1-3 Anno XLVIII 2010

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
VARIAZIONE LINGUISTICA a cura di Matteo Santipolo
Matteo Santipolo - Verusca Costenaro - Annalisa Giolo - Marie-Christine Jamet - Isabella Ferron
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Vincenza Rosiello - Tiberio Snaidero
LE BUONE PRATICHE Rossanna Pavan
CULTURE E CIVILTÀ Paola Benvenuto e Gao Xiang
VITA DELL'ANILS Michela Giordano

ELi

Langenscheidt

Berliner Platz NEU

Nuova edizione del famoso corso **Berliner Platz**, il corso di tedesco per principianti che permette di apprendere le basi della lingua senza dedicare molto tempo allo studio.

Berliner Platz 1 NEU
Libro per lo studente con eserciziario + 2 CD audio

Leo & Co.

Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache in drei Stufen

Nella birreria di Leo, che si trova in una grande città tedesca, si incontrano persone di diverse età e nazionalità.
Gli argomenti trattati sono molteplici: da esperienze di vita quotidiana fino a grandi eventi storici.

CD audio con la lettura completa e sequenze d'ascolto supplementari.

Esercizi finalizzati alla comprensione del testo e dettagliate informazioni di civiltà sono in appendice.

La serie si compone di dieci titoli su tre livelli di difficoltà.

...weil Sprachen verbinden.

Distributore per l'Italia:
ELI Edizioni
www.elionline.com

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLVIII 1-3 2010

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
milvia.corso@scfor.units.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: Shutterstock.
In copertina: La grande muraglia cinese.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di marzo 2010
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
La riforma, finalmente! (O no?)
di Gianfranco Porcelli

4 Variazione linguistica
La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico
a cura di Matteo Santipolo

6 **Didattica della variazione linguistica: più modelli per una migliore efficacia comunicativa**
di Matteo Santipolo

13 **The physiology of language (ex)change: approaching EFL learners to Indian English**
di Verusca Costenaro

17 **Enseñar la unidad CON la diversidad: el enfoque variacional en la enseñanza del español**
di Annalisa Giolo

20 **Didactique *du* français, didactique *des* français. Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue**
di Marie-Christine Jamet

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 13
A cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 **Deutsch als vielfältige Sprache: eine Annährung an die Didaktik von den deutschen Mundarten. Dialekt im Unterricht**
di Isabella Ferron

Riflessioni metodologiche
42 **Uso della comunicazione scientifica nella didattica della lingua inglese**
di Vincenza Rosiello

48 **La valutazione della competenza comunicativa interculturale**
di Tiberio Snaidero

Le buone pratiche
53 **Musica, ma non solo**
di Rossanna Pavan

Culture e civiltà
56 **L'Italia in Cina**
di Paola Benvenuto e Gao Xiang

Vita dell'ANILS
62 **Una scuola che parla: il Convegno ANILS a Cagliari**
di Michela Giordano

La riforma, finalmente! (O no?)

di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Ricordo bene l'a.s. 1964-65: dopo due anni come maestro elementare cominciavo a insegnare inglese in due scuole medie della provincia di Milano, nelle classi prime e seconde. Le terze, infatti, erano ancora secondo il vecchio ordinamento: la Scuola Media con il latino, che apriva la strada agli studi successivi, oppure le Scuole di Avviamento Professionale (industriale, commerciale, agrario, ecc.) dopo le quali terminava la carriera scolastica di chi aveva imboccato quella strada a 11 anni – a volte per non aver superato l'esame di ammissione alla Scuola Media.

Allora si dava per scontato che gli studenti della Scuola Media Unica nel 1966-67 avrebbero trovato una scuola superiore riformata e rinnovata, pronta ad accoglierli. Sappiamo come sono andate invece le cose: piccoli aggiustamenti dei programmi, tentativi di riforma bloccati dai veti incrociati provenienti dall'area cattolica e da quella marxista, difesa a oltranza dei vecchi Licei (in particolare, del Classico), "sperimentazioni" varie, ecc.

In questa prospettiva, l'avvio della riforma delle scuole superiori dal 2010-11 dovrebbe essere salutato con estremo favore, giustificando il "finalmente!" del titolo. Senza risalire agli anni '60, basta ricordare le peripezie della riforma dal Ministro Berlinguer a oggi. Se guardiamo a ciò che succede in molti paesi esteri, nei quali è normale che il sistema scolastico si rinnovi ogni pochi anni, il conservatorismo della scuola italiana appare un caso anomalo. Eppure le voci allarmate non mancano e sono rigorosamente *bipartisan*. Le ragioni sono molteplici.

La riforma parte in un periodo di crisi economica con pesanti tagli nella spesa pubblica – ovunque e anche nella scuola. Il sospetto che la riforma possa servire soprattutto per ridurre l'offerta formativa è forte e mi pare legittimo. Già quest'anno molte colleghe sono passate dal precariato alla disoccupazione e il fenomeno potrebbe estendersi. L'obiezione secondo cui una riduzione nella quantità non va necessariamente a scapito della qualità è un'obiezione che può venire solo da chi è esterno al mondo della scuola viva e operante: in teoria è vero che si può fare meno e fare meglio, in pratica non è affatto semplice, soprattutto se non si investe parallelamente sulla formazione iniziale e continua dei docenti.

> le riforme
> e le grandi innovazioni
> si sono assestate
> cammin facendo

Inoltre la riforma parte in fretta e in modo alquanto confuso. Questa seconda obiezione mi pare molto meno valida. Non ricordo *nessuna* innovazione significativa del sistema scolastico italiano (Scuola Media Unica, lingue straniere nella scuola elementare, Progetto Speciale Lingue Straniere, Progetto Lingue 2000, dal maestro unico al maestro plurimo, gli IRRSAE, le SSIS, ecc.) che non sia partita nell'incertezza e confusione. Partite quando e come era possibile, approfittando di circostanze politiche favorevoli, le riforme e le grandi innovazioni si sono poi assestate cammin facendo, in qualche caso producendo frutti più che apprezzabili.

CHE COSA VOGLIAMO?

Niente di nuovo rispetto a ciò che chiediamo da sempre: uno spazio per le lingue straniere (al plurale, ovunque!) conformemente alle direttive europee e soprattutto consono alle esigenze di un'educazione moderna. Personalmente da tempo auspico che la scuola "di punta" nel nostro sistema scolastico sia un Liceo Moderno (comunque lo si voglia chiamare) in cui le lingue moderne, sviluppate ad alto livello, si dimostrino altrettanto formative quanto le lingue classiche e in più "spendibili" nel mondo della scienza o degli affari, nell'accesso ai media e alla documentazione di ogni tipo e in ogni settore, dalla politica al turismo e al tempo libero.

CHE POSSIAMO FARE?

Nel momento in cui scrivo circolano solo tabelle provvisorie e voci di corridoio – qualificate ma a rischio di smentita. Chi mi legge avrà già avuto modo di vedere i quadri orari definitivi, sulla base dei quali le famiglie avranno potuto fare le preiscrizioni. Su di essi torneremo quindi nel prossimo editoriale.

Un primo compito è quello della vigilanza e del monitoraggio.

Sappiamo che in situazioni analoghe i dirigenti hanno a volte effettuato delle scelte non conformi alla normativa o comunque penalizzanti per le lingue – non necessariamente per fini scorretti, anzi talvolta con l'intento di risolvere situazioni locali problematiche, ma pur sempre scelte contrarie alla diffusione del plurilinguismo.

Possiamo attenderci sia tentativi di fuga in avanti, ossia di innovazione al di là di quanto previsto dalla riforma, sia tentativi di immobilismo e di conservazione ad oltranza dell'ordinamento attuale.
Le segnalazioni possono essere inviate a gp.anils@yahoo.it; non terrò conto di messaggi anonimi ma garantirò la riservatezza a tutte le fonti da cui mi provengono le notizie.

Il secondo compito, non appena noti i quadri-orario, sarà quello di risistemare i contenuti in modo da garantire, *distintamente per ciascuna lingua*, un'effettiva progressione: se gli studenti devono essere messi in grado di beneficiare del CLIL nella classe finale delle superiori, occorre armonizzare le indicazioni ministeriali con la propria situazione didattica, anche in termini di sussidi e materiali didattici. Questa rivista, e ancor più il sito www.anils.it, potranno servire a scambiare proposte ed esperienze in merito: gestire il cambiamento da soli può essere difficile; appartenere a un'Associazione può e deve agevolare il compito.

Il terzo compito, come sempre, è la formazione degli insegnanti.
È prevedibile una domanda da parte dei docenti coinvolti dalla riforma, una domanda di dialogo e confronto con gli esperti, a cui spesso le amministrazioni centrali e periferiche non sono in grado di dare risposte adeguate. Nella mia esperienza, i periodi di transizione verso il nuovo si sono sempre rivelati quelli nei quali il corpo docente ha dimostrato la massima apertura e una gran voglia di prepararsi arricchendo la propria professionalità. I temi suggeriti dalla riforma potranno essere trainanti in molte occasioni di incontro.

Questi compiti riguardano i singoli soci/abbonati e le Sezioni locali.
La dirigenza nazionale continuerà a intervenire in tutti i modi possibili presso il Ministero e gli Uffici scolastici nazionali (Agenzia Scuola, LLP ecc.) e periferici. Non abbiamo mai chiesto la luna, tanto per rompere le scatole a questo o quel governo, ma sempre e solo ciò che corrisponde a un corretto esercizio del diritto, da parte degli allievi di tutte le età e livelli, a ricevere un'educazione linguistica efficace e attenta alle attuali esigenze di plurilinguismo e multiculturalismo.

risistemare i contenuti in modo da garantire un'effettiva progressione

SALOTTI E UFFICI

Un altro mio sogno è sempre stato di avere nella scuola, magari al posto della Sala Professori (deposito registri e salotto-parcheggio per le "ore buche"), un ufficio per ciascun gruppo di materie. Specificamente per le lingue, desideravo un locale dove trovare dizionari, libri di testo vari lasciati in saggio, ecc. – oggi aggiungerei anche i materiali audio e video, un computer con stampante/scanner/fotocopiatrice e connessione a Internet; in breve, un posto di lavoro efficiente e in cui collaborare con i colleghi.

Ne parlo perché tra i molti punti che accompagnano l'annuncio di riforma ce n'è uno che riguarda la "costituzione in ogni scuola di **dipartimenti disciplinari**, che riuniscono i docenti di uno stesso ambito disciplinare, per sostenere la didattica, la ricerca, la progettazione dei percorsi." Se si tratta di semplici articolazioni (che "non ledono comunque la sovranità del collegio docenti") potrebbero servire a poco. Se trovano un loro spazio operativo possono dare avvio a un modo di stare a scuola più al passo con i tempi. Finora ne ho visti ben pochi, in Italia, e soprattutto in scuole non statali. L'auspicio è che i miei nipoti – ora in età della Scuola dell'Infanzia – troveranno davvero "in ogni scuola" dipartimenti disciplinari efficienti, con dotazioni adeguate e insegnanti che per preparare bene le loro lezioni non avranno bisogno delle proprie risorse personali domestiche.

IN QUESTO NUMERO

Pubblichiamo un'ampia sezione monografica a cura di Matteo Santipolo dell'Università di Padova sulla didattica della variazione linguistica. Il curatore è uno studioso degli apporti della sociolinguistica alla didattica delle lingue moderne.
C'è anche una sintesi dei lavori del Seminario Nazionale di Cagliari, i cui atti saranno pubblicati in volume.

Per motivi tecnici rinviamo al prossimo numero la pubblicazione degli Atti del Seminario di Trieste (Aprile 2009).

In memoriam
Un destino crudele ha strappato Carla Dalla Costa alla vita, ma non potrà mai distruggerne la simpatia, la bontà ed il coraggio.

Gli amici dell'ANILS

La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico

a cura di Matteo Santipolo
Università di Padova

"It takes all sorts to make a world."
Proverbio inglese

"Variety is the soul of pleasure"
Aphra Behn (1640-1689)

"Se parlassimo una lingua diversa, percepiremmo un mondo piuttosto diverso."
Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Nella commedia *Pygmalion* (1913) George Bernard Shaw racconta la storia di Henry Higgins, professore di fonetica (ispirato dalla figura del fonetista Henry Sweet), che scommette con l'amico colonnello Pickering di poter trasformare la fioraia Eliza Doolittle in una raffinata donna della buona società, innanzitutto modificando il suo accento *Cockney* e insegnandole a parlare nella varietà diastratica delle classi sociali più elevate. Tale era l'importanza della pronuncia e della variazione linguistica quali strumenti di identificazione sociale da diventare di fatto il tema portante di un'opera che nel tempo ha avuto adattamenti e traduzioni in moltissime lingue.

Tutti coloro che abbiano non solo studiato una lingua, ma abbiano anche avuto la possibilità di confrontarsi con parlanti nativi di quelle lingue, si sono in qualche misura resi conto della frequente lontananza che esiste tra i modelli che ci offre la scuola o comunque un corso di lingua, e la realtà in cui essa è parlata. Ciò, come è noto, è dovuto alla dimensione sociolinguistica delle lingue ed è a partire da questa consapevolezza che la presente sezione monografica mira a offrire agli insegnanti di **inglese**, **spagnolo**, **francese** e **tedesco**[1] alcuni spunti di riflessione teorica e operativa su un tema di grande importanza ma che, almeno così ci pare, ancora oggi stenta a entrare in classe.

frequente lontananza tra i modelli che offre la scuola e la realtà

Prima di trattare nello specifico ciascuna delle lingue citate, con il primo contributo, che serve da sfondo filosofico a tutti gli altri, dopo avere tracciato un sintetico profilo storico dei rapporti tra sociolinguistica e didattica delle lingue e avere definito l'approccio socio-glottodidattico, ne vengono individuate e descritte le mete e gli obiettivi. Viene quindi dapprima proposta una rivalutazione della didattica contrastiva e comparativa in prospettiva sociolinguistica e quindi si riflette sull'importanza dell'impiego di materiali autentici nell'approccio socio-glottodidattico evidenziandone i pro e i contro. Il contributo si chiude con l'introduzione del concetto di *varietà didattica* della lingua, sottolineandone i vantaggi che ne derivano in termini di utilità e usabilità sociolinguistica.

Nel secondo contributo **Verusca Costenaro** (Università di Padova) partendo dal concetto-chiave di "didattica della variazione" e dalla sua applicazione al particolare contesto della lingua inglese, propone alcune attività didattiche da sperimentare nella classe di lingua inglese di istituti italiani secondari di secondo grado. In special modo, le attività qui elaborate fanno riferimento alla varietà di inglese usata in India, e si riallacciano quindi al concetto di variazione della lingua inglese nello spazio (variazione diatopica). Traendo spunto da alcuni suggerimenti letterari, ci si propone innanzitutto di guidare i discenti alla scoperta di alcune differenze di

[1] Per l'illustrazione della tematica in relazione all'italiano come L2/LS si rimanda a Santipolo 2000; 2006; 2008, 2009 nella bibliografia del primo contributo.

pronuncia tra l'inglese britannico standard e l'inglese indiano. L'attenzione viene in seguito spostata su alcune variazioni a livello lessicale. Il genere di cui si serve è quello della ricetta, in particolare la ricetta di una specialità indiana. Vengono suggeriti alcuni compiti tesi a far si che i discenti giungano a cogliere in autonomia alcune particolarità lessicali legate al mondo socio-culturale indiano. Tutte le attività qui presentate sono state pensate e create con l'intento di far lavorare i discenti in modo induttivo e cooperativo, sotto la guida attenta dell'insegnante. Tale proposta didattica ha come obiettivo la sola competenza ricettiva della varietà d'inglese indiana, finalizzata ad avvicinare gli apprendenti al concetto di variazione della lingua inglese in particolare e di una lingua in generale.

Nel terzo contributo **Annalisa Giolo** (Università di Barcellona) osserva come nell'insegnamento dello spagnolo come L2 o LS sia fondamentale non trascurare le differenze geolinguistiche, sociolinguistiche e stilistiche che lo caratterizzano, dato che, come tutte le lingue, lo spagnolo non rappresenta un "blocco" unitario, ma un insieme di varianti con cui gli studenti possono venire a contatto, diversi accenti ed usi che si possono imparare, riconoscere ed utilizzare ai fini di una maggiore efficacia comunicativa. La variazione linguistica è una *realtà* e non rappresenta un ostacolo per l'insegnamento: la didattica della variazione può essere un fattore di arricchimento non solamente dal punto di vista linguistico, ma anche sociale e culturale, un modo di insegnare il relativismo culturale e il rispetto della diversità attraverso la didattica della lingua. Con queste premesse l'articolo presenta la lingua spagnola nella sua unità e diversità, riflettendo su quale tipo di spagnolo insegnare e perché, oltre a sostenere l'importanza della "consapevolezza variazionale" come parte integrante della competenza comunicativa.

Il quarto contributo, dedicato al francese e dovuto a **Marie-Christine Jamet** (Università Ca' Foscari Venezia), si apre con un profilo storico delle vicende che hanno portato allo sviluppo della lingua standard a partire dal XVII secolo. Viene però subito chiarito che tanto in Francia, quanto nelle francofonia d'oltre confine, la variazione, specie diatopica, è ovviamente assai vasta e se ne descrivono quindi le imprescindibili implicazioni glottodidattiche. Non meno significative anche in ambito francofono sono pure le variazioni diastratica e diafasica, di cui, dopo una descrizione supportata da diversi esempi, si passa ad analizzare ancora una volta le implicazioni per l'insegnamento del francese come L2 e LS.
Isabella Ferron (LMU-Universität, München), infine, offre un contributo allo studio e alla didattica delle varietà del tedesco standard, che acquistano un ruolo nell'apprendimento linguistico. Dopo una breve introduzione sulla particolarità del tedesco, come una lingua priva di una certa omogeneità, e piuttosto composta dalle molteplici varietà linguistiche regionali, nazionali ecc., si pone l'attenzione su due progetti didattici, uno avviato in Tirolo e l'altro nel Baden-Württenberg. Nel caso del Tirolo si tratta della creazione di una grammatica per studenti tedescofoni che apprendono l'italiano come L2, basata su un'analisi contrastiva tra l'italiano, il tedesco standard e il dialetto bavarese.
Nel caso del Baden-Württenberg si tratta di progetto linguistico, realizzato in una classe elementare, in cui gli alunni si sono confrontati, come dei veri e propri linguisti, con il dialetto del luogo, cercando di capire l'evoluzione ed il ruolo del dialetto nel loro processo d apprendimento.
Pur con le ovvie differenze legate alla storia, alla struttura sociolinguistica e politica e al ruolo che svolgono sulla scena nazionale e internazionale, ciascuna delle quattro lingue qui analizzate sembra condividere la necessità di un insegnamento che non si focalizzi esclusivamente sulle varietà standard, ma che tenga piuttosto conto dell'enorme ricchezza, anche culturale, rappresentata dalla variazione sociolinguistica.

Didattica della variazione linguistica

Più modelli per una migliore efficacia comunicativa

Matteo Santipolo
Università di Padova

SOCIOLINGUISTICA E DIDATTICA DELLE LINGUE

I primi accenni alla dimensione sociale della lingua si devono all'inglese John Rupert Firth che già negli anni Trenta del XX secolo aveva sviluppato una filosofia del linguaggio basata sull'interdipendenza di lingua, cultura e società, e sulla convinzione che la lingua dovesse essere studiata in quanto fenomeno sociale e quindi nel suo reale contesto situazionale d'uso (Firth 1930; 1937). Alcuni dei concetti proposti da Firth (varietà di lingua, dialetto sociale, registro, funzioni del linguaggio, l'equazione lingua=identità, ecc.) hanno rappresentato l'imprescindibile fondamento di tutti gli studi che l'hanno seguito.

Nel 1966, probabilmente influenzato dalle idee di Firth e come reazione alla distinzione proposta l'anno precedente da Noam Chomsky tra *competence* e *performance*, Dell H. Hymes introduce nell'ambito della didattica delle lingue straniere il concetto di *approccio comunicativo* (ma si veda anche Habermas 1970), all'interno del quale, qualche anno più tardi, svilupperà il suo ormai ben noto modello S-P-E-A-K-I-N-G (1974). Tale modello risulta facilmente applicabile a qualsiasi tipo di discorso, e mette in evidenza come, al fine di interagire con successo impiegando una lingua, non sia sufficiente conoscerne grammatica e vocabolario, ma serva possedere una vasta gamma di competenze complesse e articolate che si sovrappongono e si intrecciano continuamente. Ed è proprio lo sviluppo di questa rete di competenze che deve costituire, in ultima analisi, l'obiettivo dell'educazione linguistica.

Parallelamente a quello di Hymes, e altrettanto fondamentale in questo senso, risulta pure il contributo di M.A.K. Halliday (1978), che si focalizza sulle funzioni sociali del linguaggio, con particolare riferimento a tutte le componenti del significato, attraverso la descrizione dei testi scritti e parlati nei reali contesti d'uso.

Ciò detto, ci preme evidenziare a mo' di premessa concettuale, come la prospettiva sociolinguistica sulla variabilità e sul cambiamento linguistico che ne deriva sottolinei l'enorme difficoltà, se non addirittura l'impossibilità, di descrivere la competenza del parlante nativo (per non dire di quella del parlante non nativo), in quanto a controllo e gestione del "sistema lingua". Infatti, tutti i sistemi linguistici (nel senso che già De Saussure attribuiva loro) mostrano forte instabilità e variabilità, conseguenza fisiologica del fatto che le lingue sono organismi viventi.

La variazione non può e non deve, pertanto, essere assolutamente interpretata come patologica e quindi come un "male" da controllare, contenere o addirittura ostacolare, ma piuttosto come segnale di vitalità.

Se, come sembra opportuno, decidiamo di accettare questa prospettiva, allora appare evidente l'inadeguatezza dei sistemi di regole "rigide" e immutabili, sia in senso sincronico sia diacronico, che per molto tempo sono stati proposti dalle grammatiche tradizionali. È pur vero che si può comprendere tale scelta come tentativo di risposta alle esigenze didattiche di ridurre le lingue a sistemi finiti e quindi più facilmente trasmissibili. D'altro canto, tuttavia, le regole sociolinguistiche dipendono da fattori dinamici e contestuali quali lo status dei partecipanti all'evento e pertanto, sono qualitativamente molto diverse dalle regole acontestuali e statiche delle grammatiche tradizionali. Ne deriva perciò che l'esclusione, spesso aprioristica e pregiudiziale, della dimensione variazionale dalla didattica delle lingue vive, rischia di compromettere o comunque ridurre di molto l'*utilità* stessa dell'insegnamento e quindi la conseguente *usabilità* (cfr. Santipolo 2008), concetto che mutuiamo dalle scienze informatiche e che approfondiremo in un prossimo paragrafo, delle competenze acquisite,

anche se solo parzialmente.
Altro tema imprescindibile dal punto di vista sociolinguistico è quello dell'*identità* che viene veicolata attraverso le scelte linguistiche che i parlanti nativi attuano: lo *spazio variazionale* entro cui si muovono, più o meno consapevolmente, costituisce di per sé una maniera di comunicare allo stesso tempo intrinseca ed estrinseca ai contenuti e agli obiettivi dell'atto comunicativo, a tal punto che ogni atto di lingua rappresenta anche un atto di identità.
Di tutto ciò tiene conto l'*approccio socioglottodidattico* che si inserisce nell'ambito della *glottodidattica socio-variazionale* (Santipolo 2000).
Va subito chiarito che non si tratta dell'ennesima alternativa ai molti approcci che si sono succeduti nel corso della storia dell'insegnamento delle lingue, ma piuttosto di una integrazione a quanto già esiste.
In questo senso l'approccio socio-glottodidattico rientra nella logica degli approcci umanistico-affettivi, comunicativi e incentrati sui discenti, in quanto si focalizza proprio sulle loro reali necessità espressive in L2/LS.

COSCIENZA, CONSAPEVOLEZZA E COMPETENZA SOCIOLINGUISTICA: LE TRE "C" COME METE DELL'APPROCCIO SOCIO-GLOTTODIDATTICO

Secondo Balboni (2002), un approccio, tra l'altro:

- individua le *finalità* dell'educazione linguistica;
- indica gli *obiettivi* glottodidattici.

