# SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXVI

2/3

1998

SeLM

Direttore: Paolo E. Balboni

- Verso il congresso
- L'insegnante di qualità
- Tandem nelle superiori
- Variation awareness

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

# 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 XXXVI N. 2/3 1998*

**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 Paravicini, 28
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

2 PAOLO E. BALBONI
Tra politica scolastica e necessità formative

## SAGGI

UMBERTO MARGIOTTA
Per un Profilo Professionale dell'insegnante di qualità 3

8 DONATELLA PONTI
Imparare le lingue in tandem via *Internet*

PAOLA CELENTIN
L'approccio *Tandem* nelle scuole superiori 10

## ESPERIENZE

12 MATTEO SANTIPOLO
'Variation awareness'. Un esperimento glottodidattico

## TRIBUNA PRECONGRESSUALE

L'Italia va in Europa. Con quante lingue?
GIUSEPPE RIZZO
A proposito di modifiche dello statuto 17

19 RECENSIONI

# PREPARANDOCI AL CONGRESSO

Questo è l'ultimo numero prima del Congresso di Rimini, previsto per la fine di aprile.

I termini della discussione sono stati ampiamente presentati nei numeri scorsi, dalla primavera del 1997 in poi. Quindi in questo numero, che ospita un intervento precongressuale di uno dei padri nobili dell'ANILS, Giuseppe Rizzo, indichiamo un ultimo tema che va discusso: il rapporto tra azione di politica linguistica e lavoro di riflessione teorica e di formazione che deve caratterizzare l'attività dell'ANILS e tradursi in scelte redazionali per la rivista.

Per il resto, questo numero prosegue due discorsi iniziati nei numeri precedenti: quello su una teoria per la formazione degli insegnanti, con un corposo intervento di Umberto Margiotta, e quello dell'uso della posta elettronica per l'insegnamento linguistico.

**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

# Tra politica scolastica e necessità formative

*Paolo E. Balboni*

Questo numero chiude i quattro anni della mia presidenza dell'Associazione, e dalle lettere e dai contatti telefonici avuti in questi mesi per la preparazione del congresso mi pare di arguire che un nodo rimanga irrisolto, nella percezione che i soci hanno dell'associazione: se cioè l'ANILS sia primariamente rivolta

- alla delineazione e al sostegno di una politica scolastica in cui le lingue rivestano un ruolo culturale, formativo e strumentale di grande rilievo, oppure
- alla formazione continua dei soci, attraverso interventi sul territorio (corsi di formazione, convegni, ecc.) e attraverso la rivista.

Questa dicotomia si ripercuote sul tipo di rivista che i soci desiderano.

Da un lato si è criticato lo spazio dedicato, in molti numeri del 1997, alla "lotta" che abbiamo ingaggiato contro la natura anglocentrica del paniere linguistico progettato dal Direttore Generale Martinez, le cui posizioni sono state di recente ampiamente e chiaramente sconfessate dal Ministro Berlinguer: si è detto che l'associazione non deve intervenire, se non eventualmente con un corsivo sulla rivista, in una progettazione politica che compete al Parlamento ed all'Amministrazione, per evitare che l'ANILS venga associata con una parte politica. Secondo questi soci la rivista dovrebbe fornire soprattutto strumenti culturali, attraverso saggi, informazione su corsi e convegni, recensioni, e così via.

Dall'altro lato si è accusata la rivista di dedicare troppo spazio alla riflessione teorica (è un'accusa che può essere rivolta a questo numero, ad esempio) mentre dovrebbe impegnarsi quasi totalmente nella difesa della pluralità di lingue nella scuola e, detto in sindacalese, nella difesa delle cattedre delle lingue sacrificate. Quanto all'attività di riflessione metodologica e di azione formativa dell'ANILS, essa dovrebbe essere focalizzata negli interventi aggiornativi all'interno dei piani provinciali e comparire, nella rivista, sotto forma di relazioni di esperienze effettuate nelle scuole; la rivista dunque dovrebbe essere un luogo di scambio di informazioni su un processo di autoformazione condotto sul territorio.

Si tratta di due visioni che sul piano della azione politica dell'ANILS possono ben convivere: abbiamo dedicato grandi sforzi, in questi quattro anni, a contatti con l'Amministrazione, con la Politica, con le altre associazioni di insegnanti, per cercare di indirizzare la politica linguistica della scuola italiana, e allo stesso tempo abbiamo organizzato vari convegni nazionali per la riflessione glottodidattica e abbiamo messo in atto una miriade di corsi provinciali sul territorio nazionale.

Ma queste due visioni sono difficilmente raccordabili sul piano redazionale di questa rivista, soprattutto al livello del singolo numero; se invece si considera l'intera annata della rivista (sappiamo che molti soci la fanno rilegare in volume ogni anno) si noterà che nel complesso della programmazione annuale la rivista contempla tutte e tre le realtà: la politica scolastica, l'informazione teorica, la diffusione delle esperienze di classe.

Questa, naturalmente, è la visione di chi dirige questa rivista dal 1993. Sarà necessario approfondire questo tema durante il congresso di fine aprile.

# Per un profilo professionale dell'insegnante di qualità

*Umberto Margiotta*

*Dopo gli interventi sulla formazione dei docenti in Gran Bretagna, nella scorsa annata, e quello sul progetto di formazione post lauream degli insegnanti di educazione linguistica, nel numero scorso, presentiamo un intervento di uno dei massimi esperti di processi di formazione di docenti, Umberto Margiotta. Una versione più ampia di questo testo è in corso di pubblicazione presso l'editore Armando di Roma.*

## *1. Contestualizzare il profilo professionale dell'insegnante*

Da qualche tempo le autorità nazionali e locali riconoscono l'importanza della qualità dei docenti per ottenere migliori risultati scolastici. Hanno quindi lanciato numerose politiche tenendo presente questo obiettivo. A questo fine, il più delle volte, hanno adottato politiche relative alla formazione degli insegnanti, concentrandosi particolarmente su vari tipi di formazione iniziale e sulle qualifiche richieste ai futuri docenti. Queste politiche si sono anche estese direttamente alla formazione in servizio (OCDE, 1992).

In epoca ancora più recente, l'enfasi di tali politiche si è estesa, dagli aspetti della formazione e dell'aggiornamento, ad altri punti di attenzione per assicurare la qualità dell'insegnante. Così la qualità dell'insegnante è diventata l'obiettivo esplicito di una vasta gamma di politiche adottate per:

- migliorare ed accrescere l'efficacia della formazione iniziale;
- migliorare ed accrescere l'efficacia della formazione in servizio;
- valutare gli insegnanti;
- definire strade d'accesso all'insegnamento;
- trovare formule innovative per il mestiere d'insegnante (particolarmente provvedimenti finanziari e d'altro genere per assunzioni più flessibili, per la progressione dei docenti all'interno della carriera, per la mobilità del lavoro scolastico e per i vantaggi offerti ai docenti che alternano l'insegnamento con altre attività professionali);
- prevedere incentivi economici e sociali per incoraggiare l'ingresso nell'insegnamento (tra gli altri, la mobilità del lavoro, vantaggi specifici; livello delle retribuzioni e degli incentivi, condizioni di lavoro);
- prevedere incentivi economici e sociali per incoraggiare la permanenza nell'insegnamento (tra gli altri, la mobilità del lavoro e vantaggi specifici della professione; livello delle retribuzioni e degli incentivi, tassi diversificati rispetto ad altre professioni; condizioni di lavoro; strategie per incoraggiare le dimissioni o il pensionamento).

La gran varietà di iniziative politiche pone molteplici problemi. Dal momento che il concetto di qualità dell'insegnante non è di per se stesso ben definito, qualunque politica finisce per avere solo applicazioni generali. Inoltre la loro integrazione può essere tale da rischiare di diminuirne l'incidenza sulla qualità stessa del profilo professionale degli insegnanti. Per esempio, persone competenti che potrebbero effettivamente essere attirate dall'insegnamento grazie a miglioramenti retributivi e di sviluppo professionale, rischiano di esserne disincentivate dall'imposizione di rigidi criteri normativi di formazione e da una certa tipologia di rendicontazioni del loro lavoro, eccessivamente formaliste. Infine, come già detto, le iniziative politiche riguardanti gli insegnanti incidono sulle prospettive del singolo insegnante o aspirante tale.

*2. Il concetto di insegnante di qualità*

L'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità. La ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento sembra assegnare un particolare rilievo alla conoscenza approfondita della disciplina curricolare così come alla conoscenza – e alla capacità di utilizzarle – di un repertorio di approcci didattici. Date le profonde trasformazioni in atto nelle società in cui viviamo (nella composizione culturale e linguistica della popolazione "in età scolastica", nella struttura della famiglia, nella percentuale di composizione femminile della forza lavoro, ed altro), e considerata altresì l'evoluzione delle modalità di decisione all'interno del sistema educativo, ci si aspetta dagli insegnanti la padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esauriscono nei tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei giovani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propria dei servizi alla persona. È da notare peraltro che in un contesto organizzativo caratterizzato da crescente complessità e da risorse in diminuzione tendenziale crescente, lavorare nella scuola significherà sempre più confrontarsi (a livello individuale e collettivo) con i problemi e gli indicatori tipici dei sistemi di controllo di qualità.

