SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXV

3

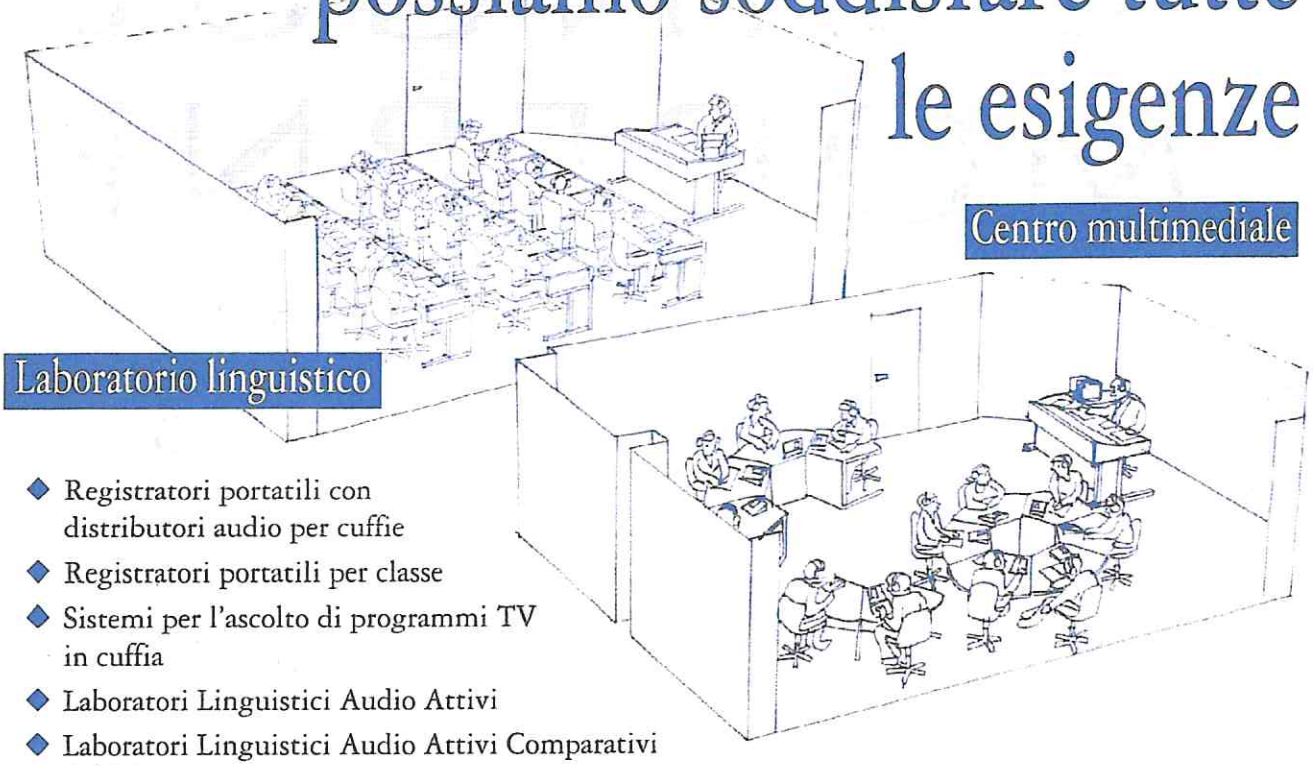
1997

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

- Programmi via satellite e materiali multimediali
- I documenti inviati al Ministro
- Nasce il CEDL
- Il problema dell'esperanto

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. 3 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

ESPERIENZE

2

SILVIA LA ROCCA
Tipologia e utilizzo dei programmi via satellite
LILIANA LANDOLFI
Un esempio di materiale multimediale: Struttura ed articolazione

Convegni e Congressi 10

NOTIZIE

11

- Il documento dei tutors di lingue del Progetto IGEA
- L'Adilt e la scelta della lingua in I superiore: documento inviato a tutti i Provveditori e i Presidi d'Italia
- A La Spezia nasce il primo nucleo CONFIILS
- Lettera aperta AILF-ADILT di Udine al Ministro P.I.
- Nasce il CEDL, Consiglio Europeo per le Lingue

VITA DELLE SEZIONI

Il documento della sezione di Firenze 13

LETTERE

14

Due lettori scrivono sull'esperanto: ai soci l'ardua sentenza

RECENSIONI E NOVITÀ LIBRARIE

- Il vocabolario italiano-esperanto
- English at "scuola elementare" level

16

NOTIZIE IN BREVE

Hanno collaborato

AVVISO AI SOCI

Il presente numero come i due numeri precedenti del '97 sono stati inviati anche a coloro che non hanno ancora rinnovato l'abbonamento per il '97. A partire dal prossimo numero non potremo più inviare la rivista ai non-soci. Preghiamo quindi chi non l'avesse ancora fatto di provvedere al più presto alla propria sezione o sul ccp 10441863 intestato a ANILS Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere, Via Veneto 84, 86100 Campobasso. Molti inoltre ci hanno scritto lamentando il ritardo nella ricezione: la data di consegna alle poste stampata in 4ª di copertina dimostra che non è colpa nostra!

La Redazione

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

Tipologia e utilizzo dei programmi via satellite

Silvia La Rocca

Continuando la nostra rapida rassegna sulle categorie televisive, vogliamo soffermarci ora sulle caratteristiche di programmi come i films (categoria a cui accomuniamo per ragioni di praticità anche le opere teatrali, le soap operas e i telefilms polizieschi), i documentari, i talk shows, i cartoni animati, i videoclips. Un discorso a parte verrà fatto per la fiction a carattere umoristico (situation comedy), in quanto il suo impiego nella didattica è a nostro avviso particolarmente delicato.

1. I FILM

È chiaro che i films e le opere teatrali abbiano un successo maggiore: per definizione questo tipo di programma viene visto dai madrelingua con lo scopo di passare qualche ora di relax.

Gli attori e le attrici professionisti ricreano e rappresentano situazioni, relazioni e fantasie in un modo che i personaggi dei corsi per stranieri non riusciranno mai a fare. C'è di solito una grande varietà di registri, dialetti e persino errori comuni accettati dalla maggioranza dei parlanti. Per di più, la qualità del suono rende la lingua ancora più accessibile agli studenti. I gesti e i tempi dialogici sono evidenti nei films. Non c'è dubbio che questi programmi più di altri siano praticamente equivalenti alla comunicazione faccia a faccia, sebbene non siano autentici.

Secondo Troncarelli (1994), i films meritano un'attenzione particolare da parte degli insegnanti di lingue perché permettono agli studenti di essere in contatto intensivo con i modelli di esecuzione linguistica nel contesto di una vita normale. I vantaggi offerti da questo genere non finiscono con il loro contenuto linguistico e socioculturale: i films sono estremamente diversificati rispetto a temi, personaggi, setting... Possono essere facilmente divisi in sequenze coerenti; gli studenti non devono avere conoscenze particolari sull'argomento in questione; sono capaci di mantenere la motivazione sempre a livelli alti.

Si deve considerare però che films o opere teatrali interi sono spesso troppo lunghi per essere gestiti all'interno degli orari scolastici e che selezionando solo alcuni spezzoni l'impatto nel suo complesso è perso. Tra l'altro, molti temi trattati sono logicamente inadatti all'età degli studenti. I canali dei satelliti non hanno una natura educativa e sarà quindi compito dell'insegnante scegliere attentamente cosa mostrare in classe. C'è inoltre un rischio ovvio: gli studenti, abituati a fruire di questi programmi a casa in un modo completamente passivo, tendono a guardare un film in lingua straniera con il medesimo atteggiamento: per evitare questo spiacevole inconveniente, è fondamentale che il materiale sia scelto anche secondo i gusti degli studenti e, non per ultimo, che sia accompagnato da attività creative mirate al coinvolgimento dello spettatore.

Films non criptati sono trasmessi a volontà dai canali tedeschi come RTL, RTL2, SAT1, ZDF, dato che molti canali inglesi, come SKY MOVIES, sono stati recentemente oscurati. Durante la notte TNT offre un flusso continuo di films classici, ma molti di questi sono obsoleti. Sotto questo punto di vista gli studenti di tedesco sono più fortunati, perché non solo hanno molte prime visioni "in chiaro", ma anche molti serials. Persino coloro che vogliono imparare lo spagnolo hanno molto materiale: GALAVISION e TVE Internacional offrono un'ampia gamma di telenovelas e telefilms.

Ecco le attività che si possono fare con questo genere di programmi:

- riassunti
- lavoro sui sinonimi
- accoppiamento di aggettivi
- role-plays
- descrizioni
- discussioni
- anticipazione
- freeze-frame
- sound off/ vision off
- ricostruire la sequenza originale dei dialoghi

2. HUMOUR

Da una parte lo humour tenta fortemente l'insegnante perché, se scelto bene, può essere molto motivante e divertente (e i contenuti linguistici possono essere presen-

tati in un modo molto piacevole). Dall'altra alcuni programmi comici sono troppo difficili, poiché si basano su sottili giochi di parole; molti aspetti della comicità sono fortemente legati ad aree socioculturali specifiche, a certi slang, a riferimenti alla realtà contemporanea di quel paese e rimangono praticamente inaccessibili ad uno straniero. Per esempio, la comprensione delle barzellette è un processo particolarmente difficile e "non c'è niente di più umiliante del dover spiegare una barzelletta" (Hill, 1991: 20).
Conseguentemente, gli insegnanti dovrebbero dosare attentamente le barzellette in modo tale da dare agli studenti sempre e solo comprehensible input.
A dire il vero, qualsiasi attività applicabile ai films, serials e telefilms è anche applicabile ai programmi umoristici, sempre che lo scenario sia stato analizzato precedentemente così come il genere di comicità presente in esso. Comunque, non si dovrebbe correre il rischio di analizzare esageratamente questo genere di programma, perché si perderebbe alla fine lo scopo originale per cui è stato creato, e cioè divertire.

