

Le lingue di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

TECNOLOGIE E DIDATTICA DELLE LINGUE

Teorie, risorse, sperimentazioni

A cura di
Fabio Caon e Graziano Serragiotto





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2012 De Agostini Scuola SpA – Novara
1ª edizione: marzo 2012
Printed in Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO – Corso di Porta Romana 108 – 20122 Milano – e-mail: segreteria@aidro.org

Stampa: Stampatre – Torino

Ristampe:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Anno:	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018					

Indice

- IX* Prefazione
di Fabio Caon, Graziano Serragiotto
- 3 PARTE PRIMA – Coordinate teoriche
- 5 CAPITOLO 1 – Tecnologie e insegnamento/apprendimento
linguistico
di Fabio Caon
- 33 CAPITOLO 2 – Etica e glottotecnologie
di Paolo E. Balboni
- 49 CAPITOLO 3 – Le potenzialità glottodidattiche del computer e della
rete
di Filippo Caburlotto
- 57 CAPITOLO 4 – Rappresentazione e manipolazione di simboli nella
cultura digitale: aspetti neuroscientifici
di Monica Banzato
- 69 CAPITOLO 5 – Tecnologie e ragazzi «fuori» della scuola: un punto
di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei
contesti formali di insegnamento
di Luciana Favaro
- 84 CAPITOLO 6 – Tecnologie e *cooperative learning*
di Alberta Novello

- 95 CAPITOLO 7 – Il WorldWideWeb nella lezione di lingua: il ruolo del docente di LS/L2
di Barbara Gramegna
- 103 CAPITOLO 8 – Il test linguistico su computer
di Claudia D’Este
- 112 CAPITOLO 9 – Multimedialità, interattività e formazione dei docenti
di Graziano Serragiotto
- 141 PARTE SECONDA – Risorse e strumenti
- 143 CAPITOLO 10 – Audio e video nel testo multimediale
di Elena Ballarin
- 155 CAPITOLO 11 – *Task* e multimedia
di Paolo Torresan, Ciro Mazzotta
- 168 CAPITOLO 12 – Lavagna interattiva multimediale e didattica delle lingue
di Cristina Oddone
- 180 CAPITOLO 13 – Tablet nell’aula e didattica delle LS: integrare le TIC nell’aula di LS
di Carlos Melero
- 190 CAPITOLO 14 – *Writeboard*
di Roberto Venchiarutti
- 199 CAPITOLO 15 – *L’e-tandem* come ambiente telematico di comunicazione autentica in LS
di Lorenzo Guglielmi
- 211 CAPITOLO 16 – CLIL e YouTube: nuove risorse e nuovi materiali
di Orietta Beccaro
- 224 CAPITOLO 17 – Materiali e applicativi web per la didattica delle lingue
di Luciana Favaro, Ilaria Sandrini

- 249 PARTE TERZA – Le sperimentazioni
- 251 CAPITOLO 18 – Letteratura, città, web
di Anna Toscano
- 260 CAPITOLO 19 – La rete e il CD-libro «aperto»: il progetto «Parole in
viaggio»
di Barbara D’Annunzio
- 269 CAPITOLO 20 – P.O.L.I. Giovani: un esperimento di valutazione/
certificazione per adolescenti stranieri
di Alessandro Arpetti, Luca Di Dio

PARTE PRIMA

Coordinate teoriche

CAPITOLO 2

Etica e glottotecnologie

Paolo E. Balboni

Si è generalmente propensi a pensare che le parole «etica» e «tecnologia» indichino due dimensioni molto distanti tra loro, se non addirittura incompatibili. Ancora si fa fatica a scorgere che, all'opposto, tali dimensioni sono entrambe espressioni della stessa anima, e cioè che la nobiltà impotente dell'etica e la ruvida potenza della tecnica sono, all'opposto, due configurazioni dello stesso atteggiamento fondamentale. [...] «Etica» è parola derivata da «éthos», che originariamente significa «luogo in cui si abita», «dimora». Il luogo in cui si abita e la dimora devono essere luoghi «sicuri». [...] Se l'etica è l'abitare sicuro e potente, che è tale per l'alleanza che gli abitanti stabiliscono con ciò che essi ritengono la potenza suprema, oggi l'etica è l'alleanza dell'uomo con la tecnica. [...] La potenza suprema della tecnica non è infatti indirizzata a uno scopo escludente altri scopi, ma all'incremento indefinito della capacità di realizzare scopi.
Emanuele Severino (s.i.d.)