Cercando di specificare ciascuna di queste voci in relazione all'approccio socio-glottodidattico potremmo affermare che le sue finalità sono quelle di sviluppare nei discenti una sensibilità sociolinguistica che consenta loro di diventare sempre più indipendenti nella comprensione e nella gestione dell'uso sociale (e socializzante) della lingua.
Gli obiettivi sono quindi identificabili nelle tre "C" rappresentate dai concetti di *coscienza, consapevolezza* e *competenza sociolinguistica.*
La *coscienza linguistica* va qui intesa innanzitutto come una riflessione sulla propria lingua materna che può solo migliorare attraverso il confronto attento con altre lingue. Tale coscienza si riferisce non solo alle strutture delle lingue, ma pure al loro ruolo come strumenti di comunicazione sociale.
Nel paragrafo precedente abbiamo accennato brevemente al grado di consapevolezza che i parlanti nativi hanno delle loro scelte sociolinguistiche. Se tale grado è molto variabile e spesso di difficile gestione da parte degli stessi madrelingua, esso risulta ancor di maggior complessità per i non nativi.

l'approccio socio-glottodidattico rientra nella logica degli approcci umanistico-affettivi

Da un lato, come è ovvio, in quanto non perfettamente competenti nella lingua target, dall'altro poiché possono essere vittime di transfer negativi dai loro sistemi linguistici di provenienza, esattamente come avviene, secondo quanto ormai ampiamente documentato dagli studi sull'interlingua (Selinker 1972), per lessico e strutture grammaticali.

La *consapevolezza sociolinguistica* è dunque da intendersi come una forma di meta-riflessione che dovrebbe portare ad un piano leggibile e quindi gestibile gli atti di parola (cfr. Santipolo 2002).
Da questa consapevolezza "teorica" si dovrebbe, infine, partire per la creazione della relativa *competenza*, vale a dire la capacità procedurale non solo di interpretare il valore sociale delle scelte linguistiche compiute da altri parlanti, nativi e non, ma pure di compiere tali scelte in autonomia e in modo adeguato e appropriato *(appropriatezza sociolinguistica)* ai diversi temi, contesti, cotesti, interlocutori e agli obiettivi dell'evento comunicativo, sostanzialmente secondo lo schema di Hymes cui si è accennato sopra.
Secondo Canale, Swain (1980) e Canale (1983) la competenza sociolinguistica può essere suddivisa in due categorie separate ma interdipendenti:
a. conoscenza dell'appropriatezza della forma, che si riferisce all'estensione a cui una data forma verbale o non verbale trasmette significato in un certo contesto (ad esempio la scelta del registro adeguato alle circostanze);
b. conoscenza dell'appropriatezza del significato, che si riferisce al rispetto delle norme e dei ruoli sociali.

Sulla base di quanto appena osservato appare evidente che gli errori sul piano sociolinguistico possono compromettere la comunicazione, e soprattutto la sua efficacia pragmatica, in maniera assai più grave di quelli di natura strettamente linguistica o grammaticale. Questo poiché spesso la consapevolezza sociolinguistica anche degli stessi parlanti nativi è di molto inferiore alla competenza linguistica, cosicché, mentre un errore grammaticale, nel momento in cui non incide sulla comprensione del messaggio, può addirittura predisporre l'interlocutore nativo a un atteggiamento di disponibilità e aiuto (*accomodamento convergente*, che si realizza perlopiù attraverso il rallentamento della velocità dell'eloquio, l'enfatizzazione delle pronunce, scelte lessicali o grammaticali ritenute, a torto o a ragione, più comprensibili, ecc.) verso lo straniero, proprio in quanto lo fa riconoscere come tale (si pensi, ad esempio, a errori di accentuazione delle parole o anche all'errata coniugazione dei verbi); per quanto riguarda, invece, l'errore sociolinguistico, che spesso agisce ad un livello subcosciente, esso può

innalzare una barriera psicologica insormontabile, malgrado il senso del messaggio sia stato compreso *(accomodamento divergente)*. In altre parole, mentre l'errore grammaticale rientra in ciò che la nostra *expectancy grammar* ci segnala come prevedibile quando ci rendiamo conto che l'interlocutore non è madrelingua e quindi ampliamo il nostro grado di tolleranza verso la deviazione dallo schema atteso; quando invece la deviazione riguarda gli aspetti sociolinguistici (analogamente a quanto avviene per quelli culturali: cfr. Balboni 2007), la nostra scarsa consapevolezza sociolinguistica e la relativa *expectancy grammar* non sono in grado di aiutarci a interpretarle adeguatamente come esterne agli schemi previsti.
Questa condizione sembra trovare riscontro anche nell'atteggiamento degli insegnanti rispetto alla deviazione: infatti, se da un lato i docenti madrelingua tendono a enfatizzare maggiormente le deviazioni sociolinguistiche; dall'altro quelli non parlanti nativi sembrano più attenti agli errori di natura strettamente grammaticale (anche quando questi non compromettano la comunicazione), e ciò pare interpretabile come dovuto alla loro minore consapevolezza sociolinguistica nella lingua che insegnano.
Strettamente legata alle considerazioni fin qui illustrate, è la questione dell'*efficacia pragmatica*.
Anzi, secondo Bachman (1990), la competenza sociolinguistica andrebbe considerata come un componente della competenza pragmatica.
Ad ogni modo, a prescindere da come si voglia interpretare il rapporto tra sociolinguistica e pragmatica, quest'ultima può essere definita come l'analisi del linguaggio in quanto azione (Austin 1962), o, ancora, come (Crystal 1985: 240): "[...] the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication." La competenza pragmatica non è dunque una conoscenza subordinata a quella grammaticale o testuale, ma piuttosto ad essa coordinata in una fitta e complessa rete di relazioni. Solo possedendo tale competenza è possibile comunicare efficacemente nella lingua straniera, ma, d'altro canto, non tutta la competenza pragmatica deve necessariamente essere "insegnata".

la competenza pragmatica non è subordinata a quella grammaticale o testuale

Senza entrare troppo nello specifico, e rimandando per questo a Kasper (1997), possiamo affermare che molte delle competenze in L1 dei discenti sono sicuramente trasferibili nella L2. Si tratta perlopiù di quelle riconducibili ai cosiddetti *universali pragmatici*, come, ad esempio le consapevolezze: che le conversazioni seguono specifici principi organizzativi; che l'intento pragmatico può essere perseguito indirettamente e che può essere individuato avvalendosi di segnali contestuali e cotestuali; dei ruoli sociali e psicologici dei partecipanti; dei livelli di "forza" con cui esprimere richieste, ecc. Tali universali sono interpretabili come "griglie" semi-naturali su cui si innestano le diverse risposte "culturali" delle diverse lingue, in altre parole, individuabili secondo una *tassonomia etnoscientifica*. Quando vi è coincidenza o vicinanza il transfer sarà positivo; quando invece la distanza è maggiore esso sarà negativo. È stato tuttavia osservato (Kasper 1981) che, anche in presenza di un potenziale transfer sociopragmatico positivo, gli apprendenti talvolta non lo realizzano, forse in quanto troppo concentrati sulla componente linguistica a discapito di quella sociopragmatica.
In entrambi i casi, ci pare opportuno proporre dunque un intervento didattico anche in termini comparativi e contrastivi.

SOCIO-GLOTTODIDATTICA CONTRASTIVA E COMPARATIVA

I primi studi di impostazione contrastiva (Fries 1945) partivano dalla convinzione che i materiali efficaci per l'insegnamento linguistico potessero essere predisposti attraverso un confronto tra la descrizione scientifica e rigorosa della lingua da insegnare e della lingua materna dell'apprendente. In tal modo, coerentemente con quanto sostenuto dall'approccio neocomportamentista (cfr. Bloomfield 1935; Skinner 1957) e dalla teoria dell'interlingua (Selinker 1972), si pensava sarebbe stato possibile individuare e prevedere tutti gli errori e quindi predisporre interventi didattici *ad hoc*. Ciò che appare evidente è che tale approccio si focalizzava sugli aspetti strutturali delle lingue in questione: morfologia, sintassi, fonologia, ecc. (cfr. Katerinov 1980; Danesi, Di Pietro 2001). Pur nella piena consapevolezza dei limiti di un approccio esclusivamente contrastivo, riteniamo, tuttavia, che la ricerca degli elementi di contrastività e delle analogie tra la L1 e la lingua target vada estesa anche alla sfera sociolinguistica. Data la forte componente convenzionale su base socioculturale della dimensione sociolinguistica, ci pare che tale approccio possa essere attuato attraverso un'attenta osservazione guidata (e in tal senso indispensabile sarà l'uso di materiali autentici di cui parliamo più avanti) dei sistemi in contatto. Il confronto potrà riguardare tanto gli aspetti *macrosociolinguistici* (ad esempio, i rapporti tra i diversi

codici presenti nel repertorio linguistico, oppure, nell'ambito della variazione diafasica, quando impiegare strutture più formali o meno) quanto *microsociolinguistici* (ad esempio, come segnalare il passaggio da un registro formale a uno informale[1]).
In relazione agli aspetti macrosociolinguistici, oltre all'impiego di strumenti quali la *Carta d'identità sociolinguistica* (Santipolo 2006: 18-20) e la rilevazione della *distanza sociolinguistica e culturale* (Santipolo 2002: 80-82; 2006: 20-24), molto utile, a nostro avviso, può essere pure il ricorso alle *folksonomie*. Queste possono essere definite come (Petrucco 2006):

"[...] un sistema di classificazione percepito come democratico e interculturale. Una forte spinta a questo processo è dovuta senza dubbio alla diffusione dei Blog e alle interazioni che ne scaturiscono e che sono il primo pilastro di quella rete virtuale di *social networking*.
Il neologismo folksonomia deriva dall'unione del termine *folk* (popolo) con la parola *taxonomy* (tassonomia) e, prima che la parola fosse comunemente accettata, si cercava di definire lo stesso concetto come "social classification", "ethnoclassification" o "bottom-up social classification". Una folksonomia è un processo attraverso il quale un gruppo di persone utilizza un proprio vocabolario e un significato esplicitato applicandolo a tutto ciò che può essere indicizzato su Web attraverso un indirizzo".

Applicato al nostro contesto, ciò significa che l'insegnante guida gli studenti attraverso un percorso da un lato di sviluppo di un'autocoscienza sociolinguistica relativa alla loro lingua materna *(raising sociolinguistic awareness)*; dall'altro, mediante il confronto con le equivalenti norme della lingua target, oltre allo sviluppo di una consapevolezza e quindi di una competenza sociolinguistica anche in questa lingua, potrà portare alla crescita del *relativismo sociolinguistico*, parte integrante del relativismo culturale. Infatti, come è noto (Petrucco 2006): "[...] i sistemi di classificazione sono sempre basati su forti fondamenti culturali [...] e le folksonomie possono fornire degli interessanti indizi delle connessioni tra culture diverse, proprio perché lo stesso singolo oggetto è marcato in modi (e con intenzionalità) differenti."
Analogamente, per quanto riguarda invece gli aspetti microsociolinguistici, similarità e differenze tra la L1 e la lingua target possono essere evidenziate attraverso *traduzioni sociolinguistiche* con relativi commenti.

Può anche accadere che gli studenti abbiano appreso la lingua esclusivamente con modelli sociolinguistici solo parziali.
I due casi che possono verificarsi sono:

- *sovradimensionamento sociolinguistico:* tipico di chi ha appreso la lingua soprattutto in contesto LS, avendo avuto come modello quasi esclusivo la lingua letteraria e parla quindi una sorta di varietà bookish "libresco";
- *sottodimensionamento sociolinguistico:* tipico di chi ha appreso la lingua perlopiù spontaneamente, quindi in contesto L2, spesso attraverso l'esposizione alla lingua quotidiana e ai registri più informali e talvolta volgari o sovrapposti col dialetto o varietà locali.

In entrambi i casi, ma in particolar modo con riferimento al primo, si può parlare di *Sindrome di Fernando*, con riferimento al protagonista del film di Silvio Soldini, *Pane e Tulipani* (2000), il quale ha acquisito l'italiano quasi esclusivamente attraverso la lettura e lo studio dell'*Orlando Furioso* e, verrebbe quasi da dire, "si sente!".
In questo caso, più che di un vero e proprio processo di sviluppo della competenza sociolinguistica *ex novo*, si tratta di una *rieducazione sociolinguistica*, il cui obiettivo è ampliare la gamma dei modelli utilizzabili e le relative competenze per impiegarli adeguatamente (Santipolo 2009), muovendosi contemporaneamente sia all'interno della lingua target, sia attraverso l'eventuale confronto con la lingua materna qualora ritenuto opportuno e chiarificatore.

I MATERIALI AUTENTICI E L'APPROCCIO SOCIO-GLOTTODIDATTICO

Fondamentale ai fini dello sviluppo della competenza sociolinguistica, anche in chiave comparativo-contrastiva, appare dunque l'impiego di *materiale autentico*. Il termine, utilizzato per la prima volta ormai oltre trent'anni fa (Wilkins 1975), si riferisce a tutto ciò che viene creato per parlanti madrelingua e senza alcun

[1] A titolo esemplificativo citiamo qui un caso occorso in un episodio della fortunata serie televisiva "E.R. Medici in prima linea". Al giovane dottor John Carter veniva presentata un'altrettanto giovane infermiera. Dopo i primi convenevoli, il dottor Carter, nella versione doppiata in italiano, diceva alla infermiera "Chiamami pure John", palese traduzione letterale dell'inglese: "Call me John". Se la correttezza formale di tale traduzione appare indiscutibile, ben diverso il discorso se la si osserva dal punto di vista sociolinguistico. Infatti, mentre in inglese il passaggio dal registro formale a quello informale viene appunto segnalata attraverso il ricorso al nome proprio, in italiano il medesimo passaggio si attua, generalmente, attraverso il ricorso al pronome "tu" anziché il "Lei". Il dottor Carter, in italiano, avrebbe dunque dovuto dire: "Diamoci/dammi pure del 'tu'" o qualcosa di simile. In generale, può accadere, come nel caso appena descritto, che a fronte di un'analogia di contesti d'uso (il fatto che Carter e l'infermiera fossero quasi coetanei), non vi sia corrispondenza tra le strutture nelle lingue a confronto; ma può anche verificarsi il caso contrario, in cui vi sia una sostanziale corrispondenza tra le strutture (come ad esempio tra l'italiano "tu/Lei"e il tedesco "du/Sie", ma non tra i contesti, le situazioni e le tipologie di destinatari con cui usarli.

intento didattico (cfr. Begotti 2008)[2]. L'impiego del materiale autentico ai fini dello sviluppo della competenza sociolinguistica offre sicuramente alcuni indiscutibili vantaggi, ma solleva altresì talune difficoltà. Di seguito, rielaborando in prospettiva socio-glottodidattica quanto illustrato da Begotti (2008), ne proponiamo una descrizione dettagliata.

Pro:

- Motivazione: appare evidente che offrire materiale autentico come spunto didattico asseconda le reali necessità comunicative quotidiane degli studenti, specie se in contesto L2. Di conseguenza, la possibilità di trovare nella lezione risposte concrete ai dubbi e alle perplessità che possono avere ne incrementa la motivazione stabilendo legami e connessioni tra l'apprendimento spontaneo e quello guidato (cfr. *Teoria dell'apprendimento significativo*. Cfr. Novak 2001).
- Lingua in contesto: la contestualizzazione sociolinguistica delle strutture della lingua ne facilita la comprensione e quindi l'acquisizione.
- Lingua "reale" (da tutti i punti di vista) e varia: a differenza di quanto accade con i materiali didattici, quelli autentici forniscono esempi di uso concreto della lingua, potendo includere anche quegli aspetti che, per varie ragioni, sono generalmente omessi dai manuali. Si pensi, ad esempio, all'uso delle parolacce e delle implicazioni stereotipiche da cui derivano (cfr. Nobili 2007) e che tanta parte hanno, che ci piaccia o meno, nella comunicazione quotidiana. Inoltre, il materiale autentico si caratterizza per la possibilità di mostrare diverse tipologie di variazione (*in primis* diatopica, ma anche diastratica, diafasica e diamesica, oltre che diacronica, qualora si usino testi datati).
- Modelli culturali reali (anche non verbali): come abbiamo già osservato, la competenza sociolinguistica è strettamente legata a quella culturale. I materiali autentici (specie quelli video) rappresentano strumenti per una riflessione anche su questi aspetti.

Contro:

- Complessità linguistica: non essendo pensati per fruitori non madrelingua, i materiali autentici non tengono ovviamente conto delle competenze pregresse dei destinatari e possono quindi presentare strutture non solo grammaticali in senso stretto, ma anche sociolinguistiche e pragmatiche, di difficile accessibilità. La frustrazione derivante dalla impossibilità di superare certe difficoltà, specie se reiterata, può ingenerare un progressivo calo della motivazione.
- Complessità culturale: talvolta possono presentare situazioni di difficile comprensione per chi non abbia una profonda competenza del contesto e del cotesto di cui studia la lingua, specie quando facciano riferimento a situazioni del passato recente (personaggi o programmi televisivi, scena politica, spot pubblicitari non più attuali ma che abbiano lasciato un segno sulla memoria collettiva, ecc.)
- Difficile "taratura": dal punto di vista del loro impiego in classe, i materiali autentici, come già osservato, possono presentare strutture o comunque aspetti di livello troppo complesso per le competenze dei discenti e quindi possono richiedere interventi, talvolta anche "pesanti" da parte del docente per essere adeguatamente "tarate" e rese accessibili. Il rischio è però che il materiale autentico venga a quel punto snaturato e perda proprio in autenticità.
- Difficile semplificazione e didattizzazione: strettamente legata alla questione della taratura è quella della difficoltà di semplificare e didattizzare i materiali autentici senza snaturarli.

Nel momento in cui si decida di impiegare materiale autentico, sarà importante deciderne la tipologia sulla base dei discenti e degli obiettivi preposti. Dal punto di vista dell'approccio socio-glottodidattico riteniamo che particolarmente adatti possano essere materiali autentici audio e, soprattutto, video, date le enormi opportunità di sfruttamento che offrono (cfr. Cardona 2007).

DALLA LINGUA AL REPERTORIO LINGUISTICO: *LA VARIETÀ DIDATTICA*

L'impiego di materiali autentici offre, tra i vari vantaggi, quello, imprescindibile dal punto di vista socio-glottodidattico, di presentare materiale variegato che potenzialmente copra tutti gli elementi costituenti del repertorio linguistico. Si definisce repertorio linguistico l'insieme degli strumenti verbali (lingue, dialetti e varietà) e i rapporti tra essi esistenti, a disposizione di una comunità di parlanti *(speech community)*. Mentre una varietà di lingua è sempre anche una varietà del repertorio, il repertorio raramente coincide con una lingua soltanto (Berruto 1987).
Pur nella consapevolezza dell'impossibilità (e forse dell'inutilità) di insegnare tutti gli elementi presenti nel repertorio, non tener in qualche misura conto della sua complessità nell'ambito della didattica delle lingue seconde e straniere da un lato corrisponderebbe a fornire ai discenti solo una visione parziale della realtà della lingua che studiano, e dall'altro a non dotarli del maggior numero

[2] Begotti (2008) sottolinea tuttavia come: "[...] Per molti studiosi, infatti, un testo è da considerare rigorosamente 'autentico' solo nel suo contesto originario, [...] e ciò implica una conseguente riflessione sull'artificiosità o meno della lezione di lingua. Gli sviluppi più recenti di tale dibattito considerano il materiale autentico in relazione in modo specifico al suo contenuto culturale. [...] Secondo questo punto di vista, infatti, l'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore ed il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socio-culturale che devono essere veicolate e illustrate dal docente di lingua straniera. [...]".

possibile di strumenti non solo per interagire con tale realtà, ma neppure per tentare di comprenderla e interpretarla. A tal fine appare opportuno introdurre il concetto di *varietà didattica* di una lingua.
Essa, pur conservando la lingua (semi)standard come suo riferimento primario, dovrebbe tenere conto delle reali necessità ed esigenze dei discenti e dell'effettiva grammatica, intesa in senso lato, dell'uso che i nativi fanno della lingua. Lungi dall'avere un significato riduttivo e, al contrario di come si potrebbe pensare a prima vista, dall'essere una semplificazione della lingua oggetto dell'insegnamento, la varietà didattica costituirebbe invece la migliore rappresentazione, dovutamente calibrata, del reale repertorio linguistico. In altre parole, oggetto dell'insegnamento non sarebbe più la lingua, per quanto intesa nel senso più ampio del termine, bensì il repertorio linguistico, con un significativo ampliamento del raggio d'azione della didattica.
I principi e parametri con cui costruire dunque tale varietà dovrebbero essere:

a. insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'*analisi dei bisogni*, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio della lingua, ecc.);
b. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico in cui possono, potrebbero o potranno usare la lingua (solo per citare un esempio, un'immigrata che lavori come badante in Italia, avrà bisogno di terminologia microlinguistica medica e in genere socio-sanitaria (cfr. Santipolo, Tosini, Tucciarone 2004), ma, presumibilmente, anche di comprendere alcune espressioni dialettali tipiche dei suoi "pazienti" più anziani). Per analoghe ragioni, potrà anche essere necessario mettere in secondo piano la correttezza formale a tutto vantaggio di quella socio-pragmatica e funzionale;
c. sulla base di quanto appena detto, non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile. Riteniamo, tuttavia, che la motivazione dei discenti (peraltro, ci pare, rafforzata dal fatto di trovare reali risposte alle proprie esigenze e non meri esempi di grammatica o di lingua "non utile") possa rappresentare lo strumento per il superamento di tali difficoltà.

l'usabilità sociolinguistica costituisce l'obiettivo dell'approccio socio-glottodidattico

I vantaggi che sembrano derivare dall'introduzione del concetto di varietà didattica di una L2/LS possono essere raggruppati, sostanzialmente, in due categorie:

a. Vantaggi di natura educativo-formativa
b. Vantaggi di natura istruttivo-pragmatica

I vantaggi di natura educativo-formativa si riferiscono alla maturazione prodotta nel discente, di qualsiasi età, dalla possibilità di confrontarsi con una realtà estremamente variegata e proprio per questo motivo molto stimolante.
La riflessione metalinguistica e metacognitiva che può derivare, se ben guidata, dalla conoscenza/consapevolezza di questa complessità rappresenta indiscutibilmente un arricchimento non solo di natura prettamente linguistica, ma anche culturale, nel senso antropologico del termine, e quindi uno strumento per una migliore comprensione della realtà oggetto di studio e il superamento di stereotipi spesso diffusi che la riguardano.
I vantaggi di natura istruttivo-pragmatica si riferiscono invece alla considerazione che una conoscenza, seppure parziale, della complessità del repertorio linguistico possa di fatto agevolare la comunicazione, non solo di natura linguistica, ma anche a livello socio-culturale.

UTILITÀ E USABILITÀ SOCIOLINGUISTICA

La varietà didattica intesa, individuata, costruita e impiegata secondo quanto appena esposto consente di fornire ai discenti modelli sociolinguistici *utili*, vale a dire funzionali e rispondenti alle loro reali necessità. Si tratta, in sostanza, di modelli effettivamente *usabili*. Il concetto di *usabilità* è stato sviluppato in relazione alla praticità e alla facilità d'uso dei siti web (cfr. Anzalone, Caburlotto 2002), ed è stato definito come "a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use" (Nielsen 2003). Le cinque qualità costituenti dell'usabilità sono:

- apprendibilità
- efficienza
- ricordabilità
- errori
- soddisfazione

A nostro avviso, queste stesse caratteristiche, con qualche ovvio adattamento, sono facilmente riferibili anche alle necessità comunicative di chi impara una lingua seconda e quindi dovrebbero necessariamente essere tenute in considerazione nella definizione di un curricolo e di un sillabo sociolinguisticamente soddisfacente. L'*usabilità sociolinguistica* è pertanto definibile come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando. Potremmo quindi concludere affermando che l'usabilità sociolinguistica costituisce l'obiettivo ultimo dell'approccio socio-glottodidattico, parte integrante di quello comunicativo e umanistico-affettivo.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ANZALONE F., CABURLOTTO F. (2002), *Comunicare in rete. L'usabilità*, Lupetti, Milano.
- AUSTIN J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, London (trad. it.: *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1975).
- BACHMAN L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Università, Torino.
- BALBONI P. E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BEGOTTI P. (2008), "Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri", *Itals, Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, VI, 17, pp. 33-50.
- BERRUTO G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- BLOOMFIELD L. (1935), *Language*, Allen and Unwin, London.
- CANALE M., SWAIN M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CANALE M., 1983, "From communicative competence to communicative language pedagogy" in RICHARDS J., SCHMIDT R. (eds.), *Language and Communication*, Longman, London and New York.
- CANALE M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy" in CARDONA M. (a cura di), (2007), *Vedere per capire e parlare*, Utet Università, Torino.
- CRYSTAL D. (1985), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell, Oxford.
- DANESI M., DI PIETRO R. J. (2001), *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della lingua seconda*, Armando, Roma.
- FIRTH J. R. (1930), *Speech*, Benn's Sixpenny Library, London.
- FIRTH J. R. (1937), *The Tongues of Men*, Watts & Co, London.
- FRIES C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- HABERMAS J. (1970), "Toward a theory of communicative competence", in *Inquiry*, 13, pp. 360-375.
- HALLIDAY M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, London.
- HYMES D. (1974), *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia (trad. it.: *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Zanichelli, Bologna, 1980).
- KASPER G. (1981), *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*, Narr, Tübingen.
- KASPER G. (1997), *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document], University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu, in http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/ in data 21.07.09.
- KATERINOV K. (1980), *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Guerra, Perugia.
- NIELSEN J. (2003), "Usability 101: Introduction to Usability", in *Alertbox*, http://www.useit.com/alertbox/20030825.html
- NOBILI P. (a cura di), (2007), *Insulti e pregiudizi, Discriminazione etnica e turpiloquio in film, canzoni e giornali*, Aracne, Roma.
- NOVAK J. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Gardolo (TN).
- PETRUCCO C. (2006), "'Folksonomie' nella Rete: costruire categorie alternative, creative ed interculturali", in *Tecnologie didattiche*, n. 37-1, pp. 38-50.
- SANTIPOLO M. (2000), "Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri", in DOLCI, R., CELENTIN, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 81-99.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- SANTIPOLO M. (a cura di), (2006), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Utet Università, Torino.
- SANTIPOLO M. (2008), "L' 'usabilità' sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2", in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Pearson Paravia Bruno Mondatori, Milano, pp. 147-62.
- SANTIPOLO M. (2009), "Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in BEGENAT-NEUSCHÄFER A. (a cura di), *Manuale di civiltà italiana contemporanea. Materiali ed approcci didattici*, Peter-Lang-Verlag, Frankfurt [in corso di stampa].
- SANTIPOLO M., TOSINI M., TUCCIARONE S. (2004), *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Cafoscarina, Venezia.
- SELINKER L. (1972), "Interlanguage", in *IRAL* 10.3, pp. 209-231.
- SKINNER B. F. (1957), *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- WILKINS D. A. (1975), "A communicative approach to syllabus construction in adult language learning", in VAN ESSEN A. J., MENTING J. P. (eds.), *The Context of Foreign Language Learning*, , Van Gorcum and Company, Assen. (trad. it.: in CILIBERTI A. (a cura di), (1980), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Zanichelli, Bologna).