3. I DOCUMENTARI

I documentari si dimostrano di grande interesse quando trattano argomenti graditi agli ascoltatori. Sono naturalmente utili per introdurre la vita, la cultura, le tradizioni, i costumi e i gusti di un popolo. Ci sono moltissime ragioni per cui l'insegnante di lingua straniera dovrebbe mostrare i documentari: la lingua è molto controllata; gli argomenti sono ordinati e presentati logicamente; la qualità del suono è eccellente e ci sono molti legami tra ciò che si vede e ciò che si sente.
Lo svantaggio più grande è la loro lunghezza. Normalmente durano 45-60 minuti. Questo significa che l'insegnante non avrebbe tempo per ulteriori attività. Un altro problema è la mancanza di spontaneità nel linguaggio, e perciò il loro uso può essere limitato allo sviluppo di un lessico ed un registro alquanto formale.
Ecco un elenco delle attività possibili con i documentari:

- stesura di appunti
- discussioni
- domande
- freeze-frame
- trascrizione

4. I TALK SHOWS

Talk shows, programmi di intrattenimento generale e interviste ricadono tutti sotto la stessa categoria poiché consistono tutti in uno show televisivo a cui un certo numero di ospiti è stato invitato e in cui si discute di un argomento prefissato. Il presentatore di solito presenta le persone, parla con loro, pone loro delle domande... Ciò che è importante è che tutto questo succede in un clima di massimo relax, cosicché si ha moltissimo materiale ad un massimo grado di spontaneità ed autenticità.
Dividere in sequenze questo tipo di programmi non è un lavoro difficile, dato che la struttura dei talk shows è già spezzata per permettere gli stacchi pubblicitari. Nel Show de Cristina su GALAVISION gli ospiti sono gente comune alle prese con i loro problemi giornalieri. Qui lo spettatore ha la possibilità di udire dialetti e accenti molto diversi (la presentatrice è di origine cubana mentre il pubblico in sala è in maggior parte messicano trapiantato a Miami!). Talvolta gli ospiti sono persone famose: questo fatto potrebbe aumentare la motivazione negli studenti, che sentirebbero parlare il loro attore / attrice preferito.
I talk shows non presentano particolari problemi se non la velocità d'eloquio. Questo è però inevitabile se gli ospiti parlano in modo spontaneo, con tutte le esitazioni e le pause di una normale conversazione. Le interviste sono molto simili alle situazioni comunicative della realtà e perciò il loro impiego all'interno di una classe di lingua è di enorme importanza. Tra le tecniche didattiche usate potremmo segnalare:

- anticipazione
- descrizione di persone
- role-taking
- ricerca di parole chiave nel contesto

5. I CARTONI ANIMATI

La tentazione di usare i cartoni animati è grande, specialmente quando c'è un canale americano come CARTOON NETWORK che trasmette cartoni animati (da l'orso Yogi ai Flintstones) per tutto il giorno.
Nessuno ha ancora dimostrato scientificamente che per uno straniero i cartoni animati risultino più facili da comprendere piuttosto che un altro tipo di programma. I personaggi parlano in un modo buffo ma difficile: il tono è spesso distorto e la pronuncia non è sempre chiara. Le situazioni e gli eventi non sempre seguono il criterio della rappresentazione fedele della realtà (molte scene sono esagerate o paradossali) e ciò di fatto non aiuta lo studente straniero. Per di più la comicità contenuta può non essere capita.
Per quanto riguarda invece la potenziale accettabilità del genere, i cartoni animati sono sicuramente fonte di entusiasmo per un audience di ragazzini, la cui dieta televisiva giornaliera è rappresentata proprio da questo tipo di programma.
La struttura di ogni episodio è semplice e con elementi spesso ricorrenti: la loro similarità con i fumetti li rende forse il genere più sche-

matico da analizzare.
Premendo il tasto freeze-frame l'insegnante può chiedere agli alunni cosa vedono sullo schermo, farsi descrivere la scena e dedurre le relazioni che ci sono tra i personaggi disegnati.
In breve, abbiamo visto che per quanto riguarda il contenuto i disegni animati sarebbero l'ideale per i bambini ma per quanto riguarda la parte lingustica solo un pubblico a livello avanzato ne comprenderebbe la complessità linguistica. Ne consigliamo quindi un uso molto attento.

6. I VIDEOCLIPS

Ci sono molti motivi per credere che tutti gli studenti sono ben disposti verso la musica, dato che i temi trattati sono di solito attinenti al mondo giovanile e le canzoni stesse rappresentano una delle forme di letteratura che i ragazzi apprezzano maggiormente (Balboni, 1991).
I video musicali sono quotidianamente guardati in TV dai ragazzi nel loro tempo libero, e perciò sono un genere ben noto a loro. Durano pochi minuti e quindi sono ideali per un utilizzo scolastico. La ripetizione semplice (magari cantando ad alta voce in coro), la tecnica dell'anticipazione, il dettato, sound e video off sono solo alcuni impieghi possibili. Un uso creativo potrebbe anche essere quello di organizzare una gara di "juke box", con gli studenti che cantano in playback ma che prestano enorme attenzione alle espressioni facciali e ai gesti corporei. Tra l'altro, quando una persona canta una canzone è costretta a seguire il ritmo della stessa, e cioè a mantenere una certa velocità che normalmente eviterebbe.
Comunque, è importante essere anche consapevoli di due limiti intrinseci di questo genere: il primo è che spesso le immagini possono ostacolare il processo di comprensione in quanto slegate dal testo e il secondo che le parole, dovendo seguire la melodia, sono sottoposte a profondi cambiamenti che potrebbero compromettere la comprensione finale.
Canali come MTV o VIVA offrono 24 ore su 24 videoclips di ogni genere, e perciò c'è solo l'imbarazzo della scelta.

Bibliografia

BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.
BROWNLEES N., "The Use of Video in the Classroom" in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV, n° 3/4, 1986.
DEL BIANCO F., "Materiale videoregistrato nell'insegnamento delle lingue" in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV, n° 3/4, 1986.
DIADORI P., *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci.
HILL B., *Making the Most of Satellites and Interactive Video*, London, CILT, 1991.

Un esempio di materiale multimediale: Struttura ed articolazione

Liliana Landolfi

1. SCENARIO INTRODUTTIVO

L'utenza studentesca con la quale ci si confrona oggi è decisamente diversa da quella di appena venti anni fa (cfr. Laurillard 1993). Gli atenei sono sempre più affollati e il livello di sofisticazione tecnologica che viene reso disponibile agli studenti del 2000 supera molto spesso il livello di preparazione in materia da parte dei loro docenti. Di contro, i fondi per la ricerca che l'università riceve sono sempre più esigui e spesso emessi a favore di facoltà ad indirizzo scientifico piuttosto che umanistico. In una università di lingue, ad esempio, una tale situazione comporta ovvie difficoltà sul come reperire fondi per i lettori stranieri, per il materiale didattico avanzato, per comprare delle apparecchiature tecnologiche che rispondano alle esigenze della nuova utenza studentesca e per preparare i docenti del futuro con programmi di aggiornamento adeguato. Tutti questi fattori rallentano i possibili miglioramenti nel campo della didattica e rendono il compito dei docenti complesso, disarmonico e non al passo con i tempi.
Da più parti, si avverte l'esigenza di un cambiamento, una voglia di nuovo nell'approccio didattico, nel-

le tematiche e nello sfruttamento di tecniche per l'apprendimento autonomo e per l'autovalutazione (cfr. Dickinson 1987, Dufeu 1994, Higgins 1988, Little 1993, Scrimshaw 1993, Wenden 1991). Da un lato, gli studenti manifestano un bisogno di lavorare su tematiche vicine ai loro interessi all'interno di schemi ed orari che permettano loro anche un lavoro a tempo ridotto, dall'altro, i docenti vorrebbero sentirsi svincolati dall'obbligo didattico almeno per quelle attività per le quali la loro presenza non è necessaria: ciò consentirebbe loro di aggiornarsi di più, di fare ricerche e di programmare attività didattiche più interessanti. Se prima non si poteva uscire da questo labirinto di ostacoli pratici ed organizzativi, oggi grazie all'inserimento di corsi con supporto informatico si può immaginare e costruire un contesto di apprendimento in cui gli studenti siano liberi di programmare autonomamente le loro ore di lavoro, ed i docenti possano offrire le loro conoscenze quando e solo quando sono effettivamente necessarie. Il computer, infatti, se utilizzato adeguamente come sussidio didattico, programmato per attività di autoapprendimento adatte al livello dei discenti e finalizzato ai loro scopi, può giocare un ruolo importante. Diventa un *tutor* informatico per gli studenti, che usufruendo di attenzione personalizzata, possono lavorare secondo i propri ritmi ed hanno la possibilità di divenire gradualmente più responsabili del proprio apprendimento. Diventa un amico per i docenti che, riducendo il numero di ore-contatto con gli studenti, possono dedicare più tempo alle loro ricerche e/o ai loro aggiornamenti.

In questa ottica, particolare importanza acquista il *courseware*, cioè il *software* didattico, il supporto informatico messo a disposizione degli studenti che, per essere di effettiva utilità in situazioni di apprendimento autonomo, deve offrire delle garanzie, deve cioè essere in grado di offrire all'utenza studentesca quel supporto operativo che permetta loro di lavorare in maniera adeguata e proficua in assenza di un *tutor*. Vari testi in commercio (Heller 1991, MocroSift 1982, Squires and McDougall 1994) elencano le qualità che il *software* didattico deve possedere per essere considerato adeguato. Non è questa la sede per analizzare le caratteristiche o i criteri diversi che si possono prendere in considerazione per la scelta del *software*; basta sottolineare che qualsiasi prodotto disegnato per l'autoapprendimento deve mettere lo studente nella condizione di sapere cosa fare, quando e come, deve offrire aiuto quando e se necessario, correggere se opportuno, suggerire la risposta esatta in caso di difficoltà e presentare una valutazione relativa al percorso didattico seguito dallo studente.

