopia* per tornare alle origini utopiche del romanzo inglese, vale a dire a classici quali *Gulliver's Travels* e *Robinson Crusoe,* se non altro per dare agli studenti una visione di insieme indicando loro quali sono stati i punti di partenza della narrativa angloamericana, narrativa che, sviluppatasi nella civiltà dell'empirismo scientifico, molto si è occupata e si occupa di nuove scoperte, sfide tecnologiche e del loro effetto boomerang sulla coscienza umana.

Bibliografia

M. Ashley, *The Illustrated Book of Science Fiction,* Virgin Books, 1982.
I. Asimov, *I, Robot,* Grafton, 1968.
G. Biondi, *"Dalle molecole i biochip"* e S. Levialdi Ghiron, *Onnipotente Chip,* in *Le Scienze,* 1994.
A. C. Clarke, *2.001 A Space Odyssey,* Arrow, 1990.
P. K. Dick, *Do Androids dream of Electric Sheep?* Grafton, 1972.
J. Horgan *"Can Science Explain Consciousness?* in *Scientific American,* luglio 1994.
G. Lippi, *"Prefazione"* a I. Asinov, *Il Robot che correggeva le bozze,* Mondadori, 1992
M. McLuhan, *Understanding Media,* McGraw-Hill Book Co., New York, 1964.
R. Rucker, *"Software",* J. R. Searle, *"Minds, Brains, and Programs",* A. Turing, *"Computing Machinery and Intelligence",* in *The Mind's I* di Hofstadter e Dennett, Bantam Books, 1982.

Filmografia

2.001 A Space Odyssey, diretto da Arthur C. Clarke, 1968.
Blade Runner, diretto da Ridley Scott, Warner Communications, 1982.

Questo articolo è il risultato dell'esperienza di ristrutturazione della mediateca del Centre de Langues di Lussemburgo ad opera di un gruppo di insegnanti di francese, tedesco, inglese e italiano e viene qui presentato perché si ritiene che con i materiali che in Italia vengono messi a disposizione insieme ai libri di testo, si possa svolgere un'esperienza analoga nelle scuole italiane e che al di là degli elementi costituitivi di una mediateca, ai lettori possa interessare il processo della sua costituzione.

Progettare una mediateca in una scuola di lingue

Annalisa Rana

L'obiettivo della ristrutturazione della mediateca del Centre de Langues di Lussemburgo è stato quello di trasformare le strutture esistenti in un centro multimediale moderno e ben fornito in cui gli studenti – adulti – che frequentano regolarmente la scuola, possano trovare facilmente il materiale di studio complementare a quello utilizzato in classe, ed esercitarsi con il supporto mediale preferito.
Sulla base delle esigenze del pubblico del Centre de Langues, il gruppo di lavoro ha progettato una mediateca aperta – tipo supermarket –[1], che consenta al discente di reperire in maniera autonoma il materiale che desidera utilizzare e di gestire così più responsabilmente il suo apprendimento.
Come hanno dimostrato recenti ricerche sulla motivazione, un certo grado di autonomia nel percorso d'apprendimento rappresenta un elemento molto motivante per uno studente adulto; Deci e Ryan affermano che: "Ogni apprendimento ha bisogno di una motivazione intrinseca e ... ci sono 3 bi-

[1] L. Miller e P. Rogerson-Revell descrivono 4 tipi di centri multimediali: 1) menudriven, 2) supermarket, 3) controlled-access e 4) open access. "Self-access systems", in *Elt Journal*/47/1993, pp. 228-33.
[2] E.L. Deci, R.M. Ryan, "Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in *Zeitschrift für Pädagogik*", 2/1993, p. 223.

sogni fondamentali alla base della motivazione intrinseca di una persona: il bisogno di competenza, il bisogno di autonomia e il bisogno di un rapporto sociale..."[2].
Quindi,una mediateca attrezzata in modo che il materiale sia direttamente accessibile agli utenti, sostiene la motivazione allo studio delle lingue oltre a costituiire una componente essenziale del processo didattico; il suo uso sistematico, infatti, fornisce il binario per alcuni corsi come ad esempio quelli di autoapprendimento. (La formula dell'autoapprendimento viene utilizzata con una certa elasticità all'interno di alcune classi. Al CLL infatti non esiste la possibilità di iscriversi singolarmente e imparare una lingua in totale autonomia, come è possibile fare per esempio al CRAPEL di Nancy. Per una disposizione ministeriale le classi devono essere infatti costituite almeno da 12 iscritti).

1. Modalità di utilizzo della mediateca nel percorso didattico.

1a. *Lavoro individuale finalizzato all'integrazione di un allievo in un gruppo.*
Se all'interno di un gruppo di livello avanzato uno studente con delle competenze orali adeguate al livello ha delle lacune nell'espressione scritta o nell'ortografia potrà gradualmente colmarle lavorando individualmente in mediateca senza deviare il pecorso o rallentare il ritmo di apprendimento del gruppo intero.
L'insegnante gli indicherà gli esercizi mirati a risolvere i suoi problemi specifici scegliendoli tra le proposte di lavoro disponibili in mediateca (schede da fotocopiare fornite di chiavi). Dopo alcune ore di studio, l'allievo potrà reinserirsi nel gruppo.