The physiology of language (ex)change

Approaching EFL learners to Indian English

Verusca Costenaro
Università di Padova

"Words change their manners when they change their country."
Samuel Johnson (1755)

The English language seems to have an alchemical power: it is likely to "linguistically transmute" a speech community that comes in touch with it (Kachru 1990: 1). This alchemical process in fact turns out to be a mutual *exchange* in which different languages and cultures interact and give birth to new (socio)linguistic entities. An effect of this process is well represented by the emergence in the former British colonies of such new varieties of English as Indian English, Pakistani English, Malaysian English, which have come to be regarded as unique and established varieties of their own, with their specific linguistic and socio-cultural features, as well as their peculiar contexts of usage in "un-English" settings (Costenaro 2006).
What if today's English teachers were to receptively and inductively introduce their students to this alchemical power, and have them freely decide how to "handle this magic" in their hands (or better tongues) once they leave school and are actively immersed in the current globalized society?
The present paper tentatively suggests how English teachers could introduce the topic of Diatopical[1] Language Variation in their classrooms. In order to do this, teachers could simply make use of what they employ in their everyday lessons: "ordinary" teaching tools like *genres* and more contemporary teaching instruments like new technologies and the Net.

The present paper will focus on one of the so-called "New Englishes", the variety of Indian English, which may be broadly defined as the non-native variety of English used in India by a large number of educated Indians as a second language (Parasher 1991: 48).

plurilingualism and pluriculturalism allow teachers to develop cross-curricular links

Our main aim will be introduce students to this specific variety of English at the receptive level.
The proposed teaching activities could be included in a larger Teaching Unit based on such topics as plurilingualism, pluriculturalism, citizenship, globalization, which would allow teachers to develop cross-curricular links and thus encourage cooperation among colleagues. As the topic of Language Variation requires some (meta)linguistic and (meta)cognitive maturity in order to be fully understood, these sample tasks are especially addressed to intermediate-advanced students of English as a Foreign Language in secondary schools, mainly those institutions where modern foreign languages and modern foreign literatures play an important role in the curriculum.

As a warm-up activity to introduce the topic from a general perspective, students are divided in small groups and asked to discuss the following quotation: "Words change their manners when they change their country" (Samuel Johnson 1755). Teenagers are generally fond of quotations, as can be easily deduced from the fragments of songs and poems filling their diaries and school bags. The teacher does not introduce the topic yet, but lets the learners try to guess it from the quotation. Students are led to exploit their metacognitive strategies by discussing

[1] By this term we mean those changes to which English is subjected depending on the geographical location where it is used.

the quotation, making suggestions, challenging others' statements, negotiating meanings and opinions and eventually coming up with a shared proposal of what it may refer to. At the end of their discussions, the groups are required to present their suggestions to the classroom. What the teacher does, is not give the correct answer (being the focus of the task on the process and not the product), rather collect all the suggestions and relate them to the notions that are going to be the *leitmotif* throughout the Teaching Unit: language/culture variation in general and diatopical variation in particular. The teacher then presents a first example of diatopical variation referred to the English language, but does it in an indirect and inductive way, through a *genre* that is well-known to secondary students: literature. Yet, the text we propose does not belong to one of the traditional authors studied in the English literature curriculum, it is rather taken from the novel *The Ground Beneath Her Feet* by Salman Rushdie, a writer who was born in India and is now a British citizen living in England. Students are still divided in small groups and given a copy of the text to be read. No information or clues are at first given to the learners in order to find out about the author, the story, the context or whatsoever. The main goal is have them reflect, make hypothesis on and discuss some orthographic peculiarities in the text:

"What is life, boy? I will tell. Life is not just a single hair plucked out *phrom* the head of God, okay? Life is a cycle. In this poor life of ours we must pay *phor* the sins of our past existence, and also if appropriate reap reward of *prewious* good *behawiour*. The *conwert* is like a guest in a hotel who will not pay his bill. *Therephore conwersely* he cannot expect *benephits* if there is billing error in his *phavour*."
(Rushdie 2000: 70, emphasis ours)

Before the extract is read, the teacher gives the following task: underline the words that seem to be written in an incorrect/inappropriate British English orthography. At a second stage, after the words have been examined, e.g., *phrom* for *from*, *phor* for *for*, *prewious* for *previous*, *conwert* for *convert*, the whole class tries to explain the author's choice of spelling these words in such a way. Any suggestion is accepted and argued. The teacher then clarifies that in his novel Rushdie is parodying the peculiar marked pronunciation of Indian speakers of English.

Indian languages tend to leave some traces of their particular phonetic systems upon English

In particular, the author orthographically reproduces two of the most striking phonetic peculiarities of Indian speakers of English: there is often no clear distinction between /v/ and /w/, and /f/ is often replaced by the aspirated /pʰ/ (Das 1992: 152-3). As regards the latter, the teacher could strategically check if students are indeed aware of the phenomenon of aspiration in English, and this could become an opportunity to practice aspiration as if it were a game or competition among students, e.g., the student/group of students who pronounces stop sounds /p/, /t/, /k/ beginning a stressed syllable with the best aspiration, wins. Next, the teacher introduces and explains the notions of variety and Indian English. What can be added now, in simple words, is the main reason underlying this phonetic variation as compared to British English: Indian languages tend to leave some traces of their particular phonetic/phonological systems upon the English language. In order to concentrate more on phonetic/phonological variation, the teacher could bring the students to the laboratory and have them listen to how English is spoken in various parts of the world at the following links:
http://www.world-english.org/listening.htm
http://www.world-english.org/listen_english_accents.htm
Now that students know that Indian English exists, the teacher proposes one more text, this time taken from the *genre* of recipes. Food could be a good topic in order to motivate students and bring them closer to the notion of variation in British English vocabulary:

Mince *Biryani*
Cook the minced meat in your favourite way with sliced potatoes and spring onions or other green leafy vegetables. Clean and soak the *dal* for few hours. Heat oil and *ghee* in a heavy *dekchi*, add mustard seeds and *curry* leaves. When mustard seeds splutter, add sliced onion and fry well till oil floats on top. Mix in the mince and fry well till absolutely dry, then add cooked, cooled rice and toss rightly. Keep on low fire till the flavours blend. Serve hot with curd *chutney*. (Mehrotra 1998: 77, emphasis ours)

Students are still divided in groups, as we believe interaction among peers is essential in order to facilitate the emergence and the development of the strategy of induction. The teacher has the students read the text, decide what *genre* it belongs to and do the following matching activity, in order to facilitate comprehension and arise a first awareness of what the aim of this task might be:

Match each word in column A to its definition in column B[2]:

[2] Keys: 1.h, 2.a, 3.c, 4.b, 5.d, 6.g, 7.f, 8.i, 9.e.

A	B
1. Minced	a. Typical Indian dish of rice cooked with meat and vegetables
2. Byriani	b. Butter from milk of cow or buffalo used as typical medium of cookery in India
3. Dal	c. Dried peas, a common accompanying to most Indian meals
4. Ghee	d. A small, deep pot for boiling things in
5. Dekchi	e. Cold sauce made of fruits, spices, vinegar, sugar, and mixed green vegetables
6. Curry	f. Make a series of short explosive sounds
7. Splutter	g. Indian herb used for culinary purposes
8. Toss	h. Cut into very small pieces using a special machine
9. Chutney	i. Shake or turn food in order to cover it with oil, butter, etc.

This is a (meta)cognitively useful task, as learners are encouraged to use such conceptual strategies and high-level cognitive processes as hypothesizing, reviewing, classifying, comparing, matching, making associations, checking, which are essential in leading students towards increased autonomy in their learning.

First, they have to distinguish between English nouns and "un-English" ones, between nouns and verbs, try to infer meanings, then if they are not sure about the association word-definition, try to place each definition in the text, in order to see if it makes sense, while using their knowledge of the world as a support. After the associations have been checked, students could be asked to focus on those words in the text that sound or look like "un-English" words. Once the students have examined these words, the teacher introduces the concept of "borrowings" in the English language from such Indian languages as Hindi, Tamil, Sanskrit, etc., as a strategy through which the Indian socio-cultural and multilingual context is "directly transferred" into English, a process of lexical transfer of an L1 word in the L2 vocabulary, not necessarily involving any formal change (Kachru 1966: 263).

learners are encouraged to use conceptual strategies and high-level cognitive processes

At this point, the teacher stresses how British English words may be felt as "inadequate" or "insufficient" by Indian users of English to describe the settings in which the language is indeed employed in India, e.g., the British English word *pot* can be felt as insufficient or too generic in order to describe the container used when cooking this particular recipe, so that the Indian word *dekchi* is preferred.

Loanwords are thus employed as a strategy in order to fill in a socio-cultural gap in British English vocabulary. Students could be given a task to be carried out at home in small groups, where they are required to navigate the Net and see if they can find some other Indian recipes where words from Indian languages and culture mingle with British English ones. At a second stage, the teacher elaborates an activity where students are presented with a series of sentences containing some typical Indian English hybrid-formations, where one element comes from British English and the other from an Indian language. This time, learners are asked to do something more than matching words to definitions: in small groups, they try to infer and guess the meaning of each formation and define it as if it were a dictionary entry:

She likes wearing her *chutney-green* sari.	chutney-green[3]:
They love *bidi-smoking* after dinner.	bidi-smoking[4]:
She has a *kumkum-mark* on her forehead.	kumkum-mark[5]:
We go to the *pan-shop* quite often.	pan-shop[6]:

One important aspect to be kept in mind, is that students are first of all required to try to infer the meaning of these particular words, to be exposed to them, but *not* learn them by heart and be able to reproduce them spontaneously. Furthermore, the teacher's focus is not on the correct answer, but on the learners' process of reflecting and coming up with a possible, "credible" definition, e.g., *pan-shop*: "a shop where Indians can buy some typical Indian cheese called *pan*". This task could additionally help students reflect on the structure of compounds in general, e.g., focusing on the role played by Indian nouns as modifiers *(pan, bidi)*, and by British English nouns or -ing verbs as heads *(shop, smoking)*. However, what especially matters, is understand the notion of lexical variation in English, as well as appreciate the immense value of the above-mentioned culturally-bound formations, which carry a part of the Indian culture, society and traditions in themselves and are therefore unique. At a later stage, students could be led to reflect on the concept of language variation and mutual exchange as a *physiological* and not a pathological phenomenon (Santipolo, 2006: 40-1). The learners' attention could be ultimately drawn to the variety of English they are actually acquiring and using at school, and how it could be defined. The teacher and the students together could then start making some critical considerations on what the term "Standard English" actually means in current educational contexts and in the globalized society outside school.

[3] *Chutney:* from Hindi-Hurdu, a relish made of fruits, vinegar, spices, green vegetables.
[4] *Bidi:* from Hindi-Hurdu, a cheap cigarette of rolled leaf.
[5] *Kumkum:* from Hindi, red powder used to mark Hindus' foreheads as a sign of caste distinction.
[6] *Pan:* from Hindi-Urdu, mixture of tobacco, lime, areca-nut, wrapped in betel leaf and commonly chewed as a masticatory.

BIBLIOGRAPHY

- COSTENARO V. (2006), "Postcolonial literature and Indian English: introducing Sociolinguistics in the EFL Classroom", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nr. 2-3, pp. 175-189.
- DAS S. K. (1992), "The Sounds of Indian English", in BLANK C. (a cura di), *Language and Civilization: a Concerted Profusion of Essays and Studies in Honor of Otto Hietsch*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 149-154.
- HAWKINS R. E. (a cura di), (1984), *Common Indian Words in English*, Oxford University Press, New Delhi.
- KACHRU B. B. (1983), *The Indianization of English: the English Language in India*, Oxford University Press, New Delhi.
- KACHRU B. B. (1990), *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*, University of Illinois Press, Urbana.
- MEHROTRA R. R., GÖRLACH, M. (1998), *Indian English: Texts and Interpretation*, Benjamins, Amsterdam.
- NIHALANI P., TONGUE, R. K., HOSALI, P. (a cura di), (1979), *Indian and British English: a Handbook of Usage and Pronunciation*, Oxford University Press, New Delhi.
- PARASHER S. V. (1979), *Indian English: Functions and Forms*, Bahri Publications, New Delhi.
- RUSHDIE S. (2000), *The Ground Beneath Her Feet*, Vintage, London.
- SANTIPOLO M. (2000a), "Glottodidattica socio-variazionale dell'Italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di Italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 33-41.
- SANTIPOLO M. (2000b), "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", in *In.It*, n. 12, pp. 9-11.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- SANTIPOLO M. (2006), *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Carocci, Roma.

Enseñar la unidad CON la diversidad

El enfoque variacional en la enseñanza del español

Annalisa Giolo
Universidad de Barcelona

"For last year's words belong
To last year's language
And next year's words
Await another voice."
[T.S.Eliot, *Four Quartets*]

El español cuenta con un alto nivel de homogeneidad respecto a otros idiomas, considerando sobre todo el número de hablantes, su extensión geográfica y la enorme complejidad sociocultural de la comunidad hispana. Pero a pesar de su relativa homogeneidad presenta características diferentes en cuanto a su uso (sobre todo en la fonética y en el léxico) en los varios países donde se habla. Por tal razón es fundamental tener en cuenta las diferencias geolingüísticas, sociolingüísticas y estilísticas en la enseñanza del español como L2 o LE, ya que al no representar un "bloque" unitario los estudiantes de este idioma pueden entrar en contacto con muchas de sus variantes, aprender a reconocerlas, colocarlas, utilizarlas o escogerlas según su propio criterio.
La teoría del *variacionismo* se ocupa de los cambios lingüísticos y de las variaciones que se producen en un determinado contexto sociocultural. La variación lingüística es una *realidad*, por lo tanto no se puede no tenerla en cuenta en la enseñanza de un idioma extranjero, ya que los estudiantes deberán enfrentarse sucesivamente con las variedades habladas y la relativa variación fonética y léxica de cada una de ellas.
En este artículo presentaremos un resumen de las variedades de español como han sido clasificadas hasta hoy, de los modelos de lengua para los profesores y de los materiales para enseñarlos. Pondremos además acento en la importancia de la conciencia de la variación lingüística del español entre los estudiantes como componente integrante de la competencia comunicativa.

la importancia de la conciencia de la variación lingüística del español entre los estudiantes

LA LENGUA ESPAÑOLA: UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

El español se habla en la Peninsula Ibérica, Méjico, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Cuba, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Uruguay, Paraguay, Chile, Argentina, en las Antillas y en algunas regiones de Estados Unidos, África y en Filipinas. Por número de hablantes, este idioma ocupa la cuarta o quinta posición en el mundo. Por lo tanto, a pesar de su unidad lingüística, es fácil imaginarse cuántas variedades pueden existir con un tamaño número de hablantes y de regiones donde este idioma se utiliza.
Las variedades y dialectos españoles (de la Peninsula Ibérica) han sido clasificados de la siguiente manera:

- **Astur-leonés** (Asturias, Santander, León, Salamanca, Zamora...);
- **Aragonés** (Aragón, valles pirenaicos);
- **Andaluz** (Andalucia);
- **Extremeño** (Cáceres y Badajoz);
- **Murciano** (Alicante, norte de Almería);
- **Canario** (Islas Canarias)
- **Castellano** (Castilla, Madrid).

Las variedades de América se pueden clasificar en cinco áreas principales que presentan rasgos parecidos:

- **Área Mejicana y Centroamericana** (Méjico, Guatemala, etc.);
- **Área Caribeña** (Puerto Rico, Cuba, Santo Domingo);
- **Área Andina** (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia);
- **Área Chilena** (Chile);
- **Área Rioplatense y del Chaco** (Argentina, Uruguay, Paraguay).

Es sumamente importante que los estudiantes conozcan y entren en contacto con todas estas variedades para que entiendan que no existe **un** español, sino **una pluralidad** de "lenguas españolas" con sus peculiares

características, fonéticas, léxicas, etc., debidas a la historia de cada área (influencias de substrato y adstrato, conquistas, etc.).
En las grandes ciudades del mundo hispano de hoy la mezcla de personas procendentes de diferentes sitios (y por lo tanto la mezcla de variedades) es tan grande que no se puede evitar por lo menos crear una conciencia de estos diferentes uso de la lengua española (en España por ejemplo la presencia de latinoamericanos es muy alta, debido a la inmigración, por esto muchos de nuestros estudiantes, cuando llegan a la Península, se encuentran con muchas variedades diferentes o hasta adquieren un español más americano por la influencia de las personas que los rodean).

¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR?

¿Qué tipo de español es el que hay que utilizar en el ámbito de la enseñanza? ¿Para un profesor no-nativo, cómo escoger entre todas las variedades existentes? ¿A qué modelo hay que hacer referencia?
Francisco Moreno Fernández (en *Vademecum para la formación de profesores*, 2004) nos propone las siguientes preguntas:

"¿Cuál puede ser la norma de referencia de una lengua extendida como lengua materna por cuatro continentes, oficial en una veintena de países y con modalidades sociales y dialectales muy diversas? ¿Cuál puede ser el modelo de una lengua que tiene manifestaciones cultas en todos sus territorios principales?" (Moreno Fernández 2004)

No es fácil responder a estas preguntas, ya que las respuestas dependen de muchos complejos factores. Algunas variedades (como por ejemplo la madrileña para España y la de Buenos Aires para América) se reconocen como más cercanas al "prototipo" correcto de idioma, es decir, se consideran como variedades más o menos estándar.
Para la conciencia popular, las variedades andaluza, canaria, las variedades andinas y otras son *dialectos*, y por lo tanto se consideran "marcados" socialmente.
Podríamos sugerir que las variedades más apropiadas para la enseñanza pueden ser las que son menos marcadas, es decir, las que tienen menos "connotación" y peculiaridad.
Pero es verdad también que cada variedad posee su peculiaridad y es imposible establecer cuál uso sea "mejor" respecto a otro.
Los profesores tienen que recurrir, ante todo, a dos parámetros para poder escoger la variedad a utilizar: el *geográfico* y el *social* (es decir, la zona y el grupo sociolingüístico para considerar).

las variedades más apropiadas para la enseñanza pueden ser las que son menos marcadas

Moreno Fernández nos propone tres modelos de referencia:

- el *modelo castellano* (la norma académica culta castellana);
- el *modelo más cercano* (es decir, en lugares fuera de España normalmente se elige la variedad más cercana, más culta, para poder satisfacer mejor los intereses de los estudiantes; normalmente la variedad depende también de la procedencia misma del profesor);
- el *modelo general* (un español que representa el modelo más general posible, que incluye todos los sonidos de todas las variedades, pero que en realidad no existe, porque nadie lo habla).

Nadie habla un español estándar, o mejor, nadie habla español, ya que cada variedad de español se habla con sus precisas y concretas modalidades, según el contexto geográfico, histórico, social, político y cultural; conscientes de esto, consideramos importante que el profesor de español escoja una variedad definida para la enseñanza y sea coherente con la decisión de los materiales que utiliza y del modelo lingüístico que él mismo representa.

LA ELECCIÓN DE LA VARIEDAD Y LOS MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA

La importancia cada vez mayor que le es atribuida al variacionismo determina que la enseñanza de idiomas y los estudios sobre adquisición y aprendizaje no vean más en la variación un obstáculo, sino un factor fundamental sobre el cual construir y crear estrategias de enseñanza.
El factor que predomina normalmente en la elección del modelo de lengua es la procedencia geolectal del profesor, o menos frecuentemente, la zona donde el estudiante tendrá que moverse después del curso.
Los materiales que se utilizan, además de ser buenos, tienen que ser coherentes con el modelo elegido por el profesor, pero esto no siempre es posible, ya que en la mayoría de los casos se usan textos que tienen como base de referencia el español peninsular (y que muchas veces no resultan satisfactorios para los estudiantes que tienen otras exigencias).
Es útil, por lo tanto, que los profesores utilicen otros materiales y recursos multimediales, como por ejemplo CD-ROM, internet (para videos, audio, textos, contactos con nativos, etc.) u otros libros, para integrar las clases: todos estos materiales ayudan al alumno a acceder más fácilmente a un *contexto comunicativo* real, fundamental para el aprendizaje.
Lo importante es que todo lo que el profesor utilice sea coherente con el modelo de lengua elegido y que respete las exigencias de los estudiantes.

CONCLUSIÓN: LA DIDÁCTICA VARIACIONAL Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Frente a un idioma tan hablado en el mundo y por lo tanto tan diferente de zona a zona (a pesar de su sorprendente unidad) es fundamental que en la enseñanza del mismo se reflexione sobre su naturaleza unitaria y múltiple.
Las variedades no representan un problema para la enseñanza, sino un factor de enriquecimiento y una posibilidad para los estudiantes de entender la unidad **con** la diversidad, a través de ella, y, por supuesto, tener más conciencia metalingüística del idioma que están aprendiendo.
Consideramos además que la didáctica variacional promueve una "conciencia variacional" en los aprendices, que representa un componente fundamental de la competencia comunicativa general. La competencia comunicativa como bien sabemos no es solamente competencia propiamente lingüística, sino también sociolingüística, cultural, pragmática, metalingüística, etc.
Podemos enseñar la unidad del español enseñando su diversidad, tomando conciencia de sus diferencias internas, ayudando así a los aprendices a tener más conciencia, a prestar más atención a los cambios y variaciones, a moverse en varios "mundos hispanos" sin problemas, a distinguir los contextos sociolingüísticos, a reconocer la diferencia, respetarla y disfrutarla.

BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS

- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Utet Università, Torino.
- DÍEZ M., MORALES F., SABIN A. (1977), *Las Lenguas de España*, Breviarios de Educación, Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ F. (2004), "El modelo de la lengua y la variación lingüística", en SÁNCHEZ LOBATO J., SANTOS GARGALLO I. (ed.), (2004), *Vademecum para la formación de profesores*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- SANTIPOLO M. (2000a), "Glottodidattica socio-variazionale dell'Italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico", en DOLCI, R., CELENTIN P. (ed.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 33-41.
- SANTIPOLO M. (2000b), "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", en *In.lt*, n. 12, pp. 9-11.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- www.rae.es (Real Academia Española)

QUADERNI OPERATIVI SCUOLA PRIMARIA

Prove Nazionali Italiano e Matematica

Volume di preparazione alle Prove Nazionali per le classi seconda e quinta della Scuola Primaria.

Un quaderno che intende sviluppare il pensiero creativo e divergente, sviluppare competenze e arrivare ad affrontare le prove nazionali senza difficoltà.

La Spiga

La Spiga Edizioni | www.laspigaedizioni.it

Didactique *du* français, didactique *des* français.