Nonostante la grande varietà di prodotti computerizzati disponibili sul mercato, non tutti rispecchiano queste caratteristiche. Spesso, infatti, le possibilità che l'elaboratore possiede non sono ottimizzate ma relegate in attività che richiamano più da vicino il periodo audiolinguistico che quello comunicativo. Ciò spinge sempre più docenti a disegnare il proprio *courseware* avvalendosi di sistemi autori che, non costringendo ad apprendere formule algebriche e linguaggi informatici, si offrono come strumento idoneo e sufficientemente rapido per la preparazione di materiale informatico anche da parte di utenti/autori senza specifiche competenze. Uno di questi sistemi autori è T.E.A.C.H. Monitor (NORDRA), nato nel 1989 (Gennari e Righetti) e poi gradualmente rivisto e perfezionato. T.E.A.C.H. (Landolfi in stampa) è un sistema autore a risposta formulata che prevede interazioni audio con un normale registratore o attraverso una scheda audio. Si tratta di un programma autore duttile e flessibile, in grado di permettere la creazione di semplici batterie di attività e di unità didattiche più articolate. La struttura di T.E.A.C.H. richiede un investimento di tempo da parte di chi si appresta ad utilizzarlo per la preparazione di materiale didattico, soprattutto per la fase di *canning*, cioè quando bisogna prevedere le risposte che gli studenti possono fornire in fase di *input*. Lo sfruttamento di questo programma autore e la possibilità di interagire con sezioni audio ha permesso di sviluppare materiale adatto alle esigenze della nuova utenza studentesca. Sono nati così vari corsi: C.A.L.L.C., L.T.C. 1 (Landolfi, Sanniti di Baja 1994, 1996) per l'apprendimento delle lingue straniere arricchiti da supporto audio interattivo. L'ultimo della serie è il corso *Technology Enhanced Language - Learner Course One* (T.E.L.C. One) per studenti adulti di livello intermedio-avanzato che intendano sperimentarsi in attività di apprendimento autonomo. Vediamone in dettaglio le caratteristiche generali e la struttura, prima di dare alcuni cenni sul materiale linguistico, sulla tipologia delle attività, e sugli strumenti di verifica e di valutazione di cui si arrichisce.

2. T.E.L.C. ONE: CARATTERISTICHE GENERALI

T.E.L.C. One è un corso per l'apprendimento della lingua inglese che sviluppa più abilità linguistiche interagendo con lo studente che ha la possibilità di lavorare autonomamente. Esistono due ver-

sioni di T.E.L.C. One. Una versione più sofisticata, ed adatta ad elaboratori compatibili dell'ultima generazione, presenta un formato digitalizzato del supporto audio; l'altra versione, che può operare anche su elaboratori compatibili meno moderni (come spesso è il caso in molte scuole italiane) utilizza le possibilità offerte dall'interfaccia tra computer e laboratorio linguistico e si avvale di un sistema di rete interno che permette uno scambio di informazioni fra il computer ed il registratore. T.E.L.C. One si rivolge a studenti di lingua inglese che siano già in possesso di capacità di comprensione e di produzione linguistica a livello intermedio e che intendano migliorare le proprie conoscenze della lingua avvalendosi di uno strumento informatico che permetta loro di lavorare in autonomia. T.E.L.C. One, infatti, sviluppa le competenze in lingua attraverso attività integrate che ne stimolano l'impiego interattivo ed allo stesso tempo sistematizza ed arricchisce le strutture portanti dell'inglese, presentando situazioni comunicative varie e registri linguistici differenziati.

T.E.L.C. One funziona con compatibili 286 ed opera in ambiente MS-DOS vers. 5.0 e successive. Ha bisogno di una memoria RAM libera di almeno 600 kg. Per il supporto audio della versione digitalizzata si avvale della scheda Sound Blaster 16 (Creative 1995). La versione digitalizzata può funzionare da dischetto e può essere memorizzata sul disco fisso. Se il corso viene memorizzato per intero occupa un totale di 20 Mb ma l'installazione può anche essere parziale. Infatti, in fase di installazione del *software*, il programma si avvale di un *file* di servizio che comunica all'utente quanto spazio è disponibile sul disco fisso e quanto spazio occupano i vari dischetti che si intendono memorizzare. L'utente sarà libero di scegliere quanti dischetti installare o rimuovere. Un'ultima versione di T.E.L.C. One prevede che l'installazione avvenga in maniera ancora più semplice attraverso un cd-rom. La versione non digitalizzata si avvale dell'interfaccia con il registratore TSR 5800 prodotto dalla Tandberg (NORDRA) e necessita di un registratore Tandberg di supporto. Può funzionare da dischetto ma prevede anche la memorizzazione delle varie unità su disco fisso. In questo secondo caso, sarà solo necessario alternare le cassette audio previste sulla base dell'unità su cui l'utente sta operando. Come già notato prima, questa versione del *software* è consigliata solo per elaboratori della vecchia generazione in quanto l'intera procedura di attivazione diventa necessariamente più lenta.

3. STRUTTURA DEL CORSO

T.E.L.C. One si compone di un manuale cartaceo e di *software* operativo. Il manuale è articolato in varie sezioni volte a guidare il docente nelle varie applicazioni didattiche che il corso offre. In particolare, contiene descrizioni dettagliate relative alle varie attività che sono proposte nel corso, tecniche di utilizzo del materiale, una descrizione selettiva delle strutture e delle funzioni comunicative presenti in ciascuna unità, la chiave delle soluzioni per le attività di scelta multipla rapida ed una presentazione precisa e puntuale dei testi audio che sono utilizzati nell'intero corso. La consultazione del manuale sarà di aiuto al docente anche se gli studenti lavoreranno in modalità di piena autonomia: la fase esplorativa di ogni nuovo *software* richiede sempre molto tempo e spesso è riposante poter svolgere alcune delle fasi necessarie in maniera più tradizionale davanti ad un testo ed armati di carta e matita.

T.E.L.C. One ha una natura modulare e si compone di 26 unità didattiche che attraverso un totale di 195 attività guidano gli studenti verso livelli di apprendimento più avanzati. Il tempo medio prevedibile per completare l'intero corso da parte di uno studente con conoscenze linguistiche a livello medio-avanzato può essere valutato intorno alle 30-35 ore. Dal momento che T.E.L.C. One è disegnato per lavoro *self-directed*, permette agli studenti di decidere autonomamente quando e per quanto tempo lavorare sulle varie unità didattiche, anche sulla base degli orari di apertura/chiusura dei singoli laboratori multimediali.

Attraverso l'azione combinata audio-video, T.E.L.C. One introduce, contestualizza e presenta materiali audio da parte di parlanti diversi che utilizzano registri differenziati, propone attività che integrano più abilità linguistiche, fornisce indicazioni e spiegazioni, guida l'utente nello svolgimento, lo incoraggia, attraverso diverse tecniche di aiuto (vedi sez. 6), a riformulare la risposta in caso di inaccettabilità di quella fornita, conferma la validità delle scelte appropriate e presenta un punteggio/giudizio finale che può essere memorizzato o stampato (vedi sez. 7).

T.E.L.C. One si propone come uno strumento di apprendimento flessibile, che dà una risposta didattica immediata alla diversità di approcci metodologici in cui può calarsi un utente e al bisogno di individualizzazione dell'apprendimento del singolo studente. Il corso si articola in sequenze autogestibili complete e modulari che permettono una continuità operativa anche in caso di intervalli irregolari tra una sessione di lavoro e l'altra.

T.E.L.C. One può funzionare altrettanto bene come corso di supporto da svolgersi parallelamente ai corsi di classe (cfr. manuale cartaceo). Il *tutor* potrà trarre informazioni sui livelli generali degli studenti attraverso un controllo saltuario delle schede valutative contenenti i punteggi ottenuti dagli studenti.

Per lavorare con T.E.L.C. One, lo studente-utente non necessita di alcuna conoscenza informatica precedente, il suo compito sarà semplicemente quello di attenersi ai vari suggerimenti dati dall'elaboratore all'interno di ciascuna unità. Attraverso la graduale interazione con l'elaboratore, lo studente fornirà le risposte richieste, ne verificherà la correttezza, proporrà dei ripensamenti o cambiamenti, sarà in grado di auto-correggersi e, dopo aver riascoltato il brano proposto, potrà fornire risposte più adeguate o richiedere l'aiuto del programma. Per nessuna fase operativa lo studente dovrà memorizzare la sintassi utilizzata dal *software* in quanto questa sarà sempre presente sullo schermo, riassunta schematicamente sulla barra comandi. L'avvicendarsi delle varie attività all'interno di ciascuna unità è automatico, come pure i suggerimenti, i commenti positivi o negativi, i rimandi all'ascolto, le spiegazioni e gli altri aiuti necessari al completamento dell'attività.

Per evitare effetti di demotivazione o di *routine* che avrebbero ridotto l'interesse e reso l'impegno più meccanico e scontato, in fase di preparazione delle unità, si è optato per una struttura interna sufficientemente articolata in cui i percorsi didattici sono vari e differenziati. L'intento è quello di guidare l'allievo a concentrarsi su una comprensione sempre più dettagliata dei contenuti presentati in versione audio, dirigendo la sua attenzione prima verso una comprensione globale dei punti essenziali, poi gradualmente verso la comprensione più dettagliata degli stessi attraverso attività che li approfondiscono, li sintetizzano o li riassumono, gestendoli in maniera critica.