È necessario definire il profilo professionale dell'insegnante, per poter formulare strategie o azioni che si prefiggano di formarlo. Ma bisogna anche riconoscere che non è possibile nessuna definizione statica ed uniforme di tale profilo. Le ricerche sperimentali, mettendo in relazione il comportamento degli insegnanti con le caratteristiche dei risultati degli allievi, hanno fatto luce su alcuni particolari, ma non consentono ancora di cogliere tutti i dati in gioco. Hanno finito anzi per dimostrare l'inconsistenza delle spiegazioni fornite circa supposte "qualità" degli apprendimenti degli allievi in dipendenza dalle relazioni con i loro insegnanti. D'altra parte, ciò non sarà forse mai possibile, poiché gli effetti delle caratteristiche e del comportamento degli insegnanti non dipendono dal vissuto e dalla personalità che allievi e insegnanti mettono in gioco in classe, ma dall'evolversi delle loro relazioni di esperienza sia didattica che educativa e sociale (esterne alla scuola), così come dalle condizioni di contesto, e di organizzazione che evolvono nel tempo e spesso risultano più determinanti di quelle interne alla scuola.

Tuttavia ciò che appare sempre più vitale e decisivo per la qualità dell'istruzione sono le *dimensioni delle capacità intellettuali* applicate alla ricerca, all'invenzione, alla gestione e alla diffusione delle soluzioni innovative richieste dal continuo e obbligato ridislocarsi dell'istruzione nella società complessa.[1]

Oggi viene sempre più richiesto alla istruzione di risultare formativa, e ciò significa che il punto di qualità, la cifra dell'insegnare e del governare servizi di istruzione è *nell'offrire, oltre che conoscenze e abilità produttive, una capacità strategica e competitiva, capace cioé di orientarsi continuamente nei contesti produttivi,* comunicativi e comunque "a rischio", avendo come punto di riferimento la globalizzazione del cambiamento.[2]

Non più vate, non più mediatore del Principe, non più motore di socializzazione, oggi l'insegnante è chiamato, in quanto esperto, ad *assicurare sistemi di padronanza che irrobustiscano il diritto e l'esercizio della mobilità culturale e professionale della persona.* Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano pertanto le seguenti:

- il *lavoro in team,* il lavorare in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che si assicura la soddisfazione del cliente come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro.
- *l'immaterialità* dei beni o servizi formativi offerti, la cui principale conseguenza è data dalla *particolare relazione* che viene ad istituirsi tra erogatore e fruitore. Quest'ultimo partecipa direttamente all'evento formativo ed è il primo ad apprezzarne e a valutarne gli effetti.
- *la pesantezza,* non abbattibile al di sotto di una certa soglia, *dell'organizzazione* necessaria ad assicurare reciprocità di soddisfazione nell'interazione formativa che l'istituzione produce; necessaria ad alimentare il lavoro intellettuale della comunità di professionisti di cui l'insegnante è parte; necessaria a tutelare la pubblicità, la trasparenza, l'integrità dei diritti e dei doveri di quanti agiscono nel servizio, alla persona quale è l'istruzione.
- *l'apprendimento organizzativo,* come condizione essenziale per l'insegnante, di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante.
- *Il carattere poietico delle conoscenze e dei saperi* e la necessità che l'insegnante operi, nei confronti delle stesse discipline di cui è testimone, come

intellettuale specializzato nella formazione della mente e della personalità degli allievi.

É lo stesso concetto di servizio che rende, per le organizzazioni di servizi, il processo di apprendimento organizzativo indissolubilmente legato all'esterno. Le interconnessioni tra le categorie di innovazione, qualità, risorsa umana ed apprendimento, sono in grado di rappresentare adeguatamente le dimensioni che caratterizzano la cultura produttiva delle nostre società e che in larga misura vincolano i loro sviluppi futuri. Se infatti, rispetto all'ossessione quantitativista della cultura della produzione di massa prevale il criterio selettivo della qualità, è necessario alimentare al massimo grado possibile le fonti di generazione della qualità con conseguenze ed implicazioni cruciali dal punto di vista sociale ed organizzativo: la "produzione" di qualità richiede investimenti forti e costanti in "capitale intellettuale", cioè in risorse umane qualificate e/o da (ri)qualificare, le uniche in grado:

• di garantire la valorizzazione delle esperienze apprendendo dai problemi che esse costantemente generano;
• di produrre, attraverso l'apprendimento realizzato, innovazione e regolazione dell'innovazione stessa.

In un simile contesto ciò che appare sempre più vitale e decisivo sono le dimensioni delle capacità intellettuali applicate alla ricerca, alla scoperta, all'invenzione ed alla diffusione delle conoscenze e delle esperienze richieste dal continuo emergere di nuovi problemi e di nuovi bisogni.[3]

Assumiamo allora che declinare al futuro il profilo professionale dell'insegnante da formare equivale tout court a definire la "qualità dell'insegnante", e che tale spazio si sviluppi attraverso le seguenti dimensioni:

• *conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico* delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
• *conoscenza e padronanza* dei principi e delle metodologie di sviluppo del *curricolo formativo*, e capacità di governarlo in relazione allo *sviluppo di personalità e di talenti* negli allievi ;
• *competenze didattiche,* relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e alla capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
• capacità di *riflessione* e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;
• *empatia,* intesa quale capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità e talenti;
• *competenza gestionale,* intesa come capacità ad assumere ruoli ovvero a sviluppare servizi, nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dell'aula.

Queste dimensioni non vanno considerate come competenze comportamentali, ma piuttosto come soglie di professionalità esprimibili in atteggiamenti. La qualità dell'insegnante dovrebbe essere vista come un concetto globale, cioè un insieme di qualità, piuttosto che come una sommatoria di elementi comportamentali misurabili e disgiunti l'uno dall'altro, da acquisire in modo indipendente tra di loro. È la loro combinazione, lungo queste dimensioni di qualità, a costituire il carattere distintivo del docente esperto.
Un siffatto profilo dell'insegnante "ideale", tuttavia, va collegato sia al contesto scolastico, sociale e nazionale sia alla gamma di competenze, interessi, esperienze e caratteristiche attualmente riscontrabili nel corpo docente. Così, il concetto di *insegnante di qualità* è ancora più complesso di quanto questo tratteggio delle dimensioni richieste lascerebbe supporre. A questo proposito, è opportuno rifarsi a tre aspetti del contesto di formulazione ed attuazione delle politiche concernenti gli insegnanti.
In primo luogo, taluni contesti nazionali o locali possono privilegiare determinati obiettivi o valori, modificando così l'equilibrio o il dosaggio delle dimensioni auspicate della qualità dell'insegnante. In vari Paesi, sono diversi i ruoli svolti dagli insegnanti nella scuola, anche se tutti condividono l'interesse ad assicurare lo sviluppo intellettuale e sociale dei giovani. Inoltre, è evidente che i contesti nazionali e locali hanno dinamiche loro proprie, che riflettono l'evoluzione sempre più rapida delle rispettive attese in materia di domanda formativa. Alla lunga, questi cambiamenti modificano la combinazione auspicabile delle dimensioni richieste per delineare un profilo professionale, rendendo improbabile ogni raffigurazione "ingegneristica".
In secondo luogo, la natura problematica dell'offerta di insegnanti sul mercato del lavoro svolge un ruolo particolarmente importante. Di fronte alla concorrenza di altri settori economici nella ricerca di persone altamente qualificate, le autorità scolastiche trovano difficoltà ad attingere dal tradizionale vivaio di giovani che escono dagli studi

universitari per reclutare un sufficiente numero di bravi insegnanti e per trattenerli in servizio. La ristrettezza del mercato del lavoro per gli insegnanti e il costo necessario per lo sviluppo e il mantenimento di tutte le competenze richieste, hanno portato ad una crescente eterogeneità del corpo insegnante sotto il profilo della qualità: alcuni insegnanti hanno acquisito grandissima competenza in tutti i campi, altri vengono reclutati secondo criteri non omogenei, e altri ancora sono stati reclutati nonostante che fosse noto alle autorità come il loro profilo di ingresso presentasse vistose lacune in taluni campi. Il fatto dunque che, all'interno del corpo insegnante, la qualità dei docenti può riflettere livelli molto differenziati di competenza costituisce una variabile che va tenuta nel debito conto nel prefigurare l'ingresso di nuovi insegnanti che, a differenza dei primi, potranno contare su una formazione iniziale esplicita e dedicata.

Infine, le circostanze, le caratteristiche e le condizioni tipiche di ogni Istituto scolastico (come ad esempio l'ambiente degli studenti, la partecipazione dei genitori, le risorse materiali e fisiche disponibili e la cultura di ogni istituto) definiscono la libertà effettivamente lasciata all'insegnante nell'esercitare, di fatto, le su citate dimensioni di qualità dell'insegnamento. In alcune scuole, i docenti vanno aldilà delle loro capacità individuali, poiché vi sono circostanze e condizioni favorevoli ad un insegnamento di qualità. In altre scuole, la situazione è talmente sfavorevole che gli insegnanti di qualità non riescono a fare tutto ciò di cui sarebbero in grado.