1b. *Lezione col gruppo intero.*
La possibilità di organizzare regolarmente una lezione in mediateca permette all'insegnante di dare maggior spazio alle attività di tipo comunicativo in classe. Gli esercizi strutturali potranno essere svolti in mediateca utilizzando materiale su dischetti, videocassette o fotocopie.
Se, ad esempio, l'obiettivo di una lezione è imparare a fare progetti e quindi esprimersi al futuro, l'insegnante non avrà bisogno di fare in classe gli esercizi strutturali sulle forme verbali (morfologia) del futuro – imponendo a tutto il gruppo lo stesso ritmo; sarà sufficiente esercitare le forme da utilizzare nelle attività previste per la lezione. In seguito gli allievi potranno esercitarsi in mediateca scegliendo, secondo le loro preferenze e i loro bisogni, il supporto mediale più efficace (esercizi in fotocopia, su dischetto, su audio o videocassetta o CD rom.).

1c. *Lavoro in autoapprendimento.*
L'allievo, una volta definiti i suoi obiettivi di apprendimento tramite alcuni colloqui con l'insegnante, lavora in maniera autonoma in mediateca. In un primo momento potrà avvalersi dell'aiuto del mediatecario per servirsi dei vari apparecchi, ma dopo essersi familiarizzato con l'apparecchiatura tecnica a disposizione, potrà frequentare liberamente la mediateca a seconda delle sue esigenze.

2. Percorso del discente in mediateca.

Al CLL, lo studente che entra in mediateca trova, di fronte all'ingresso un quadro sinottico che lo informa sull'organizzazione della sala attraverso una serie di icone
– riportate in piccolo sugli scaffali.
– il materiale è raggruppato per lingua ad eccezione delle videocassette e dei dizionari. Ad ogni lingua corrisponde una **lettera.**
– all'interno di ogni lingua il materiale è classificato secondo le seguenti **categorie**: ascoltare, parlare, leggere, scrivere, grammatica, vocabolario, fonetica, metodi, preparazione agli esami.
– il livello del materiale è indicato da **etichette autoadesive colorate** (rosso = elementare, giallo = intermedio, blu = avanzato)
– alcuni **opuscoli** descrivono il funzionamento delle varie zone della mediateca.
– una segnalazione (**freccia**)guida/orienta gli studenti verso il catalogo e le **schede-indice** (fiches de dépouillement – vedi allegato) del materiale disponibile.
L'allievo può seguire due itinerari:

a) sfogliare lo schedario contenente le schede-indice, individuare quella/e corrispondenti alle sue esigenze (ad es. Come fare per chiedere informazioni) e risalire al materiale specifico attraverso le indicazioni in essa contenute.

b) accedere direttamente agli scaffali – contraddistinti ciascuno da una iniziale corrispondente a una lingua – e scegliere tra il materiale a disposizione (libri,audio e video cassette, esercizi elaborati dagli insegnanti per l'autoapprendimento) quello che ritiene più adeguato ai suoi bisogni.

In caso di difficoltà, lo studente potrà sempre rivolgersi al **mediatecario.**

Il mediatecario ha una funzione molto importante in quanto rappresenta una sorta di cerniera tra gli insegnanti e gli allievi e dovrebbe essere in grado di consigliarli e aiutarli nella scelta e nell'esecuzione degli esercizi.
Un buon mediatecario dovrebbe:
– collaborare strettamente con gli insegnanti,

– conoscere i metodi utilizzati nei corsi,
– provvedere alla duplicazione di cassette audio e video su richiesta degli insegnanti
– partecipare alle decisioni sugli ordini di materiali.
– tenersi al corrente circa le novità editoriali
– fare in modo che gli utenti della mediateca si sentano a proprio agio

Al fine di permettere al mediatecario di svolgere la sua funzione di consigliere bisognerebbe istituire in una mediateca una zona abbastanza isolata o un piccolo ufficio adiacente in cui gli studenti possano esporgli i loro problemi di apprendimrnto, chiedere spiegazioni o eventualmente stabilire un piano di lavoro (sulla base di appuntamenti individuali).