4. IL MATERIALE LINGUISTICO

La scelta del materiale audio su cui T.E.L.C. One si basa, e che correda il *software*, è stata guidata dalla necessità di offrire agli studenti uno spettro di attività comunicative quanto più ampio e ricco possibile, selezionando parlanti di sessi diversi e di età diverse che trattassero di temi interessanti per l'utenza studentesca e che presentassero un quadro sufficientemente vario delle possibili situazioni comunicative in cui gli studenti avrebbero potuto ritrovarsi in una realtà immaginaria ma credibile (l'ascolto di un estratto dal telegiornale, un acquisto speciale, una situazione di apprendimento formale, una discussione in famiglia con la mamma, o tra marito e moglie, un'intervista per un posto di lavoro, un ordine telefonico, ecc.). Tutti i testi audio sono di senso compiuto ma brevi. Questa scelta, per niente casuale, scaturisce dalla necessità di allenare gli studenti a comprendere, attraverso l'ascolto, la ricchezza semantico-testuale della lingua e quindi a mettere a fuoco nell'ambito dei processi di comprensione globale, gli elementi minimi che la sorreggono. Nel caso di attività di ascolto di testi lunghi, queste fasi di analisi dettagliate diventano necessariamente più complesse e meno sistematiche. Inoltre il *software*, in situazioni in cui risulta necessario, forza all'ascolto, ma la ripetizione di testi lunghi potrebbe innescare fattori demotivanti.

La selezione dei testi e la loro graduazione all'interno del corso segue una logica basata sul livello di difficoltà e sulla rilevanza degli elementi linguistico-comunicativi presenti nei testi. Gli estratti sono in un primo momento presentati solo oralmente e possono essere riascoltati, per intero o in parte, quante volte lo studente desidera. All'interno di ogni unità, lo studente dispone sempre della versione scritta dell'estratto che ha ascoltato e che viene presentata attraverso un'attività di *cloze*. Grazie al *cloze*, lo studente vede finalmente il testo scritto, ma allo stesso tempo concorre a formarlo. Per aiutarlo in questa fase, l'attività di *cloze* prevede anche la consultazione di un vocabolario interno che contiene, ma non spiega, tutte le parole mascherate nel testo. Una rapida consultazione aiuterà lo studente ad identificare la parola mancante che, una volta selezionata verrà posta automaticamente nel posto giusto dal *software* stesso. Qualora la ricostruzione del testo risultasse difficoltosa, e lo studente decidesse di abbandonarla, il programma provvederà alla presentazione automatica del testo nella sua interezza. Lo studente può così sempre disporre della versione completa e corretta dell'estratto, e sciogliere potenziali dubbi.

5. TIPOLOGIA E DISTRIBUZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

T.E.L.C. One ha uno sviluppo didattico generale che rimane costante all'interno delle 26 unità. Ciascuna unità è introdotta da una *Presentation Page* (PP) che di per sè è già un'attività in quanto può essere letta ed ascoltata. La PP ha la funzione di aprire e di mantenere aperto un canale di comunicazione con lo studente che ri-

ceve informazioni circa il contenuto del testo audio su cui verterà quella determinata unità e di suggerire cosa fare se il punteggio o il livello di comprensione non sono adeguati al livello richiesto. Serve anche a guidare lo studente ad attivare determinati nodi cognitivi che potranno essergli di aiuto nella comprensione del testo audio. Altre attività-tipo (*Complete, Identify, Answer this Question, Cloze, Multiple Choice, Work on the Text, Quick Multiple*) sono utilizzate nel corso e seguono alle PP. La scelta delle attività, la loro progressione e il loro sfruttamento all'interno di ciascuna unità varia per adeguarsi alle caratteristiche del testo audio. La struttura delle varie attività-tipo non cambia, ma consente delle variazioni nel loro utilizzo che permettono, anche ad attività che potrebbero sembrare già scontate, di presentarsi in veste comunicativa nuova ed interessante, contribuendo così a mantenere alto il livello motivazionale.
L'organizzazione interna delle unità è, per grandi linee, diviso in tre momenti sostanziali. Le sequenze si articolano seguendo una presentazione delle attività che guidano alla graduale comprensione del testo, favorendo prima una comprensione a grandi linee, per poi calarsi nei dettagli e ritornare successivamente a delle considerazioni di carattere globale ed inferenziale. In un primo momento, infatti, si offrono attività mirate alla comprensione globale del testo audio, successivamente si lavora su dettagli di natura strutturale o comunicativa, per poi passare ad un'ultima fase nella quale il testo audio viene riassunto, rielaborato e visto in chiave non più referenziale, ma inferenziale e critica.
Molte sono le abilità che il corso cura in dettaglio al di là delle abilità di ascolto. Fra le altre, viene offerta agli studenti la possibilità di controllare lo *spelling*, di praticare aspetti grammaticali calati in contesti comunicativi, di procedere alla decodificazione di un testo attraverso vari segnali significativi dettati non solo dalla scelta lessicale, ma anche dall'uso di segnali acustici e toni di voce, di reagire a diversi stimoli linguistici (orale/scritto, formale/informale, ecc.), di proporre delle inferenze e di trarre delle conclusioni dettate dalla comprensione adeguata dei vari elementi che costituiscono un testo parlato.
Una descrizione dettagliata delle varie attività viene offerta nel manuale che correda il programma T.E.L.C. One. In quella sede, le attività sono discusse sia da un punto di vista teorico che pratico. Da un lato, infatti, le attività vengono presentate e analizzate sulla base della loro utilità all'interno del percorso didattico, e dall'latro viene spiegata la loro veste informatica per offrire dei suggerimenti e/o chiarimenti relativi alla natura delle attività stesse e ad una loro proficua utilizzazione didattica.
Tutte le attività didattiche contenute nelle 26 unità sono state raccolte nella Tabella n. 1.
La tabella presenta la distribuzione delle varie attività per unità. La presenza di questo strumento sintetico è dettata dall'esigenza di offrire all'utente un'idea di cosa con-

Tabella n. 1

Unità	PP	CM	C1	C2	ID	AQ	CT	MC	WT	QM	Tot.
1	√		√		√		√	√√		√	7
2	√	√			√√√		√	√√			8
3	√	√	√√		√		√	√		√	8
4	√			√		√	√	√	√	√	7
5	√		√		√		√	√	√	√	7
6	√			√	√√		√	√√		√	8
7	√		√			√	√	√	√	√	7
8	√		√			√	√	√	√√	√	8
9	√		√√				√	√	√√	√	8
10	√			√			√	√	√	√√	7
11	√		√		√√	√	√	√	√	√	9
12	√			√	√	√	√	√			6
13	√			√	√√√		√	√	√	√	9
14	√			√		√	√		√	√	6
15	√			√	√√		√	√		√√	8
16	√			√	√√		√			√√	7
17	√			√√		√√	√		√	√	8
18	√			√	√√	√	√			√	7
19	√		√		√√	√	√		√	√	8
20	√			√	√	√	√			√√	7
21	√			√	√		√√		√	√	7
22	√			√	√		√√√	√		√	8
23	√			√	√	√	√√	√	√	√	9
24	√			√			√√	√√			6
25	√			√	√		√	√		√√	7
26	√				√√		√	√	√√	√	8
Unità	26	2	10	17	30	11	30	23	17	29	195

LEGENDA

PP = presentation page
CM = complete with multiple choice
C1 = complete with 1 item + help
C2 = complete with 2 items + help
ID = identify
AQ = answer this question
CT = cloze test
MC = multiple choice
WT = work on the text
QM = quick multiple

tiene un'unità e quanto tempo si possa prevedere per il completamento dell'unità stessa. Molti sono i *software* che non presentano questo prospetto e che lasciano l'utente perplesso a porsi interrogativi quali: "Quanto tempo dovrò stare nel laboratorio? Ce la farò per la lezione di antropologia?" Grazie a questo semplice strumento, gli studenti potranno dare una risposta a questo tipo di domande, programmare periodi di lavoro all'elaboratore che siano consoni alle proprie esigenze.

6. COMMENTI E *HELPS*

Quando si prospettano attività per fasi di apprendimento autonomo è necessario prevedere degli spazi interattivi che consentano allo studente di avere delle spiegazioni, degli ampliamenti, delle correzioni e dei commenti sul lavoro che va svolgendo e su come sta operando all'interno di una data unità didattica. T.E.L.C. One è sufficientemente ricco di commenti ed aiuti che possono guidare gli studenti durante il completamento delle diverse attività.
La natura dei commenti e degli aiuti varia a seconda delle attività con le quali lo studente è impegnato e si adegua alle necessità che attività diverse presentano. I vari commenti e gli aiuti che gradualmente compaiono sullo schermo – a volte a richiesta dello studente, altre volte direttamente previsti dall'articolazione del programma – insieme con le pagine di presentazione che aprono ciascuna unità didattica, si offrono come ponti immaginari fra il *software* e l'utente. Mantengono così costante la presenza del *tutor* informatico e comunicano indirettamente allo studente l'attenzione che viene posta in ciò che compie alla tastiera e nelle scelte che gradualmente propone come risposte ai quesiti che gli vengono posti. I commenti, sia quando i contributi degli studenti sono corretti che quando sono errati, sono brevi e servono da elementi motivanti e da guida didattica.
Gli *helps* hanno una natura più varia e possono, a seconda ci ciò che risulta necessario nell'attività, offrire spiegazioni, ampliamenti lessicali o strutturali, focalizzare su una funzione comunicativa particolare, o guidare lo studente verso la scelta giusta attraverso l'uso di parafrasi, di sinonimi e/o antonimi. Questi piccoli aiuti che vengono dati allo studente in fase operativa non devono però precludere lo spazio ad interventi più mirati di quei docenti che, presenti in classe durante le attività di apprendimento autonomo con T.E.L.C. One, intendano ampliare con commenti e spiegazioni mirate le attività presentate dal *software*.