Éléments de sociolinguistique pour l'enseignement de la langue

Marie-Christine Jamet
Università Ca' Foscari Venezia

INTRODUCTION

En France, la norme – celle des puristes – a une longue histoire, commencée avec Richelieu qui fonde l'Académie en 1635; "la mission qui lui fut assignée dès l'origine était de fixer LA langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tous. Elle devait dans cet esprit commencer par composer un dictionnaire."[1] La volonté d'agir politiquement sur la langue compte donc près de quatre siècles et l'intervention de l'État depuis lors ne s'est jamais démentie. Au XVIIe siècle, un grammairien comme Vaugelas décide de ce qui se dit ou ne se dit pas, et seconde le pouvoir royal en faisant du français parlé à la cour le modèle à suivre. Louis XIV a vite compris l'enjeu linguistique d'une langue forte et de prestige pour l'absolutisme qu'il imposait. Et la Révolution n'a pas raisonné autrement avec l'abbé Grégoire[2] qui, après ce qu'on peut considérer comme la première enquête sociolinguistique par le biais d'un questionnaire, était arrivé à la conclusion que moins d'un Français sur deux maîtrisait la langue nationale (Gadet 2007: 18) et que cela était incompatible avec le principe d'une République une et indivisible. Mais c'est la IIIe République avec la loi sur l'École obligatoire (1882) qui fait du principe d'éradication des patois, établi au sommet de l'État centralisé, une réalité qui se diffuse, lentement mais sûrement, sur le territoire. Le premier conflit mondial, où des soldats de toutes les régions de France se trouvent au coude à coude dans les tranchées, a également contribué à la prise de conscience de l'avantage d'une langue nationale pour communiquer. L'enseignement, contrôlé par l'État, a donc veillé à l'apprentissage d'une langue d'abord véhiculaire dans les classes primaires, car, comme l'écrit Boutet (1999: 37) "la mise en place d'écoles constitue un moyen très efficace de la standardisation d'une langue (et de sa diffusion)". Le Français peu à peu est ainsi devenu langue maternelle de l'ensemble de la population, et les élites recevaient ensuite un enseignement plus approfondi afin de maîtriser la dimension écrite plus soutenue et de prestige dont on donnait pour modèle les plus illustres hommes de lettres. Le français n'est-il pas la "langue de Molière" ?

Or, le français se généralisant a également développé son corollaire, à savoir un ensemble de variations liées à des facteurs géographiques (variations diatopiques selon les régions), à des facteurs sociaux (variations diastratiques selon le degré d'instruction des groupes sociaux), à des facteurs situationnels ou stylistiques (variations diaphasiques selon les circonstances qui impliquent des registres formels ou pas)[3] (Gadet 2007: 14-15). La variation touche les sphères de la phonétique et de l'intonation, du lexique, de la morphosyntaxe, du discours.
La légitimité d'un enseignement de la norme à des enfants francophones qui, par ailleurs, maîtrisent le code oral et aujourd'hui un code écrit spontané comme dans les SMS, n'est pas vraiment à remettre en cause, pour de simples raisons démocratiques puisque la maîtrise du langage normé est la condition de l'accès aux métiers les

[1] Définition figurant sur le site même de l'Académie française: http://www.academie-francaise.fr/histoire/index.html . C'est nous qui soulignons l'article défini LA.
[2] L'Abbé Grégoire, *Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française* (1794) présenté devant la Convention nationale.
[3] Nous incluons la variation diasémique selon le code linguistique utilisé dans la variation diaphasique, dans la mesure où c'est la situation de communication qui déterminera à l'oral un usage différent de l'écrit formel.

plus valorisés socialement. Par contre, lorsqu'on se situe dans une perspective d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, un certain nombre de questions se posent sur la définition de l'objet "langue" que l'on veut enseigner. Avant le bouleversement méthodologique de l'approche communicative, on enseignait la langue étrangère avec les mêmes principes que la langue maternelle, en privilégiant les formes socialement prestigieuses, et donc proches de l'écrit soutenu, dans le but de diffuser la culture. Mais depuis les années 70 l'acquisition d'une compétence communicative est mise au premier plan, impliquant que l'on forme les apprenants à maîtriser les compétences réceptives et productives, en parallèle, en y accordant – en principe – le même soin, afin de les préparer à interagir dans toutes les circonstances. Or la langue que l'on apprend à produire doit-elle recouvrir exactement la langue que l'on apprend à comprendre ? Est-il envisageable d'apprendre toutes les variations du français ? Du reste, un francophone lui-même ne les possède pas. Lesquelles privilégier ? Nous réfléchirons à ces questions, en nous plaçant du point de vue du concepteur de manuels d'apprentissage **du** français, et on pressent aisément ce que ce singulier a d'arbitraire. Nous dresserons un rapide panorama des différents types de variations observables aujourd'hui en français, chaque fois en examinant quelles en seraient les conséquences sur le plan didactique.

1. LA VARIATION DIATOPIQUE

1.1 Dans l'hexagone

Des français régionaux

Le succès récent du film *Bienvenue chez les Ch'tis*, qui a battu en France les records d'entrées avec plus de vingt millions de spectateurs et qui est arrivé sur les écrans italiens avec le titre "Giù al nord", a tout d'un coup placé sous le regard de tous que l'intercompréhension n'était pas acquise entre gens du sud et gens du nord, du moins à un premier contact. Pour les Français élevés sur les bancs de l'École républicaine, il y avait de quoi être surpris: les patois existeraient-ils donc encore ? Chacun, certes, a la perception que les accents régionaux colorent la langue accompagnés de quelques mots pittoresques – aux yeux des autres bien sûr – , mais qu'un homme du sud ne comprenne pas nécessairement un homme du nord, cela a fait rire, d'autant que le trait était nécessairement forcé à cette fin.

les institutions ont intégré la dimension multilingue de la France

Les institutions, elles, ont intégré la dimension multilingue de la France en ajoutant au nom de l'organisme qui élabore la politique linguistique du gouvernement, "Délégation générale à la langue française ", la mention supplémentaire "et aux langues de France ". Il s'agissait en effet d'inclure les dialectes[4] régionaux qui avaient subi un long ostracisme, ainsi que les langues parlées dans les territoires d'outremer – dont les créoles – et de répondre ainsi aux exigences de l'Union Européenne sur les langues minoritaires. Cependant, la situation linguistique en France métropolitaine n'a absolument rien à voir avec la diffusion des dialectes en Italie. Comme on peut lire sur le site même de la DGLFLF :

"Le recensement de 1999 a révélé que 26 % des adultes vivant en France avaient pratiqué dans leur enfance une langue autre que le français: l'alsacien (660 000 personnes), l'occitan (610 000), les langues d'oïl (580 000), le breton (290 000) de manière habituelle, et pour chacune de ces langues, un nombre au moins égal de locuteurs occasionnels. La transmission des langues de France n'est cependant presque plus assurée dans le cadre familial, et dépend aujourd'hui surtout de leur enseignement et de leur créativité dans le domaine artistique".

Ces langues peuvent donc être apprises à l'école par choix et être objet d'examen lors du baccalauréat, mais le français est parlé par tout le monde, à des niveaux divers liés en réalité à des facteurs sociaux-culturels et avec des variations régionales qui affectent essentiellement la façon de prononcer, la cadence, à quoi s'ajoutent quelques éléments lexicaux et morphosyntaxiques. Tous les Français vous diront que les méridionaux chantent, accentuant les finales d'ordinaire muettes des mots, prolongeant les nasales par un phonème consonantique proche du /ŋ/, et modifiant leur aperture (par exemple la nasale / ɔ̃ / à la place de /õ/ ou bien /ã/ à la place de /ɑ̃/. Ainsi dans le film cité, un vieux Provençal explique au héros qui a été muté dans le Nord: "*en* mille neuf *cent* tr*enteu* quatr*eu*, ma mèr*eu* a couché avec un ch*euteu*mi. [...] l' s'appell*eu* comm*eu* ça là-haut "[5]. Les ch'*timis*[6], influencés par le substrat picard, changent en français les /s/ en /ʃ / et /ʃ/ en /k/, les /a/ presque en /o/ ce qui donne des quiproquos habilement utilisés dans le film, comme dans cet exemple, à propos du directeur d'un

[4] Le mot n'est pas péjoratif, nous l'utilisons comme synonyme de *langue régionale*, un dialecte étant une langue qui ne s'est pas imposée au niveau politique, et non une variante déformée.

[5] Nous donnons une transcription orthographique approximative pour faire prendre conscience des points de divergence avec la langue standard.

[6] Ch'ti correspond en picard au pronom démonstratif. *Mi* correspond à pronom personnel *me*. *Ch'timi* est devenu un synonyme de *ch'ti* pour désigner les gens du Nord-Pas de Calais.

bureau de poste qui a emporté les meubles en quittant son logement de fonction :

Philippe (du Sud) – Pourquoi il est parti avec les meubles ?
Antoine (Ch'ti): – Parce que *ch*'est p'êt' les *ch*iens.
Philippe: – Quels chiens ?
Antoine: – Les meubles !
Philippe: – Pourquoi donner ses meubles à des chiens ?
Antoine: – Mais non, les *ch*iens, pas des *k*iens. Il les a pas donnés à des *k*iens, ses meubles, il est parti avec.
Philippe: – Mais pourquoi vous dites qu'il les a donnés ?
Antoine: – Mais j'ai jamais dit *ch*a.
Philippe: – Pourquoi des chats ? Vous avez dit des chiens ?
Antoine: – Les *ch*iens à lui !
Philippe: – Ah les siens ! pas les chiens ! les siens !
Antoine: – Ben oui, les *ch*iens. *Ch*'est *ch*a !
Philippe: – Les chiens, les chats, mais putain, tout le monde parle comme vous ici ?

Implications didactiques

Faut-il enseigner ces divergences d'accent ? La réponse est certainement oui, mais pour apprendre à les comprendre et pas à les produire. Par conséquent, il apparaît impossible de les proposer trop tôt dans l'apprentissage, au moment où l'oral, donné dans les dialogues d'ouverture, sert précisément de modèle. Alors quel modèle donner pour le premier apprentissage en LE ? Le choix ne peut être que le modèle standard radiophonique ou télévisuel des journaux télévisés ou des entretiens avec une langue soutenue, le plus proche des prononciations enregistrées par les dictionnaires. Un apprentissage du français comme Langue seconde (L2) par exemple, sera complètement différent en ce sens qu'il interviendra dans une réalité régionale particulière qui aura une influence sur les acquisitions. Moi-même, immigrée en Italie du Nord, j'ai appris un italien vénète, ce qui ne m'a pas aidée face aux consonnes doubles italiennes que je n'entends pas et n'arrive guère à restituer. Dans un parcours d'apprentissage, il conviendrait d'attendre la préparation au niveau C1 pour introduire des divergences d'accent lorsqu'elles sont très prononcées ; au niveau B2 où pour la première fois dans les certifications apparaissent des documents oraux authentiques, c'est encore une langue standard qui est requise (Beacco, Bouquet, Porquier 2004: 31).
Rien n'empêche cependant de faire ponctuellement une sensibilisation, par exemple avant un voyage de classe dans le midi de la France, seconde destination des voyages scolaires après Paris. Au niveau lexical et morphosyntaxique, les variations sont peu fréquentes en terme quantitatif ou de fréquence d'emploi.

Voici deux exemples typiques que je connais bien du fait de ma provenance méridionale : le mot *péguer* pour dire *coller* (ça pègue = c'est poisseux), ou la construction typique du Sud qui consiste à antéposer le pronom tout : *il faut tout que je fasse ici*, au lieu de *il faut que je fasse tout ici*, où la place du pronom reste fixe quelle que soit la nature de la subordonnée: *il faut tout faire/il faut tout que je fasse*. Ces formes dont la fréquence reste basse relèveront davantage d'un enseignement fortuit au moment où se présente le phénomène linguistique que d'une systématisation.

1.2 Ailleurs dans le monde

La francophonie

Si on réfléchit non plus au niveau strictement hexagonal, mais en élargissant à l'ensemble des pays francophones de langue maternelle, le problème de la variation diatopique se fait plus aigu. Les variations belge ou suisse sont à l'instar des variations régionales hexagonales. La Belgique et la Suisse francophone jouxtant la France, il existe un continuum linguistique d'un côté et de l'autre de la ligne de démarcation des états.
Le français québécois pose un problème différent : dans les journaux écrits, il est pratiquement identique au français hexagonal standard. Par contre il suffit d'écouter TV5 pour mesurer la différence, déjà dans le cadre d'échange standard. Par exemple le format de l'émission *Tout le monde en parle*[7] existait aussi au Québec, le principe étant d'inviter des personnalités et de les déstabiliser avec humour. Un francophone hexagonal ne comprenait pas tout dans les interventions en français standard spontané québécois.
Les problèmes sont essentiellement dus à la prononciation, mais aussi à la quantité de lexique différent entre le québécois et le français hexagonal, soit à cause du maintien d'anciennes formes françaises remontant aux premiers colons et inusitées aujourd'hui en France, soit par des emprunts à l'anglais, ce qui rend l'intercompréhension plus difficile.
Voici, à titre d'exemple, un passage d'une pièce du dramaturge québécois Michel Tremblay (*Les Belles Sœurs* 1972). Ce sont des femmes qui parlent, en chœur :

J'me lève, pis* j'prépare le déjeuner. Toujours la même maudite* affaire ! Des toasts, du café, des œufs, du bacon... J'réveille le monde, j'les mets dehors. Là, c'est le repassage. J'travaille, j'travaille, j'travaille. Midi arrive sans que je le voye* venir pis les enfants sont en maudit* parce j'ai rien préparé pour le dîner*. J'leu* fais des sandwichs au baloné*. J'travaille toute l'après-midi, le souper* arrive, on se chicane*. Pis le soir, on regarde la télévision ! Mercredi ! C'est le jour du mégasinage*! J'marche toute la journée, j'me donne un tour de rein à porter des paquets gros comme ça, j'reviens à la maison crevée !

[7] Emission culte animée par Thierry Ardisson et Laurent Baffie sur France 2, qui n'est actuellement plus diffusée.

Les mots ayant un astérisque correspondent dans l'ordre à ceux-ci : 1. *puis* (simplification phonétique, présente aussi en France) ; 2. *maudit* : adjectif à valeur négative d'usage beaucoup plus fréquent au Québec ; 3. *voye* : prononciation populaire du subjonctif présent (aussi en France) ; 4. *le dîner* est le repas de midi, en France ce serait le repas du soir sauf dans quelques régions du Sud ; 5. *être en maudit* : être en colère ; 6. *leu* : amuïssement de la consonne "r " finale ; 7. *baloné* : mot québécois désignant une sorte de saucisson ; 8. *souper* = dîner (le repas du soir) ; 9. *se chicaner* = se disputer (sémantisme plus fort qu'en français hexagonal) ; 10. *mégasinage* = le fait de faire les magasins, les courses. Imaginez en outre les /ɑ̃/ prononcés /ɛ̃/, les /ɑ/ qui tendent vers le /ɛ/ comme dans l'anglais *cat*. Le passage n'est pas parfaitement transparent ! Il est sûr que le poids de la variation diatopique augmente parallèlement avec la variation diastratique et diaphasique. Dans les milieux populaires québécois, on parle *joual* (prononciation du mot *cheval*) non intercompréhensible. Dans l'oral spontané, certains locuteurs, de milieu socio-culturel moyen voire élevé, comme on le constate sur TV5, ont un fort accent, mais d'autres beaucoup moins, selon un phénomène relativement naturel qui fait que tout locuteur n'adopte pas nécessairement tous les traits régionaux[8].

Implications didactiques

Au niveau de l'enseignement, en quoi le québécois peut-il interférer avec le français objet d'apprentissage de nos apprenants italiens ? En langue étrangère LE, il apparaîtrait logique de proposer à l'apprenant le modèle le plus proche de chez lui, celui avec lequel il a le plus de chances d'être en contact, donc, pour les Italiens le français de France. Or nous-même, récemment, argumentions en faveur d'une autre approche du problème de l'apprentissage du français qui mette davantage en évidence sa valence mondiale, cela pour replacer le français à sa place dans le marché des langues : le français est une langue parlée par 173,2 millions de locuteurs dont plus de 112,6 millions de langue maternelle sur les cinq continents[9]. Cette diffusion capillaire, propre de l'anglais, n'est vraie ni de l'espagnol, ni des langues de l'Inde (bengali et hindi), ni du Portugais ; elle est en progression pour le chinois, pour ne citer que les langues les plus parlées.

le fait que le français soit une langue pluriculturelle est un atout supplémentaire

En outre, le français est toujours la langue de la diplomatie, et... des jeux olympiques. Pour faire passer ce message – le français, langue des voisins et langue mondiale – au sein des familles italiennes, au moment du choix des langues pour leurs enfants, il nous semble qu'il faudrait agir sur l'image de la langue que l'on donne à travers les manuels. Or le fait que le français soit une langue pluriculturelle à cause de l'extension de la francophonie est un atout supplémentaire. Cette richesse culturelle est certainement source de motivation. C'est pourquoi, nous avons déjà essayé dans un manuel destiné à la *Terza media*[10] d'introduire certains pays francophones de l'intérieur, en faisant agir des personnages de chaque pays, et pas seulement en présentant les pays dans les pages encyclopédiques pour savoir où on parle français. Mais le problème de la variation a immédiatement fait

[8] C'est mon cas personnel où de légères traces d'accent niçois apparaissent si mon interlocuteur a l'accent du Sud, par une sorte de désir de convergence, tandis que mon accent est dans la plupart des cas neutre.
[9] *Source* : rapport 1997-1998 du Haut Conseil de la Francophonie, "État de la francophonie dans le monde", La Documentation française, 1999.
[10] Odile Chantelauve, Carla Gislon, Marie-Christine Jamet, *Tout Court*, Valmartina editore, 2006.

surface. Avec quel accent faire parler les personnages ? Fallait-il respecter l'authenticité ou faire passer d'abord des considérations de progression dans l'apprentissage ? Nous avons opté pour la seconde solution pour des raisons de fond (trop tôt pour donner des modèles différents), mais aussi pour des raisons pratiques (où trouver pour un studio d'enregistrement italien des locuteurs adolescents québécois, belge, suisse, tahitien, sénégalais ?) qui dans ce cas ont convergé avec notre choix pédagogique, mais qui parfois imposent des solutions qu'on n'aurait pas souhaitées (Jamet 2007). Pour des apprenants plus âgés, on pourrait introduire la variation petit à petit, mais uniquement dans l'entraînement à la compréhension orale, indépendante des activités de saisie de l'input linguistique. Mais c'est encore un livre à faire en Italie.

2. LA VARIATION DIASTRATIQUE ET DIAPHASIQUE

2.1 Chaque groupe a son français

Langue populaire et argots

La variation diastratique définit les usages propres à des groupes humains différents. Les facteurs retenus pour caractériser les groupes sont l'âge et le sexe, et les critères de l'instruction, de la profession et du type d'habitat (ville ou campagne). Mais en réalité, non seulement ces facteurs bien sûr se combinent entre eux, mais d'autres interviennent pour justifier des usages linguistiques différents, comme par exemple le développement de la classe moyenne survalorisant la norme (clé d'accès au pouvoir), les phénomènes migratoires entraînant des contacts de langue, le développement des technologies comme les téléphones portables ayant fait naître l'usage d'un nouveau code écrit surtout chez les jeunes. Comme tout type de variation, le français dit *populaire*, parlé par des couches sociales peu instruites, combinent des traits phonétiques, prosodiques, morpho-syntaxiques et lexicaux. Dans le dictionnaire, les mots sont signalés par l'abréviation POP; au niveau syntaxique, souvent apparaissent des formes non-standard du type : *c'est moi que je l'ai dit ; où c'est que tu vas ?* et même *où que c'est que tu vas ?* La variation lexicale est généralement plus perceptible. Au XIXe siècle, dans le monde des truands, s'est développé un langage cryptique, appelé *argot*, où les mots français avaient un correspondant synonymique : l'*argent* par exemple se dit *oseille*, *fric*, la *voiture* est une *bagnole* ou une *tire*, *caisse*.

choix linguistiques dépassent le cadre du groupe qui les utilisait au départ

Très inventif, l'argot comprend toute une série d'expressions fondées sur des calembours, des métaphores ironiques, des locutions figées, et un certain nombre de mots grossiers. L'argot, comme code linguistique propre à un groupe se démultiplie : argot militaire, sportif, scolaire, des prisons, des métiers, des banlieues. C'est ce dernier qui a suscité le plus d'études ces derniers temps. On l'a appelé "la langue des jeunes", mais comme le dit Gadet (2007: 120), ce mot "jeune" en réalité recouvre non seulement un groupe identifié par l'âge, mais aussi par la provenance sociale, par la résidence dans les banlieues populaires et souvent par l'ethnie ou la culture d'origine puisque beaucoup sont fils d'immigrés. Toujours est-il que leur jeu linguistique consistant à inverser les syllabes des mots (*à l'envers= ver l'en – verlan, le métro – le tromé*, ou en conservant les consonnes avec d'éventuelles modifications vocaliques *(un sac – un keuss, un mec= un keum)*, a connu un succès international à travers le film de Mathieu Kassovitz, la *Haine*. Certains mots ont franchi les frontières du groupe et sont connus de tous comme les *beurs* (= arabes) pour désigner les jeunes d'origine maghrébine, la *meuf* (= la femme, la copine); d'autres sont plutôt connus de la jeune génération qui les a adoptés comme *c'est relou* (= c'est lourd), *j'suis vénère* (= énervé), etc. En effet, aujourd'hui, certains choix linguistiques dépassent le cadre du groupe qui les utilisait au départ. Les média (radio, télévision, et publicité) servent de caisse de résonance, et les changements sont si rapides, qu'on assiste d'une part à une créativité linguistique incroyable, d'autre part à une volatilité de plus en plus grande. Ainsi de très nombreux mots d'argot sont connus d'un grand nombre de locuteurs et de *argotique* (ARG dans le dictionnaire), ils sont devenus *familiers* (FAM). *Gosses*, *mômes*, *mioches* sont des équivalents plus ou moins familiers et fréquents de enfants. Employés en situation familière ces mots relèvent de la variation diaphasique.

Implications didactiques

Pour l'enseignement, il est évident que c'est la norme standard qui doit primer. Ceci dit, comme pour la variation diatopique, l'apprentissage des formes non-standard permet d'élargir le champ de connaissance de la langue étrangère. Comment comprendre Céline ou Queneau sans cela. En outre, le verlan, quoique parlé finalement dans des cercles très restreints, et ne se constituant pas en code autonome (les jeunes qui ont vieilli et se sont mariés ne parlent pas en verlan à leurs enfants), il suscite toujours la curiosité de nos jeunes apprenants, comme jeu linguistique. À ce titre de divertissement culturel ou bien avec des élèves avancés à qui on montrera la *Haine*, pour sa valeur socio-culturelle plus que linguistique, on pourra introduire en passant ces informations, avant un niveau C1.

2.2 Quand la situation fait changer la langue

L'oral spontané

La différence entre la variation

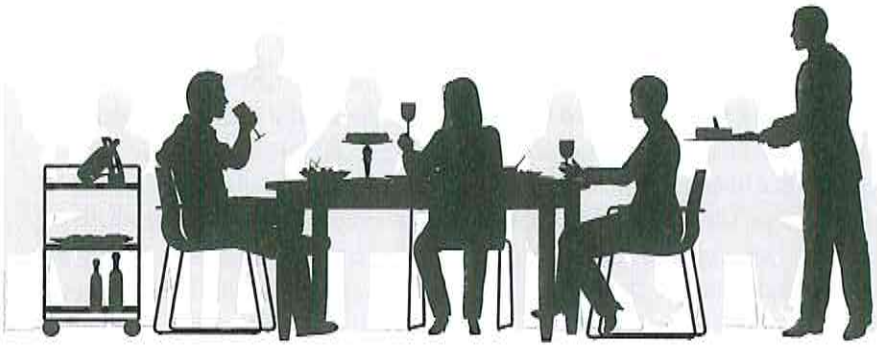
diastratique et diaphasique est que cette dernière dépend de la situation, et implique qu'un locuteur adapte sa façon de parler, disposant ainsi de plusieurs registres. Dans le premier cas, le locuteur, pour des raisons sociales et culturelles dispose d'un éventail plus restreint de possibilités, dans le deuxième cas, il lui faut à chaque fois choisir. La réplique malencontreuse du président Sarkozy à un homme qui refusait de lui serrer la main lors d'un bain de foule au salon de l'agriculture, "casse-toi alors pauvre con!", montre fort bien d'une part combien cette façon de parler est spontanée dès que l'émotif entre en jeu même chez des gens d'un niveau socio-culturel élevé, d'autre part, au vu des flots de critiques, que l'usage de la langue a une valeur sociale codifiée et déroger à la règle signifie entacher la fonction incarnée, dans ce cas, celle de président de la république. Il est sans doute plus difficile de se contrôler aujourd'hui que cela ne l'était autrefois, car sans aller jusqu'à l'injure, qui est cependant de plus en plus utilisée et perd de ce fait un peu de sa force illocutoire (le président ne pouvait toutefois se l'autoriser), l'oral spontané a des marques propres, reflets d'usage non standard, partagées par l'ensemble de la population. Comme le dit Merle (1999: 9): "Autrefois, la façon de parler trahissait le bonhomme, sa fonction et ses origines sociales. Aujourd'hui, le fin du fin, c'est pour tout un chacun de pouvoir, mine de rien, parler comme tout le monde."