La morale non complexe obéit à un code binaire bien/mal, juste/injuste. L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste.
Edgar Morin (2004: 60).

Esiste una vasta letteratura sull'etica delle e nelle tecnologie, dalla ricerca (che tende a privilegiare la riflessione sulla proprietà intellettuale e sul rispetto della privacy) alla letteratura fantascientifica alta (basti pensare alle leggi della robotica di Asimov o ai confini tra uomo e androide in Dickson); più rara la riflessione sull'etica nell'uso educa-

tivo delle tecnologie (Nichols, 2002; Lin, 2007, ha una buona bibliografia; Yeaman *et al*, s.i.d), ma ci sono alcuni blog (ad esempio tecnoscienzaetica.blogspot.com) in cui ferve il dibattito; infine, alcune istituzioni formative si sono già date dei codici etici sull'uso delle tecnologie (ad esempio AECT, 2001; University of Illinois, 2001; Markkula Center, 2003): da queste fonti avremmo potuto prendere le mosse per riflettere sull'uso intensivo delle tecnologie per insegnare le lingue che il Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, così come tanti Centri di Ricerca e Centri Linguistici, italiani e non, hanno fatto e fanno. Ma per evitare di ripetere quanto già detto da altri nell'ampia letteratura sulle glottotecnologie, o di quanto è implicito in altri saggi di questo volume, abbiamo preferito partire da due dei grandi pensatori del nostro tempo, Emanuele Severino, che da decenni riflette sulla sostituzione del divino con la tecnica nel mondo capitalista, e Edgar Morin, che nell'universo dominato dalla tecnica ha saputo cogliere non la paura di fronte allo stravolgimento delle forme conoscitive e comunicative conosciute ma le sfide della *pensée complexe*.

Essi ci offrono due nozioni cardine, che compaiono nell'epigrafe:

- a. *incremento indefinito della capacità di realizzare scopi*;
- b. *complessità*

e saranno queste due linee che ci guideranno nella riflessione.

2.1 | La complessità degli scopi dell'insegnamento linguistico

Nel nostro volume del 2011 su *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica* (cui si rimanda per una descrizione completa dei tre modelli che indichiamo, sotto, come linee fondanti per il nostro discorso) abbiamo individuato alcuni macroscopi il cui perseguimento costituisce il *bene*, quindi la dimensione etica, nell'educazione linguistica:

- a. lo sviluppo equilibrato di una persona che sappia interagire (anche dialetticamente, non solo in modo acquiescente) con la cultura propria e altrui, *culturizzazione*; che sappia stabilire e mantenere relazioni sociali, *socializzazione*; che sappia andare avanti nello sforzo

di realizzare il progetto di sé, *autopromozione*; nel caso delle lingue straniere, è etico, buono, un insegnamento che dà allo studente la possibilità di realizzare questi processi usando la lingua straniera, che gli consente di ampliare la gamma di culture, contesti in cui realizzarsi, e la quantità di persone con cui confrontarsi, consentire, collaborare;

- b. lo sviluppo equilibrato della *competenza comunicativa* in una lingua/cultura non nativa, vista come il risultato di (i) competenze mentali, cioè linguistica, extralinguistica, socio-culturale, e (ii) di competenze operative, cioè la padronanza delle abilità linguistiche e la competenza pragmatica; per essere «buona», cioè eticamente sostenibile, la competenza deve essere «vera», fondarsi cioè non su convinzioni personali più o meno approfondite, su mode glottodidattiche che spesso confondono l'approccio comunicativo con il comunicativismo spicciolo da Baedeker, su pseudo-verità come alcune di quelle che sottostanno al business planetario delle certificazioni linguistiche, ma deve fondarsi su un «modello», termine che indica una struttura concettuale che descrive un fenomeno in maniera potenzialmente valida in ogni luogo e tempo;
- c. la gestione equilibrata delle relazioni, dei ruoli, dei compiti, della comunicazione all'interno dello *spazio di azione didattica* delimitato dai tre componenti dell'insegnamento linguistico: (i) lo studente che apprende una lingua, inteso come singolo e come gruppo, con diversi tipi di intelligenza e stili cognitivi e apprenditivi; (ii) la lingua/cultura oggetto di apprendimento; (iii) il docente, inteso come sistema formativo oltre che come persona con ruoli molteplici, da quello di fonte a quello di regista, di educatore, di valutatore, di mediatore, di facilitatore ecc., che mette in contatto lo studente con la lingua/cultura e che, come diceva Von Humboldt, crea le condizioni perché l'apprendimento abbia luogo.