*3. La qualità degli insegnanti e dell'insegnamento*

La definizione allora del profilo di qualità dell'insegnante presentata nel paragrafo precedente ci serve come punto di partenza per una progettazione realistica dell'impianto didattico e formativo della Scuola. Non attribuiamo particolare enfasi all'elenco perché esso assomiglia ad altri tentativi di definizione del profilo dell'insegnante. Per esempio, corrisponde approssimativamente alla lista definita negli Stati Uniti dal National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS, commissione nazionale per gli Standards della professione docente), organo non governativo sorto per stabilire standard di certificazione di insegnanti esperti. Nell'elenco del NBTPS, l'unica importante dimensione che non appare anche nella nostra lista è la seguente: "Gli insegnanti sono membri di comunità didattiche (...) e collaborano con altri professionisti all'elaborazione delle strategie educative, alla definizione dei programmi di studio e all'aggiornamento del personale". Ad una siffatta dimensione collaborativa viene riconosciuta attenzione crescente in tutti i Paesi ed è stata da noi ricompresa là dove parliamo di lavoro cooperativo degli insegnanti.

Gli insegnanti francesi continuano a condensare il profilo professionale dell'insegnante in una elegante definizione trilobata: *sapere, saper fare e saper essere.* Non ci sembra opportuno ripeterla per non ricadere negli equivoci che il suo uso ha fin qui prodotto nel nostro Paese.

Critiche possono essere portate anche alla definizione qui adottata: forse non per il numero delle dimensioni, quanto per la loro staticità. Sì che si potrebbe affermare che il profilo proposto non riesce a cogliere il flusso continuo d'interazioni in cui gli insegnanti lavorano; non contiene prospettive di trasformazione del ruolo dell'insegnante nel corso della carriera; non delinea le possibilità di evoluzione della professionalità docente.

In realtà nessun profilo può sognare di comunicare il carattere dinamico di una professione. Tale evoluzione è insieme individuale e collettiva, cumulativa e integrativa: mentre gli insegnanti acquistano nuove competenze continuano ad utilizzare quelle che già possedevano, e mentre la professione acquisisce nuove funzioni, continua ad esercitare (piuttosto a difendere) quelle già sperimentate. Il problema dunque non è nel profilo ma nel modo con cui lo declina per la pratica. È quanto tenteremo di esplicitare in alcuni articoli che seguiranno.

## Riferimenti Bibliografici

OECD, Programme on Educational Building, 1992. New Technology and the Impact on Educational Building, Paris. 1992.
OECD, *High Quality Education and Training for All.* Report of the 1990 Conference of Ministers, Paris.1992.
OECD *Schools and Businesses: A new partnership,* Paris.1992.
OECD, *New Approaches to Integrated Learning:* Issues Paper DEELSA/ED/WD(92)46, Paris.1992.

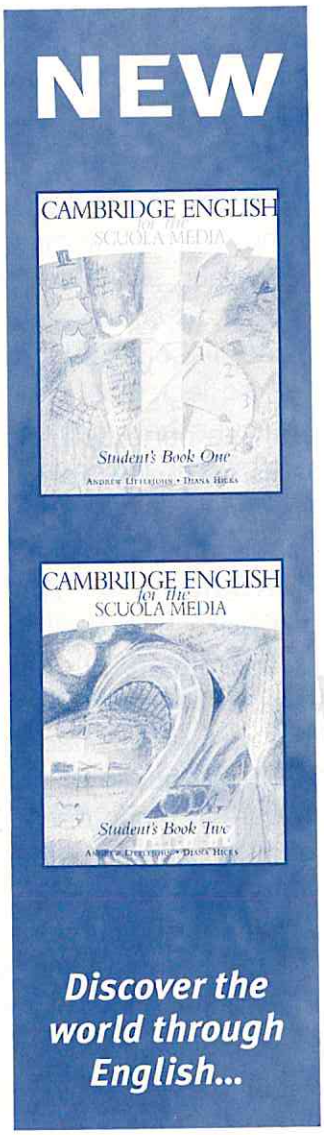
## Note

[1] Le società contemporanee maggiormente evolute sono state investite, nell'ultimo ventennio e in forme nettamente percepibili nell'ultimo decennio – da cambiamenti così profondi, da far ritenere ad un numero crescente di osservatori e studiosi che nell'insieme delle trasformazioni economiche, sociali e culturali davanti alle quali ci si trova, sia possibile rintracciare rilevanti indizi del passaggio storico dalla società industriale alla società postindustriale. Deindustrializzazione progressiva e vertiginosa espansione delle attività terziarie; rapidità della generazione e della diffusione dei processi di innovazione tecnologica, sociale e culturale; complessificazione del tessuto sociale ed

economico; crescente decentramento della produzione in unità medio-piccole altamente flessibili; crescente importanza delle nuove dimensioni del coordinamento tra imprese garantito dall'attivazione di reti relazionali multiple di organizzazioni: questi sono alcuni dei segnali - ormai chiaramente percepibili – che tendono a definire le caratteristiche delle società avanzate e che permettono di sostenere che le società industriali con le quali abbiamo convissuto fino a poco tempo fa (e con le quali in gran parte ancora conviviamo), siano in via di deperimento. Il declino del vecchio mondo industriale (che non significa evidentemente scomparsa dell'industria, ma decomposizione e ricomposizione in forme nuove di questo specifico ambito dell'attività umana organizzata) avviene sotto la spinta di rilevanti fenomeni economici e sociali che, nel loro insieme, delineano alcune delle macrotendenze del grande cambiamento in atto che possono essere così sintetizzate:
– radicale trasformazione della natura qualitativa e quantitativa dell'occupazione;
– centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi divenuti ormai i settori trainanti nell'economia dei paesi più avanzati;
– internazionalizzazione e dinamizzazione delle relazioni e degli scambi economici;
– assoluta instabilità dei mercati che mette in discussione ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e al tempo stesso la stabilità delle grandi imprese tradizionali.
In simili condizioni, ciò che appare decisivo per qualsiasi attività umana organizzata è la capacità di pensare e di gestire, di innovare e di trasformare. E poiché l'innovazione è in larga misura legata all'organizzazione di capacità riflessive sull'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, emerge con forza la priorità e la centralità della risorsa umana, del "capitale intellettuale", dell'investimento in ricerca e in *know-how* innovativi.

[2] Comincia a delinearsi in modo sempre più definito l'emergere di una nuova logica – radicalmente opposta a quella classica della razionalizzazione – basata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali: capacità di innovazione; capovolgimento del rapporto quantità-qualità (nel senso del primato della qualità); centralità della risorsa umana; capacità di ascolto e di apprendimento.

[3] Oltre a quelle qui richiamate, bisogna segnalarne un'altra non meno rilevante: essa è riconducibile al tema dell'innovazione che è assolutamente centrale per le organizzazioni erogatrici di servizi. Esse infatti sono costantemente chiamate a misurarsi con il problema dell'innovazione, dato che, a differenza di altre organizzazioni, sono esposte fisiologicamente al rapporto con l'esterno. È appunto nell'ambiente esterno che le organizzazioni di servizi devono cogliere gli stimoli per l'innovazione e il cambiamento. Tale rapporto, in linea generale, garantisce la sopravvivenza e lo sviluppo delle organizzazioni, poiché da esso dipende la capacità di assumere informazioni pertinenti, di scoprire e risolvere problemi, di selezionare opportunità, di elaborare nuove strategie d'azione, in una parola di apprendere. Se la dimensione dell'apprendimento è un fenomeno fisiologico della vita delle organizzazioni "classiche" (dove pure sono importanti le forme di apprendimento plasmate attorno alle routine quotidiane della pratica lavorativa), lo è in misura maggiore per le organizzazioni di servizi. *È lo stesso concetto di servizio riconducibile alla fondamentale relazione tra attore-erogatore e attore-cliente, che rende, per le organizzazioni di servizi, il processo di apprendimento indissolubilmente legato al rapporto con l'esterno.* Nella relazione con l'esterno (cioè con il cliente si definiscono, per l'organizzazione di servizi, i caratteri concreti e le forme che assumerà la prestazione. E solo in tale relazione (oltre che, naturalmente, nella qualità delle performance che ne scaturiranno) gli attori dell'organizzazione (ma anche gli stessi clienti) riescono ad acquisire informazioni, dati ed esperienze in grado di accrescere, rinnovare ed anche modificare i saperi e le capacità necessari a migliorare, insieme alla qualità del servizio fornito, il know-how e la stessa cultura dell'insieme.


CAMBRIDGE ENGLISH for the SCUOLA MEDIA

*Andrew Littlejohn and Diana Hicks*

***Cambridge English for the Scuola Media*** has been designed especially for young students. It offers a new approach in which wider educational goals, student involvement, and support for the teacher combine to provide a significant step forward in teaching English in schools.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

I would like to receive further information about ***Cambridge English for the Scuola Media***. (IMPORTANT: Please complete in CAPITAL letters.)