Et c'est sans doute ce dernier aspect qui va poser le plus de problèmes pour l'enseignement de la langue. Quelles sont donc les variations, liées à la fois au canal oral et à une situation familière, qui diffèrent de la langue normée, décrite dans les grammaires ? Nous allons donner un exemple de dialogue spontané – même s'il n'est pas entièrement authentique – tiré d'un film de Rohmer, *Le rayon vert*. Les acteurs ont une certaine marge de liberté dans le texte qu'ils interprètent et nous pouvons estimer que le degré d'authenticité de la parole est vraisemblable. Rien à voir par exemple, avec les films doublés à peu de frais, où sans même voir les images, on entend que le texte est récité. Les personnages sont autour d'une table dans un jardin pour un barbecue et discutent du fait que Delphine, l'héroïne, est végétarienne. Nous reproduisons ce que nous entendons au plus près, tout en conservant l'orthographe des mots. Les lettres muettes sont entre parenthèses, les liaisons indiquées par un sous-tiret. Les rares signes de ponctuation servent seulement à faciliter la lecture et ne marquent pas forcément une pause dans le flux.

Gérard: – Voilà les côt(es) de porc[11]... [...] Alor(s)_ (il) y a des bleues, (il) y a des saignant(es), (il) y a tout c(e) qu'i(l) faut. Chacun s(e) sert _hein.
Delphine: – Ben moi j(e) mang(e) pas d(e) viand(e).
Gérard: – Ah bon?
Delphine: – Ouais.
Brigitte: – Tu n'aim(es) pas la viand(e) ?
Delphine: – Non j'en prends pas, mais c'est pas grav(e)_hein, c'est pas un problèm(e).[...]
Gérard: – Non mais jamais jamais tu mang(es) de viand(e) ?
Delphine: – Non jamais.
Gérard: – Ah bon !
Liliane: – Et l(e) poisson ?
Delphine: – Ben l(e) poisson pas trop non plus tu vois. J'en mange des fois quand_euh, ben des fois quand_(il) y a rien d'autr(e)_alor(s)_ euh... Tu vois ben i(l) faut bien un p(e)tit que(l)qu(e) chos(e) de protéin(es) quand *ch'* suis chez les gens des fois, mais moi euh pas trop quoi!
Gérard: – Et au niveau de l'organisme_ euh, pas d(e) problèm(e)? Tout va bien?
Delphine: – Ouais.
Gérard: – Ouais ?
Delphine: – Ouais. Non mais j(e) me porte bien. Mais chez moi j(e) mang(e) des céréales, j(e) mang(e) des ... euh; j(e) me fais des trucs bien !

Du point de vue de la variation phonétique, la chute du "e" instable est évidente dans la plupart des cas, sauf lorsqu'il y aurait une surcharge consonantique en raison de sa disparition: *j(e) me porte bien*. Le "e" du verbe est prononcé pour éviter le heurt de trois consonnes. Quand deux "e" se trouvent dans deux syllabes successives, c'est souvent le premier qui disparaît: *j(e) me*. On voit que le pronom impersonnel "il" peut disparaître totalement *('y a)* ou partiellement *(i' faut bien)*. Lorsqu'un "e" est maintenu à la finale du mot, c'est qu'en général, il est le support du son d'hésitation *euh*, plus ou moins prononcé. Du fait de la chute du "e ", se produisent des phénomènes d'assimilation phonétique par exemple du /ʒ/ devant le /s/ qui devient /ʃ/ *(ch'uis)* et des phénomènes de resyllabation : *il y a tout ce qui faut* est prononcé: /ja-tus-ki-fo/, et *pas de problème* se prononce /pad-pʀo-blɛm/ et *chacun se sert* dégage une espèce de géminée /ʃakœ̃ssɛʀ/. Or ces resyllabations qui brouillent les frontières des mots sont très difficiles à comprendre pour des étrangers.
On constate des enchaînements qui ne tiennent pas compte de la graphie mais seulement de la prononciation de base: *alors il y a* /a-lɔ-ʀja/ et une liaison entre *quand* et l'hésitation qui suit /kɑ̃tœ:/. Ajoutons la prononciation, à l'origine populaire, et aujourd'hui absolument répandue notamment chez les jeunes de *ouais* à la place de *oui*.
Au niveau du lexique, remarquons l'emploi familier du mot passe-partout, *truc*, et de *des fois* au lieu de *quelquefois* plus soutenu, ainsi que l'emploi d'expressions phatiques du

[11] L'acteur prononce le /o/ proche du /ø/, prononciation parisienne populaire. De même Delphine, parisienne, prononce ferme ses "oi". Par exemple *quoi* est prononcé / kwɑ / et pas / kwɑ /.



type *tu vois, quoi, hein*. L'expression *un petit quelque chose de* est une périphrase synonymique de *un peu de*. Au niveau morphosyntaxique, on observe l'emploi adjectival et en fonction d'épithète de l'adverbe *bien (des trucs bien)*. La disparition de la particule de négation *ne* est presque systématique et lorsque Brigitte fait une phrase normée, on se prend à se demander si elle ne récite pas trop bien son texte: *Tu n'aimes pas la viande ?* aurait pu devenir *T'aimes pas la viande ?* Les interrogations sont faites avec la seule intonation[12]. Mais la structure syntaxique de ce passage la plus typique de l'oral est sans nul doute: *mais moi pas trop quoi!* On ne sait si la phrase elliptique qui place en position thématique le locuteur *(moi)* à propos de qui est asserté quelque chose *(pas trop)* a pour verbe *manger* en se reliant à la première phrase de la réplique *(mais moi, je n'aime pas trop manger de la viande)* ou bien dépend de la phrase qui précède: *il faut bien un petit quelque chose de protéines, mais pas trop pour moi.*
Enfin derniers traits de l'oral, les hésitations (redoublement de *non mais jamais jamais...*), les phrases non finies *(je mange des euh...)*, le tout avec un débit rapide. À cela s'ajoutent les enchaînements discursifs qui ne se font pas sur le contenu, mais sur le plan de la pragmatique. Ainsi Delphine peut-elle dire en même temps *oui* et *non*: *Ouais. Non mais je me porte bien*, qu'il faut comprendre comme, *oui tout va bien* (niveau de l'information). *Mais je ne suis pas d'accord que tu penses le contraire* (niveau du discours) *car je me porte bien*. Tout cela est inscrit dans *non mais*.

Implications didactiques

On mesure ainsi l'écart entre cette production naturelle, typique d'un oral familier en interaction, sur un sujet banal, avec des mots simples, et le dialogue équivalent qui pourrait figurer dans un manuel, à la leçon sur l'alimentation.

Gérard: - Voilà les côtes de porc... [...] Alors il y a des bleues, il y a des saignantes, il y a tout ce qu'il faut. Chacun se sert, n'est-ce pas.
Delphine: - Eh bien, moi je ne mange pas de viande.
Gérard: - Ah bon ?
Delphine: - Oui, c'est vrai.
Brigitte: - Tu n'aimes pas la viande ?
Delphine: - Non je n'en prends pas, mais ce n'est pas grave, ce n'est pas un problème.[...]
Gérard: - Mais tu ne manges jamais de viande ?
Delphine. - Non jamais.
Gérard: - Ah bon !
Liliane: - Et du poisson ?
Delphine: - Pas trop non plus. J'en mange quelquefois quand il n'y a rien d'autre. Il faut bien un peu de protéines, quand je suis invitée chez les gens, mais moi, je n'aime pas trop !
Gérard: - Et au niveau de l'organisme, pas de problème ? Tout va bien ?
Delphine: - Oui.
Gérard: - Oui ?
Delphine: - Oui. Je me porte bien. Chez moi je mange des céréales, je mange ... je me fais des trucs bien/bons plats !

La différence entre le dialogue réel et le dialogue recomposé - sorte de dialogue théâtral - est importante. Or on propose précisément ce dernier type dans les dialogues d'ouverture des manuels. Toutes les saillies de l'oral sont gommées ou presque (on pourrait sans doute laisser *trucs bien*), pour des raisons de lisibilité nécessaire au retravail du texte afin d'isoler le lexique ou les structures en apprentissage (comme ici sur le partitif négatif: *manger de la viande, ne pas manger de viande*). La chute des "e" muets sera laissée à l'initiative des lecteurs qui interpréteront les dialogues pour le CD d'accompagnement du manuel, et de l'instruction qu'ils auront reçue: une diction la plus "naturelle" possible (comme de bons comédiens de théâtre) ou une diction ralentie à des fins pédagogiques.
Nous avions conclu à propos de la variation diatopique à la nécessité de dissocier production et compréhension, parce qu'il faut apprendre à comprendre davantage que ce qu'on peut ou doit produire, et que l'introduction de ce type de variétés de français se fera au-delà du niveau seuil (B1) et même du niveau d'indépendance (B2). La même réflexion vaut pour les variations strictement socio-culturelles (introduction des argots, etc.). Mais pour ce qui est de la variation diaphasique, il nous semble que nous devons préparer nos élèves à comprendre une interaction du type de celle du film parce qu'elle est tellement quotidienne - sur un thème niveau A1-A2 - qu'ils se retrouveraient

[12] Nous ne rentrons pas dans les détails, mais lorsqu'une interrogation n'a pas une valeur de demande d'information, mais de demande de confirmation, comme dans les interro-négatives, l'emploi de *est-ce que* ne serait pas possible. L'emploi de l'inversion serait grammaticalement, mais en contraste avec le registre.

complètement perdus dès leur premier séjour dans une famille. Dans la perspective d'un enseignement simultané des compétences productives et réceptives, la solution est de dissocier les discours oraux sur la base desquels l'apprenant fixera la prononciation des mots et les structures de la langue et qui apparaissent généralement dans la phase de réception de l'input, et les discours oraux plus authentiques sur lesquels exercer progressivement la compétence de compréhension réelle en rendant l'apprenant conscient des phénomènes de variation de l'oral standard. Reste à élaborer une méthodologie d'apprentissage de la compréhension de l'oral authentique, en dessinant notamment une progression qui peut commencer dès le niveau A1, et qui ne provoque pas d'interférence négative avec le processus d'acquisition de la compétence de production orale.

En tout état de cause, très vite, on pourra faire prendre conscience de la disparition de *ne* en français et donc de l'importance fondamentale pour le sens du *pas*, afin que les élèves précisément ne l'oublient pas comme ils le font souvent en calquant l'italien. On leur apprendra à éviter les interrogations avec inversion du sujet dans une conversation familière, mais à les utiliser à l'écrit, même de préférence à *est-ce que*. On leur apprendra ces petits mots phatiques qui ponctuent l'oral (*bon, quoi*, etc.) qui souvent gênent la compréhension.

l'enseignement *des* français trouve toute sa place au sein même de celui *du* français

Et aussi, on essaiera de leur apprendre à respecter le rythme de la phrase française ; par exemple une phrase aussi banale que *où est-ce que tu vas* se prononcera avec quatre syllabes et pas cinq /wɛs-kə-ty-va/ .

CONCLUSION

Une petite remarque finale toutefois qui met un tout petit d'eau au moulin de l'académisme (dont on aime à accuser les Français) : un francophone sera toujours plein d'admiration pour un étranger qui "parle comme un livre", mais il sera davantage heurté par quelqu'un qui, ne maîtrisant pas parfaitement les conditions d'emploi des formes qu'il utilise, commet des erreurs sociolinguistiques de tout type (d'accent, de niveaux de langue, de registre). Je ne peux m'empêcher de sursauter lorsque mes étudiants de faculté répondent *ouais* à mes questions le jour de l'examen, devinant à ce seul indice qu'ils ont fait un séjour en France, bien que je me réjouisse par ailleurs qu'ils aient enfin compris que passer la frontière pour apprendre une langue est une démarche bien plus profitable qu'un livre ! Mais en opérant de façon mesurée la dissociation des compétences travaillées – compréhension ou production –, alors l'enseignement *des* français trouve toute sa place au sein même de celui *du* français, et nos étudiants, de retour sur les bancs de la faculté ou de l'école, apprendront alors aussi à quel moment ils pourront utiliser *ouais*.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français : un référentiel*, Didier, Paris.
- BOUTET J. (1997), *Langage et société*, PUF, Paris.
- GADET F. (2007), *La variation sociale en français*, Nouvelle édition, Ophrys, Paris.
- JAMET M.-C. (2007), "De l'histoire d'une grande langue – le français – qui, pour ne pas devenir petite, se découvre pluriculturelle. Implications didactiques pour les manuels.", in ALAO G, ARGAUD E, DERIVRY-PLARD M., LECLERCQ H. (a cura di), Grandes *et* Petites *langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Bern.
- MERLE P. (1999), *Le prêt à parler*, Plon, Paris.

SITOGRAPHIE

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France: http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/

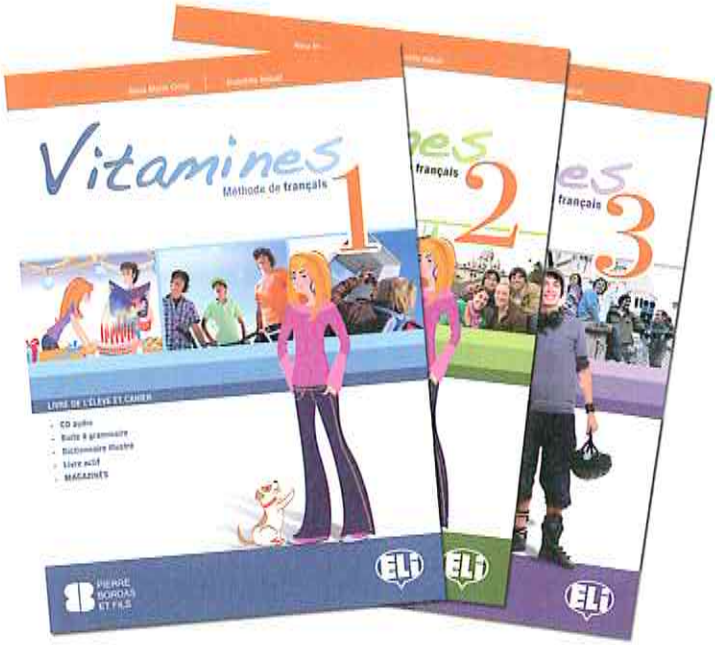
Libro misto

Vitamines

Méthode de **français**

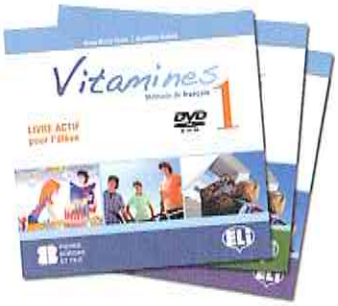
Corso di lingua, cultura e civiltà francofone per la Scuola Secondaria di primo grado

Annamaria Crimi, Domitille Hatuel, Monique Blondel, Emmanuèle Pacitto, Amelia Caselli



Per lo studente
> Livre de l'élève + Cahier con CD audio
> Magazines (due per livello ogni anno)
> Mes ressources
(Grammatica, Dizionario illustrato, EMILE)
> Livre actif pour l'élève:
Il libro in versione digitale (uno per ogni livello)

Per l'insegnante
> Guide pour le prof + 6 CD audio
> Tests et ressources + CD AudioRom
> Livre actif pour le prof (uno per ogni livello)



Livres actifs

I libri in versione digitale, con numerose attività interattive da utilizzare in classe con la LIM o a casa con il proprio PC

www.vitaminesenligne.com

il sito web dedicato al corso che contiene:
- la grammatica e il dizionario illustrato in pdf
- le schede di francese lingua veicolare (EMILE)
- file audio in MP3
- proposte di programmazione con Vitamines
- ulteriori attività e risorse extra

ELI Edizioni
www.elionline.com

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 13

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 1-3 2010

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Presentazione
- Programmare, progettare, negoziare percorsi formativi
- Una LIM cooperativa: *English with Seurat*

Questo numero di BLE contiene due contributi molto diversi tra loro ma complementari.
Il saggio di Lorenzetti, pur non contestualizzato direttamente sulla lingua straniera nella scuola primaria, ci offre una serie di spunti di riflessione sulla dimensione dell'insegnante come professionista dell'educazione, progettista di curricoli, dotato di capacità gestionali e organizzative ad ampio raggio.
Il saggio di Panzica invece ci proietta sul piano dell'esperienza e della pratica didattica proponendo un percorso di lingua straniera ed educazione artistica che sfrutta le più avanzate tecnologie didattiche e metodologie a mediazione sociale, da lei realizzato all'interno di un Progetto Comenius.
Riteniamo i due contributi complementari: le competenze definite nel primo saggio sono elementi chiave che devono accostarsi e integrarsi con le conoscenze disciplinari ed epistemologiche e con la padronanza tecnico-metodologica ben applicate e coordinate nell'esperienza descritta nel secondo saggio, per dare davvero una dimensione sistemica ed ecologica ai contesti di insegnamento e una valenza formativa all'azione didattica.

Maria Cecilia Luise

Programmare, progettare, negoziare percorsi formativi

Verso una professionalità docente a 'orientamento ecologico'

Antonella Lorenzetti
Insegnante e formatrice nella Scuola Primaria

Storicamente la professionalità educativa è assimilabile a quella del *magister*, dialetticamente fondata sul compito di istruire ed educare. Fino ai giorni nostri, in effetti, il ruolo dell'educatore è stato caratterizzato sia dal compito di trasmettere saperi, regole, 'cultura', sia da quello di stimolare e orientare il soggetto nel suo processo di formazione.
Se in passato il docente possedeva esclusivamente competenze prettamente disciplinari, oggi è chiamato a tener conto della provvisorietà di ciò che insegna e a collocarsi all'interno delle logiche plurali e complementari che legano i saperi disciplinari. Nella misura in cui la 'trasmissione' di nozioni ha perso ogni suo senso nella scuola e nella società attuali, molteplici sono divenute le dimensioni costitutive dell'attuale professionalità docente. Alla conoscenza e alla padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi si sommano la conoscenza e la padronanza dei principi e delle metodologie di sviluppo del curricolo formativo e le capacità di governarlo in relazione alle personalità e ai talenti degli allievi. Si tratta di padroneggiare l'epistemologia delle singole discipline, la loro logica interna per poi riuscire a progettare e a realizzare un intervento didattico in grado di garantire l'accesso a tali ambiti da parte di tutti gli studenti. Una volta operata una selezione dei contenuti e delle

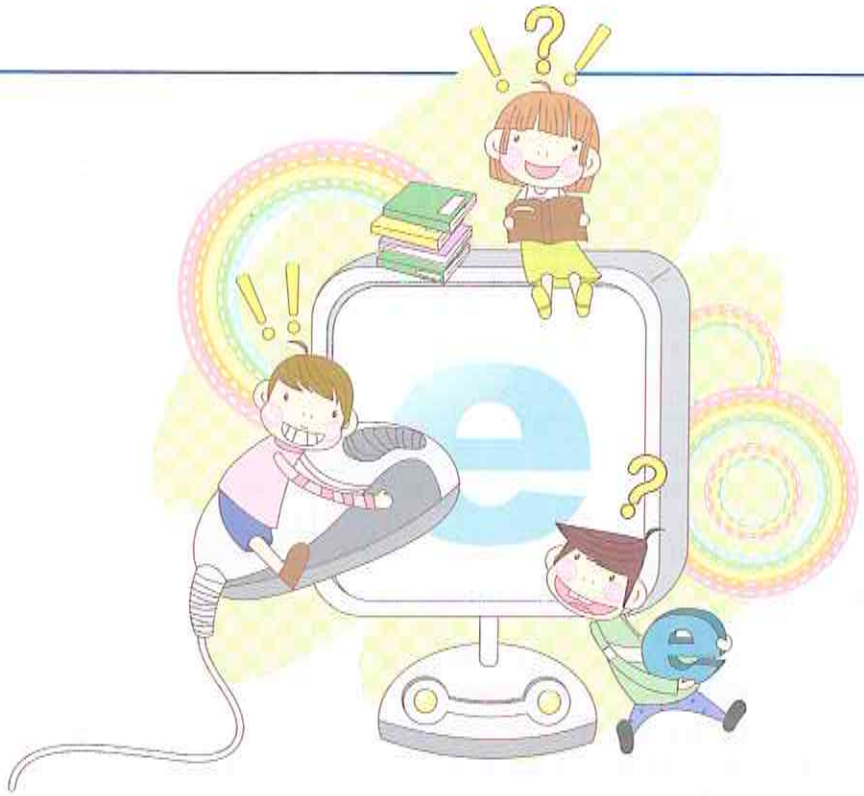
tematiche fondamentali, è necessario presentare il linguaggio e il metodo di indagine che connotano un determinato ambito del sapere, senza mai trascurare le sue connessioni con la vita quotidiana. La capacità di proporre percorsi interdisciplinari - i saperi, divisi fra loro artificialmente, sono infatti uniti e interconnessi nell'esperienza umana - garantisce ai ragazzi quella visione unitaria della conoscenza che risulta utile nella formazione di un atteggiamento aperto e senza pregiudizi nei confronti del mondo, mantenendo la loro mente scevra da ogni stereotipo culturale.
Il 'progettare', attività intesa nel suo significato etimologico originario di *pro iacere*, di proiettare in avanti, di individuare – con un ampio margine di approssimazione – le finalità e gli obiettivi della formazione, si avvale degli attributi conoscitivi e pratici (i saperi educativi e didattici) che appartengono alla professione docente. Risultano indispensabili, di conseguenza, una revisione e un aggiornamento continui delle proprie competenze disciplinari, ma irrinunciabili sono specialmente le competenze metodologico-operative: saper usare strategie e mezzi efficaci, saper costruire percorsi didattici, saper analizzare, scegliere e assemblare materiali pertinenti. Ci si deve chiedere qual è l'approccio didattico adatto all'età degli studenti e funzionale agli obiettivi fissati. Inoltre, prima di progettare un percorso da svolgere con la classe si è proceduto al rilevamento dei bisogni formativi? Quanto si contestualizza la progettazione didattica, quanto si modifica in relazione ai risultati ottenuti e alle difficoltà incontrate? Quanto ci si impegna per creare strumenti di verifica efficaci e adatti al percorso realizzato? Quanto si sfruttano le potenzialità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione?
Le conoscenze di psicologia sono indispensabili per una corretta progettazione didattica, per il suo adeguamento ai livelli di maturazione, per la previsione di eventuali sviluppi, arresti o difficoltà dell'apprendimento. "È soprattutto a livello di microprogettazione che emerge l'importanza delle competenze psicopedagogiche: la pertinenza di una proposta didattica e la sua 'sostenibilità' da parte degli studenti dipende appunto anche e soprattutto dal rapporto fra processi cognitivi, strutture psicologiche e attività didattiche" (Franceschini 2006:23-24).
La progettazione del sillabo deve essere necessariamente flessibile e adattabile ai bisogni e alle esigenze dei discenti 'reali' con cui il docente ha a che fare quotidianamente. Ciò che l'insegnante deve mettere in campo è una programmazione in grado di cambiare rotta in funzione delle risposte che via via la situazione contingente su cui sta lavorando fornisce. La gestione di un progetto, oltre alla specificazione di tempi e modi, alla definizione dei prodotti e dei risultati ottenuti, implica una documentazione sia in fase di previsione sia in fase di esecuzione.
Con l'implementazione dell'attività di progettazione si valuta l'efficacia di quanto è stato realizzato e si stabilisce l'uso di quanto è stato documentato in vista di interventi migliorativi di tutto il percorso.

a livello di microprogettazione emerge l'importanza delle competenze psicopedagogiche