Tutti e tre gli ambiti hanno in comune l'*equilibrio*, che va inteso nel senso che nell'*Etica Nicomachea*, pietra angolare di ogni riflessione etica, Aristotele attribuisce alla «posizione media» da trovare tra le varie virtù, le forme di conoscenza e di intelligenza, tra le aspirazioni dell'individuo e il bene della *polis*.

La domanda che ci poniamo è dunque:

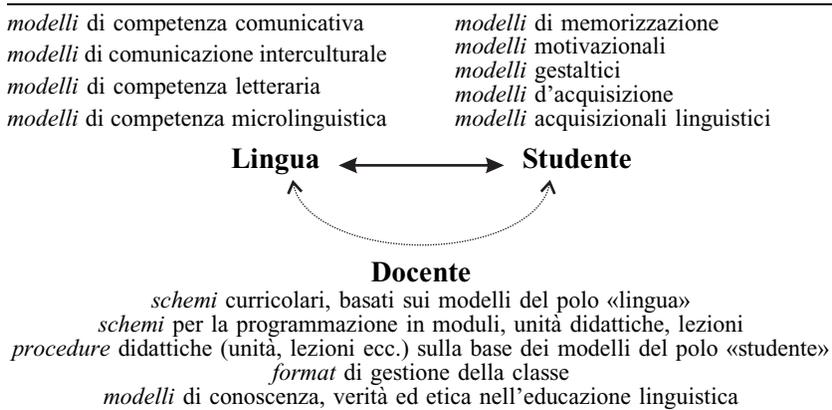
nell'insegnamento delle lingue straniere, ambito glottodidattico focalizzato dal presente volume, quale uso delle glottotecnologie, che offrono un «incremento indefinito della capacità di realizzare scopi» estremamente «complessi» come quelli che abbiamo delineato, è buono, cioè eticamente accettabile?

Cercheremo una risposta, visto che il destinatario implicito di questo volume è il docente (colui che predispone materiali didattici come colui che effettivamente li usa in classe), analizzando il ruolo delle tecnologie all'interno dello spazio di azione didattica, cioè dell'unico dei tre modelli visti sopra in cui il docente è presente.

Lo spazio d'azione (glotto)didattica è quello delineato da tre componenti:

- a. *lingua*, che rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, nonché alla dimensione culturale che la contestualizza;
- b. *studente*, che indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe;
- c. *docente*, cioè il sistema formativo, chi predispone materiali didattici, le glottotecnologie disponibili oltre che, ovviamente, l'insegnante persona fisica o il tutor nei corsi virtuali.

Possiamo tradurre il concetto in un diagramma, in cui indichiamo alcuni dei modelli che indicano la complessità dei concetti, nonché alcune delle procedure che illustrano la complessità dell'azione didattica:



Nei capitoli precedenti di questo volume si è visto che le glottotecnologie offrono possibilità inaudite fino a pochi anni fa – e tra pochi anni possiamo prevedere possibilità non immaginabili oggi – per dare autenticità, vita:

- a. alla *lingua/cultura* straniera: dalle forme scritte a quelle multimediali, dai testi orali artefatti dei film a quelli autentici delle interazioni su skype e così via;
- b. allo *studente*, non più isolato nel suo banco e nella sua cameretta, non più dotato solo di libro, carta e penna, facilitato nel scegliere compiti, strumenti e metodi consoni alla configurazione della sua intelligenza, dei suoi stili cognitivi e di quelli d'apprendimento, e così via;
- c. alla *freccia* che unisce lo studente alla lingua e alla cultura straniera e a persone che parlano quella lingua e vivono quella cultura, con processi asincroni oppure sincroni, verbali o multisensoriali;
- d. ad un *docente* che può interagire con gli studenti e interfacciarli con la lingua e la cultura in aula ma anche da casa, individualmente o in gruppo, gestendo diverse forme di input, pluralità di varietà di lingua, e così via.