Mr/Mrs/Miss/Ms _____
First name _____ Surname _____
School _____
School Address _____
Postcode _____ Town/City _____
Country _____
Telephone _____

Cambridge University Press
Via Massarenti 190, 40138 Bologna (BO)
Tel: (051) 393249/391348 Fax: (051) 6590070
E-mail: cp@bo.nettuno.it

Distribuzione per l'Italia:
Loescher Editore, Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino (TO)
Tel: (011) 565 4111
Fax: (011) 562 5822

6382

# L'approccio *tandem* nelle scuole superiori

*Paola Celentin*

In questo secondo articolo dedicato all'utilizzo delle reti telematiche nella didattica delle lingue rivolgeremo la nostra attenzione all'uso che si può fare di un rapporto *Tandem* via Posta Elettronica in una scuola superiore. Resta sottinteso che la procedura da noi descritta ha carattere puramente esemplificativo: innumerevoli sono le possibilità di avvalersi di questi strumenti per migliorare le competenze linguistiche degli studenti, purché li si "affronti" in modo sereno e creativo, impiegandoli come dei veri e propri "attrezzi" del mestiere.

Normalmente, per sviluppare le abilità scritte degli studenti, si ricorre alla motivazione del *penfriend,* vale a dire un rappresentante della cultura che si sta studiando ubicato nel suo Paese.
Un rapporto *Tandem* via Posta Elettronica permette di modernizzare questa corrispondenza, avvalendosi di strumenti più potenti, ma soprattutto offrendo dei vantaggi innegabili.

## VELOCITÀ

Gli scambi di comunicazione sono molto più veloci e possono assumere una frequenza bisettimanale o anche più (a seconda delle disponibilità della scuola); questo implica che il supporto che i partners possono offrirsi reciprocamente nell'apprendimento linguistico sia notevolmente superiore a quello che si ha con un normale rapporto di corrispondenza. Dubbi, perplessità, domande possono essere fugati molto rapidamente a stretto giro di *e-mail.* Lo studente può quindi avvalersi del supporto *on-line* (o quasi) di un madrelingua, da ripagare con la propria disponibilità e la competenza nella propria lingua.

## ATTACHMENTS

I programmi di Posta Elettronica permettono di inviare, assieme alla "lettera" anche dei *files* in allegato. I *files* possono essere di qualsiasi genere: documenti di solo testo, immagini, campioni audio o video, programmi, *files* in formato HTML scaricati da Internet, ecc. Questo permette ovviamente di rendere partecipe il proprio partner dei lavori fatti in classe o a casa, di fargli pervenire i giochi preferiti o delle ricerche corredate da immagini e campioni audio, riuscendo così a coinvolgere nello scambio una dimensione più vasta della vita dell'allievo. La dimensione propriamente didattica deve confrontarsi con la motivazione naturale che proviene dal poter trattare in lingua gli argomenti più vicini alla sensibilità e al mondo del discente. Poter condividere con la propria corrispondente la passione per Leonardo di Caprio sicuramente stimola maggiormente lo scambio che non le banali considerazioni sul tempo e la salute!

## ARCHIVIO

L'insegnante può seguire il lavoro e lo scambio fra i partner, creandosi un archivio dei materiali spediti. Questo "spionaggio", oltre a consentire un controllo sull'effettiva continuità e assiduità dello scambio, permette anche di individuare i reali problemi linguistici degli studenti e quindi di suggerire loro delle strategie per
**a)** affrontare e risolvere questi problemi
**b)** mantenere, migliorare, rendere più proficui i rapporti con il proprio partner.
Ovviamente, per poter offrire un supporto di questo genere ai propri studenti, l'insegnante deve diventare un "consigliere dell'apprendimento", un esperto di tecniche didattiche e di comunicazione che affianchi la propria consulenza specifica a quella linguistica del partner madrelingua.

## SITUAZIONI CONCRETE

L'impiego della lingua in situazioni concrete, con i conseguenti fraintendimenti, ambiguità, doppi sensi che esso può creare, fa aumentare la motivazione degli studenti, che sono spinti a cercare la causa delle reazioni del proprio partner e ad agire di conseguenza. Inoltre, la discussione di argomenti appartenenti alla loro vita quotidiana, farà sì che gli studenti impieghino lessico e strutture linguistiche tipici della lingua parlata, fornendo così prezioso materiale di studio al proprio partner straniero.
Infine, in questo modo si può finalmente tentare un avvicinamento fra la realtà esterna e il mondo scolastico, così spesso accusati di restare disgiunti. Le competenze linguistiche che lo studente va acquisendo lo pongono nella condizione di affrontare problemi e situazioni veri. Di qui l'importanza di stimolare lo sviluppo dell'autonomia nel discente, non solo da un punto di vista didattico, ma più ampiamente intellettuale e umano.

Resta ovviamente il problema di come e se inserire attività di questo genere nel curriculum e nella valutazione finale dell'allievo. La risposta non può essere univoca, in quanto vari fattori la condizionano.

## RISORSE INFORMATICHE

La disponibilità e l'accessibilità delle risorse informatiche all'interno della scuola sono determinanti nel sostenere la motivazione dello studente. Se anche un solo computer collegato in rete può essere sufficiente per avviare delle sperimentazioni linguistiche, è anche vero che trovarsi a fare delle code infinite o a dover chiedere permessi speciali per scrivere i propri messaggi, mette a dura prova la determinazione di qualsiasi partner *Tandem.*

## DURATA DELLO SCAMBIO

Uno scambio sporadico di corrispondenza o comunque limitato nel tempo non permette di valutare i risultati e gli effetti positivi raggiunti dall'applicazione degli studenti. Inoltre, essi stessi hanno bisogno di un certo periodo di "rodaggio" per prendere confidenza con lo strumento e con il partner assegnato. Solamente dopo un certo numero di contatti si creano le condizioni per stimolare l'apprendimento e promuovere l'interesse dello studente.

## ARCHIVIO DEI MESSAGGI

La possibilità di avere accesso o meno agli elaborati spediti e ricevuti dagli allievi è fondamentale per procedere alla valutazione dei risultati raggiunti con l'attività *Tandem* e per inserirla in un curricolo di studi.
È evidente che una maggiore privacy stimola gli studenti ad aprirsi reciprocamente in maniera più naturale, sapendo di non essere scrutati dall'occhio critico dell'insegnante, ma solo leggendo i messaggi, confrontando i risultati ottenuti, apprezzando l'impegno profuso, è possibile giungere ad una valutazione dell'attività svolta. Si tratta di due fattori in antitesi, per i quali è necessario giungere ad un compromesso fra studenti e insegnanti.

## OBIETTIVI DELL'ATTIVITÀ

Se si opta per l'inserimento nel curriculum di un'attività di Tandem via Internet, bisogna aver ben presenti gli obiettivi che si intendono raggiungere e il piano di lavoro da seguire: la motivazione derivante dall'uso di tecnologie moderne e dal contatto con realtà straniere può ben presto scemare se l'esercitazione viene "recintata" in maniera troppo costrittiva.

Un progetto Tandem via Internet nella scuola secondaria, oltre a fornire tutti quei benefici che gli sono propri, dovrebbe essere sfruttato soprattutto per il suo valore interculturale, mettendo l'accento sullo stretto collegamento che esiste fra lingua e cultura di un popolo.
Una valida pista per l'inserimento del progetto Tandem via Internet all'interno delle lezioni di lingua straniera potrebbe essere lo studio delle credenze, delle opinioni, delle convinzioni concernenti il paese di cui si studia la lingua per un confronto diretto con il popolo portatore di quei comportamenti "incriminati" e per una autoanalisi dei propri. Ad esempio, si può proporre agli studenti di definire il modo in cui loro vedono il popolo straniero oggetto di studio e chiedere ai partners di fare la stessa cosa. Volta per volta, prendendo in considerazione i vari "pregiudizi" evidenziati, sarà compito degli studenti dimostrare la verità o meno di questa convinzione.

È evidente che da un lavoro di questo genere sorgono spontanei l'autocritica e la presa di coscienza del fatto di essere "rappresentante del proprio popolo" agli occhi degli stranieri. Considerazioni di questo genere aiutano lo studente a definire la propria personalità e rafforzano il suo processo di inculturazione.

# 'Variation awareness'
## un esperimento glottodidattico

*Matteo Santipolo*

*"Variety's the very spice of life, that gives all its flavour."*
William Cowper , *The Timepiece*

Nel dicembre 1997 si è realizzato ad Adria (RO) un Progetto Culturale denominato "Progetto Galles Celtico". Obiettivo di queste giornate celtiche era di avvicinare la cultura locale a quella di un popolo che, come risultato al termine dell'esperienza, era solo apparentemente distante. Il Progetto pertanto prevedeva un concerto d'arpa celtica, la mostra di una pittrice gallese vivente, una conferenza sul significato della celticità attraverso i secoli, la messa in scena di una commedia dell'autore gallese Alun Richards, nonché una serata di cultura gastronomica e tradizioni popolari a confronto. In gran parte rivolti all'intera cittadinanza, gli avvenimenti erano tuttavia indirizzati soprattutto agli studenti delle scuole superiori, coinvolti direttamente nell'organizzazione, anche grazie alla presenza degli artisti protagonisti.
Nell'ambito del programma è stato incluso l'aspetto linguistico con il Progetto *"Variation Awareness". Un esperimento glottodidattico".* Seppur con le dovute modifiche, questa esperienza potrebbe essere condotta in qualsiasi realtà linguistica, all'interno della lingua inglese, ma non solo.