La funzione del progettare induce gli insegnanti, investiti di una nuova qualità professionale, a individuare, decidere, indirizzare, intenzionare strategie e attivare processi anziché descrivere empiricamente contesti oggettivi da organizzare: essi sono chiamati a impegnarsi nella costruzione di un modello di formazione elaborato in tutti i suoi aspetti (dalle decisioni in merito alle attività, ai traguardi da privilegiare fino alla valutazione dei risultati raggiunti).
Il processo di apprendimento non è più acquisizione di informazioni trasmesse dall'insegnante all'alunno ma si configura come un'attività congiunta di negoziazione di significati all'interno di una relazione che diventa essa stessa parte integrante del processo di co-costruzione delle conoscenze.
La disponibilità alla negoziazione di contenuti, di modalità e di approcci dell'apprendimento può risultare un'arma vincente con e per gli studenti: laddove essi si sentano 'ascoltati' nei loro bisogni formativi (e non solo) e coinvolti a livello emotivo nella scelta di tematiche di loro interesse, si possono attuare progetti destinati a trasformare e innovare i curricoli, a incentivare i rapporti fra scuola e territorio, a introdurre innovazioni nell'organizzazione scolastica.
L'insegnante si va sempre più connotando come un facilitatore dell'apprendimento (con funzione di *scaffolding*), 'risorsa' e 'monitor' dell'intero processo di apprendimento, esperto nell'ambito disciplinare e didattico, ma anche operatore caratterizzato da una sensibilità e da cultura sociologica e psicologica, antropologica e metodologica. In quanto membro di un gruppo docente, è responsabile delle classi in cui opera ma è anche in grado di gestire situazioni di complessità sociale, culturale e organizzativa. Risorsa intellettuale per il gruppo classe, organizzatore, regista, consulente, partner di conoscenza, operatore tecnico della comunicazione didattica, guida: sono soltanto alcuni dei termini che ricorrono nella letteratura recente sull'insegnante, sufficienti però per indicare lo spostamento radicale del suo ruolo, da trasmettitore del sapere a 'mediatore culturale'[1] che orienta e offre strumenti per integrare il quadro di conoscenze e competenze delle singole persone, nell'ambito di un processo di formazione che si sviluppa

[1] Si veda C. Ottaviano (2002), "Media e scuola nella società della conoscenza", in L. Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, pp. 67-89.

per tutto l'arco della vita.
L'impiego delle ICT *(Information and Communication Technologies)* può modificare in maniera sostanziale il modo di lavorare a scuola sia a livello disciplinare che interdisciplinare.
In effetti, a partire dagli anni settanta, la didattica integra risorse e sussidi audiovisivi nelle pratiche quotidiane di insegnamento. In seguito il "Programma di sviluppo delle Tecnologie Didattiche (1997-2000)", l'ultima iniziativa ministeriale di grande portata dopo il primo piano nazionale (1985) che si rivolgeva a insegnanti di matematica e fisica delle superiori e il secondo (1991) che riguardava anche gli insegnanti di area umanistica, si impegna a migliorare la professionalità dei docenti – dell'intero sistema scolastico – attraverso l'opportunità di utilizzare supporti informatici quali banche dati, la comunicazione a distanza, la navigazione in rete, ecc. Inoltre propone l'introduzione della multimedialità in classe per consentire un cambiamento sostanziale nelle normali attività curricolari, laddove il corpo docente sia già 'alfabetizzato informaticamente'.
Oggi si utilizzano strumenti di collaborazione in rete e si parla di 'docente tutor' che guida il discente-costruttore di conoscenze all'interno di classi-laboratorio. La didattica è ormai ramificata e ipertestuale, può quindi condurre a una riflessione sulle relazioni e modalità di connessione fra le varie informazioni. L'apprendimento può essere individualizzato e collaborativo (dal *cooperative learning* al *peer teaching*); in ogni caso la costruzione delle conoscenze è attiva: ogni discente si appropria delle conoscenze, le costruisce mentre attribuisce significato a ciò che fa. Imparare e fare, infatti, avvengono contestualmente: i contenuti vengono veicolati e insieme tradotti in campo operativo.
Le innovazioni tecnologiche e la loro applicazione alla didattica creano 'nuovi ambienti' di insegnamento e di apprendimento, che vanno a scardinare la vecchia concezione del sapere, ormai non più 'trasmissivo', ma concepito come attività di negoziazione di



significati nell'ambito di un gruppo.
Per la scuola (e gli insegnanti) allora si profila un ruolo fondamentale di esperienza ma anche di problematizzazione dell'apprendimento in un contesto multimediale: è necessario comprendere le tecnologie comunicative informatiche e multimediali nella prassi didattica quotidiana, ma con un'attenzione particolare alla formazione di un pensiero attento e critico da parte del discente che cerca, scopre e co-costruisce il sapere.
Le trasformazioni nella concezione dei processi di apprendimento e degli stili cognitivi si ripercuotono inevitabilmente sulla concezione dell'insegnamento e della progettazione didattica e, di conseguenza, comportano rilevanti cambiamenti anche nella figura del docente. Essa è caratterizzata da abilità di organizzazione e di gestione dei processi formativi, dalla capacità (e umiltà) di mettersi in discussione e di 'affiancarsi' ai propri allievi, da un'enorme disponibilità a mettersi in gioco nella co-costruzione dei percorsi conoscitivi. In questo nuovo contesto, solo accettando l'idea di decentrarsi, di lasciare – metaforicamente e non – la cattedra, l'insegnante potrà rivestire un ruolo effettivamente centrale.
La professione docente è divenuta una realtà multidimensionale che è stata spesso coinvolta in cambiamenti cruciali: se si pensa al 'lavorare per progetti', alla compilazione del portfolio, alla necessità di dare consigli e rappresentare una guida nel *self-study* per incentivare l'autonomia dell'apprendimento.
Il percorso formativo progettato per gli studenti, nella sua globalità, deve mettere in moto processi cognitivi di natura complessa quali l'ideazione, il ragionamento, l'impegno ad affrontare questioni controverse attraverso il *problem solving*, ma comporta altresì l'uso di capacità complesse quali il mettere in comune esperienze, il collaborare, l'aprirsi all'ascolto di proposte e opinioni altrui, l'adattarsi all'imprevisto, il porsi in osservazione critica nei confronti delle finalità e dei risultati perseguiti dal progetto stesso nel momento in cui esso viene realizzato.
È solo grazie a una riflessione critica sulla didattica stessa che i docenti hanno la possibilità di interpretare l'evento formativo, di sviluppare la consapevolezza delle finalità e delle conseguenze del proprio agire didattico. Alle competenze didattiche, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie e approcci e alla capacità di applicarli in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento, si debbono aggiungere capacità di riflessione e di autocritica, assunte

come caratteristiche distintive del lavoro cooperativo del docente. Attualmente la ricerca si sta concentrando sulle capacità di creare contesti formativi, ovvero ambienti e relazioni in grado di facilitare gli apprendimenti e i processi di socializzazione. Si tratta di una didattica a 'orientamento ecologico', cioè attenta alla dimensione contestuale della formazione.
La funzione docente si realizza così soprattutto nella capacità di progettare, gestire e valutare sistemi di relazione in grado di favorire i processi formativi. Le competenze relazionali dell'insegnante (la capacità di ascoltare e comprendere gli altri) debbono coniugarsi con competenze gestionali e organizzative intese come capacità di assumere ruoli diversi dall'insegnamento sia dentro sia fuori dall'aula. A partire dalla istituzione delle 'figure di sistema' negli anni Ottanta (psicopedagogista, coordinatore dei servizi di orientamento, esperto in multimedialità, ecc.) si passa alle 'funzioni obiettivo' verso la fine degli anni Novanta che hanno precise finalità organizzative: progettano e coordinano determinati aspetti del sistema scolastico quali il rapporto con le famiglie e quello con gli enti esterni, la formazione in servizio e il piano dell'offerta formativa.
La dimensione gestionale riguarda tutte le attività connesse con il reperimento, l'organizzazione, il controllo, la valutazione delle risorse umane e materiali necessarie alla scuola per erogare effettivamente l'offerta formativa progettata.
La scuola è vista nella sua dimensione organizzativa, nella sua accezione di comunità di professionisti orientati al raggiungimento di obiettivi di qualità del servizio, nelle relazioni fra docenti e alunni, tra tutti gli operatori scolastici e con altre organizzazioni che si occupano di formazione. Il clima organizzativo, inteso come condivisione di finalità e regole, nonché come grado di benessere partecipativo presente nell'ambiente di lavoro, diventa un elemento strategico in grado da solo di garantire prestazioni di qualità.
La qualità dell'evento formativo, infatti, va oggi ben oltre le sue dimensioni didattiche di insegnamento e di conduzione della classe: il servizio scolastico effettivamente erogato dai vari istituti comprende anche la gestione delle risorse economiche, delle risorse umane e delle relazioni con l'esterno. All'insegnante, di conseguenza, vengono attribuite competenze e funzioni che riguardano aspetti e problemi esterni alle sue classi: elaborare progetti, costruire sistemi di valutazione d'istituto, coordinare gruppi di lavoro e di ricerca. Concetti quali 'progettazione organizzativa', 'autoanalisi d'istituto', 'qualità della formazione' permeano la scuola attuale e contribuiscono a modificare profondamente il profilo professionale del docente.

BIBLIOGRAFIA

- CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M. (2003), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- CERINI G. (2004), *Funzioni tutoriali: dal "disagio" alla ricerca*, in "EducazioneEtScuola", http://www.edscuola.com/archivio/riformeonline/funzioni_tutoriali.htm.
- Circolare 5 marzo 2004, n.29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - Indicazioni e istruzioni.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n.59.*
- DE MENNATO P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini Scientifica, Milano.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (2001), *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma.
- FRANCESCHINI G. (2000), *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, Edizioni ETS, Pisa.
- FRANCESCHINI G. (2006), "Formazione e consapevolezza", in FRANCESCHINI G. (a cura di), *La formazione consapevole*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 18-30.
- FUMARCO G. (2004), *Valutazione della professione docente e delle sue possibili articolazioni*, in "Bollettino Telematico dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte", n.12, http://www.irrepiemonte.it/newsletter/n12html.
- Legge 1 dicembre 1982, n.108: *Stato giuridico del personale della scuola.*
- Legge 15 marzo 1997, n.59 (c.d. Bassanini), articolo 21.
- Legge 28 marzo 2003, n.53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- LELLI L., *Dalla legge 53/2003 al decreto legislativo 59/2004. Il docente con funzioni e compiti particolari*, http://www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/153dl59.htm
- MARGIOTTA U. (1998), *Per un profilo professionale dell'insegnante di qualità*, in "Scuola e Lingue Moderne", n.2/3, pp. 3-7.
- RIBOLZI L. (a cura di) (2002), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- TRISCIUZZI L., FRANCESCHINI G. (a cura di) (2001), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia, Roma.

Una Lim Cooperativa: *English with Seurat*

di Francesca Panzica
Docente specialista di lingua inglese, Direzione Didattica di Lastra a Signa (Firenze)

Come motivare i ragazzi all'apprendimento della lingua straniera rendendoli protagonisti del loro apprendimento attraverso modalità diverse dall'uso del libro di testo?
Da sempre, nella scuola, il libro di testo costituisce una delle risorse principali su cui costruire la lezione in classe, spesso realizzata attraverso una sorta di dialogo insegnante/alunno, fatta di domande e risposte, che crea un alto filtro affettivo, ma lascia poco spazio alla libera produzione personale. In seguito a queste riflessioni, mi sono chiesta come creare una situazione d'apprendimento che permettesse un maggiore coinvolgimento personale e affettivo di una classe quinta difficile, con livelli di apprendimento molto eterogenei, scarso interesse per lo studio e, soprattutto, grosse problematiche sul piano della socializzazione.
Quest'ultimo elemento rendeva a volte impossibile la normale conduzione della lezione, dal momento che la conflittualità tra gli alunni era continua e assumeva toni che non consentivano l'instaurarsi di un clima affettivo sereno in cui innestare l'apprendimento. Si rendeva quindi necessario agire contemporaneamente sia sul piano dell'apprendimento, sia sul piano sociale, cercando di orientare il lavoro al raggiungimento degli obiettivi fondamentali per la creazione di un clima di lavoro positivo e collaborativo: motivazione, interesse, responsabilità, valorizzazione delle diversità, autostima e collaborazione.
Ho pensato che avrei potuto trovare la risposta ai miei problemi in un'azione coordinata che prevedesse l'impiego della metodologia del *Cooperative Learning* in un ambiente supportato dalle nuove tecnologie, sperando che queste ultime potessero in qualche modo risollevare l'interesse dei ragazzi e motivarli al fare attraverso compiti sfidanti che prevedessero la partecipazione attiva di tutti i componenti del gruppo di lavoro.
La lavagna interattiva multimediale, da qualche tempo in uso nella mia aula,

sarebbe diventata l'ambiente di apprendimento in cui ricostruire rapporti interpersonali e competenze disciplinari, uno spazio di lavoro flessibile in cui si sarebbero mossi soprattutto i ragazzi, sotto la guida e la regia dell'insegnante.
L'opera d'arte scelta per il lavoro con i partner stranieri all'interno del Comenius a cui partecipavamo è diventata così l'input per l'organizzazione di un percorso didattico che ha alternato lo studio disciplinare a momenti CLIL che hanno permesso la realizzazione di attività in collaborazione con i colleghi di classe di altre discipline.

SCELTE OPERATIVE

Il dipinto di Seurat "Bathers at Asnieres" ha costituito lo sfondo su cui sono state costruite le diverse fasi del lavoro da svolgere in modalità cooperativa. Ho pensato di alternare l'attività svolta con l'intera classe a lavori di gruppo, identificando alcuni ruoli e determinando i tempi. Gli esiti di questi lavori avrebbero offerto materiale da condividere sulla LIM in un'ultima sessione collettiva.
Nel definire le linee essenziali dell'unità di apprendimento, ho cercato di pianificare una serie di attività divertenti e motivanti volte all'esercitazione, al recupero e allo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta in LS, nella convinzione che il divertimento renda più naturale l'apprendimento e che la cooperazione permetta la valorizzazione delle singole individualità e promuova l'apprendimento tra pari.
L'approccio "task oriented" mi sembrava più consono agli obiettivi da raggiungere perché più attivo e coinvolgente in quanto permetteva la partecipazione reale dei ragazzi al proprio processo di apprendimento.

l'aiuto reciproco permette di mettere in atto strategie utili per portare a termine il compito

IL PERCORSO

Ho volutamente scelto di non presentare ai ragazzi l'opera prescelta in modo che anche la lettura del dipinto entrasse a far parte del percorso programmato, per cui ho iniziato l'attività con la consueta *word bank*, volta a rivisitare il lessico già conosciuto e, nello stesso momento, a proporre nuovi vocaboli. La slide sulla LIM proponeva il dipinto e i ragazzi dovevano trascinare i vocaboli raccolti in alto sull'immagine corrispondente.

Successivamente, ho diviso i ragazzi in gruppi eterogenei, all'interno del gruppo ho assegnato i ruoli di *speaker, writer, dictionary checker, silence monitor* e *time checker* ed ho chiesto di "raccontare" in inglese, con semplici frasi, ciò che il quadro mostrava.
Una volta completato il lavoro, abbiamo condiviso i risultati e sono state scelte e trascritte nella pagina vuota sulla LIM le frasi che meglio descrivevano la scena. La scrittura a mano è stata poi trasformata in script grazie all'apposita funzione offerta dal software autore.

L'utilizzo di un organizzatore grafico con le cinque *WH* come indicatori ha poi orientato la ricerca dei ragazzi verso una comprensione più profonda del quadro, stimolando la capacità di fare inferenze e il ragionamento in generale.

A questo punto l'attenzione si è rivolta all'autore: un link in una slide ha aperto una semplice biografia di Seurat tratta da un sito scolastico inglese.
La copia del brano è stata stampata e poi tagliata in un numero di parti corrispondente ai gruppi cooperativi in cui era stata divisa la classe. Il compito assegnato prevedeva la lettura della propria parte, la traduzione in un "buon" italiano e la capacità di "ripetere" quanto scoperto. Visto il livello scolastico, il compito è stato richiesto in italiano, ma con alunni di gradi superiori la restituzione avrebbe potuto prevedere anche la lingua inglese. In realtà, l'obiettivo dell'attività non era solo l'uso del dizionario, l'accostarsi alla traduzione e ai problemi che ciò comporta, ma intervenire sul metodo di studio e soprattutto dimostrare ai ragazzi che l'aiuto reciproco permetteva di mettere in atto strategie utili per portare a termine il compito in modo positivo.
Una volta valutato il lavoro degli "esperti" così costituiti, i gruppi sono stati nuovamente mescolati in modo tale che ogni gruppo fosse composto da un elemento dei precedenti gruppi.
L'interdipendenza positiva in questo modo creatasi, faceva sì che l'intero brano potesse essere ricostruito solo attraverso il contributo di tutti, anche dei bambini meno abili con la lingua italiana. L'attività ha riscosso molto successo, ma, per me, la soddisfazione

più grande è stata quando uno degli alunni stranieri, quello che maggiormente creava problemi in classe per il disinteresse, è stato in grado di "ripetere" quanto imparato, sottolineando con un sorriso che era la prima volta che riusciva a studiare! Il momento di riflessione successiva, in italiano, sull'esperienza condotta, ha evidenziato più aspetti positivi che negativi, dimostrando che i ragazzi cominciavano lentamente a cambiare atteggiamento verso gli altri nel momento in cui si rendevano conto che il compito poteva essere portato a termine solo con l'aiuto degli altri, aiuto da offrire, ma anche da accettare, in uno scambio alla pari. Volendo misurare anche la comprensione del testo in inglese, ho quindi proposto un semplice questionario a risposta multipla che poi abbiamo corretto insieme attraverso un quiz sulla LIM, da me creato con l'utilizzo degli strumenti interattivi proposti dalla galleria del software autore. Il quiz, che forniva un feedback a seconda della correttezza o meno della risposta, permetteva di aggiungere un tocco ludico alla lezione e i membri dei gruppi si alternavano alla lavagna per cliccare sulla risposta che ritenevano giusta, dopo essersi consultati con i compagni del gruppo.

Dopo un break sulla composizione dei colori in inglese, realizzato attraverso una simpatica filastrocca reperita in rete, il lavoro è continuato con il CLIL: è stato affrontato il puntinismo e sperimentato attraverso la creazione di immagini realizzate con la tecnica divisionista.

La slide della LIM a questo punto ha riproposto il quadro di Seurat chiedendo una lettura più profonda dell'immagine attraverso il filtro delle emozioni: un nuovo organizzatore grafico, diviso in quattro parti, ha delineato la pista di ricerca: un gruppo doveva osservare in maniera particolare le persone, un altro il cielo, il terzo gruppo il fiume e l'ultimo le barche. Gli *speakers* dei gruppi hanno poi completato lo schema riportando le loro osservazioni sottoforma di aggettivi.

Le osservazioni sono state discusse in plenaria e riassunte in una breve frase conclusiva che sottolineava il senso di immobilità trasmesso dal dipinto. Sulla base delle emozioni provate, trascritte sulla LIM, i gruppi sono quindi stati invitati a trovare un nuovo titolo per il dipinto e i diversi titoli sono poi stati inseriti nella pagina della LIM con l'utilizzo di forme e colori diversi.

"Sai, teacher, ci sembra quasi di essere entrati dentro il quadro..."

L'immobilità e il silenzio dei personaggi dipinti da Seurat, le diverse individualità raccolte nello stesso luogo nello stesso momento, ci hanno spinto a immaginare cosa stessero pensando: ogni gruppo ha quindi inventato un fumetto per ciascun personaggio, compreso il cane, ed è stata creata una slide per gruppo, inserendo le parole all'interno delle "nuvolette" create con le forme del software autore della lavagna interattiva. Il lavoro ha molto divertito i ragazzi, spingendoli a ricercare nuovi vocaboli e nuove forme verbali per poter realizzare il proprio pensiero.

L'ultimo lavoro previsto era in collegamento con Italiano: i gruppi dovevano inventare una breve storia che avesse il ragazzo in primo piano nel dipinto come protagonista e si concludesse, come un film, con la scena del dipinto.
Le storie sono state inserite sulla LIM e curate dal punto di vista grafico, tramite l'inserimento di *clip art*, in collegamento alla storia, reperite in rete. I ragazzi hanno poi chiesto di provare a tradurle in inglese ed il lavoro è risultato utile per imparare l'uso del dizionario e comprendere l'organizzazione dello stesso, in prospettiva di un suo uso futuro nella scuola secondaria.

LA CONCLUSIONE

L'unità di apprendimento ormai si poteva ritenere conclusa, le slide erano state sistemate e raccoglievano in progressione il lavoro realizzato dai ragazzi, ma una frase detta da un alunno solleticò la mia creatività. "Sai, teacher, ci sembra quasi di essere entrati dentro il quadro..." "E perché non farlo davvero?", mi sono chiesta io... Ho quindi proposto ai ragazzi di sostituirsi ai personaggi del dipinto: si sarebbero fotografati nella stessa posizione con la macchina digitale, le immagini scaricate nel computer sarebbero state ritagliate con l'aiuto

della funzione "macchina fotografica" presente nella barra degli strumenti del software-autore e sarebbero poi state inserite sullo sfondo del dipinto libero da oggetti fornitoci dai nostri partner spagnoli del progetto Comenius. Abbiamo quindi ricreato una copia del dipinto, la "Class 5A at Asnieres" con le immagini di alcuni ragazzi della classe arricchite da particolari ritagliati dal quadro e incollati sulla slide: l'effetto finale è stato soddisfacente ed ha registrato grande entusiasmo da parte dei ragazzi che, dispiaciuti per la conclusione del lavoro, hanno manifestato interesse verso una sua prosecuzione con un dipinto diverso dell'autore che hanno imparato a conoscere e ad apprezzare.

la LIM permette di guidare gli allievi verso la costruzione del proprio apprendimento

LA LIM COME STRUMENTO COOPERATIVO

Se già nel lavoro quotidiano la LIM riveste un valore aggiunto per la possibilità di fissare i processi di apprendimento e fornire stimoli più consoni a tutti gli stili di apprendimento dei nostri alunni, con questo lavoro ho potuto sperimentare tutto il suo potenziale anche come strumento di cooperazione e co-costruzione del sapere. Di volta in volta, la LIM ha assunto le sembianze più consone all'obiettivo previsto, e da ampio spazio di visualizzazione si è trasformata in spazio operativo di condivisione e riflessione, anche grazie all'uso degli organizzatori grafici, utilissimi strumenti sul piano cognitivo perché disciplinano e potenziano al contempo il pensiero, focalizzano l'attenzione sulle informazioni chiave e aiutano a cogliere la relazione tra i concetti e le informazioni collegate. In questo modo la LIM diventa strumento di *scaffolding*, perché permette, sotto la regia dell'insegnante, di guidare gli allievi verso la costruzione del proprio apprendimento mantenendo la direzione dell'attività verso il problema da risolvere e semplificandone le componenti; se, poi, lo *scaffolding* avviene tra pari, in cooperazione, ne traggono vantaggio lo sviluppo cognitivo e affettivo insieme e migliorano le abilità sociali, lo stare con gli altri, l'accettazione e la valorizzazione reciproca.
L'esperienza narrata ha vinto il primo premio al Concorso "Buone pratiche con la LIM", promosso dall'editrice Erickson nell'ambito del 7° Congresso Internazionale "La Qualità dell'Integrazione Scolastica".

Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

  <mariacecilia.luise@unifi.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

GRAMMATICA inglese

NOVITÀ

Grammatica inglese Junior + Audio CD
Quaderno operativo A
Quaderno operativo B
Quaderno operativo C

Le basi per muovere i primi passi nella lingua inglese

con Audio CD

ELI

www.elionline.com

Deutsch als vielfältige Sprache

Eine Annährung an die Didaktik von den deutschen Mundarten. Dialekt im Unterricht

Isabella Ferron
LMU-Universität, München

"Jede Provinz liebt ihren Dialekt, denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft."[1]

Die Sprachgeschichte lehrt, dass die sogennante Standardsprache (Schmidt 1976: 62; Bondzio 1984: 38, Schippan 1992: 233 ff.) das Resultat eines viele Jahrhunderte dauernden Entwicklungsprozesses ist.
Die grammatikalischen, stylistischen und ortographischen Gesetze wurden erst im 19. Jhd. normierbar festgelegt. Die deutsche Sprache ist im historisch fortpflanzendem Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Regionalisierung – doch in gewisser Hinsicht auch nur als gesprochene Sprache – zu keinem homogenen Gebilde geworden.
Man konnte sogar behaupten, dass es keine deutsche Einheitssprache gibt, sondern nur regionale Varietäten bzsw. „Ausprägungstrukturen" (Polenz 2000: 53 ff.; Földes 2002: 226), sodass die Regiolekte sowohl chronologisch wie auch funktional der Hochsprache gegenüber eine primäre Rolle spielen. Aus einer Reihe soziokultureller und sprachhistorischer Gründe zählt die deutsche Sprache zu den Sprachen, in denen den regionalen und lokalen Varietäten eine besondere Bedeutung zukommt (Stickel 1997).
In diesem Sinne ist die Rede von einer diatopischen Mannigfaltigkeit des Deutschen. Im sprachwissenschaftlichen Feld vertreten einige Autoren (Földes 1996: 34, Bausinger 1972) die These, dass die Regionalität ein der Hauptmerkmale der deutschen Sprache in der Mannigfaltigkeit der Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen ist, sodass man von einer differenzierten Vielfalt miteinander verschränkter, regionaler, sozialer, funktionaler und situativer Ausprägungen der deutschen Sprache redet.

die Idee von Sprachveränderung ist nicht stabil, sondern ständig verändbar

Die Idee von Sprachveränderung, die hier auftaucht, ist nicht stabil, sondern ständig verändbar und in wechselseitiger Abhängigkeit von gesellschaftlichen, technischen und kulturellen Entwicklungen (Reichman 1992: 192 f.).
Wie ist dieser großen territorialen Verschiedenheit innerhalb der deutschen Sprache wissenschaftlich beizukommen? Wie lässt sich diese sprachliche Vielförmigkeit mit all den daraus resultierenden Implikationen in sachgerechter Weise erfassen, thematisieren und interpretieren?
Die Beschäftigung mit den diatopischen Sprachformen des Deutschen wird in diesem Zusammenhang nicht nur in foschungsgeschichtlicher Hinsicht (Schmidt 1976: 62; Bondzio 1984: 38, Schippan 1992: 233 ff.) geführt, sondern vielmehr unter einer didaktischen Perspektive.
Die Komplexität des Phänomens von sprachlichen Varietäten ergibt sich aus ihrer aufeinander bezogenen Verbindung (Braun 1993: 11 ff, Henne 1986: 218 ff.) und aus ihrem wechselseitigen Verhältnis. Somit wird die diatopische Varianz im Aufbau der deutschen Gegenwartsprache – mit Berücksichtigung einer dialektalen „Kontaktvarietät" – in erweiterter Perspektive erarbeitet. Die besondere mehrfache Regionalität des Deutschen zeigt sich in den verschiedenen diatopischen Varietätsdimensionen.
Die räumlich-dialektale Differenzierung

[1] Goethe, J.W., *Dichtung und Wahrheit*, 6. Buch, 1811, zitiert nach: Trunz, E., (Hrsg.), Johann Wolfang von Goethe. Werke, BD. 9, Autobiographische Schriften I, Hamburger Ausgabe in 14 Bden., München, 1998, p. 251.

der deutschen Sprache (Reichman 1992) ist aus extralinguistischen Gründen groß: die Dialekte spielen darin in ihrer Funktion als „Kommunikationssprache" wie auch als „Identifikationssprache" eine erhebliche Rolle.
Die deutsche Sprache wird von zeitgenössichen germanistischen Sozio- und Variationslinguisten sowie auch Sprachhistorikern (unter Rückgriff auf die ursprüngliche Anregung von Kloss 1978, Moser 1985, Clyne 1984: 199 und Polenz 1988) als „plurizentrische" oder „spezifierend" als „plurinationale" Sprache (Wiesinger 2000b: 48) in Betracht genommen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die deutsche Sprache nicht nur auf dialektaler, sondern auch auf der standardsprachlichen Ebene diatopisch gegliedert ist.
In der Debatte über die Rolle der Mundarten in der Entwicklung der deutschen Sprache nimmt die Idee in der Didaktik fortschreitenden Platz, die den Mundarten einen neuen Wert beimisst. Die zunehmende Aufmerksamkeit auf die Rolle der Mundarten in der Erlenung einer Fremdsprache zeigt wohl die Tendenz der Linguisten, das Phänomen „Sprache" breiter aufzufassen. Diesbezüglich bezieht sich der vorliegende Beitrag auf zwei verschiedene didaktische Versuche, die in den letzten Jahren als didaktische Entwürfe in Deutschland und Norditalien eine Form gewonnen haben. Zum einem handelt es sich um den Entwurf einer neuen Grammatik in Südtirol für die deutschsprachigen Studenten, die Italienisch lernen. Zum anderen geht es um eine Sprachwerkstatt, die 2005 in einer Grundschule in Badenwüttenberg stattgefunden hat.
In beiden Fällen wird Sprache als Vielfalt von sprachlichen Mitteln verstanden, die sich innerhalb eines langen Prozesses für die Lösung kommunikativer Bedürfnisse einer Sprechergemeinschaft herausgebildet haben. Funktionaler Sprachunterricht ermöglicht den Studenten ein Bewusstwerden über die Wirkungsmöglichkeit und Einsetzbarkeit der Sprache.

Dialekt ja oder nein? Südtiroler Dialekt in der Didaktik der Fremdsprache im Südtirol: ein didaktischer Vorschlag

Der erste didaktische Versuch, der in diesem Beitrag analysiert wird, geht um die Idee einer Grammatik (Mannarini 1997), in der es Vergleiche zwischen der italienischen Sprache, der deutschen Hochsprache und dem Südtiroler Dialekt gibt. Es handelt sich um ein Projekt, das im Südtirol Form bekommen hat und den Fokus auf die Rolle des Dialekts in der Erlernung der Fremdsprache richtet. Die italienische Sprache wird in diesem Zusammenhang als zweite Sprache, als Fremdsprache, betrachtet. Das hat die Entstehung einer neuen Grammatik verursacht, die sich den deutschsprachigen Studenten des Gymnasiums mit dem Ziel richtet, die Situation von Diglossie Südtiroler Dialekt/Hochdeutsch (auch wenn man zwischen diesen zwei Polen unterschiedliche, mittlere Niveaus erblicken kann) als wesentlichen Zug zu betrachten, wobei man die kontrastive Analyse zwischen der italienischen Sprache, der deutschen Hochsprache und dem Dialekt benutzt. In diesem Kontext wird die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Gewohnheiten der Südtiroler Studenten geworfen, die sie als sprachliches Gut schon besitzen oder beim Lernen der Standardssprache erlernen. Die Studenten sollten sich von der Existenz von verschiedenen sprachlichen Formen bewusst werden. Die Annährung an den Dialekt ist funktionaler Art: Man vergleicht nicht die sprachlichen Strukturen als solche, sondern man fragt sich eher, welche Mittel in den verschiedenen Sprachen verwendet werden, um zu demselben Ziel gelangen zu können (z.B. der Ausdruck von kausalen Relationen, der Unterschied zwischen Reellem und Möglichem usw.)
Der Verfasser des Buchs bezieht sich hauptsächlich auf die italienische Grammatik von F. Sabatini, *La comunicazione e gli usi della lingua*, (1990), deren Orientierung und Themenorganisierung er zustimmt. Grundlegendes Ziel des Buchs ist es, den Studenten ein theorisches Mittel für das Studium der italienischen Sprache zu geben, das sie neben den anderen Texten zu Verfügung haben und verwenden können, um die eigene Kontrollemöglichkeit und Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Demzufolge wird der Unterricht auf die pragmatischen und kommunikativen Kriterien fokussiert. Das Buch ist in vier großen Sektionen aufgeteilt:

1. der Ausdruck einer Tätigkeit oder eines Zustandes
2. die Identifizierung unter den verschiedenen Diskursteilen
3. die verschiedenen Rollen der Informationen im Diskurs
4. die Subjektivität des sprechenden Subjektes

In den ersten drei Sektionen arbeitet man durch Kapitel, die sich mit den tradionellen grammatikalischen Themen beschäftigen und unter einer funtkionalen Perspektive dargestellt werden. Die letzte Sektion hat als Ausgangspunkt die subjektive Perspektive des Sprechers, wobei die sprachlichen Mittel für bestimmte grundlegenden, kommunikativen Funktionen (Ausdruck der Empfindungen, der persönlichen Meinung, usw.) verwendet werden. Der Unterricht wird wie Folgendes strukturiert:

1. Jedes Thema wird durch einen kleinen Text eingeführt.
2. Die syntaktischen und lexikalischen Strukturen werden analysiert.

Jedes Kapitel wird durch die kontrastive Analyse der italienischen Sprache, des Hochdeutschen und des Südtiroler Dialekts vollzogen: Es handelt sich im letzten Fall von dem "Ausgleichsdialekt", und zwar eine Art von wechselseitiger

sprachlichen Anpassung der Bewohner, sodass die neuen Inhalte mit der Ausdrucksfähigkeit der Studenten verknüpft werden. Diesbezüglich wird die Aufmerksamekit der Studenten auf die verschiedenen Modalitäten gelenkt, ein syntaktisches Element innerhalb des Satzes zu topikalisieren, und auf die Struktur der Hochsprache/ des Südtiroler Dialekts im Vergleich zu dem Italienischen. Somit wird die Notwendigkeit des Charakters von dem Dialekt hinsichtlich des Hochdeutschen betont. Diese Grammatik symbolisiert in gewisser Hinsicht die Idee, den Studenten ins Zentrum des Erlenungprozesses zu stellen.

Das Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt

Ein anderes Beispiel des zunehmenden Interesses der Didaktik für die Rolle der Mundarten in der Erlernung einer Sprache ist das sprachwissenschaftliche Projekt, das im Schuljahr 2004/2005 in einer Grundschule von St. Paulusheim zu Bruchsal (Badenwüttenberg) stattgefunden hat. Das Projekt stützt sich auf Basis der neuen badenwüttenbergischen Bildungsstandards. Es geht um eine Sprachwerkstatt in einer 9. Klasse der Grundschule, wo die Schüler über das entdeckte Lernen als Sprachforscher arbeiten. Nach einer ersten theoretischen Phase zum Thema 'Hochsprache und Dialekt' arbeiten die Schüler als echte Forscher und befragen die Bewohner eines Altenheimes zum Thema. Anschließend erfassen sie einen „Sprachführer für Touristen". Leitgedanke dieses Projektes ist der Kompetenzerwerb der Schüler nach den Grundprinzipien des Fachs 'Deutsch', aber auch die Erweiterung innerhalb der neuen Bildungstandards geforderten Ergebnissorientierung. Arbeiten die Schüler als Sprachforscher und sich, wie ein Sprachforscher an der Universität, frei im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Badischem Dialekt bewegen, müsste im Vorfeld geklärt werden, wie die Schüler dabei vorgehen sollten, um zu Ergebnissen zu gelangen. Am Ende sollten die Ergebnisse formuliert werden und in die Abschlussarbeit, *Sprachführer für Touristen*, miteinfliessen.

Dieses Projekt bildet einen nachhaltigen Lehr- und Lernenbegriff, der eine besonders handlungsbezogene Vorgehensweise beinhaltet und Modelle des Projektunterrichts und des experimentellen Lernens miteinander verknüpft. Während der ersten Phase des Projekts auf eine systematische Wissensvermittlung gesetzt wird, kommt in der zweiten Phase das selbstorganisierte Lernen. Dieses Projekt berührt den Bereich der Phonetik und Phonologie, der Wortfeldtheorie, der Semantik und der Dialektographie, der Grammatik des Badischen Dialekts, damit die Schüler in dieser Werkstatt zum aktiv handelnden und systematischen Umgang mit der Sprache aufgefordert werden.

Einige Beispiele des Fragebogens im Altensheim (Kern 2005: 118).

Können Sie uns folgende Wörter vom Hochdeutschen in den Badischen Dialekt übersetzen?

Vorgaben	Angaben
Treppe	[drebb(e)] [drepp] [schduufe]...
Schupfnudeln	[bubenschbitzle] [buweschbitzle]...
arbeiten	[schaffe] [schuffde]

Didaktisch-methodische Grundlegung

Didaktisch betrachtet gilt für beide Entwürfe der Grundsatz der selbstorganisierten, eigenständigen und entdeckten Lernens, erweitert um den Begriff der Kompetenz. Im Prinzip spiegelt sich im Prokjekt der Sprachwerkstatt wie auch der neuen Grammatik der Begriff von Bildung als aktiver, umfassender und unendlicher Prozess, der einen selbständigen Schüler erfordert.

die Schüler werden zum aktiv handelnden Umgang mit der Sprache aufgefordert

Es handelt sich also um ein „aktiviertes" Wissen, im Fall der Sprachwerkstatt in Verbindung mit eigener Forschungsarbeit, der selbständigen Plänung und Durchführung der Spracherhebung. Innerhalb beider Projekte arbeiten die Studenten mit dem Material „Sprache" (Badischer bzsw. Südtiroler Dialekt), wobei sie experimentierend, zuhörend und forschendvorgegangen untersucht

werden sollte. Die eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Badischen oder Südtiroler Dialekt sollten mit der individuellen Verwendung derselben innerhalb der persönlichen Lebenswelt verbunden werden (Santipolo 2000, 2002).
Mit der Überprüfung und dem Vergleich ihrer eigenen Erfahrungswelten anhand der Spracherhebung im Altensheim oder durch das Hören und Lesen in der Unterrichtsstunde gelangen die Studenten zu Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren des Dialekts im Spannungsfeld zur Hochsprache.
Ziel ist es also, das Verstehen und den Gebrauch von Sprache zu sichern und dabei nicht zuerst das festgeschriebene Ergebnis zu betrachten, sondern den Prozess, der zu einem Ergebnis führt. Es geht in beiden Projekten nicht darum zu fragen, wie der Badische bzsw. Südtiroler Dialekt gebaut ist, sondern vielmehr: was kann das Dialekt besonders gut? Wichtig ist die Funktionalität des Dialekts in der Übertragung von der prozessorientierten Erkenntnis zur praktischen Anwendung.

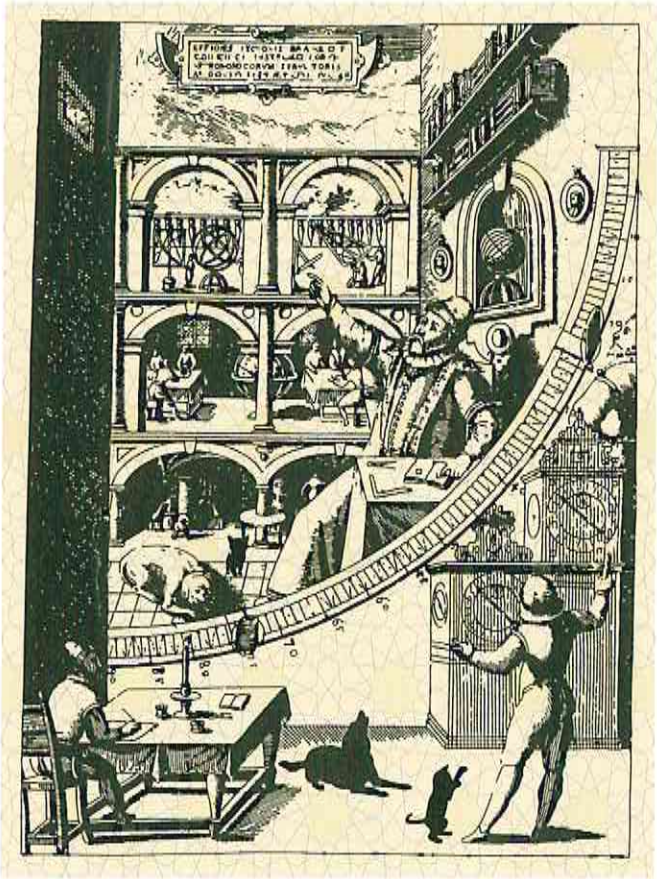
BIBLIOGRAPHIE

- AMON U. (1995), *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*, de Gruyter, Berlin/New York.
- BARBOUR S., STEVENSON P. (1998), *Variation im Deutschen, Soziolinguistische Perspektive*, (übersetzt aus dem Englischen von Konstanze Gebel), de Gruyter, Berlin/New York.
- BAUSINGER H. (1972), *Deutsch für Deutsche, Dialekte, Sprachbarriere, Sondernsprachen*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- BONDZIO W. (Autorenkolletiv), (1984), *Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft*, Bibliographisches Institut, Leipzig.
- BRAUN P. (1993), *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten*, 3. erw. Aufl., Kohlhammer, Stuttgart.
- CLYNE M. (1984), *Language and Society in the German-Speaking Countries*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FÖLDES C. (2002), „Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt und Sprachenmischung", erschienen in HASS-ZUMKEHR U., KALLMEYER W., ZIFONUN G. (Hrsg), *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag, Studien zur deutschen Sprache; Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache; 25), Narr Verlag*, Tübingen, pp. 347-370.
- HENNE H. (1986) *Jugend und ihre Sprache.Darstellung, Materialien, Kritik*, De Gruyter, Berlin/New York.
- KERN V. (2005), „Schüler entdecken das Spannungfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt", in *Zeitschrift für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg i. Br*, Forum 43/11, pp. 95-120, (http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_192.pdf).
- KLOSS H. (1978), *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800 bis 1950*, 2. erw. Aufl. Sprache der Gegenwart 37, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- MANNARINI R. (1997), *Strumenti e funzioni della lingua. Grammatica italiana con confronti fra italiano, tedesco e dialetto sudtirolese*, Praxis 3, progetto a cura dell'Istituto Pedagogico per il Gruppo Linguistico Tedesco, Bolzano.
- MOSER H. (1985), „Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945", in BESCH W., REICHMANN O., SONDEREGGER S. (Hg.), (1984), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, Bd. 2, de Gruyter, Berlin/New York, pp. 1678-1707.
- POLENZ P. VON (2000), *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. I: Einführung, Grundbegriffe, 14. bis 16. Jahd.*, De Gruyter, Berlin/New York.
- REICKMANN O., (1992), „Periodisierung und Raumgliederung des Deutschen", in AGEL V., HESSKY R. (Hrsg.), *Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik*, Reihe Germanistische Linguistik 128, Niemeyer, Tübingen, pp. 177-201.
- SABATINI F (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Per il biennio*, Loescher, Torino.
- SANTIPOLO M. (2000), "Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?", in *In.It*, n.12, pp.9-11.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- SCHIPPAN T. (1992), *Lexikologie der deutschen Gegenwartsprache*, Niemeyer, Tübingen.
- SCHMIDT W. (und Autorenkollektiv), (1976), *Geschichte der deutschen Sprache. Mit Texten und Übersetzungshilfen*, Volk und Wissen VEB, Berlin.
- STICKEL G. (Hg.), (1997), *Varietäten des Deutschen: regional- und Umgangssprachen*, De Gruyter, Berlin/New York.
- WIESINGER P., MUHR R., SCHRODT R. (Hrsg.) (2000a), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*, (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Band 2), Hölder-Pichler-Tempsky, Wien.

Uso della comunicazione scientifica nella didattica della lingua inglese

Vincenza Rosiello
ISIS "Marie Curie" - Tradate

Nel mondo, più del 90% degli articoli scientifici e tecnici sono scritti in Inglese, quindi una buona conoscenza dell'Inglese è essenziale nell'educazione scientifica. Questo articolo si occupa del problema inverso, di come la divulgazione delle discipline scientifiche rappresenti una strategia efficace per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della lingua Inglese.



1 APPRENDIMENTO LINGUISTICO ED APPRENDIMENTO SCIENTIFICO

Una tesi (spesso ripetuta ma debolmente giustificata) presume che il pensiero scientifico e l'attività linguistica siano completamente separati (Barthes 1988:6). Eppure l'intreccio profondo tra conoscenza linguistica e scientifica ci è rivelato da un'esperienza facile da condurre, consistente nel mettere due pulcini simili in un cesto e chiedere ad un bambino come fare per distinguerli. La risposta comunemente sarà che è sufficiente assegnare loro un nome. Questo esperimento conferma un legame inconscio tra linguaggio e scienza, l'identificazione tra attribuire un nome e conoscere, cioè che tramite un nome sia possibile catturare la complessità ed il "gestalt" della differenza, che in fondo è la sostanza e la potenza dell'indagine scientifica. Questa lezione ci induce a rivalutare le possibili connessioni nonché l'importanza della valorizzazione del linguaggio per l'apprendimento scientifico. Il linguaggio, come la ricerca scientifica, è un fenomeno che si presenta, con elementi di unità e di differenza, in tutte le culture dell'uomo. Le recenti acquisizioni della neuropsicologia cognitiva e delle teorie sull'universalità delle strutture linguistiche riconoscono comuni meccanismi cerebrali alla base dell'abilità scientifica ed all'elaborazione del linguaggio. Certo, la lingua della scienza non è la lingua di ogni giorno (Persico 1965; Guerriero 1988). La scienza si appoggia ad un linguaggio specializzato, tecnico con una terminologia professionalizzante

in cui molte parole hanno un significato del tutto diverso dall'uso comune. Questo modo specialistico di usare la nostra predisposizione al linguaggio è stato indagato da tempo (Lemke 1990; Atkinson 1999). In questi studi emerge un forte legame tra le competenze linguistiche e quelle scientifiche, ed inoltre si evidenzia la presenza di un problema linguistico nell'insegnamento delle materie scientifiche, noto come "the language problem in Science". La necessità di superare le difficoltà ad apprendere le materie scientifiche da parte di coloro che non fossero particolarmente esperti dell'Inglese, ha indotto negli Stati Uniti l'attivazione di numerosi progetti (come *Science for All*) finanziati dalla *National Science Foundation* intesi a migliorare le competenze scientifiche per le minoranze con problemi linguistici. Questi studi dettagliati delle problematiche incontrate da studenti non di lingua madre inglese, hanno mostrato che l'abilità linguistica cognitiva *(Cognitive Academic Language Proficency)*, necessaria per comprendere argomenti scientifici, è certamente più complessa da acquisire rispetto alle abilità comunicative interpersonali di base *(Basic Interpersonal Communication Skills)*. Attualmente vi sono diversi approcci teorici sui metodi per migliorare l'apprendimento del linguaggio settoriale. Una strategia per insegnare le discipline scientifiche in Inglese (nota come *Content Area Instruction*) è molto impiegata nelle classi dove si pratica la metodologia *English as a Second Language* (ESL). Il successo di quest'approccio induce a sostenere che l'apprendimento linguistico con le discipline scientifiche riduca l'ansia dei giovani studenti ed aumenti la loro consapevolezza proprio perché richiede un intenso livello di partecipazione e di interazione. Ovviamente, l'opportunità duplice di insegnare la lingua inglese nelle lezioni scientifiche raddoppia le difficoltà di un efficace intervento didattico per promuovere in modo equilibrato le competenze linguistiche.

Inoltre, la sofisticazione della terminologia scientifica può presentarsi come un ulteriore problema da risolvere poiché vi sono termini il cui significato cambia in base al contesto in cui si presenta. Si pensi al termine "flavour" o "generation" per i quark nella Fisica delle particelle elementari ed il diverso significato nelle scienze biologiche.

l'insegnamento "integrato" della lingua straniera e dei contenuti non-linguistici

I modelli teorici di riferimento per affrontare queste problematiche sono stati sviluppati prestando attenzione ad attività "task oriented" (in cui l'Inglese non è il contenuto ma il mezzo) e ad attività "language oriented" (in cui ci si focalizza sulle acquisizioni linguistiche). I ruoli dei diversi compiti (task), ed in generale le modalità di acquisizione delle competenze linguistiche, sono stati recentemente chiariti in diversi studi specifici sviluppatisi anche in un contesto di ricerca italiano (Balboni 1996; 2000; Coonan 2002).
L'orientamento che emerge da questi studi conferma che ogni processo di apprendimento debba passare attraverso l'insegnamento "integrato" della lingua straniera e dei contenuti non-linguistici. L'acronimo coniato per individuare questo specifico settore di ricerca nell'insegnamento veicolare con una lingua straniera è *LAC (Language Across the Curriculum)* o con più successo: *CLIL - Content and Language Integrated Learning*, (Apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingue straniere) dove "Learning" potrebbe essere sostituito da "Teaching", che nel caso dell'insegnamento di discipline scientifiche si trasforma in *SLIL - Science and Language Integrated Learning*.