Non torneremo dunque su questi temi, trattati dagli altri autori, focalizzando piuttosto delle linee di fondo che consentano un uso etico delle glottotecnologie, cioè un uso finalizzato al bene così dello studente come della *polis* in cui egli abita ed abiterà. Organizzeremo il nostro discorso sulla base di quattro possibili *scelte* – perché sono le scelte ad essere oggetto di riflessione etica.

2.2 | La «scelta» di offrire una pluralità di campioni autentici di lingua e cultura e di varietà linguistiche e culturali

Riprendiamo le due coordinate che abbiamo indicato in apertura riprendendo Emanuele Severino e Edgar Morin.

a. *Incremento indefinito della capacità di realizzare scopi*

Le tecnologie glottodidattiche hanno reso davvero «indefinita» la possibilità dei materiali e del docente di offrire più tipi e varietà di lingua,

da quella predisposta a fini didattici a quella autentica, reperita nei repository online ed esperibile nell'interazione sincrona in un tandem o semplicemente su Skype, nonché di presentare la cultura standard del paese di cui si insegna la lingua, nonché delle diverse curvature in cui questa cultura si declina nelle diverse aree; nell'insegnamento dell'inglese, poi, il tema delle varietà di lingua e di cultura non è solo intranazionale, la Gran Bretagna stando alla tradizione italiana, ma, visto il ruolo di lingua franca della globalizzazione giocato dall'inglese, il tema della comunicazione interculturale deve allargarsi all'intero pianeta e non limitarsi ai problemi di un italiano che interagisce con un inglese o un americano (Balboni 2007).

b. *Complessità*

La scelta (e in quanto scelta, regolata da principi etici) di offrire più varietà e di esporre a lingua autentica può essere condotta sull'onda dell'entusiasmo per le potenzialità offerte dalla tecnologia, quindi in maniera sostanzialmente casuale, oppure può essere programmata, calibrata, tarata in modo da realizzare un equilibrio (ritorna la parola cardine di Aristotele, che abbiamo richiamato elencando gli scopi dell'insegnamento delle lingue) tra:

- a. *l'equilibrio tra la presentazione della lingua e della cultura standard e quella delle varietà*, che include anche la scelta del momento in cui il livello di competenza consente di muovere dallo standard alla pluralità sociolinguistica, senza provocare confusione e incertezza;
- b. *l'equilibrio tra materiali predisposti a fini didattici*, quindi rispettosi, per quanto possibile, delle sequenze acquisizionali, *e l'esposizione a materiale autentico*, da usare comunque con uno scopo didattico (che richiama l'annoso problema sulla autenticità di un testo nato con uno scopo e usato con un altro);
- c. *l'equilibrio psicologico e motivazionale degli studenti* in eventi comunicativi autentici, via Skype o smartphone: la prima scelta riguarda la madrelingua del gruppi in interazione (è bene mettere un italofono che studia tedesco in interazione con madrelingua tedeschi, con tutti i rischi di delusione e demotivazione, o meglio metterlo in contatto con un polacco che studia tedesco?); un'altra scelta riguarda il livello di libertà tematica e quindi lessicale (con-

ste esperienze individualmente in tempo extra-scolastico: ci torneremo alla voce «studente»;

- b. l'equilibrio tra le diverse funzioni del docente: regista che organizza, facilitatore che sostiene nel momento della performance, valutatore delle performance stesse, responsabile di un percorso glotto-didattico al cui interno inserire, in un dato momento, un dato tipo di esperienza autentica, da gestire in un dato modo prima e dopo l'esperienza stessa.

Come ben si vede, se è vero che le tecnologie permettono un «incremento indefinito della capacità di realizzare scopi» (nel nostro caso: presentare lingua viva e, per quanto possibile, utilizzarla in situazioni comunicative autentiche), questo «incremento indefinito» crea un incremento altrettanto forte del livello di complessità, quindi di scelte, quindi di necessità di riflessione etica su quali azioni siano «buone» per gli studenti, su quali procedure facciano il «bene» dello studente, su quale ruolo dell'insegnante sia «buono» per la relazione docente/studente.