### Variation Awareness

La Language Awareness (LA) rappresenta una componente dell'apprendimento di una lingua straniera. Si tratta in sostanza di prendere coscienza dell'esistenza di lingue diverse dalla propria e poi di saper riflettere sul fenomeno linguistico.
Con l'espressione Variation Awareness (VA) intendo invece riferirmi alla presa di coscienza dell'esistenza di varietà di una lingua L. Per quanto riguarda la lingua materna, tale presa di coscienza può avvenire anche molto presto da parte del bambino. In una realtà come quella veneta, ad esempio, in cui il dialetto è ancora profondamente radicato, il bambino avrà modo di confrontarsi sin dai primi anni sia con l'Italiano, spesso parlato dai genitori, e più tardi a scuola, che con il dialetto, magari utilizzato dai nonni, dalle persone comunque più anziane o meno istruite. Se il contatto con le due realtà linguistiche è sufficientemente prolungato si creerà una diglossia attiva (produttiva e ricettiva) tra lingua standard e varietà locale che verranno utilizzate in modo quasi automatico a seconda del contesto, attuando una sorta di *Variety Shift.* Altrimenti si potrà verificare una diglossia passiva (solo ricettiva), per cui, il bambino sarà in grado di comprendere entrambe, ma di parlarne solo una, quale dipendendo dall'esposizione allo stimolo.
Qui useremo L1 per indicare la lingua madre qualunque essa sia, scegliendo V1, V2, ecc. per rappresentare varietà diverse.
Risulta comunque indispensabile delineare socioculturalmente, sia in senso diacronico che sincronico, il contesto della varietà studiata, per capire appieno possibili differenze linguistiche, ma non solo (si pensi ad esempio ad eventuali lingue di sostrato). Definirei questo processo come *Contestualizzazione socioculturale della varietà* (CSV) e ritengo che debba aver luogo non solo all'inizio del lavoro, bensì debba essere sempre presente attraverso l'intero percorso didattico.

### *Variation Awareness* in L2

Quando si insegna una lingua straniera è necessario compiere una prima scelta riguardo a quale varietà debba essere l'oggetto di tale insegnamento. Nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese la RP (cioè la pronuncia standard dell'inglese) rappresenta ormai da decenni il modello di pronuncia cui fare riferimento e la quantità di materiale didattico realizzato in questo accento presente sul mercato linguistico è tale da surclassarne qualsiasi altro. Pertanto, anche solo per ragioni pratiche, pare conveniente continuare a riferirsi all'RP. D'altro

canto, materiale realizzato con accenti diversi, soprattutto nella variante americana, è pure disponibile. Comunque molti insegnanti ritengono opportuno, almeno nelle prime fasi dell'insegnamento dell'inglese, far ricorso ad un unico standard, indipendentemente da quale esso sia. (Cfr. Gramley & Pätzold, 1992: 312) Possiamo quindi riassumere affermando che per quanto riguarda l'inglese oggi esistono prevalentemente due scuole di pensiero: da un lato, c'è chi preferisce attenersi al *British English,* scegliendo come modello di pronuncia la RP (e questo accade prevalentemente in Europa ed Africa); dall'altro, chi prende a modello il *General American,* con il relativo accento (per lo più in Asia e Sud America).

Purtroppo, tuttavia, resta difficile, almeno nella realtà italiana, riscontrare qualche sensibilità verso altre varietà. Se compiere una prima selezione si impone come una necessità, appare invece immotivato, oltre che lacunoso, se non addirittura deleterio, una volta che gli studenti siano pervenuti ad una conoscenza sufficientemente approfondita della L2, continuare a trascurare varietà differenti da quella prescelta in partenza. Del resto "there are (...) a small number of people – probably between 3 and 5 per cent of the population of England – who have a totally regionless accent. These are usually people who have been to the big Public Schools, or who want to sound as if they have" (Trudgill, 1990). E ancora "(...) probably no more than 12-15 per cent of the population of England are native speakers of Standard English" (Trudgill, 1990). Oltretutto, in Inghilterra, "(...) RP is the overt norm pronunciation for most of the middle class (...). On the other hand, in (...) London, vernacular forms were said to be the covert norms in the working class (...). This fact should not be lost on the foreign learner, who need to be aware of the connotations of accent within English society, not only to understand how the English see (hear) each other, but also to realize what the accent he or she has learned may suggest to his or her interlocutors". (Gramley & Pätzold, 1992: 312 - miei corsivi) Questi giudizi sono certamente estensibili all'intero *English Speaking World.*

Non stupisce perciò più di tanto sentire ragazzi e ragazze di ritorno da soggiorni in Gran Bretagna o Stati Uniti che lamentano difficoltà riscontrate nella comprensione della lingua ("facevo fatica a capire certe parole pur conoscendole", ma anche "non ci capivo niente", oppure "nessuno pronunciava come ci hanno insegnato a scuola"!), magari a dispetto di anni di studio. Tra le ragioni cui sono imputabili tali difficoltà, come visto sopra, non è, a mio avviso, da trascurare il fatto che in Inghilterra, negli Stati Uniti, né più ne meno di quanto accade in Italia, solo una minoranza di persone si esprime attraverso la lingua e l'accento standard. (Cfr. Hughes - Trudgill, 1979: 1 : "When the foreign learner of English first comes to the British Isles, he is usually surprised (and dismayed) to discover how little he understands of the English he hears. For one thing, people seem to speak faster than he expected. For another, the English that most of them speak seems to be different in many ways from the English he has learned. (...)"; "(...) although the English he has learned is real enough, it will tend to be limited to a single variety of the language, one chosen to serve as a model for his own speech. (...)"). Se oggi, grazie all'utilizzo sempre più diffuso di materiale autentico, si è riusciti, almeno in parte, ad evitare che la L2 appresa sia esclusivamente quella letteraria (e si evitino così commenti del tipo: "parli come un libro stampato!"), pare necessario ora che anche varietà diverse da quella standard vengano insegnate. Non tanto perché si arrivi ad avere un giorno studenti italiani in grado di parlare con un accento Gallese, Cockney o South African, bensì per facilitare la comprensione di varietà diverse da quella standard (concentrandosi quindi sulle Abilità Ricettive piuttosto che su quelle Produttive), e per compiere un ulteriore passo in avanti nella direzione d'un sempre maggiore relativismo culturale, anche all'interno della L2.

Se le motivazioni per questa scelta appaiono chiare, resta da stabilire fino a che punto sia giusto spingersi. Il mio parere è che sia necessario provvedere con strumenti atti a comprendere – fonologicamente, lessicalmente e grammaticalmente – il numero più ampio possibile di varietà di L2. Ciò non significa tenere veri e propri corsi di dialettologia, ma principalmente creare motivazione in tal senso e fornire modelli di studio ed approfondimento.

## Il Progetto *"Variation Awareness"*

Il Progetto *"Variation Awareness"* vuole, per quanto illustrato sopra, cercare di colmare una lacuna, fornendo un esempio di come ciò possa essere fatto. Vuole, insomma proporsi come un precedente su cui lavorare e cui apportare tutti i miglioramenti che saranno valutati idonei.

### *I destinatari*

Per quanto premesso, si è ritenuto necessario rivolgersi a studenti che già avessero una buona

conoscenza della lingua inglese. La scelta è pertanto caduta sul triennio conclusivo del Liceo Classico "Bocchi" indirizzo linguistico e l'Istituto Magistrale "Badini" di Adria. Trattandosi di un primo esperimento e, visto che gli incontri avrebbero dovuto tenersi in orario extra-scolastico per evitare di interferire con lo svolgimento dei normali programmi, si è altresì ritenuto necessario dover limitare il numero dei partecipanti a non più di 20. Il Progetto è stato quindi presentato, mediante lettere, ai Presidi e agli insegnanti con la richiesta esplicita che solo gli studenti realmente interessati e motivati vi prendessero parte.