3. Materiale di base per un centro multimediale.

CASSETTE AUDIO contenenti
• esercizi strutturali con chiavi
• dettati con schede di autocorrezione
• esercizi di comprensione
• orale, questionari
• vero/falso e scelta multipla con chiavi
• Canzoni con testi "cloze"+ esercizi
• esercizi di fonetica

CASSETTE VIDEO contenenti
• estratti di film con trascrizone +
• schede di lavoro
• estratti di telegiornale e trasmissioni di attualità + schede di lavoro
• interviste
• spot pubblicitari
• corsi di lingue

DISCHETTI contenenti
• esercizi concepiti per l'apprendimento col computer

LIBRI:
• manuali corredati del materiale complementare, antologie, grammatiche, romanzi, racconti

MATERIALE GREZZO (non didattizzato):
• riviste, giornali,"dossier" tematici, saggi, dépliants turistici, film, canzoni

CD ROM contenenti
• corsi di lingue
• enciclopedie

SCHEDARI con fotocopie:
• esercizi di grammatica e di ortografia
• testi didattizzati per la comprensione scritta con questionari vero/falso e scelta multipla con chiavi

Inoltre un catalogo completo e aggiornato, possibilmente informatizzato, dovrebbe essere sempre disponibile.*

* Per ulteriori approfondimenti cfr. E. LEUPOLD "Quelques réflections sur la spécificité de l'apprentissage autonome", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 41/1994/3, pp. 288-92 e S. SHEERIN, "Self-access", *Language Teaching*, 24/1991/3, pp. 143-57.

NOTIZIE

Un progetto di ricerca di particolare interesse per gli insegnanti di lingua straniera

Nel 1985 fu lanciato dalla équipe, diretta dal prof. R. Titone (Cattedra di Psicopedagogia del Linguaggio e della Comunicazione, Facoltà di Psicologia, Università di Roma "La Sapienza"), un progetto di ricerca sullo sviluppo delle "abilità metacognitive/metalinguistiche" in soggetti di varia età immersi in una situazione di bilinguismo o almeno di contatto sistematico con una seconda lingua. Il progetto si fondò su presupposti teorici della Psicolinguistica più avanzata e si valse di strumenti di valutazione confezionati ad hoc: i test di Abilità Metalinguistica (TAM). Applicati in diverse situazioni italiane, dal Nord al Sud, furono poi trasferiti in Spagna (Andalusia) e in Canada (Toronto, Ottawa, Montréal) – mediante traduzioni e adattamenti in spagnolo, inglese e francese (recentemente anche la Svizzera tedesca ha chiesto di collaborare con una traduzione in tedesco). La collaborazione è aperta a tutti gli insegnanti di lingue. Ci si può riferire per chiarimenti adeguati a tre numeri monografici di Riviste:
– *Lo sviluppo metalinguistico*, in RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA (nn. 1-2, 1989), curato da R. Titone e M.A. Pinto;
– *Language education and metalinguistic development*, in SCIENTIA PAEDAGOGICA EXPERIMENTALIS (Gand), July 1993 (Guest Editor, R. Titone);
– *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*, a cura di M.A. Pinto, RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA, n. 3, 1995: la sintesi più aggiornata sui risultati della ricerca.

Vari articoli in inglese e in francese sono apparsi su diverse Riviste internazionali, tra cui l'INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS (Osaka, Giappone).

Per informazioni rivolgersi a: Prof. Renzo Titone - Via Madesimo, 22 - 00135 ROMA.

Tutor per studenti stranieri: una nuova prospettiva per il laureato in lingue

Giuseppe Vatalaro

Da un nostro studio sul livello di comprensione dei corsi e delle lezioni accademiche italiane da parte di studenti stranieri, eseguito alla facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Venezia sulle quattro studentesse (tre tedesche e una austriaca) che col programma Erasmus (oggi Socrates) seguivano il corso di laurea in Lettere nel primo semestre dell'anno accademico 1995-96, è emerso che, nonostante dal test sulla competenza linguistica* risultasse un buon livello comunicativo di comprensione e produzione di testi orali e scritti di difficoltà medio-alta, seppur con parecchi errori grammaticali, tuttavia il profitto che le ragazze riuscivano a trarre dalla frequenza ai corsi accademici era assai deludente. Infatti ciò che delle lezioni seguite riuscivano a ricostruire, attraverso test orali e scritti appositamente strutturati, in cui potevano far uso di appunti e libri, era largamente insufficiente: quando a lezione si erano concentrate sul *prendere appunti,* le studentesse non riuscivano poi a restituire la coerenza logica e complessa del testo originale, ma soltanto concetti e episodi slegati che spesso ne stravolgevano il senso. Se invece si erano concentrate sull'*ascoltare*, tralasciando gli appunti, il livello di comprensione saliva, ma già a brevissimo termine ciò che rimaneva erano soltanto concetti generalissimi e dunque quasi del tutto inutili, e che inoltre non erano inseriti in uno schema logico unitario. Notevolissime difficoltà si sono riscontrate nelle lezioni in cui il docente commentava un testo letterario man mano che procedeva nella lettura di esso senza prima parafrasarlo: le ragazze coglievano soltanto alcuni dati e concetti che però non riuscivano a collegare con il testo. Se poi si trovavano a dover ricostruire le linee logiche di un corso, basandosi per esempio su una o due settimane di lezione (5-10 ore), nessuna delle studentesse riusciva a ricollegare le varie digressioni secondo un senso globale.