2.3 | La «scelta» di garantire il rispetto della pluralità di percorsi cognitivi, matetici e motivazionali di tutti gli studenti

Riprendiamo anche in questo paragrafo le due coordinate che abbiamo scelto di usare partendo da Emanuele Severino e Edgar Morin:

a. *Incremento indefinito della capacità di realizzare scopi*

Un manuale, per quanto tenti di essere metodologicamente equilibrato in modo da non privilegiare gli studenti olistici, globali, intuitivi, induttivi, concreti (caotici, dicono gli insegnanti) oppure quelli analitici, astratti, razionali, deduttivi (che spesso piacciono di più agli insegnanti), non può allargare più di tanto la propria varietà di esercizi e di attività, se non altro per ragioni di spazio e di relativi costi della carta. Nei molti siti (spesso scadenti, per cui è necessaria una selezione accurata) per gli studenti di lingue, ci sono invece migliaia di attività che possono essere utilizzate per arricchire, per integrare i manuali adattandoli alle caratteristiche psicologiche dei singoli studenti.

Facciamo un esempio limitandoci al solo arricchimento del lessico: i manuali sorvolano (troppo) su questa componente della competenza linguistica, affidandosi ad una miracolosa acquisizione spontanea del lessico incluso nei dialoghi, nelle letture, nei materiali autentici riprodotti. La carenza di spazio, legata alla necessità di un contenimento dei costi, impedisce al manuale di usare tecniche importantissime per gli studenti con una forte intelligenza visiva e spaziale quali le pagine tematica a vista d'uccello, ad esempio una doppia pagina con una stazione in cui le varie sezioni e gli oggetti sono accompagnati dal loro nome, oppure una pagina con tutti i colori e i loro nomi, e così via: in rete ci sono centinaia di questi dizionari visivi. Gli studenti che hanno un'intelligenza astratta, sistematizzante, privilegiano l'acquisizione lessicale per universi completi (alto-basso, grasso-magro, biondo-castano-rosso-moro e così via) che nei manuali possono avere solo qualche esercizio qua e là, mentre si trovano online molti «giochi» lessicali su sinonimi e contrari.

Abbiamo fatto solo un rapido esempio, ma per ogni aspetto della competenza comunicativa la tecnologia ci offre un «incremento indefinito della capacità di realizzare scopi» didattici (i singoli obiettivi), ma sceglie di non privilegiare chi ha una motivazione astratta, legata al piacere di imparare e sistematizzare, rispetto a chi ha una motivazione concreta, strumentale, pragmatica; chi ha una mente analitica rispetto a chi privilegia l'intuizione e la globalità; chi privilegia percorsi induttivi rispetto a quelli deduttivi e così via (Torresan 2008; Caon 2008).

b. *Complessità*

Esiste una versione «semplice» della ricerca sul web di materiali del tipo che abbiamo esemplificato sopra: ci pensa l'insegnante. È un percorso lungo, che richiede di trovare, valutare e catalogare schede, giochi, siti adatti alle principali tipologie di studenti (olistici vs. analitici, ad esempio), ma può essere svolto insieme a colleghi e, una volta creato il «catalogo», il suo uso è semplice, basta consigliare a ciascuno di svolgere una certa attività piuttosto che un'altra.

Ma la semplicità non risponde a un criterio etico di base dell'educazione (e l'insegnamento delle lingue straniere fa parte dell'*educazione* linguistica) e in particolare all'autopromozione della persona: non è dando pesci (schede e siti) che si educa, ma insegnando a pescare e a valutare la potenzialità dei pesci pescati. Farsi un elenco di pagine o

siti è utile e semplice e può essere produttivo nelle fasi iniziali del percorso, ma il punto d'arrivo del percorso sta nel far maturare nello studente la capacità autonoma di cercarsi pagine, giochi, dizionari, grammatiche di riferimento, testi auto-cloze, dettati e quant'altro, adatti alla sua intelligenza, al suo modo di imparare, alla sua motivazione: e creare l'autonomia è mille volte più complesso che creare una banca dati da somministrare meccanicamente a studenti visti come vasi da riempire, anziché come persone responsabili del proprio *lifelong and lifewide learning*. Ma questo discorso, proprio a causa della complessità dell'approccio che stiamo seguendo, si lega ad un'altra voce, che trattiamo nel paragrafo che segue.