*Metodologie e criteri didattici*

Gli studenti provenivano da scuole e classi diverse con background linguistici non omogenei. A questo inconveniente si è pensato di ovviare mediante il tentativo di creare un rapporto più diretto tra l'illustratore del Progetto ed i partecipanti. In tal modo sarebbe stato possibile eliminare o, per lo meno, colmare *in itinere* anche eventuali lacune di partenza.
Sono stati predisposti tre incontri della durata variabile dai 45 ai 60 minuti ciascuno (non oltre, onde evitare il calo della curva d'attenzione) che, presi sia nel loro insieme che singolarmente sono stati costruiti secondo il Principio della Bimodalità (Danesi in Porcelli & Balboni, 1991). Si è perciò cercato dapprima di stimolare l'emisfero destro (Globalità) e solo in un secondo momento quello sinistro (dell'Analisi) In sostanza si è proceduto secondo il Metodo Induttivo. Per stimolare l'emisfero destro si è fatto costante ricorso a materiale autentico (frammenti di registrazioni da notiziari, programmi radio ecc. e canzoni), che ha anche il grosso vantaggio di essere vicino alla realtà quotidiana dei ragazzi e di costituire uno stimolo alla motivazione (La Rocca, 1997 e Santipolo, 1997). All'inizio di ogni incontro sono state distribuite ai partecipanti trascrizioni di tutto il materiale che si sarebbe ascoltato. Partendo dal "vecchio" già noto per pervenire al "nuovo" e presumibilmente ignoto, come si vedrà, si è aperto il I° Incontro con l'ascolto di materiale autentico in Italiano. In termini di UD, sempre nella fase di Motivazione-Globalità, si è pure fatto ricorso alle Selective Reading and Listening, secondo cui "l'ascoltatore che sa cosa deve cercare ha un compito molto più facile rispetto a chi deve ascoltare un testo completo cercando di inserire in memoria quanti più dati possibili" (Balboni, 1991). Insieme alle trascrizioni dei testi, allo scopo di facilitare eventuali approfondimenti, viene anche fornita una Bibliografia Essenziale degli argomenti trattati in ciascun incontro, raggruppando i titoli in base alle varie materie.

*I° Incontro*
Titolo: "Raising Variation Awareness. The English Languages".
Si apre con l'ascolto di 6 frammenti di registrazioni da tele- e radiogiornali in cui sono evidenti diversi accenti italiani. Si chiede ai ragazzi di identificarli geograficamente. Nel caso l'identificazione non sia esatta, si provvederà ad indirizzarli nella giusta direzione. Vengono quindi dati alcuni concetti di dialettologia indispensabili in seguito, quali le definizioni di dialetto, geoletto, socioletto, ecc., mettendo in evidenza che ogni lingua ne è costituita. A questo punto si passa all'ascolto di due canzoni in lingua Inglese: *Thank God I'm a country boy* di John Denver e *All of my life* di Phil Collins, evidenziando in corsivo nelle trascrizioni dei testi forniti, le parole sulle quali gli studenti devono concentrarsi (*Selective Reading and Listening*). Queste sono parole in cui generalmente risulta evidente la differenza tra R.P. e GenAm (ad esempio: *dance*, R.P. /dA:ns/ GenAm /dans/; *farm*, R.P. /fA:m/ GenAm /farm/). Si chiede dunque quali somiglianze e quali differenze hanno avuto modo di notare tra i due accenti. Il successivo ascolto di un brano di intervista a Phil Collins, inglese di Londra, consente di spiegare come, mentre nel parlato egli conservi la sua pronuncia britannica, nel cantato assuma invece certe caratteristiche che lo avvicinano molto all'accento di un cantante americano come John Denver. La caduta d'importanza dell'R.P. come modello a favore del GenAm ed il fatto che questo sia comunque distante, e non solo geograficamente, dalle Isole Britanniche, ha consentito il risveglio delle varietà locali di Inglese. Illustrandole brevemente, anche con l'ausilio di aneddoti, si chiude l'incontro con l'ascolto di brani in R.P., New York vs London, Scouse, Irish English, Australian English, South African English. Il Welsh English (WE) è stato volutamente tralasciato in questo primo incontro, il cui scopo era appunto di innescare la VA, soprattutto mediante la tecnica dell'elicitazine.

*II° Incontro*
Titolo: "An Outline of the Linguistic History of Wales".
Si apre con l'ascolto di un brano di musica popolare gallese, cantato in Welsh, di cui si fornisce la sola

traduzione in Inglese. Il secondo ed il terzo ascolto sono invece rispettivamente una serie di frasi elementari (una ventina circa) in Welsh trascritte e tradotte riga per riga:
*Dinas yn Caerdidd, prifddinas Cymru. / Cardiff is a city, the Welsh capital.*
*Dydy Cymru ddim yn wlad fawr. / Wales is not a big country;*
ed il noto toponimo gallese
*Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwllllantysiliogogogoch,*
con il relativo significato: "*Saint Mary's Church in the hollow of the white hazel near a rapid whirlpool and the Church of Saint Tysilio near a red cave*".
Lo scopo di ascoltare materiale autentico in Welsh è di far comprendere che non si tratta semplicemente di una varietà di Inglese, come lo erano quelle ascoltate al termine del precedente incontro, bensì di una lingua completamente differente e a se stante. In questa prospettiva, si passa quindi a definire e classificare le lingue celtiche e a tracciare appunto una sintesi della storia linguistica del Galles. Sarà soprattutto importante ai fini della CSV mettere in evidenza il rapporto conflittuale che è sempre esistito tra Inglese e Gallese, e come solo recentemente si sia giunti ad una soluzione del problema grazie al *Welsh Language Act* (1967) con cui il Gallese ha cominciato a venire insegnato regolarmente nelle scuole e si è istituito un canale TV e radio che trasmette programmi in lingua. Va anche puntualizzata l'importanza del Gallese come lingua di sostrato rispetto all'Inglese.
Forse più che negli altri incontri, in questo, l'unico con una prospettiva diacronica, in cui gli studenti hanno un ruolo prevalentemente passivo, di ascoltatori, la motivazione iniziale risulta essenziale. L'ascolto di brani parlati e cantati in una lingua da loro probabilmente mai sentita prima ed in fondo dal sapore leggendario ed esotico, mira appunto a fornire questo tipo di stimolo.

*III° Incontro*

Titolo: "The English of the Red Dragon, ovvero l'Inglese secondo i Gallesi".
Il primo ascolto è di un brano in *Welsh English del Sud,* notoriamente meno marcato di quello settentrionale. Gli fa seguito una lista di parole sempre in WE meridionale ed infine un brano, molto marcatamente in WE del Nord. L'illustrazione delle caratteristiche principali del WE viene fatta dividendolo nei sui aspetti della Pronuncia, Grammatica e Vocabolario. Come supporto nella spiegazione, più tecnica che nei precedenti due incontri, si fa ricorso alla lavagna luminosa ed ai lucidi. Rispetto alla distribuzione di fotocopie, i lucidi presentano il vantaggio di catturare l'attenzione degli studenti, che, per seguire, sono costretti a fissare lo sguardo nella direzione dell'insegnante. Al termine dell'Incontro, sarà comunque sempre possibile fornire fotocopie riassuntive di ciò che è stato illustrato. Per quanto riguarda la Pronunciation si mette in rilievo soprattutto la cosiddetta *Singsong Intonation* del WE (in cui prevalgono le *rises* rispetto ai *falls* anche nelle frasi affermative) rispetto all'R.P.. Di seguito si danno le altre caratteristiche principali del WE illustrate mediante lucidi (McArthur, 1992).
Appare importante evidenziare l'effetto di sostrato (Wells, 1982a) sull'inglese dovuto alla base gallese.

*Problemi e risultati della realizzazione*

Il primo problema sorto nella realizzazione del Progetto è stato, malgrado il sostegno del Comune, convincere gli insegnanti ad aderirvi. Pur comprendendo le difficoltà con cui quotidianamente il corpo insegnante si trova a convivere, dispiace rilevare la poca apertura dimostrata ad iniziative che, come questa mirano a rivitalizzare un ambiente spesso reso asfittico da programmi ministeriali superati. Forse se fosse stato possibile organizzare gli incontri in orario scolastico, anziché alle 14.30, si sarebbe avuta una maggiore risposta. Ad ogni modo hanno aderito al Progetto 13 studenti ed un'insegnante.
Il background linguistico dei ragazzi si è rivelato non solo omogeneo, ma pure di ottimo livello. Non è perciò stato quasi mai necessario colmare lacune di sorta (neppure in ambito fonetico). Nel corso del I° Incontro alla sorpresa iniziale è subentrato un crescente interesse da parte degli studenti per gli argomenti trattati. Interesse che è progressivamente aumentato col II° ed il III° Incontro, tanto che, mi è stato esplicitamente detto, sarebbero stati lieti se ve ne fossero stati altri, visto che ora avrebbero avuto le basi per poterli comprendere più a fondo. Molto successo, nel II° Incontro, ha riscosso l'ascolto delle registrazioni in Gallese, fornendo dunque il supporto sperato alla motivazione. Al termine del II° ma soprattutto del III° Incontro, quando cioè ci si trovava in un'atmosfera ancora più informale e rilassata di quella dell'illustrazione vera e propria, i ragazzi sono apparsi realmente interessati all'argomento e in genere più disposti alla partecipazione attiva. Da queste conversazioni è anche emerso che,

nell'immaginario di molti studenti, un fascino particolare l'Irlanda gioca. Ciò fa pensare che se anziché il WE, tema del Progetto fosse stato l'*Irish English*, forse il numero di interessati sarebbe stato superiore.
Nel III° Incontro ho portato alcuni dei volumi citati in Bibliografia, per consentirne una consultazione, idea rivelatasi decisamente benvenuta.
Non si è ritenuto di dover procedere ad una verifica di quanto sia stato realmente appreso, in primo luogo perché sarebbe stato difficile realizzarla logisticamente (quanti dei ragazzi sarebbero di fatto tornati per un IV° Incontro sapendo che sarebbe servito solo a dar loro una valutazione?) ed inoltre perché eventualmente ad essere sotto esame non erano i partecipanti, ma il Progetto stesso.