Il commento che le quattro studentesse hanno espresso a proposito dei corsi accademici italiani è stato abbastanza negativo: noiosi, dispersivi, con il docente che fornisce l'interpretazione di tutto e "frequentati da stenografi". Tale giudizio e le grandi difficoltà riportate sono dovuti non tanto, come si è detto, a una insufficiente competenza generale nella lingua italiana, quanto piuttosto alle differenze strutturali esistenti tra l'impostazione universitaria tedesca e la nostra. In Germania e in Austria è lasciato alla elaborazione del docente e alla sua attività monologica uno spazio minore rispetto all'attività dialogica e di reperimento e illustrazione di materiali da parte degli studenti. Gli argomenti sono quindi trattati a livello più superficiale, ogni lezione ha come oggetto un tema ben delineato che apre e chiude, la competenza di prendere appunti è molto meno sviluppata e allo studente è continuamente richiesta una partecipazione attiva. Nel sistema tedesco sono dunque molto più limitate le digressioni che invece costituiscono l'elemento fondamentale di corsi e lezioni accademiche italiane*. Un'organiz-

* test d'ingresso al corso "Speciale Erasmus" dell'Università per Stranieri di Siena

* V. Daniela Zorzi Calò 1994, "Le digressioni nella lezione accademica italiana: un'analisi contrastiva", in Bruni S. (a cura di), *La Formazione Linguistica degli Studenti Erasmus in Italia*, Atti del Secondo Seminario Permanente dei Centri Linguistici, Università per Stranieri di Siena, Siena 24-26 gennaio 1994.

zazione e un'impostazione, che puntano a una costruzione più diretta della capacità critica degli studenti e a una loro più sentita motivazione nei confronti dello studio a discapito (per ammissione stessa delle quattro ragazze) di una trattazione approfondita e completa dell'argomento del corso, comportano lo sviluppo di un atteggiamento di base verso la cultura e lo sviluppo di abilità linguistiche, differenti rispetto all'atteggiamento e alle abilità sviluppate dall'impostazione accademica italiana. È interessante notare come, nell'uso dell'italiano, le ragazze tedesche abbiano un livello nettamente più alto nelle abilità orali (*saper ascoltare, saper spiegare, saper dialogare*) che in quelle scritte (*saper produrre un testo, saper prendere appunti*). Ora, se pensiamo che nella scuola italiana, il livello delle abilità linguistiche (soprattutto in relazione alle lingue straniere) è - o comunque tradizionalmente era - completamente invertito (le abilità scritte vengono o venivano prima delle abilità orali), possiamo capire come molto diversa sia (o fosse) l'impostazione dell'educazione linguistica nei due paesi (e non solo) e come probabilmente ciò sia (possiamo dire sia stato?) legato a un diverso atteggiamento verso la cultura.

Lo studente tedesco avrà una formazione che lo porta a apprendere i concetti generali per poi rielaborarli e approfondirli attraverso la discussione con i compagni, anche se quest'approfondimento sarà più superficiale di quello che uno studioso del tema può fare a lezione. Ecco giustificato il commento delle nostre studentesse sul sistema accademico italiano, e le difficoltà riportate nel seguire e nell'apprezzare la logica dei nostri corsi.

È chiaro dunque come la strutturazione di un corso di italiano per scopi accademici, specie se diretto a studenti che devono studiare per un periodo in un'università italiana, dovrà tener conto della relazione esistente tra struttura dei corsi e delle lezioni e sviluppo delle abilità linguistiche. Bisognerà allora partire da un'analisi contrastiva tra struttura del sistema dell'università di provenienza e la struttura del sistema italiano. Da tale analisi emergeranno quelle tra le abilità necessarie per seguire una lezione nel nostro paese sulle quali bisognerà insistere. Tali abilità in linea di massima possono essere individuate nel

- Saper ascoltare,
- Saper leggere soprattutto seguendo la lettura e il commento di un lettore esterno,
- Saper prendere appunti e saper risistemarli e rimeditarli man mano che il corso procede e le digressioni si intrecciano. Inoltre, di pari passo alla cura della lingua, si dovrà insistere sui processi di acculturazione, socializzazione e autopromozione facendo capire allo studente straniero come funzioni un corso accademico italiano, quali siano le sue peculiarità, in che cosa differisca dai corsi dell'università di provenienza e mettendo in evidenza come di fronte allo studio esistano diversi atteggiamenti. Si dovrà portare il ragazzo ospite a comprendere che l'atteggiamento accademico italiano, seppure così complesso e da tanti dato ormai per superato, sia molto meno noioso e molto più utile di quanto sembri (insistiamo, anche a moltissimi studenti italiani) soprattutto dal punto di vista della costruzione di una capacità critica individuale basata, forse in opposizione a molti settori della cultura della società contemporanea, sull'approfondimento e sull'anti-approssimazione.

All'interno di questo sistema la presenza di studenti stranieri inculturati e acculturati potrebbe essere molto efficace per aiutarci a importare alcuni istituzioni, come i "tutorial", appartenenti ad altri modelli culturali che probabilmente agevolerebbero i processi di inculturazione e acculturazione anche degli studenti italiani.