2.4 | La «scelta» di considerare lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità nell'apprendimento tanto importante quanto lo sviluppo della competenza comunicativa

Abbiamo anticipato nel paragrafo precedente il tema di questo punto, ma vedremo che, articolandolo nei due principi che abbiamo scelto a guida, l'accento che abbiamo fatto sopra, riguardo al divenire responsabili del proprio *lifelong and lifewide learning*, risulta assai arricchito in termini di etica complessa.

a. *Incremento indefinito della capacità di realizzare scopi*

L'aggettivo «indefinito» è il cuore del problema: la tecnologia ci offre, e offre allo studente di oggi e all'uomo di domani (che dovrà tener viva la lingua appresa e, molto probabilmente, apprenderne altre o quanto meno acquisire l'abilità di intercomprensione tra lingua romanze, se si tratta di uno studente italofono) una quantità di strumenti «indefinita» sul piano quantitativo e anche su quello qualitativo – ma l'educazione è un atto *intenzionale*, quindi costruito attraverso scelte, e *finalizzato* ad un obiettivo, e queste due caratteristiche mal si coniugano con la «indefinitezza»: serve riflettere quindi sul piano della complessità per individuare una guida etica.

b. *Complessità*

Non si possono dettare regole allo studente per portarlo all'autonomia e alla responsabilità: sarebbe semplice, ma l'autonomia e la responsabilità – che fanno il «bene» dello studente aiutandolo nel processo di autopromozione – sono complesse. È quindi necessario coinvolgere gli studenti nella riflessione su:

- a. *che cosa vuol dire 'sapere' una lingua*: nella scuola sono i docenti a sapere quale è la natura della competenza comunicativa, ma per consentire allo studente di cercare in rete quel che gli serve e a selezionare nel numero «indefinito» di strumenti che vi trova quelli utili e corretti è necessario condividere con gli studenti la riflessione su cosa vuol dire sapere una lingua, cioè sulla competenza comunicativa – condivisione che a nostro avviso è eticamente necessaria non solo in ordine alle tecnologie, ma all'intero ambito dell'educazione linguistica. Per impostare il discorso può essere utile il modello che abbiamo proposto nelle *Sfide di Babele* (2002, soprattutto nella revisione del 2012) o nel volume epistemologico del 2011;
- b. *quali parametri considerare per valutare una performance*: questa non deve essere solo pragmaticamente *efficace*, ma anche socialmente *appropriata* e linguisticamente *corretta*; molto comunicativismo spicciolo si accontenta dell'efficacia, della capacità di comunicare in qualche modo: è un parametro semplice; ma la comunicazione è più complessa, necessita anche di appropriatezza e correttezza: occorre dunque insegnare allo studente a riflettere sulle sue performance, in modo da equilibrare i tre parametri e da cercare in rete quello che serve a *lui* per migliorare i *suoi* punti deboli;
- c. *che cosa vuol dire 'imparare una lingua'* utilizzando in maniera equilibrata le modalità proprie del cervello destro e di quello sinistro, in modo che gli studenti possano perfezionare le loro strategie e colmare le proprie lacune nel periodo scolastico e poi proseguire autonomamente *lifelong* e *lifewide*, sapendo che alcuni degli strumenti che trovano in rete sono appropriati ed altri no, che alcuni procedono secondo natura ed altri sono solo scorciatoie demagogiche che non costruiscono competenza stabile, *acquisition* nei termini krasheniani, ma solo *learning*. O che danno l'illusione di apprendere – ma il tema verità/illusione è il cuore del paragrafo che segue.

2.5 | La «scelta» di porre il rispetto della verità tra le mete educative anche nell'insegnamento delle lingue straniere

L'insegnante (di lingue, di matematica, di geografia ecc.) è un adulto che, inevitabilmente, diviene modello da recepire o da rifiutare per i bambini, i ragazzi, i giovani cui insegna. È un educatore. Nel suo operare quotidiano per insegnare una lingua straniera chiede agli studenti di eseguire dei compiti, in parte comuni (comprendere un dialogo, scrivere un commento, fare un esercizio, memorizzare paradigmi ecc.) in parte individuali. Queste ultime sono proposte sia per recuperare specifiche lacune o rafforzare alcune strategie o alcuni contenuti, sia per ricerche di carattere storico, letterario, culturale. E la prima fonte cui ricorrono gli studenti è internet. Internet è:

- a. *apparentemente onnisciente*: su Wikipedia lo studente può avere l'illusione di trovare ogni informazione che gli serve e l'illusione che quel che trova sia vero, senza quindi richiedere lo sforzo di verificare le cose – ma su Wikipedia qualcuno ha inserito una pagina su di me sbagliando addirittura il mio nome, che è Paolo Ernesto e non Paolo Emilio come viene indicato; gli studenti sanno che internet è inaffidabile, ma non sanno – se non gli viene insegnato – come verificare, non hanno l'abitudine – se non gli viene inculcata – di procedere sistematicamente al *cross checking*; e l'educatore insegnante di lingue ha il dovere etico di insegnare a perseguire la verità (anche di una voce di Wikipedia);
- b. *apparentemente fattuale*: una qualunque canzone americana di cui lo studente scarica il testo usa *thru, favor, nothin', wanna* e così via e lo studente, proprio perché inesperto in inglese e fiducioso nella rete, si può convincere che quello sia l'inglese, senza verificare la ragione per cui il testo e l'insegnante gli hanno insegnato *through, favour, nothing, want to*: è un testo autentico, quindi l'inglese che usa è giusto; facendo una conversazione su Skype lo studente può sentire pronunce piane di *laboratory* e di *assembly*, convincendosi che l'insegnante sbaglia pronunciandole sdrucchiole. Di fatto, almeno nel settore delle lingue, internet contiene realizzazioni in mille varietà e, soprattutto negli scambi uno-a-uno, propone idioletti: ma il «bene» non è imparare una lingua assemblando a caso un'accozzaglia di varietà, bensì possedere una varietà media (ritorna sempre

questo concetto aristotelico...) abbastanza standard, pur restando aperti alla comprensione delle diverse varietà;

- c. *apparentemente facile da usare a fini scolastici*: grazie ai motori di ricerca e alla malefica procedura copia-incolla, fare una relazione, preparare una ricerca, eseguire compiti altrimenti noiosi perché «libreschi» diviene finalmente semplice, o almeno così può pensare un ragazzino che prepara la ricerca per l'esame di terza media, il ragazzo che predispone il dossier per la maturità, il giovane che stende la tesi della triennale (ma spesso, purtroppo, anche della magistrale, del master, del dottorato...). La verità, che va proposta come modello dall'educatore, è che reperire le informazioni su internet può essere facile, ma verificarle è necessario;

Avere a disposizione quel gigantesco *repository* che è internet e quell'universale fonte di contatti che sono i social network è senza dubbio un «bene», perché permette un «incremento indefinito della capacità di realizzare scopi», come dice Emanuele Severino, ma il bene è tale solo se è basato sul «vero», e in internet e nei social network il vero è sommerso da un enorme rumore di fondo: informazioni errate o incomplete; stereotipi passati come verità; informazioni vere ma recepibili solo a chi sa già o a chi possiede i parametri; rapidità di passaggio da un sito all'altro con logiche ipertestuali, cliccando sulle *hotword* blu, prassi che impedisce di approfondire, di verificare la verità, sostituendo la semplicità della navigazione veloce alla complessità del tuffo profondo, l'unico modo per far sì che «intelligenza» non sia solo *inter legare*, creare link si direbbe oggi, ma soprattutto *intus legere*, leggere dentro, per cercare magari poche informazioni, ma vere.

L'etica dell'educatore nei tempi della tecnologia (che a scuola il giovane usa raramente, ma che nel resto delle 24 ore occupa più spazio di quello dedicato al nutrirsi e, spesso, al socializzare) richiede lo sforzo di far comprendere la complessità del processo di ricerca in rete, cioè la navigazione intelligente come metodo (rifiutando quindi l'organistico balzellare da link a link) e la prassi costante di verificare la veridicità di quanto si trova.

2.6 | Conclusione

La tecnologia, se dominata da chi la usa, è un bene per l'apprendimento delle lingue straniere (ma il nostro discorso può ben allargarsi all'educazione linguistica in generale): offre un'infinità di testi scritti, orali, multimediali, interattivi; attività didattiche per molti degli obiettivi glottodidattici specifici di ogni livello; dizionari e grammatiche di riferimento; occasioni di interazioni libere e in tandem; possibilità di lavoro sia collettivo sia individuale.