*Conclusioni*

Obiettivo del progetto era quello di far maturare una VA e, a mio giudizio, esso è stato pienamente raggiunto. Non solo i ragazzi si sono dimostrati interessati, ma anzi hanno lasciato trasparire il desiderio che maggiori possibilità di approfondimento vengano fornite loro. Modelli, dunque, da utilizzare, non in modo fossilizzato, bensì come semplici punti di partenza per ricerche anche personali.
Non vi è dubbio che si sia solo agli inizi della ricerca della VA in L2 e che molti siano ancora i passi da compiere. L'auspicio è che i pregi ma anche e forse soprattutto i difetti che possono essere emersi dal Progetto qui illustrato servano a muoversi nella giusta direzione per compiere questi passi.
Resterà, ad ogni modo, secondo me, indispensabile tener sempre ben presente che la VA sia in L1 che in L2 non è mai fine a se stessa: rappresenta invece un ulteriore progresso verso il radicamento e lo sviluppo di un relativismo linguistico sì, ma culturale in senso lato, che prenda presto il posto dell'innato egocentrismo tipico di gran parte delle società contemporanee.

## Riferimenti bibliografici

Allo scopo di fornire un ampio panorama di titoli cui far riferimento per un eventuale realizzazione di progetti analoghi a quello illustrato, ed anche per mostrare il tipo di *Essential Bibliography* distribuita agli studenti, si fa seguire quanto distribuito nel corso del primo dei tre Incontri. Si troverà poi il riferimento ai testi cui si è fatto ricorso e riferimento nella stesura del presente saggio.

*Bibliografia del I° Incontro:*

Introduzione allo studio della fonetica
Canepari, L. (1979) *Introduzione alla Fonetica*, Torino: Einaudi
Clark, J. & Yallop, C. (1990) *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Oxford: Blackwell
O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*, London: Penguin
Pullum, G.K. & Ladusaw, W.A. (1986) *Phonetic Symbol Guide*, Chicago & London: University of Chicago Press
Roach, P. (1992) *Introducing Phonetics*, London: Penguin

Fonetica italiana:
Canepari, L. (1992) *Manuale di Pronuncia Italiana*, Bologna: Zanichelli

Introduzione alla dialettologia e alle varietà dell'inglese:
Francis, W.N. (1983) *Dialectology*, London: Longman
Gramley, S. & Pätzold, K.M. (1992) *A Survey of Modern English*, London: Routledge
Hughes, A. & Trudgill, P. (19792) *English Accents and Dialects*, New York: Edward Arnold
Mazzon, G. (1994) *Le Lingue Inglesi*, Roma: La Nuova Italia Scientifica
Richards, D. & Thompson, C. (1997) *English Around the World 1-5*, supplementi a *Speak Up*, No. 143, Febbraio; No. 144, Marzo; No. 145, Aprile; No. 146, Maggio; No. 147, Giugno
Sassi, C. (1995) *L'Inglese*, Firenze: La Nuova Italia Scientifica
Trudgill, P. & Chambers, J.K. (1991) *Dialects of English*, London: Longman
..... & Hannah, J. (1982) *International English*, New York: Edward Arnold
Wells, J.C. (1982) *Accents of English* (3 voll.), Cambridge: C.U.P.

Introduzioni alla sociolinguistica:
Chambers, J.K. (1995) *Sociolinguistic Theory*, Oxford: Blackwell
Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*, Oxford: Blackwell
..... (1990) *Sociolinguistics of Language*, Oxford: Blackwell
Holmes, J. (1992) *An Introduction to Sociolinguistics*, London & New York: Longman
Honey, J. (1989) *Does Accent Matter?*, London: Faber and Faber
Romaine, S. (1994) *Language in Society*, Oxford: O.U.P.
Trudgill, P. (1992) *Introducing Language and Society*, London: Penguin
..... (1995) Sociolinguistics, London: Penguin.

Storia della lingua inglese:
Baugh, A.C. & Cable, T. (1978) *A History of the English Language*, London: RKP
Burnley, D. (1992) *The History of the English Language*, London: Longman
Francovich Onesti, N. (1991) *L'Inglese dalle Origini ad Oggi*, Roma: La Nuova Italia Scientifica
Freeborn, D. (1992) *From Old English to Standard English*, London: MacMillan
McCrum, R. & Cran, W. & MacNiel, R. (1987) *The Story of English*, London: Faber & Faber.

*Bibliografia*

Balboni, P. E.(1991) *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova: Liviana
Gimson, A. C. (19945) *Gimson's Pronunciation of English* (revised by Alan Cruttenden), London: Edward Arnold (in particolare Cap. 13 pp. 270-292)
Gramley, S. & Pätzold, K.M. (1992) *A Survey of Modern English*, London: Routledge
Hughes, A. & Trudgill, P. (19872) *English Accents and Dialects*, London: Edward Arnold
La Rocca, S. (1997) "Tipologia e utilizzo dei programmi via satellite" in *Scuola e Lingue Moderne*, 3
Lugarini, E. & Roncallo, A. (1992) (a cura di ) *Lingua Variabile*, Firenze: La Nuova Italia
Porcelli, G. & Balboni, P. E. (1991) (a cura di ) *Glottodidattica e Università*, Padova: Liviana
Santipolo, M. (1994) "Pubblicità come ponte: una proposta per l'educazione linguistica nella scuola media" in *Scuola e Lingue Moderne*, 9
..... (1997) "Sport e didattica delle lingue. Il calcio e l'inglese" in *Scuola e Lingue Moderne*, 7
Trudgill, P. (1975) *Accent, Dialect and the School*, London: Edward Arnold
..... (1990) *The Dialects of England*, Oxford. Blackwell
..... (1995) *Sociolinguistics*, London: Penguin
Wells, J. C (1982a) *Accents of English. An Introduction*. Vol.I , Cambridge: C.U.P.

XXXI CONGRESSO
CONVEGNO NAZIONALE

# L'ITALIA VA IN EUROPA. CON QUANTE LINGUE?

## LA PROPOSTA DELL'ANILS PER UNA POLITICA LINGUISTICA CHE CONSENTA ALLA SCUOLA ITALIANA DI ENTRARE IN EUROPA

RIMINI, VIA PARISANO 40
HOTEL JUNIOR

**Lunedì 27 aprile**

Ore 10.00 Apertura dei lavori
Ore 10.20 P. BALBONI: L'operato dell'ANILS 1993-1997 per la definizione di una politica linguistica e di formazione degli insegnanti
Ore 10.40 A. GIANNANDREA: Organizzazione e natura di un'associazione di insegnanti di lingue nella nuova realtà
Ore 11.00 L. GRECO: Quanti e quali lingue per la scuola italiana: l'attività dell'ANILS
Ore 11.20 S. SERENA: Le proposte dell'ANILS per la formazione degli insegnanti
Ore 11.40 L. CAPASSO: L'azione dell'ANILS per gli scambi internazionali
Ore 12.00 L. MACRI': Le potenzialità della collocazione ANILS in Internet
Ore 12.20 Dibattito.

Ore 15.00 - 18.00
Gruppi di lavoro sui vari temi della mattinata. Predisposizione del documento conclusivo del Congresso; attività di gruppo sulle modifiche allo statuto; predisposizione delle modalità di elezione dei nuovi organi. Presentazione di comunicazioni.

Ore 18.00 - 20.00 e 21.00 - 23.00
Discussione dei temi trattati e prosecuzione delle attività congressuali

**Martedì 28 aprile**

Ore 8.00 - 9.00
Prosecuzione dei lavori della serata precedente

Ore 9.00 - 12.00
Tavola rotonda e dibattito. "Progettare un'associazione di insegnanti di lingue adeguata alla realtà della scuola italiana ed europea"
Ore 12.00 P. BALBONI: Sintesi conclusiva
Ore 12.30 Elezione dei nuovi responsabili dell'Associazione

Ore 15.00 - 18.00
Dibattito e discussione documento conclusivo
Conclusione dei lavori

# A proposito di modifiche allo statuto

*Giuseppe Rizzo*

Il 30 ottobre 1993, a Roma, nell'ultimo Congresso ANILS, venne modificato lo Statuto dell'Associazione nei suoi organi statutari. In quei giorni non potei seguire i lavori né intervenire nel dibattito per gravi ragioni familiari.
Presa conoscenza del nuovo Statuto, mi accorsi con stupore che era stato eliminato il CONSIGLIO NAZIONALE, mentre non ho mai capito se le prerogative di questo organo fossero state demandate al nuovo CEN. Questo, infatti, è un organo meramente esecutivo ed organizzativo e non può assumersi le funzioni che erano del Consiglio Nazionale il quale è organo di raccordo politico e di controllo tra il CEN e il Congresso.
Infatti, qualunque deviazione del CEN rispetto alle linee tracciate dal Congresso, venivano approvate o meno dal Consiglio Nazionale, in attesa di ratifica da parte del successivo Congresso, salvo in caso di particolare gravità, ove occorreva ricorrere ad un Congresso straordinario.
Così, si è ampiamente notato, in questi ultimi quattro anni, quali conseguenze siano scaturite dalla nuova forma di governo dell'Associazione: un distacco fra la dirigenza e la base.
Il vecchio Consiglio Nazionale si riuniva una volta l'anno e si discutevano tutti i problemi emersi sia a livello locale che a livello nazionale. I Segretari Nazionali relaziona-vano su quanto era stato il lavoro durante l'anno nel proprio settore di competenza. Le singole relazioni, discusse ed approvate, venivano subito pubblicate nella nostra rivista, così che ogni socio veniva informato direttamente della reale situazione dell'Associazione. Oggi in Senato è in discussione il D.d.L. n. 932A di riforma sul reclutamento dei docenti e sulle nuove abilitazioni. Sulla rivista non si è notato alcun cenno né alcun commento.
Se, invece, se ne fosse parlato nel Consiglio Nazionale, i consiglieri più informati sarebbero stati in grado di sollevare il problema, di discuterlo, di consigliare eventuali interventi, portare la voce della base, poiché essi erano pienamente integrati nelle varie Regioni. Infatti essi erano eletti dal Congresso e, pertanto, dal punto di vista giuridico, legittimamente rappresentavano tutti i soci.