Proponiamo alcune idee che le singole università potrebbero seguire e che probabilmente migliorerebbero l'effettività dei progetti di scambio:

a) la pubblicazione da parte dell'università ospitante di un opuscolo illustrativo della struttura universitaria italiana e l'instaurazione della figura di un "tutor" che assista gli studenti stranieri da un punto di vista pratico nelle procedure burocratiche;

b) l'organizzazione di "tutorial" dedicati a studenti stranieri in relazione ai corsi accademici.

Per quel che riguarda l'opuscolo, che dovrebbe essere almeno in italiano e in inglese (uno sviluppato senso del relativismo culturale lo esigerebbe in italiano e nella lingua madre dello studente), dovrebbe contenere:

- una schematica descrizione del sistema universitario italiano;
- l'elenco delle procedure burocratiche a carico dello studente;
- informazioni pratiche su operazioni come quelle bancarie, ecc.;
- l'elenco dei corsi attivati nel pri-

mo semestre e di quelli attivati nel secondo. Accanto all'indicazione del corso e del docente che lo tiene (spesso agli Studenti Erasmus viene raccomandato dai loro professori di seguire il corso di questo o di quel docente di cui conoscono l'ambito della materia di insegnamento, ma non il nome specifico del corso), si dovrebbero dare alcune informazioni generali della materia, magari riportando a grandi linee i programmi dei corsi dei due anni accademici precedenti.

Riguardo alla figura del "tutor", questi in una prima fase di assistenza nelle operazioni burocratiche dovrebbe anche aiutare gli studenti a progettare il loro piano di studio in conformità agli interessi, alle esigenze e al livello complessivo raggiunto da ognuno nella competenza linguistica testata tenendo conto di quanto si è detto a proposito della struttura dei nostri corsi e delle nostre lezioni.
Con l'inizio dei corsi si aprirebbe la seconda fase dell'assistenza: l'organizzazione e lo svolgimento dei "tutorial".
Si tenga presente che il "tutor" dovrà avere due tipi di competenze:
- nel campo di studi proprio del corso di laurea, per dare una conoscenza almeno generica della materia dei corsi (per esempio in campo letterario e artistico per il corso di laurea in lettere);
- nel campo della didattica: egli dovrà essere in grado di strutturare e interpretare test, di individuare le lacune nelle abilità richieste, di sviluppare programmi di miglioramento rapido e di organizzare i "tutorial".

Il "tutor" potrebbe seguire i corsi con gli studenti stranieri, ovviamente non lezione per lezione perché ciò sarebbe impossibile; il numero delle ore da seguire, comunque non inferiore a due alla settimana per ogni corso semestrale, dipenderà dal numero degli Studenti Erasmus e da quanto i singoli piani di studio divergano tra loro.
Ogni "tutorial" potrà prevedere due ore di seguito per settimana alla fine del ciclo settimanale di lezioni. Il "tutor" dovrà lavorare in stretta collaborazione con il docente, anche in relazione a particolari programmi d'esame (è consigliabile concordare con gli studenti ospiti un programma piuttosto limitato), e importantissimo sarà che il "tutorial" non consista in una sintesi delle lezioni (che dovranno rimanere di competenza esclusiva del docente), ma attraverso test e colloqui il "tutor" dovrà, con frequenza regolare, individuare le fonti di difficoltà, il livello delle abilità linguistiche necessarie e impostare le attività di conseguenza.
Nell'organizzazione e nello svolgimento dei "tutorial", il tutor troverà validi assistenti negli studenti dei corsi di didattica (auspicabili in tutte le facoltà) e dei corsi oggetto dei "tutorial". Gli uni lo aiuterebbero nella formulazione e interpretazione dei test, nell'elaborazione di strategie per il miglioramento delle varie abilità, i secondi collaborerebbero a aiutare gli studenti stranieri a ricostruire i punti più 'oscuri' delle lezioni, seguendo naturalmente le indicazioni del "tutor" e facendo loro da 'consulenti' per le parti del corso che egli non abbia frequentato personalmente.
Gli 'input' devono partire dagli studenti stranieri stessi i quali potrebbero, di settimana in settimana, venire sottoposti a dei test che li aiutino a individuare le linee logiche fondamentali sottese alle varie digressioni, e i dati indispensabili per un'analisi che non si arresti a un livello superficiale.
Per questi test si potrebbe utilizzare la formula della scelta multipla che eviterebbe tutte le difficoltà legate alla grammatica e alla produzione; essi però devono essere costruiti in modo tale da non permettere soluzioni meccaniche (ad esempio per esclusione). I risultati dovrebbero essere discussi attraverso un dibattito guidato. In caso di difficoltà, attraverso sollecitazioni, domande, brevi spiegazioni e riletture, potrebbero intervenire i compagni di corso italiani, i quali potrebbero variare anche ogni settimana (la partecipazione degli studenti di didattica dovrebbe essere invece più continuativa). Inoltre la discussione dovrebbe essere portata anche sull'opportunità della maniera in cui l'argomento è stato trattato permettendo uno scambio di opinioni tra studenti di diverse nazionalità e favorendo una riflessione sui processi di inculturazione e acculturazione.
Questa struttura dei "tutorial" permetterebbe quella forma dialogica tanto richiesta dagli studenti stranieri e aiuterebbe gli studenti italiani a sentirsi coinvolti in ciò che studiano in maniera più attiva.
La presenza ai "tutorial" di studenti italiani, essenziale per la loro efficacia, permetterebbe anche una più facile e stabile integrazione dei nostri ospiti con i loro coetanei madrelingua.
Bisogna comunque precisare come l'istituzione del "tutor" e dei "tutorial" per gli studenti stranieri debba avere al centro dell'atto di-