7. VALUTAZIONE

Come in quasi tutte le situazioni di apprendimento formale, quando la sequenza di attività di un'unità è terminata, allo studente viene offerta una valutazione relativa alle attività svolte. In una situazione più tradizionale, in cui il rapporto docente-discenti è frontale, la valutazione può anche essere spostata nel tempo. In una situazione di apprendimento autonomo all'elaboratore la valutazione immediata di cosa sia stato completato come e in quanto tempo, diventa invece necessaria, almeno per due motivi basilari: per memorizzare il risultato ottenuto e per dare prova del lavoro fatto. Spesso il laboratorio informatico vede un'alternarsi di studenti allo stesso elaboratore, anche se in momenti diversi della giornata, e nonostante ci siano progrmami che permettono di memorizzare i risultati anche di 100 studenti, non è detto che questo spazio sia sufficiente per tutti, soprattutto in atenei molto frequentati. Sarebbe quindi auspicabile che il *software* in utilizzo fosse anche in grado di fornire, al termine di una sessione operativa all'elaboratore, o anche a richiesta quando la sessione al *computer* viene interotta per cause di forza maggiore, una scheda valutativa sufficientemente chiara ed articolata da permettere sia allo studente che al docente, cui può essere mostrata, un'analisi dettagliata del livello di comprensione e di adeguatezza raggiunto durante una determinata sessione.
T.E.L.C. One propone una scheda valutativa che riporta il valore per ciascuna delle attività, il tempo utilizzato per il completamento della sequenza didattica tenendo conto del numero di aiuti che sono stati richiesti e la media del punteggio ottenuto. Una lettura attenta della scheda valutativa offrirà vantaggi sia ai discenti sia ai docenti. I discenti potranno avere un quadro immediato dell'evoluzione del loro apprendimento osservando in quale attività sono più/meno capaci, individuando se sono più portati per attività di natura strutturale o inferenziale, allenandosi all'auto-valutazione e all'auto-verifica. I docenti, pur non dovendo presenziare alle attività didattiche, potranno avere un prospetto del percorso evolutivo degli studenti, trare le relative conclusioni ed indicare soluzioni per potenziali problemi. Per avere un quadro diacronico, e non solo sincronico, del percorso di apprendimento sviluppato durante il completamento del corso sarebbe preferibile che gli studenti conservassero regolarmente le schede di valutazione ottenute dopo ciascuna seduta al compuer per poterne poi discutere con il *tutor* il valore e provvedere a dare al-

tre letture ed interpretazioni della scheda stessa.

8. COMMENTI FINALI

Non è difficile vedere come l'elaboratore stia divenendo sempre più persuasivo nella nostra società, utilizzato per svariate attività e per scopi diversi. Molte sono le definizioni che di questo strumento possono essere date e la letteratura in proposito non è certo scarna (Cook 1985, Higgins 1988, Nyns 1988, Underwood 1994), ma quando l'elaboratore è posto al servizio dei docenti e quando fra le sue finalità troviamo la possibilità di contribuire alla formazione scientifica degli studenti ci si deve domandare se sia o meno valido e se il suo apporto contribuisca in maniera positiva al miglioramento cognitivo degli studenti. Se non è possibile disegnare materiale didattico *ad hoc* per soddisfare le esigenze dell'utenza studentesca con la quale si è in contatto, grande cura deve essere posta nella scelta del *courseware,* perchè è da questo tipo di materiale, e dal modo in cui lo stesso viene sfruttato per scopi didattici, che dipende l'andamento di un corso. Il *courseware* deve essere in grado di rispettare le diversità di approccio dell'apprendimento, le differenze individuali degli studenti e le finalità educative. Per fare ciò, l'articolazione di un programma didattico computerizzato deve presentarsi varia, articolata, ed interessante. Tecnicamente deve essere facile da installare e semplice nel suo utilizzo e deve presentare una sintassi applicativa non ambigua. T.E.L.C. One si è proposto queste finalità e i risultati che stanno emergendo dalla sua sperimentazione presso l'Istituto Universitario Orientale sembrano confermare le aspettative.

Bibliografia

- Cook, V.J. 1985. Bridging the gap between computers and language teaching. In Brumfit, C., Philips, M. and P. Skehanj (Eds), *Computers in English language teaching.* Oxford: Pergamon Press.
- Dickinson, L. 1987, *Self-instruction in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufeu, B. 1994. *Teaching myself.* Oxford: Oxford University Press.
- Gennari, M. e A. Righetti, 1989. *TEACH Monitor.* Programma autore, Milano: Nordra s.r.l.
- Heller, R. 1991. Evaluating software: A review of the options. In *Computers and Education* 17. 4, 285-291.
- Higgins, J. and M. Johnson, 1988. *Quartext: An Authoring program for computer assisted language learning.* London: Longman ELT Software.
- Landolfi, L. (in stampa) Programmi autore dalla Teoria alla Pratica. *Atti del Congresso Internazionale di Linguistica Applicata e TALL.* Rome, 20-21 May. 1994.
- Landolfi, L. 1996. CALL at University Level. In G. Aub-Buscher (a cura di) The lingusitic challenge of the new Europe. Plymouth: CERCLES, 269-296.
- Landolfi, L. and M.T. Sanniti di Baja, 1995. *Computer-Assisted Language Learning Course.* Milan: NORDRA.
- Landolfi, L. and M.T. Sanniti di Baja, 1996. *Technology Enhanced Language-Learner Course.* Milan: NORDRA.
- Landolfi, L. and M.T. Sanniti di Baja, 1996. *Language-Learner Training Course.* Milan: NORDRA.
- Laurillard, D. 1993. *Rethinking university teaching.* London: Routledge.
- Little, D. 1993. *Self-access systems for language learning.* Dublin: Authentik.
- MiscroSIFT, 1982. *Evaluator's guide for microcomputer-based instructional packages.* Eugene, Oregon: The International Council for Computers in Education.
- Nyns, R.R. 1988. Computer and reading comprehension skills. *E.L.T.* October XLII, 4, pp. 253-261.
- Scrimshaw, P. 1993. *Language, classroom and computers*, London: Routledge.
- Squires, D. and A. McDougall, 1994. *Choosing and using educational software.* London: The Falmer Press.
- Underwood, J. 1994. Some reflections: Is all right in the IT world? in J. Underwood (ed.) *Computer based learning: Potential into practice.* London: David Fulton Publishers.
- Wenden, A. 1991. *Learner stategies for learner autonomy.* New York: Prentice Hall.

Convegni e Congressi

Data	Luogo	Manifestazione	Informazioni
13.7.-2.8. 14.9.-4.10.	NICE	Stage intensif de formation aux technologies nouvelles	Université de Nice - Sophia Antipolis Faculté de Lettres, Arts et Sciences Humaines Espace Informatique Pour Tous 98, Boulevard Edouard Herrix - HP 209 - 06204 NHCB CEDEX 3 Tél: 00.33.692.09.80.92 ou 00.33.493.37.54.11 Fax: 00.33.493.37.55.44

Il documento dei tutors di lingue del Progetto IGEA

Nell'ambito di un incontro nazionale di tutors di lingue del Progetto IGEA è stato approvato il seguente documento firmato da 33 docenti di inglese, francese e tedesco, soci ADILT, ANILS, LEND, ACIF, Associazione francesisti, Alliance Française:

Per l'Italia in Europa non basta un'unica lingua straniera, perché?

La peculiarità dell'Europa unita si basa sul fatto di essere una realtà plurilingue e pluriculturale per cui:
a) per lo sviluppo nei giovani di un'identità di "cittadino europeo", senza perdita di identità nazionale, bisogna offrir loro la possibilità di utilizzare più sistemi linguistici comunicativi;
b) il contatto con più culture permette lo sviluppo della capacità di confrontarsi criticamente e, perciò, di accettare il "diverso da sé", arginando, così, il pericolo dell'insorgere di fenomeni violenti, quali l'intolleranza, il razzismo;
c) nell'ottica della "mobilità", la conquista e la difesa del "posto di lavoro" passa attraverso la conoscenza di più lingue, come avviene per i giovani europei che studiano attualmente, per esempio, una lingua "minoritaria" come l'Italiano.
Il fatto che la classe politica/dirigenziale italiana abbia "tradizionalmente" sottovalutato l'importanza di conoscere le lingue per svolgere efficacemente il suo ruolo in ambito europeo, non giustifica una politica scolastica nazionale che, ancora una volta, penalizza i giovani privandoli della necessaria capacità di essere competitivi in ambito europeo.

Seguono le firme dei docenti di francese, inglese e tedesco.

L'Adilt e la scelta della lingua in I superiore: documento inviato a tutti i Provveditori e i Presidi d'Italia

Questa Associazione, a seguito di numerosissime proteste da parte dei propri associati desidera ribadire quanto segue:
– gli alunni che nella scuola media inferiore frequentano corsi sperimentali in cui si studiano due lingue straniere di pari dignità, debbono scegliere una di queste quale prima lingua nella scuola superiore; non risultano però norme che obblighino gli alunni a scegliere la seconda lingua studiata nella scuola media inferiore quale seconda lingua nelle scuole superiori; ciò viene spesso erroneamente comunicato agli allievi ed alle famiglie dalle stesse scuole medie per cui sia gli alunni che le famiglie non sanno di poter studiare nelle scuole superiori una seconda lingua diversa dalla seconda lingua studiate nella scuola media;
– viene inoltre segnalato da moltissime sezioni ADILT che ci sono scuole sia medie che superiori in cui si affida agli alunni la scelta della seconda e/o terza lingua straniera, ove questa sia presente. Si rammenta la libera scelta degli alunni è possibile soltanto nell'ambito delle disposizioni ministeriali in base alla O.M. n. 167 del 9.5.94 per la scuola media inferiore e alla O.M. n. 332 del 9.7.96 per la scuola media superiore, le quali stabiliscono che la scelta della lingua straniera può essere fatta *soltanto in rapporto alla pianta organica* della scuola, per cui non sono lecite soppressioni di cattedre di lingua straniera per dare spazio a richieste che potrebbero variare di anno in anno con grandissimo danno per gli insegnanti che occupano tali cattedre. A tale proposito si ricorda che esistono sentenze dei vari TAR ed anche una del Consiglio di Stato Sez. VI del 3.11.1982 n. 53, così riassunta a pag. 1043 della rassegna del Consiglio di Stato del 1982: *omissis... pertanto il Preside nella formazione delle classi deve tenere conto del numero degli alunni e dei criteri eventuali per la loro assegnazione all'una o all'altra classe, ma non può, al fine di tener conto delle preferenze degli allievi per l'insegnamento di una lingua straniera piuttosto che di un'altra, modificare la pianta organica della scuola.*
– Se in un corso si verifica la riduzione di una o due classi, l'organico delle lingue straniere (prima, seconda e terza lingua) non può essere modificato perchè gli insegnanti che hanno perso il posto a causa della momentanea contrazione hanno diritto al rientro in base al D.M. n. 382 del 29.12.1995 e all'O.M. n. 50 del 7.2.1996 relativi ai trasferimenti del personale docente.