Ma dire che una cosa – la tecnologia glottodidattica, nel nostro caso – è un «bene» è accettabile in un discorso generico, non lo è in un discorso filosofico: le cose non sono un bene o un male in sé, è il loro uso che è buono o cattivo. L'uso *semplificistico* del patrimonio di possibilità glottotecnologiche è male in sé, perché l'acquisizione di una lingua è un'attività complessa ed altrettanto complesso è il suo insegnamento, e *la semplificazione delle realtà complesse è un falso intellettuale, quindi un male*.

Il risultato di un uso semplicistico è illusione, non verità: lo studente può illudersi di sapere l'inglese solo perché è riuscito a chiacchierare un quarto d'ora su Skype, o può dis-illudersi sulla sua competenza ortografica dopo aver fatto molti errori in un dettato online, dovuti magari alla varietà linguistica della fonte, o alla velocità di eloquio, o alla brevità dello spazio tra una frase e la successiva, o alla specificità lessicale del tema trattato, o al fatto che il dettato era pensato per un livello B2 e lo studente è B1.

Etica nell'uso delle glottotecnologie, in conclusione, significa presentare agli studenti non tanto le potenzialità della tecnologia ai fini glottodidattici, ma la complessità della competenza comunicativa, il «sapere una lingua», e dei processi di acquisizione della competenza, il «saper imparare una lingua», in modo da evitare di confondere illusione e verità.

Etica significa abituare, proprio per la complessità del processo glottodidattico, ad abbandonare l'illusione superficiale per cercare la verità profonda, anche se ciò rallenta la velocità tanto amata da chi usa la tecnologia: solo così non si rischia di confondere un delfino con un pesce, anche se superficialmente un delfino appare come un pesce.

Etica significa abituare ad un uso responsabile ed autonomo della tecnologia, sia perché nella scuola essa è uno dei pochissimi strumenti

di individualizzazione dei percorsi acquisitivi ed apprenditivi, sia perché finita la scuola non ci sarà più l'insegnante a dire cosa fare per mantenere viva la lingua che si è studiata, e non ci sarà quando le vicende del mondo globalizzato porteranno quello studente ad aver bisogno di studiare su testi in lingue che non conosce o a vivere in luoghi in cui, mentre è a scuola, neppure ricorda l'esistenza.

Etica, per tutti noi, è sapere che in verità le tecnologie hanno reso più accessibile il mondo e le conoscenze, ma non hanno reso più semplice l'intelligenza del mondo e delle conoscenze – anzi, l'hanno resa più complessa e «l'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste»: le nuove tecnologie ci hanno caricato di una responsabilità etica inaudita nel mondo fino a una generazione fa.

Riferimenti bibliografici

- AECT, 2001 (ultimo aggiornamento 2008), *A Code of Professional Ethics: A guide to professional conduct in the field of educational communications and technology*, The Association for Educational Communications and Technology.
- BALBONI P. E., 2012 (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2012, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- LIN H., 2007, «The ethics of instructional technology: issues and coping strategies experienced by professional technologists in design and training situations in higher education», in *Education Technology and Research Development*, n. 5.
- MARKKULA CENTER, 2003 (ultimo aggiornamento 2011), *Ethics and Technology in Education*, Santa Clara, Santa Clara University, http://www.nellie-muller.com/Ethics_and_Technology_in_Education.htm
- NICHOLS R. G., 2002, «Meeting our ethical obligations in educational technology», in *TechTrends*, n. 1.
- SEVERINO E., s.i.d., «Un orizzonte etico per il nostro tempo», Centro Studi Banca Europa, http://www.bancaeuropa.org/bancaeuropa/files/u1/Un_orizzonte_etico_per_il_nostro_tempo.pdf
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.

UNIVERSITY OF ILLINOIS, 2001, *Code of Technology Ethics for Educators*, Urbana, University of Illinois, <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/bweinert/304code.htm#pre>

YEAMAN A.R.J., NICHOLLS EASTMOND J. JR., NAPPER V. S., s.i.d., «Professional Ethics and Educational Technology», http://lichinhuangdl.wikispaces.com/file/view/ER5861X_C011.pdf