dattico lo studente straniero: un "tutor" senza specifiche competenze didattiche, a cui si aggiunga una presenza di 'collaboratori' schiacciante nei confronti degli stranieri, sicuramente risolverebbe il tutorial in una 'condensazione' del ciclo settimanale di lezioni, seguita da un dibattito tra madre lingua, magari inizialmente interessati anche all'opinione dei compagni, i quali però, in breve tempo, non essendo in grado di capire e non essendo interessati a una seconda esperienza passiva, scomparirebbero e con essi scomparirebbero i tutorial.
Proprio per la competenza didattica necessaria al tutor, questo progetto sarebbe per ora difficilmente attuabile in quelle facoltà dove non è fornita una preparazione in tal senso. Pensiamo comunque che la figura del "tutor" vada istituita, intanto a livello sperimentale, in quei corsi di laurea più 'naturalmente predisposti'.
Seppure in un primo momento ristretta entro un ambito delimitato, proprio grazie alla sperimentazione, la partenza del progetto favorirebbe il suo allargamento anche agli altri ambiti.

Da spettatori ad attori nella realtà europea

Astrid Donadini

Che cosa contraddistingue oggi il docente di L2 rispetto a quello di ieri (intentendo come "ieri" anche solo "pochi anni fa")?
Una delle peculiarità del docente di lingue straniere è quella di trovarsi a vivere e ad operare in una specie di sdoppiamento determinato dal fatto che insegna lingua, usi, costumi, cioè cultura e civiltà, di una realtà diversa da quella in cui opera, e che deve trasmetterli ai suoi alunni in modo tale da renderli consapevoli della "diversità" al punto da potersi riconoscere anche nel "diverso da sè" in modo da essere in grado di accettarlo e così di integrarsi.
Nel passato, l'unica chance che aveva un docente di lingue era quella di parlare "sul" Paese di cui si studiava la lingua; da qui la ricerca di aggiornamento di testi e dati, l'importanza delle immagini, insomma di stimoli visibili che "allettassero" l'alunno ad approfondire la sua conoscenza linguistica. Si trattava comunque di utilizzo di "mezzi" che servivano ad arricchire il bagaglio culturale dell'alunno senza però alcuna possibilità di metterlo a confronto con la realtà dalla quale tutto quel bagaglio traeva origine e nella quale lo stesso aveva un senso. Ed ecco, quale logica conseguenza, la necessità che il docente mettesse in atto, nel suo insegnamento, particolari strategie e che lui stesso sviluppasse un suo particolare modo di porgersi, di presentarsi, così da rendere quasi impercettibile, da parte degli alunni, il suo fine primario, e cioè quello di "immergerli" in una realtà "virtuale", allettante, piena di fascino e di mistero, decodificabile, però, solamente attraverso quel codice-lingua che solo lui, docente, era in grado di trasmettere.
La conoscenza di una lingua straniera era considerata senz'altro importante per il futuro dell'alunno, partendo sempre dal presupposto che ne avrebbe fatto uso solamente se la sua scelta di lavoro e/o di vita lo avesse richiesto. L'impossibilità però di un confronto diretto con "l'altra realtà" gli impediva di raggiungere/maturare l'accettazione del diverso da sè e, quindi, la capacità di identificarsi in una realtà molto più ampia di quella limitata al suo ambiente d'origine.
L'attività degli scambi culturali è iniziata già diversi anni fa; per quanto mi risulta le prime esperienze (non ancora regolamentate da normative ministeriali) risalgono alla sola metà degli anni sessanta.
Nell'attività di scambio l'alunno assume un ruolo di "ambasciatore" del proprio Paese, della propria

scuola, della propria famiglia, in quanto interagisce direttamente nella realtà del Paese ospite. È un "italiano" (o un "tedesco" o un "francese" ecc.) che, in quanto tale, viene osservato, "deve" essere disponibile a "farsi conoscere" per poter imparare a conoscere l'altro e, attraverso questa reciproca "conoscenza" sviluppare quella "confidenza" che gli permetterà di affrontare la "paura" del diverso (causa prima di insicurezza, di perdita di identità, di rinuncia e, a volte, di sviluppo di forme di aggressività e di violenza), e, anzi, gli permetterà di "riconoscersi nel diverso da sè" e così di accettarlo.