Il Presidente
Fausta Bernardini

A La Spezia nasce il primo nucleo Conf.I.I.L.S.

Si è costituito presso l'istituto tecnico commerciale Manfredo da Passano di La Spezia un nucleo Conf.I.I.L.S. formato da docenti iscritti a varie associazioni di insegnanti di lingue, tutte però aderenti alla Conf.I.I.L.S. (Confederazione Italiana insegnanti lingue straniere). Per informazioni rivolgersi alla Prof. Astrid Donadini 0187-918851.

Lettera aperta al Ministro P.I.

Egregio Sig. Ministro,
Le siamo grati della disponibilità da Lei dichiarata nel testo integrale di riforma e cogliamo l'opportunità per esternare la nostra opinione riguardo al Suo progetto di rinnovamento del sistema scolastico, certi della Sua intenzione di tenere nel debito conto gli spunti provenienti da chi, come noi, opera nella scuola.
Vorremmo perciò dar voce qui ai timori che fonti competenti stanno diffondendo e vieppiù confermando, di un imminente mutamento dell'Istruzione Tecnica che porterebbe all'insegnamento *di una sola lingua straniera*, delegando al Collegio dei Docenti la decisione se istituire o meno l'insegnamento di un'altra lingua; *corsi con tre lingue straniere,* come l'E.R.I.C.A., *verrebbero soppressi.*
Poiché abbiamo avuto modo di constatare che essi trovano i più ampi consensi sia da parte dell'utenza che nel mondo del lavoro, riteniamo la loro scomparsa un impoverimento notevole ed un passo indietro rispetto all'obbiettivo occupazionale. Alla necessità inderogabile che la scuola "prenda atto degli sviluppi della società, delle condizioni presenti e dei possibili sviluppi futuri" non ci pare si possa far fronte con iniziative come questa, in un'Europa sempre più vicina all'integrazione e nella quale la collaborazione e la conoscenza fra i popoli saranno condizione essenziale al progresso economico e sociale.
Siamo d'accordo con Lei, la Scuola Secondaria ha bisogno di essere rinnovata senza dimenticare il passato e crediamo sia un errore spazzare via come vecchio anche ciò che di buono è stato fatto in questi anni, per farci imboccare direzioni diametralmente opposte. Per questi motivi ci rivolgiamo con fiducia a Lei che, come noi, ha a cuore prima di tutto il bene della scuola ed il futuro dei nostri giovani.

Gli insegnanti di tedesco e francese
A.D.I.L.T. (sez. di Udine)
A.I.L.F. (sede di Udine)

Nasce il CEDL, Consiglio Europeo delle Lingue

Abbiamo ricevuto dal Prof. Renzo Titone la proposta che segue, diretta alle Associazioni Insegnanti di lingue straniere e agli esperti di glottodidattica. Purtroppo per ragioni di spazio non possiamo pubblicare i due Documenti ufficiali: l'INTRODUZIONE del linguistica GILBERT DALGALIAN al Seminario svoltosi a Bergen il 12-13 aprile 96 su "La diversità linguistique en Europe" che dichiara l'educazione plurilingue fondamento e verifica di una politica culturale per l'Europa, e il testo, votato all'unanimità dai partecipanti, dell'APPELLO DI AMSTERDAM, rivolto ai politici, agli educatori, agli studiosi di tutta l'Europa, in vista di una programmazione ufficiale dell'insegnamento linguistico-culturale a tutti i livelli scolastici, dalla scuola materna all'università.
Invitiamo caldamente i lettori a leggere su RILA 2/96 i due documenti con il relativo saggio del Prof. Titone su "La diversità linguistica in Europa e l'educazione multilingue: studi e iniziative". Cogliamo l'occasione per ringraziare il Prof. Titone per il suo impegno instancabile a favore dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.

Ai DIRIGENTI
delle ASSOCIAZIONI
DI INSEGNANTI
DI LINGUE STRANIERE
Agli Esperti Accademici
di GLOTTODIDATTICA
in Italia

Il presente indirizzo vuole essere un appello di risposta alla recente chiamata di illustri fautori dell'EDUCAZIONE BILINGUE in EUROPA a unire le forze dell'intelligenza e dell'esperienza nel campo ell'educazione linguistica e interculturale. Una risposta a un espresso e pressante invito formulato nella recente occasione del Seminario di Bergen (Olanda) a promuovere una maggiore apertura a tutte le lingue d'Europa e alle rispettive culture. Un appello ai responsabili della SCUOLA ITALIANA a dar vita a un Comitato rappresentativo di programmi e iniziative, in esplicito collegamento con il neo-istituito CONSIGLIO EUROPEO DELLE LINGUE, quale organo ufficiale di collaborazione a livello europeo nell'attuazione di idonei programmi di efficace EDUCAZIONE MULTILINGUE E INTERCULTURALE.
L'articolo informativo della RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA (2/96) vuole costituire un punto di riferimento per un'ulteriore conoscenza delle recenti iniziative degli organi culturali della Comunità Europea, così da facilitare ai rappresentanti italiani un allineamento fruttuoso in una impresa comune.
Indirizzandomi – in quanto membro del "CONSEILLE EUROPÉEN DES LANGUES" – ai responsabili delle Associazioni Linguistiche e agli esperti di Glottodidattica, esprimo il desiderio che si addivenga alle alla costituzione di un Comitato Italiano, al di sopra dei vari Gruppi e delle diverse Lingue, che si preoccupi di fornire indicazioni e proposte ai fini di una sempre più efficiente politica educativa in chiave plurilinguistica e interculturale.
Augurandomi di ricevere presto commenti e suggerimenti, Vi ringrazio a nome del CEDL.

Renzo Titone

Il documento della sezione di Firenze

Al Ministro
della Pubblica Istruzione

Gli insegnanti di Lingue Straniere protestano contro il Direttore Generale dell'Istruzione Tecnica, Dr. Martinez, il quale dà voce a quanti pensano che:
"– le lingue sono solo strumentali, quindi basta l'inglese;
– ci sono materie più 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..."
(Editoriale di P. Balboni in "Scuola e Lingue Moderne")
Tramite il suo intervento essi desiderano ricordare al Direttore Martinez quanto segue:

1) Le lingue sono strumenti di comunicazione; comunicare in L.S. significa avvicinarsi per comprendersi, conoscersi e collaborare.
2) L'inglese non basta. Difatti, sul piano legale, il francese è la lingua ufficiale della Comunità Europea (affermazione del Prof. C.G. Cecioni, direttore dell'Ateneo dell'Università di Firenze – anglista –), ed anche nelle poste e telecomunicazioni, oltre ad essere una lingua di cultura. Il tedesco è alla nostra frontiera, conoscerlo significa dare maggiore sviluppo ai nostri rapporti economico-commerciali. Che dire dello spagnolo, una lingua parlata in tutti i continenti?
3) Meno lingue per dare spazio a fisica e chimica, significa disattendere agli impegni assunti dall'Italia nella Comunità Europea. Se si vuole creare spazio nella scuola pubblica basterebbe affidare l'insegnamento della religione alle parrocchie e l'educazione fisica ai comuni, da svolgersi nel pomeriggio. L'8% alla chiesa cattolica e l'ICI consentirebbero allo Stato d'investire nella scuola.
4) I risultati schifosi ci sono sempre stati e ci saranno fintantoché il Ministero della P.I. non darà maggiore spazio alle L.S. Cosa sono 3 ore settimanali che, nella realtà, si riducono a 2 ore, tenuto conto delle vacanze, delle gite, degli scioperi...?
Prima di relegare le L.S. nel pomeriggio o di incastrarle nei moduli, come oggi avviene nella scuola elementare, il Direttore Martinez deve chiedersi perché nella scuola italiana non si imparano le lingue. Le sue idee allontanano l'Italia dall'Europa.
Difatti, il Direttore Martinez dimentica che, sin dal 1964, il Consiglio Europeo auspica che gli alunni abbiano la padronanza di *almeno due lingue straniere* alla fine del ciclo scolastico dell'obbligo. Che senso ha sostenere che "due lingue straniere sono troppe"?
Inoltre, il Direttore Martinez dimentica che:
1) il 4/06/84, nell'incontro a Bruxelles, i Ministri della P.I. si sono impegnati a *garantire lo studio di due lingue straniere* a partire dalla scuola dell'obbligo e a mantenere tale insegnamento nella scuola secondaria superiore,
2) e il 28/07/89, il Consiglio dei Ministri della Comunità Europea ha adottato il *Programma Lingua* per promuovere la conoscenza delle lingue tra gli Stati membri, con l'obiettivo di *migliorare qualitativamente e quantitativamente* l'insegnamento delle L.S.
È possibile migliorare la qualità dell'insegnamento delle L.S. in una classe di 25/30 alunni, fintantoché lo spazio riservato alle L.S. rimarrà così limitato?
Il Direttore Martinez vuole fare peggio di quanto è stato fatto el progetto Brocca, il quale penalizza le L.S. Gli italiani risultano gli ultimi nella graduatoria del tempo dedicato allo studio delle L.S. Come risulta nel *"Rapport préparé par le Secrétariat de la Ve Section du Conseil de l'Europe sur le pourcentage du temps des différentes disciplines"* pubblicato a Parigi nel 1990.
Per queste ragioni, nell'interesse principale della scuola pubblica, gli insegnanti di lingue straniere pregano il Capo di Gabinetto di invitare il Direttore Martinez a ben riflettere sul problema delle lingue straniere e a non disattendere *la normativa CEE,* che dal dicembre 1985 *prescrive tassativamente lo studio di due L.S.* nei paesi membri della Comunità.
Con la speranza di poter contare sul Suo intervento, gli insegnanti di lingue straniere La ringraziano ed inviano saluti distinti.