## LE PROPOSTE DELLA SEZIONE DI PADOVA

Ammodernare lo Statuto in modo da snellire al massimo organismi pletorici a livello centrale e periferico;
Ripristinare il Consiglio Nazionale, indispensabile in ogni associazione, e prevedere una o due riunioni periodiche del Consiglio aperte ai Presidenti di Sezione, ove non siano già presenti come Consiglieri, per uno scambio diretto di opinioni ed esperienze con i colleghi delle altre Sezioni;
Eliminare o ridurre drasticamente la quota spettante alla Segreteria Nazionale per le spese della Rivista per consentire alle Sezioni di avere un minimo di fondi per la loro attività.

GUIDO Maria Grazia, *La traduzione pedagogica. Un modello psicolinguistico applicato alla didattica della traduzione scientifico-settoriale e simultanea*. Dipartimento di Scienza dei Sistemi Sociali e della Comunicazione, Univ. di Lecce, Congedo Ed., Galatina (Lecce), 1997, pp. 211.

Maria Grazia Guido continua a produrre studi di notevole valore scientifico e originalità didattica. I suoi numerosi volumi e articoli, apparsi in italiano e in inglese, che le hanno meritato la cattedra di Linguistica presso l'Università di Luton, Inghilterra, non hanno esaurito la sua creatività e la sua competenza in Linguistica e in Glottodidattica, riferite soprattutto alla Lingua e Letteratura Inglese.

Il presente volume affronta in forma originale un grande capitolo della Linguistica Applicata e della Glottodidattica, quello della Traduzione, sotto un doppio aspetto: quello di un modello scientifico interdisciplinare (includente la linguistica, la psicolinguistica, la sociolinguistica, la glottodidattica), volto a spiegare il complesso processo del tradurre; e quello delle applicazioni pedagogico-linguistiche e glottodidatiche allo sviluppo della competenza traduttiva in studenti universitari di lingue.

Il libro è quindi suddiviso in due parti: la prima, di carattere teorico, tenta di mettere a fuoco i meccanismi psicosociolinguistici attivati dal traduttore mentre opera la conversione di un determinato testo in un codice socio-linguistico e pragmatico differente; la seconda, offre una applicazione, del modello presentato inizialmente, alla traduzione di tipo scientifico-settoriale nell'insegnamento delle lingue, a superamento delle attuali persistenti teorie basate sull'intuizione o su concetti impressionistici, del tutto carenti sul piano scientifico.

La traduzione è dunque vista come attività comunicativa interculturale, in cui vengono coinvolti schemi cognitivi specifici in relazione ad una particolare pratica o disciplina di contenuto specifico.

In breve, il processo di traduzione ha inizio con l'analisi della struttura formale di base del testo, che è la *frase*; poi continua con l'interpretazione del senso letterale di quella frase, culminante nella costruzione mentale di una sua rappresentazione semantica astratta (la *proposizione*), fino a giungere alla sua attualizzazione pragmatica in contesti comunicativi (l'*enunciato*).

Un discorso assai bene documentato (la bibliografia include 225 titoli di pubblicazioni specializzate) che – soprattutto grazie alla sua originalità del modello processuale proposto dall'Autrice – costituisce un deciso passo avanti nella moderna Traduttologia. Un testo, che non potrà essere dimenticato né dagli studiosi traduttologi né dai Docenti di Lingue e di Traduzione nelle Università e nelle Scuole Speciali per Traduttori e Interpreti, che si stanno affermando in Italia.

Renzo Titone

# UNA GUIDA PER IMPARARE LE LINGUE IN TANDEM VIA INTERNET

È uscita a cura di Georg Hehmann, Donatella Ponti Dompé, Helmut Brammerts e David Little una guida estremamente ricca di informazioni utili per docenti e discenti.

Se ne riporta l'indice che meglio di qualsiasi altro commento illustra la ricchezza del volume.

## Indice

**Prefazione alla edizione italiana**
di Georg Hehmann
**Premessa alla edizione internazionale**
di Helmut Brammerts e David Little
**1 L'apprendimento delle lingue in tandem via *Internet* e la *Rete internazionale tandem via posta elettronica*** di Helmut Brammerts con la collaborazione di Annette Gaßdorf
**1.1 Imparare le lingue in tandem via *Internet***
1.1.1 Un esempio per cominciare
1.1.2 Imparare le lingue in tandem
1.1.3 Il tandem via *Internet*
1.1.3.1 Le possibilità tecniche
1.1.3.2 Il potenziale didattico
**1.2 La *Rete internazionale tandem via posta elettronica***
1.2.1 Istituzioni collegate, obiettivi, organizzazione
1.2.2 Le sottoreti bilingui
1.2.3 Prospettive future
**2 Autonomia del discente e consulenza al discente** di David Little con la collaborazione di Helmut Brammerts, Karin Kleppin e Ana Oranguren
**2.1 Che cos'è l'autonomia del discente?**
2.1.1 Una definizione di lavoro
2.1.2 Da dove nasce il concetto di autonomia del discente?
2.1.3 L'autonomia in contesti istituzionali
2.1.4 L'autonomia nello studio delle lingue straniere
2.1.5 Come possiamo favorire lo sviluppo dell'autonomia del discente?
2.1.6 Il caso specifico dell'apprendimento delle lingue in tandem
**2.2 Imparare le lingue in tandem su *Internet***
2.2.1 Vantaggi potenziali
2.2.2 Problemi potenziali
2.2.3 Attitudini indispensabili agli studenti
2.2.4 Forme di insegnamento e assistenza all'apprendimento in tandem via *Internet*
**2.3 Due esempi di consulenza ai discenti tandem via *Internet***
2.3.1 La consulenza via e-mail all'Università di Oviedo
2.3.2 Consulenza all'Università di Bochum
**3 L'integrazione dell'e-mail tandem nell'insegnamento delle lingue straniere**
di Mike Calvert con il contributo di Christian Beck, Annette Gaßdorf e Leslie Walker
**3.1 Vantaggi didattici**
**3.2 Adattamento al curriculum**
**3.3 Problemi istituzionali**
3.3.1 Qualificazioni
3.3.2 Attrezzature
3.3.3 Riconoscimento
**3.4 Esempi di integrazione dell'e-mail tandem**
3.4.1 Un corso di scrittura
3.4.2 L'integrazione dell'e-mail tandem negli studi interculturali
**3.5 Traduzione**
**3.6 Prospettive**
**4 Imparare le lingue e fare esperienze interculturali nei forum** di Norbert Hedderich
**4.1 Obiettivi del forum**
**4.2 Tipi di messaggio al forum**
4.2.1 Presentazioni
4.2.2 Il forum come bacheca
4.2.3 Temi di discussione
4.2.4 Consigli per l'acquisizione della lingua straniera
**4.3 Partecipazione degli studenti al forum**
**4.4 Gli insegnanti nel forum**
**4.5 Apprendimento interculturale nel forum**
**5 Come partecipare?**
**6 Sottoreti e coppie di lingue**
**7 Suggerimenti per i partner di studio tandem (esempi)**
**7.1 Le prime lettere**
7.1.1 Consigli dall'Agenzia tandem
7.1.2 Suggerimenti dei coordinatori della sottorete
**7.2 Di che cosa posso scrivere al mio partner tandem?** di Jane Woodin
**7.3 Che cosa posso fare per avere buoni rapporti con il mio partner?** di Jane Woodin
**7.4 Vantaggi di studiare la stessa materia del vostro collega** di Elke St John
**7.5 Come si possono migliorare le proprie conoscenze linguistiche con tandem?**
di Helmut Brammerts
7.5.1 Scrivere un paragrafo difficile
7.5.2 Correggere al massimo 10 errori
**7.6 Come si può migliorare la propria capacità di scrivere con l'e-mail tandem?**
di Annette Gaßdorf
7.6.1 Consigli per una tecnica di scrittura
7.6.2 La lettera in madrelingua del partner come "miniera"
7.6.3 Il "registro degli errori"
**8 Appendice**
**8.1 Bibliografia**
**8.2 Indirizzi**
8.2.1 Istituzioni partecipanti
8.2.2 Persone partecipanti