La funzione del docente è quella di "accompagnatore" e di "coordinatore" di quei momenti di riflessione che coincidono con le fasi di ricongiungimento del gruppo di alunni durante l'attuazione dello scambio. Nel corso del tempo gli scambi culturali hanno arricchito la loro connotazione di "viaggio di istruzione" con progetti di ricerca, lavori didattici condotti dai docenti-partner, organizzatori dello scambio, in modo da rendere più proficua l'iniziativa nel suo complesso ed il soggiorno all'estero, in particolare.

Se in passato è sempre stato forte il pericolo di una politica scolastica mirata alla realizzazione di una "monocultura linguistica" (l'inserimento dello studio delle lingue straniere continua ad essere un discorso quanto mai "aperto") oggi ci troviamo di fronte ad una realtà, quella europea, nella quale l'esigenza di salvaguardare la dignità delle culture e delle lingue cosiddette "minoritarie", solamente perchè meno diffuse sul territorio europeo, non è nè deve essere in antitesi con la necessità di affermare alcune lingue (v. inglese, francese, tedesco) che assumono il ruolo di lingue veicolari per permettere l'incontro/confronto tra tutti i Paesi della CE senza con questo sostituirsi alle altre lingue.

Oggi, quindi, nelle attività promosse grazie ai programmi d'azione comunitari (v. Socrates, Leonardo da Vinci ecc.) gli alunni sono presenti come "italiani con cittadinanza europea".

Il docente di L2 di oggi è soprattutto un "mediatore" tra docenti di discipline diverse all'interno del suo istituto e degli istituti partner. È il "regista" dei lavori didattici transnazionali nel senso che propone e/o raccoglie le idee per le aree di progetto, ne verifica la fattibilità a livello di scuole europee, organizza, all'interno della propria raltà scolastica e/o territoriale, lo svolgimento del progetto i cui tasselli, come in un grande puzzle, verranno via via completati dai contributi degli altri docenti coinvolti nella proposta didattica transnazionale.

Avere possibilità di accesso ai programmi CE (Socrates, Leonardo, ecc.) dipende in primo luogo dai docenti di L2. Il modo ottimale è quello di innestare un progetto comunitario su rapporti consolidati di attività di scambio culturale: in questo caso, infatti, vi è già una conoscenza tra docenti di L2 di scuole diverse con questa differenza: se nello scambio il loro lavoro di collaborazione didattica era finalizzato alla realizzazione dello stesso o, nei casi migliori, precedeva lo scambio ma, comunque, si concludeva con esso e con il gruppo di alunni che vi aveva partecipato, oggi, il lavoro didattico multidisciplinare, transnazionale, ha un inizio ma poi può avere innumerevoli sviluppi, infatti:

a) stimola l'attività di ricerca e di aggiornamento da parte dei docenti;

b) permette di osservare da angolature diverse (le varie discipline coinvolte nell'area di progetto) l'oggetto dell'indagine per cui dalla "sintesi/oggetto", attraverso gli imput analitici operati sull'alunno dai singoli docenti/mediatori di discipline, si realizza in lui una trasmissione di sapere, intesa come apprendimento non "parziale" bensì "globale" dell'oggetto/sintesi analizzato. Certamente tutto ciò dovrebbe avvenire sempre quando si opera con "aree di progetto".

In situazione "transnazionale" avviene qualche cosa "di più": il docente di L2 è il cardine sul quale fanno perno gli altri docenti. I docenti "non" di lingua, spesso digiuni di ciò che è la realtà scolastica straniera e troppo spesso con conoscenze linguistiche inadeguate, restii talvolta a lavorare in gruppo anche all'interno della propria scuola, si trovano ad avere un "mediatore" del quale "fidarsi" e al quale "affidarsi".

Si fidano perchè il mediatore è "uno di loro", si affidano perchè, essendo "portatori" solamente della loro disciplina e non della L2, possono tranquillamente esprimersi nella loro lingua-madre al momento del confronto con il collega straniero.

Per il docente di L2, nei progetti CE, la realizzazione di capacità di lavoro di gruppo tra colleghi della propria scuola e di quelle partner è la "conditio sine qua non" per la riuscita dei progetti stessi.

Gli alunni non sono più il centro del lavoro di mediazione del docente di L2, non costituiscono il rapporto più impegnativo (cosa che invece accadeva nello scambio), sono "gli altri docenti" a determinare la riuscita di un lavoro transnazionale. Per quanto riguarda gli alunni è come se tutti gli alunni coinvolti, di tutte le scuole partner, venissero a formare un'unica, grande classe e la loro mobilità consistesse in un virtuale "cambio di banco".

Lo sviluppo del concetto di "mobilità", la necessità di prendere atto della difficoltà di realizzare il "sogno" di inserirsi nel processo pro-

duttivo, nel proprio luogo d'origine (per alcuni Paesi in particolare, tra cui il nostro), e l'importanza di essere consapevoli dei propri diritti in Europa sono tra le finalità primarie che l'intervento didattico deve avere oggi sull'alunno.
Si realizza, così, "naturalmente", quel passaggio, quella crescita che porta l'alunno a "sentirsi" sì italiano ma "cittadino europeo". La sua terra d'origine, di cui lui è testimone, non va assolutamente persa, ma l'ambiente in cui vive, studia e lavora diventa l'Europa tutta.