Il Presidente della Sez. ANILS
di Firenze

	Conferenza Ministri Europei Educazione 1965		Rapporto del Consiglio d'Europa 1990	
	ordine classico	ordine tecnico	ordine classico	ordine tecnico
Gran Bretagna	15,7	7,1	15	12
Francia	11,5	22,4	22,5	22,4
Germania	6,0	15,8	12	14
Spagna	9,7	9,7	10	10
Italia	5,8	12,2	5,8	12

Due lettori scrivono sull'esperanto: ai soci l'ardua sentenza

Il Ministro ha autorizzato alcune sperimentazioni di insegnamento dell'esperanto: intervengono il Prof. Giuseppe Rizzo, per molti anni segretario Sindacale ANILS, Consigliere nazionale, Presidente Regionale del Veneto nonché organizzatore di Convegni che hanno fatto la storia dell'ANILS, e Gaetano Speranza, Presidente della Sezione ANILS - Ass. Esperantisti di Roma. I lettori di SELM sono pregati di intervenire sul problema.

LA LETTERA DI G. RIZZO

Sono perplesso e disorientato! Forse non comprendo più nulla dell'A.N.I.L.S. nella quale, bene o male, opero da molti anni. Ho scritto a più riprese ed ho partecipato a molti congressi e consigli nazionali ANILS sul "PLURILINGUISMO". Sulla necessità di una revisione dei curricula scolastici in prospettiva plurilinguistica ed europea. L'Italia ha oggi la responsabilità della Presidenza semestrale della U.E.*, nella quale anche noi dell'Anils dovremmo trovare i mezzi per riprendere il discorso della doppia lingua straniera nelle scuole europee (quindi, Italia compresa) già da anni presente in molte delle raccomandazioni C.E.E. Invece vedo, con notevole sorpresa, la creazione a Roma di una Sezione "ANILS - Ass. Esperantisti".

ei far notare l'illegittimità dell'intestazione della Sezione in quanto l'ANILS non può accogliere nel suo seno un'altra associazione, tutt'al più gli esperantisti, per Statuto, potrebbero essere accolti come Soci ANILS solo se laureati o laureandi in lingue straniere o, comunque, docenti o cultori di lingue straniere. Avrei potuto comprendere che detta Associazione si fosse confederate con la Conf.I.I.L.S. (Conferenza Italiana Insegnanti di Lingue Straniere), ma ciò non è stato. Infatti la Conf.I.I.L.S. comprende associazioni di insegnanti di lingue straniere, mentre l'Esperanto non lo è (Vedi Dizionario della Lingua Italiana, Devoto Oli, ed. '95, pag. 1948): "Lingua straniera: riferito a persone, cittadino di uno stato estero").

Inoltre, qualche tempo fa mi è pervenuto un manifestino nella cui intestazione si riproduce a sinistra il simbolo dell'Università di Siena – Dipartimento di Scienze Umane, a destra il simbolo ANILS accompagnato dalla dicitura "ANILS - Associazione Naz. Ins. di Lingue Straniere - Sezione per l'insegnamento della lingua internazionale".

Il testo del manifesto dice: "L'Università per stranieri di Siena e l'ANILS - Sezione per l'insegnamento della Lingua Internazionale, in collaborazione con l'Università di Torino raccogliendo le considerazioni della Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 126 del 10.04.1995 sull'insegnamento della Lingua Internazionale Esperanto, organizzano un corso di formazione a distanza sulla Lingua Internazionale Esperanto per insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado... anche in vista di sperimentazioni da condurre nelle scuole". Ora, io non so se al Ministero qualcuno interessato riesca, in un momento di confusione (cosa che al giorno d'oggi non fa difetto) a far firmare al nostro Sig. Ministro ciò di cui Egli non è a conoscenza, oppure se questi si sia votato alla "causa esprantista" – a parte il fatto che il problema delle Lingue Straniere nella Scuola è un problema di culture di popoli, di linguaggi che hanno alle spalle secoli e secoli di storia, di civiltà, di rdicamento nel territorio, di comprensione tra popoli specie in vista della Unità Europea, cosa che è assurdo risolvere con una lingua artificiale, meccnaicamente strutturata dal polacco Dr. L.L. ZAMENHOF, che sì ha i suoi cultori, ma che non potrà mai sostituire una lingua radicata in un territorio di cui interpreta storia e cultura, usi e costumi. La lingua non è una formula matematica che tutti possono leggere ma che rimane pur sempre una formula, sterile e asettica.

Eppure il Ministro sembra aver già autorizzato una sperimentazione di Esperanto presso la scuola elementare "Salvemini" di Torino, cosa che, secondo chi scrive, è illecita inq uanto la legge prescrive che nella Scuola Elementare viene introdotto lo studio di una Lingua straniera, e l'Esperanto non è una lingua straniera.

Dal punto di vista sindacale, poi, se gli sforzi degli esperantisti andassero in porto, sarebbe una iattura per i nostri docenti a causa della ulteriore riduzione di cattedre a scapito, non solo delle lingue attualmente più sacrificate, ma anche dell'Inglese. Sì, perché se l'Esperanto è una lingua internazionale, tenderà ad affermarsi anche a scapito della Lingua Inglese.

Lo spazio non mi consente altre considerazioni, ma una mi è d'obbligo: il Sig. Ministro si è per caso chiesto che ne sarebbe dei corsi di preparazione di 500 ore per i maestri che si apprestano ad insegnare le lingue straniere nella Scuola Elementare? E i miliardi per tali corsi sarebbero considerate spese inutili nel caso che detta Lingua Internazionale venisse imposta ai bambini fino agli 11 anni?

L'ANILS non può permettere ciò in quanto l'Associazione è nata per:

a) promuovere ed appoggiare tutte le iniziative atte a favorire la condizione morale e materiale, nonché la formazione culturale e didattica dei Soci in ordine ai loro compiti professionali;

b) *contribuire alla diffusione e allo studio delle lingue straniere* in Italia;

c) incrementare e migliorare l'insegnamento delle lingue straniere in Italia;

d) curare gli scambi culturali con l'estero.

* La lettera del Prof. Rizzo è stata scritta durante la presidenza U.E. dell'Italia.