ULTIMA ORA

Il documento della sezione di Padova

Si riproduce qui di seguito il documento approvato dalla sezione di Padova in data 11 marzo, il quale verrà inviato a tutte le sezioni con la preghiera di farlo firmare al maggior numero di docenti di lingue, soci ANILS e ***non*** *e inviarlo al Ministro.*

On. Prof. LUIGI BERLINGUER
Ministro della P.I.
Viale Trastevere
00100 ROMA

L'Assemblea Generale della Sezione A.N.I.L.S. di Padova, aperta anche ai non Soci, nella seduta dell'11 marzo c.a., ha deliberato di inviare alla S.V. On. la presente lettera volta a superare l'attuale incertezza sul futuro delle Lingue Straniere Comunitarie nella riformanda Scuola Italiana.
I docenti di Lingue Straniere sottoscritti sono in angosciosa attesa, considerato che a tutt'oggi nessun orientamento ufficiale è stato definito in merito.
Tale timore è suffragato da precedenti aspettative sempre vanificate, nonché dalle recenti aberranti dichiarazioni del Direttore Generale dell'Istruzione Tecnica, dott. Martinez ("Due lingue straniere sono troppe" e "L'Educazione Linguistica è fumo") riportate nell'Editoriale a firma del Presidente Nazionale dell'A.N.I.L.S., Prof. Paolo Balboni, su "Scuola e Lingue Moderne" n. 9/1996, pag. 1, che alleghiamo in copia.
Ella ben sa, invece, quanto svantaggiati sarebbero i nostri studenti se si negasse loro quell'Educazione Linguistica Europea senza la quale la nostra Scuola preparerebbe giovani colti, ma deprivati dei necessari strumenti di comunicazione a livello comunitario. Il che costituirebbe un grave handicap per il loro ingresso nel mondo del lavoro della Comunità e sarebbe inadempimento grave delle molteplici "raccomandazioni" indicate negli organismi comunitari all'insegnamento di almeno due Lingue straniere della Comunità.
La Scuola attuale, facendole proprie, ha sperimentato da oltre un decennio e con ottimi risulati tali "raccomandazionl" in centinaia di scuole medie, tanto che l'ANILS ed altre Associazioni consimilari ne hanno più volte chiesto l'istituzionalizzazione con prospettive di proseguimento in tutte le scuole superiori.
L'On. Jervolino, allora Ministro della P.I., affermò in proposito: "La sperimentazione della seconda Lingua Straniera ha assunto in questi ultimi anni dimensione notevole per la spinta, da un lato della richiesta delle famiglie degli alunni, dall'altro, dall'esigenza delle scuole di ipotizzare curriculi formativi più ricchi e coerenti con le indicazioni riscontrabili in ambito comunitario. Si porrebbe semmari ora il problema di valutare la possibilità di pervenire... omissis... alla istituzionalizzazione nel curriculo della seconda lingua straniera" (cfr. C.M. n. 99 del 7 aprile 1993, punto 2.1).
A suffragio di ciò non si può ignorare che il d.d.l. n. 957, primo firmatario l'On. Sbarbati, sul finire del 1993, ottenne sul problema l'unanimità dei consensi da tutti i gruppi parlamentari costituenti la VII Commissione parlamentare della Camera.
Purtroppo caduta la Legislatura, non se ne è avuta più notizia.
Ciò premesso, l'Assemblea chiede alla S.V. Onorevole un cortese impegno affinché il problema Lingue comunitarie non venga sottovalutato o, peggio ancora, ignorato, e propone alla Sua autorevole attenzione il seguente modulo di inserimento di due Lingue Straniere nella scuola futura:
INGLESE - Per tutti dal 3° anno del primo ciclo al 3° anno del secondo ciclo, con prosecuzione fino alla maturità di Inglese microlingua di indirizzo (anni 7 + 3 = anni 10);
2ª LINGUA STRANIERA - Per tutti dal 5° anno del 1° ciclo al 4° anno del secondo ciclo, con prosecuzione fino alla maturità della microlingua di indirizzo della stessa 2ª lingua (anni 6 + 2 = anni 8).
Con la più profonda stima e il sincero augurio di buon lavoro dai sottoscritti insegnanti di Lingue Straniere.

Seguono numerose firme

Hanno collaborato a questo numero:

- Astrid Donadini
  Via Sottocastello 19
  19028 Trebiano (SP)
- Andrea Pellizzari
  Via Venezia 8
  50121 Firenze
- Annalisa Rana
  Centre de Langues,
  Boulevard Patton
  Lussemburgo
- Giuseppe Vatalaro
  Viale Vittoria 102
  31029 Vittorio Veneto