LA LETTERA DI G. SPERANZA

È critica frequente, da parte di chi non ha dimestichezza con l'esperanto o ne ignora il sistema di base, che tale lingua, in quanto basata su regole rigorosamente generali, ostacoli la creatività dell'espressione linguistica. In un suo brano autobiografico uno dei padri della moderna epistemologia, *Rudolph Carnap*, che era utente pratico più che teorico linguista dell'esperanto, afferma che non bisogna neanche prendere in considerazione tali critiche, da sempre mosse da chi non ha avuto contatto fattuale con questa lingua. Più costruttiva sembra invece la posizione di *Leone Tolstoj*, che incitava coloro che avanzavano tali critiche a studiare i fondamenti di tale lingua anche solo per qualche ora onde poterne gustare dei brani esemplificativi, certo che dopo un tale primo contatto essi sarebbero rimasti avvinti dalla sua duttile espressività. Tanto più oggi, che il "software" delle opinioni trascende lo "hardware" del reale – quanto meno "virtualizzando" – non è opportuno serrare i timpani alle osservazioni di chi, in base a considerazioni di buon senso o di pragmatica linguistica, è scettico o ostile nei confronti di una lingua non etnica o super-etnica. Tale atteggiamento si riscontra similmente, ad esempio e ancor più frequentemente, riguardo a discipline esatte come la matematica, ritenuta priva ed espoliante di fantasia. Le situazioni della matematica e dell'esperanto, fatti i dovuti *distinguo* dovuti alle differenti pertinenze di àmbito, hanno dei tratti salienti in comune. Le regole a fondamento di ambedue le costruzioni sono generali e quantitativamente limitate (come gli assiomi o postulati di una teoria matematica), ma la loro applicazione non è vincolata da eccezioni prescrittive. È così che in una teoria di tipo matematico, in base alle assunzioni fondazionali, si possono avere più dimostrazioni di uno stesso teorema, dettate da diversi percorsi logici o contenutistici, da diverse reti di collegamenti concettuali, da diverse concezioni di eleganza stilistica, da diverse suggestioni grafiche e rappresentative. Così pure, uno stesso concetto o una stessa situazione possono, in esperanto come anche nelle altre lingue, essere descritti con differenti scelte e associazioni lessicali e sintattiche. La differenza essenziale fra l'esperanto e le lingue naturali convenzionalmente codificate (più marcatamente, come l'inglese, il francese e l'italiano, o meno rigidamente come alcune lingue isolanti e agglutinanti) è nella mancanza *a priori* in esperanto di limitazioni convenzionali, il che da una parte permette la implementabilità nel terreno di tale lingua di espressioni non intertrasferibili fra le altre lingue (quindi una vocazione linguistica interculturale), dall'altra apre le porte alla personale stilistica creativa, come nel caso dei linguaggi di tipo pubblicitario, esempio lampante di esplosione di un sistema, proprio per esigenze di creatività che elevano la pressione espressiva ad un punto tale da determinare la rottura degli argini linguistici convenzionali, pur seguendo però, per rimanere comprensibili, i sistemi tipo della lingua supporto (e qui si presenta una vocazione transculturale e metaculturale che le lingue "canonizzate" non forniscono se non per una loro parziale "decanonizzazione". L'esempio parallelo del linguaggio pubblicitario mostra come la creatività richieda una "grammatica", pena la comprensibilità, ma una grammatica "per tipi" (si direbbe archetipica", in quanto è proprio quella che si stratifica nel parlante nelle prime fasi di apprendimento, ad esempio da bambino) e con tale grammatica però esiga una illimitata possibilità di spaziare, una riduzione radicale della "grammatica della grammatica". Esattamente ciò che impronta lo spirito dell'esperanto. Un famoso psicolinguista, *Claude Piron*, ha enucleato in alcuni suoi scritti la presenza della funzione linguistica della parte destra del cervello, quella intuitivo-creativa, mostrando come questa sia commessa in modo pregnante a quella "vaga nebulosa" che chiamiamo lo "spirito di una lingua", e ha illustrato come l'espressione stilistica migliore, più "autoctona" dell'evoluzione in esperanto sia quella che, trascendendo schemi frasali inter- o intra-culturali delle lingue etniche, mira direttamente al nucleo di ciò che si esprime, evocando più che razionalizzando cartesiamente le componenti espressive. Ad esempio, per esprimere il fatto che "vado o (torno) a casa in tassi", espressioni più semplici (e per di più con differenti sfumature di enfasi) sono consentite in esperanto da frasi del tipo "mi alhejmas taksie" (verbificazione di un complemento di moto a luogo con prefissazione della relativa preposizione e avverbializzazione di un complemento di mezzo) o "mi taksias hejment" (verbificazione di un complemento di mezzo e avverbializzazione allativa di un complemento di luogo) o ancora più concisamente "mi taksi-alhejmas" (verbificazione di un complemento di moto a luogo con prefissazione della relativa preposizione e riduzione di un complemento di mezzo a una componente specificativa composizionale prefissa al verbo), espressioni in cui le varie componenti seguono le strutture base della lingua, ma usandole non come paradigmi precostituiti ("*patterns*"), ma come arnesi di un artigiano che crea il suo prodotto, e questo risulta tanto più mirabile quanto più esso è incisivo e non ridondante di specificazioni non necessarie. Anche a livello delle parole l'esperanto si pone come generatore semantico illimitato, ben oltre i limiti di ogni lingua o linguaggio etnico (esistono lessici specifici in questa lingua esistenti in pochissime altre o addirittura in *nessuna*, per via del contributo capillare di più culture, anche di paesi "periferici"), o di ogni territorio convenzionale. È la molecolarità della sua struttura stessa a permetterlo!

È tutto ciò che rende l'esperanto da una parte lingua di espressione colloquiale liberamente creativa e personalizzabile (pur mantenendo comprensibilità), liberatoria e non normativamente ossessiva per i bambini che la usano come lingua madre o acquisita, dall'altra lingua di poesia e gusto stilistico nello scrivere quanto nella lettura – che fornisce la possibilità di traduzioni al tempo stesso personali e fedeli (non solo contenutisticamente, ma anche prosodicamente), che ne fa uno strumento sovranazionale da un lato e iperpersonale dall'altro, nonché uno strumento e contenuto didattico che educa all'attenzione, alla creatività, alla concisione intelligente, oltre che al rispetto paritario per le culture e alla curiosità non pilotata per la loro globalità e non solo per quelle che "servono" perché potenti e/o di moda. Insomma, citando *Umberto Eco*, un "gioiello" dell'espressione.

Un'ultima introduzione al fascino dell'esperanto è la seguente: Bruno Migliorini: Manuale di Esperanto; ultima edizione (con una introduzione di *Tullio De Mauro*): CO.ED.ES., Milano 1995.

MINNAJA CARLO, *Vocabolario italiano-esperanto*, CoEdEs: Cooperativa Editoriale Esperanto, Milano, 1996, pp. 1438.

L'opera iniziata parecchi decenni fa da Stefano La Colla ha raggiunto la sua definitiva costruzione grazie al lavoro intelligente di un grande esperantista, Carlo Minnaja, professore di Matematica Applicata a Padova e a San Marino, membro dell'Accademia di Esperanto e vincitore nel 1990 del Premio della Cultura della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Un lungo elenco di studiosi vi ha collaborato. Ma l'impianto di questo vocabolario italiano-esperanto – nella sua originalità, completezza e strutturazione scientifica – è da ascrivere essenzialmente al lavoro intelligente e indefesso di Carlo Minnaja. Un'opera, che, nel suo genere, eccelle indubbiamente sul ricco patrimonio della letteratura esperantista a livello mondiale.
Infatti, varie notevoli caratteristiche di questo vocabolario attraggono l'attenzione dello studioso. Anzitutto, un capitolo iniziale di storia del vocabolario, un elenco bibliografico di scelte eccellenti di opere in italiano e in esperanto, una sintesi chiara e precisa della struttura dell'esperanto, sul piano lessicale e grammaticale, indicazioni utili per la consultazione del vocabolario; ognuna di queste parti presentata in veste bilingue – italiano e esperanto – fornendo conseguentemente all'opera una doppia funzione: quella di introdurre il lettore italiano ai segreti di questa strordinaria lingua internazionale; ma anche il lettore di qualsiasi lingua del mondo alla scoperta della lingua italiana presentata in esperanto.
L'opera si presenta in formato massiccio: contenendo circa 58.000 lemmi, presentati nel contesto di una ricchissima documentazione lessicografica e nelle loro varianti semantiche, illutrate da enunciati fraseologici che ne danno la precisa e concreta significazione.
Per chi conosce e usa l'esperanto, questo "thesaurus" di raro valore non può che costituire una fonte e un sostegno validissimi per perfezionare ulteriormente le proprie conoscenze. Per chi non è stato ancora iniziato ai dilettevoli "misteri" di questa ingegnosa lingua, la presente opera rappresenta la grande porta di entrata in un "Giardino di Delizie" – detto senza retorica, ma riconoscendo la genialità eccezionale dell'inventore dell'esperanto, L. Zamenhof. Per chi, infine, come il sottoscritto recensore, l'esperanto aveva costituito una fascinosa avventura giovanile, di cui si erano perdute le tracce o almeno la prima famigliarità, quest'opera costituisce un nostalgico "ritorno a casa". Infatti, fu nel lontano 1945, appena chiusosi il tragico periodo bellico, che a Torino, come altrove in Italia, si ricostituì il Gruppo Esperantista, di cui fece parte pure chi scrive questa nota.
La recente celebrazione del Centenario della nascita dell'Esperanto ha riscosso un interesse per questa lingua, che pareva sopito, riconferendole la dignità di "lingua" a tutti gli effetti, anzi di "meta-lingua", in quanto si sovrappone a molte altre lingue storicamente famose utilizzandone alcuni elementi funzionali di immediata applicazione, a livello grammaticale e anche a livello lessicale. Come fa giustamente notare, nella Prefazione, il sociolinguista americano, Joshua A. Fishman, "si può riconoscere nell'esperanto la lingua ponte per eccellenza, una lingua che fa da tramite: in questa veste, l'esperanto non si contrappone a nessuna lingua, anzi facilita la comunicazione fra dialoganti che non hanno una lingua in comune. Ecco la funzione dell'esperanto, funzione che merita il consenso e il sostegno generale" (p. 6). Direi ancor di più, oltre quanto già scrissi in un mio saggio in occasione del Centenario (in Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, n. 3, 1987): l'esperanto è una Lingua a tutti gli effetti, anche perché possiede – come ogni lingua "naturale" – una *sua* cultura: sì, un modo di pensare, di sentire, di concepire e interpretare la realtà soprattutto sociale, tutto suo. Dunque, l'esperanto non è un codice disincarnato, astratto, meccanico, non valido "umanisticamente": tutt'altro, se l'esperanto è sopravvissuto – a differenza di tutte le altre numerose lingue artificiali per uso internazionale –, questo pregio è dovuto alla sua vitalità "umana" e "spirituale". Dunque, non affatto oziose sono le esperienze pedagogico-didattiche, realizzate in Italia e in Germania, nelle quali i bambini di scuola elementare e gli alunni di scuola media sono stati iniziati al bilinguismo tramite una immersione in questa lingua, insieme semplice ma efficace, come è stato documentato da alcuni studiosi.
Una recensione richiede un discorso breve. Ma tanto basti a illustrare l'importanza storica della pubblicazione di questo *Vocabolario italiano-esperanto* ad opera di Carlo Minnaja.

Renzo Titone

Si è svolto con successo a Bari, Fiera del Levante, il 4° convegno ANILS "Tecnologia, lingue, esperienze". I colleghi sono pregati di prenotare gli Atti telefonando allo 080/9512730.

Libri giunti in redazione:

Giovanni Minardi: **English at "scuola elementare" level.** Ed. C.P.E., Modena, pagg. 288, L. 38.000.

Notizie in breve

Luigi Macrì (Sezione Catanzaro) sta lavorando ad una prima pagina WEB per il sito ANILS. Gli interessati possono contattarlo sotto lmacri@thebrain.net.
Grazie Luigi!

Hanno collaborato a questo numero:

- Fausta Bernardini
  Via dell'Aquila 6
  00012 Porto Azzurro - Guidonia (Roma)
- Silvia La Rocca
  c/o Segreteria didattico-culturale
- Liliana Landolfi
  Centro Interdipartimentale Laboratori linguistici
  Istituto Universitario Orientale Napoli
- Renzo Titone
  Via Madesimo 22
  00135 Roma