2 SLIL, OSSIA CLIL LEGATO ALLE DISCIPLINE SCIENTIFICHE

L'apprendimento integrato di lingua Inglese e contenuti scientifici è una delle sperimentazioni didattiche nell'Europa dell'istruzione e rappresenta un particolare ma importante settore della più ampia problematica dell'utilizzo delle lingue straniere quale veicolo per l'apprendimento delle diverse discipline di insegnamento. In Europa le sperimentazioni sull'uso veicolare della lingua inglese nell'insegnamento delle materie scientifiche si sono inserite in un vasto *Progetto TIE-CLIL (Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning)*, di coordinamento transnazionale con l'obiettivo principale di produrre materiali rivolti all'insegnamento veicolare. Questo programma è servito a delineare una piattaforma europea per la formazione dei docenti, su cui è stato redatto sia un *Compendium CLIL* su aspetti e metodologie didattiche sia più recentemente un documento *Windows on CLIL - Perspectives on Content and Language Integrated Learning in Europe*, sulla valutazione delle diverse sperimentazioni condotte nei vari paesi Europei. Il CLIL si è dimostrato un'efficace occasione per potenziare l'apprendimento delle lingue e contemporaneamente attivare una più stimolante acquisizione dei contenuti, favorendo la multidisciplinarietà con il superamento dei programmi tradizionali (TieCLIL; Coyle 2007).
Nei paesi della Comunità Europea, vi sono numerosi programmi e corsi di formazione a distanza on-line, proposti da università e da organizzazioni private, che si occupano di educazione bilingue e di certificazione delle competenze acquisite (Coltrane 2002). I diversi progetti di insegnamento settoriale della "lingua inglese per scopi speciali"

(*English for Specific Purposes* - ESP) si propongono l'obiettivo di fornire gli strumenti per comprendere ed utilizzare in modo corretto l'Inglese al fine di soddisfare specifiche esigenze professionali e facilitare la mobilità e la cooperazione internazionale.
Nei linguaggi disciplinari, un settore particolare è rappresentato dall'*Inglese scientifico (English for Science and Technology* - EST), il più adatto allo sviluppo del nuovo ambiente d'apprendimento e d'insegnamento CLIL. La sperimentazione dell'insegnamento scientifico in lingua inglese è tuttavia condizionata da alcuni fattori:
- la conoscenza del docente dell'Inglese settoriale;
- il grado di competenza raggiunto dagli studenti;
- la possibilità (diremo necessità) del docente di disciplina di essere in compresenza con il docente di lingua, concordando il piano di lavoro con regole comuni, con procedure di verifica simultanee o differenziate per contenuti o per lingua.

Per il caso che ci interessa, l'esperienza di approfondire la metodologia CLIL dedicandola alle discipline scientifiche appare uno degli aspetti più proficui ed innovativi della didattica delle lingue straniere ed è inserito fra le finalità di potenziamento linguistico previsto dal Progetto Lingue.
I tentativi di sperimentazione condotti in Italia per verificare la fattibilità di un approccio CLIL in ambito scientifico sono stati condotti inizialmente dall'IRRE Piemonte ed inseriti nel "Progetto Lingue e scienze: l'uso veicolare delle lingue straniere in apprendimenti scientifici", coordinato da Teresina Barbero. In Lombardia è attivo da tempo un Progetto di sperimentazione sull'apprendimento integrato di lingua e contenuti con particolare attenzione alla microlingua scientifica, che coordinato da Gisella Langé, ha promosso la costituzione di una rete di scuole e docenti, noto come Progetto ALI-CLIL, che ha cominciato a esplorare la possibilità di insegnare anche più di una materia curriculare ed ha prodotto sia moduli di formazione per docenti sia moduli per l'utilizzo nell'insegnamento, raccolti in diverse pubblicazioni a cura del Progetto Lingue dell'USR Lombardia, in particolare il volume *CLIL Science – Science and Environmental Studies in English for Upper Secondary School*, riunisce alcuni moduli sulle scienze e l'educazione ambientale per la scuola superiore.

una rete di docenti coinvolti in prima persona in una dimensione di ricerca-sperimentazione

3 UNA MODESTA PROPOSTA: "LA FORMAZIONE LINGUISTICA ATTRAVERSO LA COMUNICAZIONE SCIENTIFICA"

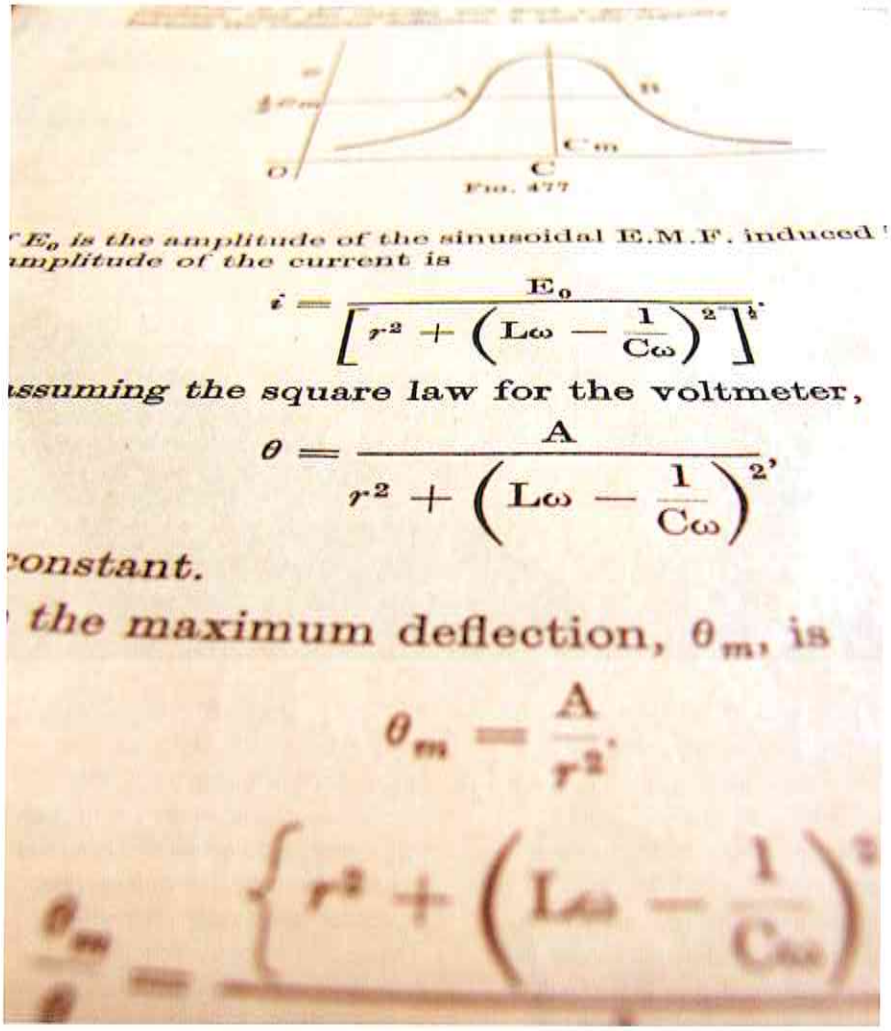
L'uso della lingua inglese come lingua veicolare per l'insegnamento delle materie scientifiche ha trovato un fertile terreno di sperimentazione in un Liceo della Lombardia in cui si è radicato con successo il Progetto Lingue (ProgettoLingue). Il Progetto ed i suoi successi hanno rappresentato il fulcro di una più ampia attività istituzionale ed organizzativa con la costituzione di una rete di docenti coinvolti in prima persona in una dimensione di ricerca-sperimentazione tesa a migliorare la qualità dell'insegnamento con metodi aggiornati ed innovativi vicini al mondo accademico.
La naturale evoluzione di tale attività è rappresentata dall'apprendimento integrato di lingua e contenuto. L'attenzione quindi non è più strettamente legata al consolidamento, potenziamento ed approfondimento dell'educazione linguistica, ma si sposta sui contenuti e sulla comunicazione delle discipline.
La presentazione delle materie scientifiche in Inglese ha richiesto un sostanziale cambiamento della metodologia di insegnamento linguistico in grado di affrontare numerose **difficoltà** come:
- superamento/affiancamento dell'approccio comunicativo a favore di quello lessicale;
- la creazione di un ambiente di apprendimento dove il contesto favorisca il confronto culturale;
- l'abbandono dell'idea di una progressione linguistica dal facile al difficile;
- la definizione di attività di approccio collaborativo.

Schematicamente possiamo individuare le seguenti **finalità**:
- perfezionare le competenze dell'Inglese attraverso lo studio dei contenuti disciplinari;
- creare occasioni di uso "reale" dell'Inglese;
- educare ad un approccio multimediale e multidisciplinare al sapere;
- stimolare una maggiore consapevolezza dei contenuti disciplinari attraverso l'apprendimento in Inglese.

Questo diverso approccio del duplice studio delle discipline scientifiche e della lingua straniera facilita la capacità di utilizzare l'Inglese in modo naturale. Il progetto è stato attivato da alcuni anni con l'elaborazione di moduli brevi su particolari temi di carattere scientifico. Certamente, prima di implementare un organico progetto di apprendimento integrato di disciplina e lingua si sono definiti i nodi teorici e metodologici relativi all'uso veicolare della lingua.
Nella nostra esperienza, le scelte metodologiche sono dipese da numerose variabili come indirizzo, preparazione e motivazione degli studenti. L'insegnamento dell'Inglese è stato riorganizzato con l'innovazione di confrontarsi con i metodi ed i linguaggi specifici dei docenti di altre

discipline. La strategia selezionata si è basata su alcune interessanti celebrazioni come quella di Albert Einstein nel 2005 per l'Anno Mondiale della Fisica, nel 2006 per il centenario della nascita di Ettore Majorana ed il cinquantenario della scoperta del neutrino. L'interesse suscitato da questi eventi ha offerto occasioni di approfondimento sul mondo della ricerca scientifica e tecnologica. Dal momento che la ricerca scientifica è sempre più un potente motore delle dinamiche culturali e sociali, la qualità della comunicazione della Scienza diviene un fattore essenziale di progresso. Nell'ambito di queste celebrazioni si è elaborata un'attività intesa ad ampliare e perfezionare le competenze della lingua inglese per veicolare le conoscenze scientifiche. Tale attività si è concentrata sulla terminologia inglese che potrebbe facilitare la comprensione di articoli di comunicazione scientifica e sviluppare la capacità di affrontare testi specialistici con minori vincoli linguistici, poiché come si è detto l'Inglese è strumento privilegiato a livello internazionale. L'interesse per l'evento celebrativo ha indotto un maggiore sviluppo delle attività ricettive, e l'apprendimento dell'Inglese è stato favorito da lezioni frontali in cui lo studente è stato sollecitato a manipolare lingua e nozioni secondo un'impostazione di tipo costruttivista. Come si è detto, i modelli teorici di riferimento, e lo schema poi effettivamente adottato, per veicolare efficacemente la lingua inglese si riferiscono ad attività "task oriented" (in cui l'Inglese non è il contenuto ma il mezzo) e ad attività "language oriented" (in cui ci si focalizza sulle acquisizioni linguistiche). Tali compiti *(task)* e l'influenza di questi sulla crescita della competenza linguistica sono stati strutturati in opportune fasi significative che prevedono:

- programmazione e progettazione;
- raccolta dei materiali ed organizzazione in moduli;
- individuazioni di metodologie comuni;
- monitoraggio dei percorsi;
- valutazione dei risultati ottenuti.



Lo schema non esclude interventi correttivi che possano essere organizzati in funzione delle necessità e del carattere delle iniziative proposte. Questo approccio all'apprendimento esalta sia la dimensione linguistica che quella dei contenuti e per la sua natura pratica e flessibile bene si adatta a svilupparsi in diversi ambiti didattici. Tuttavia, una concreta realizzazione dell'insegnamento veicolare in Inglese deve ricercare iniziative in grado di accogliere nel modo migliore le potenzialità dell'apprendimento veicolato. Nella nostra esperienza, la migliore iniziativa per realizzare "la formazione linguistica attraverso la comunicazione scientifica" si è focalizzata sull'elaborazione di un "Laboratorio di giornalismo scientifico". La preferenza verso questa attività integrativa si giustifica con la consapevolezza di esigenze ed approcci comuni (a parte la lingua) di accedere ad informazioni e comunicarle, più opportunamente, con un linguaggio specifico, una microlingua da utilizzare in un contesto autentico. A parte l'uso dell'Italiano o dell'Inglese, c'è un comune interesse di gestire opportunamente la dimensione linguistica ed il contenuto scientifico. Le condivise esigenze hanno permesso di sviluppare un *Laboratorio di giornalismo scientifico*, come progetto interdisciplinare veicolante in lingua inglese l'approfondimento di alcuni aspetti significativi delle discipline

scientifiche. Il Progetto si articola in una serie di iniziative in più anni scolastici, e prevede un ciclo di incontri con accreditati esperti, la visione commentata di alcuni documentari scientifici, l'impiego della lingua inglese nell'elaborazione di lezioni interdisciplinari, nonché nella realizzazione di un sito web e di un ipertesto in Inglese su alcune tematiche scientifiche. La promozione della lingua inglese ha previsto numerosi approfondimenti per gli studenti realizzati per facilitare l'acquisizione delle competenze di un linguaggio settoriale scientifico mediante lezioni specifiche in cui ogni studente ha dovuto imparare le regole di scrittura delle pubblicazioni scientifiche. Tali norme sono ben formalizzate e sono state sviluppate per comunicare risultati ed argomentazioni in modo rapido ed efficace. La forma convenuta di un articolo scientifico prevede che in modo ordinato si sviluppi un ben preciso ragionamento, dal sommario *(abstract)* alla bibliografia, che eviti quanto più possibile ambiguità con un linguaggio impersonale, una sintassi semplificata ed una semantica ben collaudata. Il linguaggio è di solito estremamente specialistico e conciso, senza eccessive digressioni e l'impiego di figure retoriche. Tale impostazione di scrittura degli articoli scientifici li rende praticamente illeggibili al di fuori del circolo degli specialisti cui sono indirizzati. Tuttavia, la situazione cambia nel caso della comunicazione scientifica, che segue norme estremamente diverse. Se nel 1953 con due striminzite pagine su *Nature*, James Watson e Francis Crick (Watson 1953:737-738) hanno aperto l'era della Biologia molecolare, la struttura a doppia elica del DNA viene divulgata con non meno di un centinaio di pagine in ogni pubblicazione che sia un classico sull'argomento.
La divulgazione è dunque qualcosa di molto diverso dalla presentazione di ricerche scientifiche in un ben preciso contesto professionale. Non si tratta di elaborare una versione semplificata, e neppure di "tradurre" il contenuto di ricerche avanzate in modo più comprensibile. La divulgazione scientifica, in realtà, richiede una diversa strategia comunicativa e segue norme radicalmente diverse. Inoltre, la divulgazione si sforza di associare un risultato scientifico ad una "storia", ad una versione "popolare", come nel caso della mela di Newton o le muffe di Fleming, e non solo per facilitarne la memorizzazione. Non è un caso che nel giornalismo inglese, ci si riferisca ad un articolo con il termine "story". Illustrare un argomento scientifico con una "story" per quanto innaturale, rende concreto ciò che è astratto, semplificando per non superare quella soglia che, secondo Piero Angela, impedirebbe al cervello di "girare", se non di incepparsi. La strategia di concentrarsi sulla comunicazione scientifica risulta, dunque, un valido strumento didattico che permette di appianare le difficoltà legate all'apprendimento delle materie scientifiche.

CONCLUSIONI

Lo studio integrato delle discipline scientifiche con la lingua straniera inglese rappresenta una valida innovazione che per la sua natura pratica e flessibile bene si adatta ad essere implementato in diverse realtà didattiche. Certamente, prima di implementare un programma di apprendimento integrato di lingua inglese e contenuti scientifici, bisogna definire finalità e metodologie che variano con il tipo di scuola, preparazione e motivazione degli studenti. Le scelte metodologiche dipenderanno da tutte queste variabili e dovranno necessariamente tener conto delle abilità cognitive che si intendono sviluppare. Per questi motivi, la preparazione del docente deve essere sia linguistica che metodologica e diviene importante essere disponibili all'innovazione di confrontarsi con i metodi ed i linguaggi specifici dei docenti delle materie scientifiche. Questo diverso approccio all'insegnamento richiede che i docenti di Inglese debbano riorganizzare il proprio modo di insegnare. Il primo problema da affrontare è proprio quello del corretto rapporto tra metodi e contenuti. Occorre superare l'approccio del *Teaching for Teaching*, di concentrasi sulla metodologia senza selezionare i contenuti, di attardarsi sui problemi

dell'apprendimento, con un marginale interesse verso la problematica che si affronta. L'obiettivo di individuare e proporre gli argomenti più adatti deve tener conto delle conoscenze possedute e più in generale dall'esigenza di svecchiare l'insegnamento scientifico. La situazione contemporanea della scuola italiana, liberatasi in ritardo dai postumi della complessa querelle tra le "due culture" umanistica e scientifica, manifesta purtroppo ritardi di assimilazione dei risultati più recenti della ricerca scientifica. Si assiste nel migliore dei casi ad un gap crescente tra le innovazioni della ricerca e le tematiche su cui normalmente si concentra la pratica didattica delle scuole. La mancanza di un raccordo e soprattutto di un indirizzo alla base della diffusione della scienza moderna richiede dunque la volontà di attuare coraggiose strategie di intervento. La nostra esperienza proposta in un Liceo scientifico, seguendo le direttive più avanzate della metodologia SLIL si è proposta di esaltare l'apprendimento veicolare in Inglese progettando un ambiente (il Laboratorio di giornalismo scientifico) nel quale gli studenti potessero lavorare in gruppo o individualmente utilizzando la lingua straniera in un contesto autentico con un approccio nuovo sia per l'impostazione delle lezioni sia per la tipologia degli argomenti. Le lezioni sono apparse più interattive e stimolanti e gli studenti più motivati a migliorare le loro competenze linguistiche ed affinare i processi cognitivi di apprendimento dei contenuti scientifici.

non si impara una lingua straniera fine a sé stessa, bensì per accedere ad informazioni e comunicarle

Le prospettive di questo nuovo approccio all'insegnamento, ed i nuovi modelli di offerta formativa fondati su percorsi *e-learning*, hanno inteso migliorare "la formazione linguistica attraverso la comunicazione scientifica" nel contesto di un "Laboratorio di giornalismo scientifico" che, a nostro avviso, rappresenta una valida occasione per poter realizzare un ambiente di studio delle problematiche scientifiche in lingua inglese, sviluppando la conoscenza delle microlingue specifiche relative alle singole materie e consolidando le conoscenze grammaticali, morfo-sintattiche e le abilità di comunicazione orale e scritta della lingua straniera per permettere un uso specialistico nonché didattico di queste competenze per la programmazione di progetti europei di partenariato. Tra gli aspetti particolarmente positivi vorrei evidenziare l'estrema flessibilità e la possibilità di svolgere progetti anche con una forte connotazione disciplinare. L'insegnamento, l'apprendimento, l'utilizzo dell'Inglese in ambito scientifico si giustifica con la consapevolezza che non si impara una lingua straniera fine a sé stessa, bensì per accedere ad informazioni e comunicarle, introducendo interculturalità e interdisciplinarietà in un ambiente di "immersione" linguistica ed in una situazione di autentico bisogno di comunicazione con un ruolo sicuramente più attivo da parte degli studenti durante le lezioni.

BIBLIOGRAFIA

- ATKINSON D. (1999), "Language and Science", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 19, pp. 193-214.
- BALBONI P.E., VOLTOLINA M. (1996), *English for Science and Technology*, Colonna, Milano.
- BALBONI P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- BARTHES R. (1988), "Dalla Scienza alla letteratura", in *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino.
- COLTRANE B., MORRISON S. (2002), "TESOL Certification: What Are The Options?", *Language Link*, nov. 2002, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- COONAN C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2007), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, The Language Teachers' Library Series, Cambridge.
- GUERRIERO A. C. (a cura di) (1988), "L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze", Atti del *Convegno GISCEL* (Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), *Quaderni del GISCEL/4*, La Nuova Italia, Firenze.
- LEMKE J.L.(1990), *Talking science: Language, learning and value*, Ablex, Norwood, NJ, USA.
- PERSICO E. (1965), *Guida alla lettura dell'inglese tecnico*, Zanichelli, Bologna.
- ProgettoLingue – Liceo "M. Curie", Tradate, a cura di V. Rosiello, Dossier in http://www.liceocurie.it/progettolingue
- TieCLIL – MARSH D., LANGÉ G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages / Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue* (guida in 10 lingue), UniCOM, Università di Jyväskylä, Finlandia.
- WATSON J. D., CRICK F. H. C. (1953), "Molecular structure of nucleic acids: A structure for deoxyribose nucleic acids", *Nature* 171.

La valutazione della competenza comunicativa interculturale

Tiberio Snaidero
Licei Herwegh e Schiller - Berlino

VALUTARE COME, VALUTARE COSA

I programmi scolastici dei paesi europei e il Quadro Comune Europeo di Riferimento prevedono che tra gli obiettivi della materia 'lingua straniera' ci sia anche lo sviluppo di una competenza interculturale. Quali sono i compiti più adatti per esercitare le abilità che concorrono a formare tale competenza e quali le prove di verifica più opportune per poter valutare il livello delle prestazioni?

Michael **Byram** è stato - insieme, tra gli altri, a Geneviève Zarate e a John Trim - tra i compilatori del 'Quadro Comune Europeo di Riferimento', e particolarmente interessante risulta perciò mettere a confronto la sua attività di consulente del Consiglio d'Europa con il suo lavoro di ricercatore. Tramite quest'ultimo egli si pone infatti esplicitamente (Byram 1997: vii) il fine di approfondire e definire scientificamente i compiti e le tipologie di verifica delle competenze comunicative interculturali a scuola.

Byram cerca di creare uno strumento il più generale possibile, basandosi sul suo modello di competenza interculturale, i cui fattori egli chiama *Attitudes (savoir être), Skills (savoir comprendre; savoir apprendre/faire), Knowledge (savoirs)* ed *Education (savoir s'engager).* Fattori che nel contesto dei corsi di lingua straniera non sono separabili dall'aspetto comunicativo: *"someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language"* (Byram 1997: 71).

le abilità di interazione interculturale si possono sviluppare con tecniche di telecomunicazione

Per fare due semplici esempi: l'opportunità di sviluppare nella classe i saperi culturali, e in particolare le abilità di interazione interculturale, può venire facilitata da tecniche di telecomunicazione (posta elettronica, fax, video conferenze) e dall'incontro con persone provenienti da una cultura in cui viene parlata la lingua straniera - una categoria alla quale potrebbe già appartenere l'insegnante; fuori dalla classe, in visite di istruzioni o in scambi scolastici, può darsi la possibilità di sviluppare gli obiettivi culturali ed affettivi relativi alle *Attitudes* grazie a un *fieldwork* preparato e coordinato dall'insegnante.

Gli obiettivi specifici della disciplina possono però variare da stato a stato, e da istituzione a istituzione. È per questo che Byram ritiene che ogni scuola dovrebbe pianificare un curriculum 'ad hoc' per la competenza comunicativa interculturale e strutturarlo in sei fasi di analisi>programmazione:

The geo-political context - una cosa è se gli studenti vivono in una zona in cui c'è un contatto frequente con parlanti la lingua studiata, un'altra è se un contatto *face-to-face* non è quasi immaginabile.
The learning context - in alcuni casi non è possibile prevedere un *fieldwork* all'estero, né ci sono tecnologie della comunicazione a disposizione della scuola, oppure entrano in gioco altre limitazioni dettate dai responsabili della certificazione delle competenze che contraddicono gli obiettivi dell'*ICC*.
The developmental factor - l'insegnante può giudicare certi obiettivi di *ICC* troppo ambiziosi rispetto allo sviluppo cognitivo ed affettivo degli apprendenti.
Identification of objectives - gli obiettivi di competenza interculturale devono essere armonizzati con quelli previsti per la competenza comunicativa.
The ICC threshold - sulla base delle fasi precedenti risulterà utile specificare il livello-soglia e i vari livelli

di competenza comunicativa interculturale previsti per quello specifico gruppo di apprendenti. *Sequence in the curriculum* - è indispensabile dare un ordine e una gerarchia agli obiettivi.

Byram ritiene che le abilità richieste per la competenza interculturale non possano venire verificate soltanto con test oggettivi. Gli obiettivi previsti ad esempio dal suo modello per il fattore *Attitudes (savoir être)* hanno a che fare con la volontà di relazionarsi con lo 'straniero' in modo equo e disinteressato; con l'interesse a scoprire prospettive di interpretazione diverse delle proprie pratiche culturali e non stereotipate delle pratiche altrui; con la disponibilità ad interagire con i riti e le convenzioni della cultura *'target'* durante un periodo di soggiorno all'estero. Ebbene, per verificare il conseguimento di siffatte abilità Byram suggerisce di proporre agli studenti di scegliere tra una gamma di diversi possibili comportamenti di fronte a una situazione legata alla cultura straniera, sottoponendo alla loro attenzione un testo, un'immagine, un video, una registrazione audio ed invitandoli a spiegare perché quella scelta è consona ad un *"intercultural speaker"*.

Ci sono però poi gli obiettivi degli altri fattori, e a parere di Byram sarebbe bene riuscire ad organizzare le prove in modo che esse possano dare indicazioni su più obiettivi insieme se non su più fattori contemporaneamente, in modo che la ICC venga valutata *"holistically"*. Questo nel caso che a valutare lo studente sia chiamata una persona diversa dal suo insegnante, ad esempio in un esame che debba certificare la presenza di tutti e cinque i *savoirs*. Nel caso invece spetti all'insegnante di lingua straniera esprimersi sulla competenza interculturale maturata dai suoi stessi studenti nel lungo periodo - e Byram lo ritiene il modo più sensato di valutare la *ICC* - il giudizio si potrà avvalere delle osservazioni registrate dal docente rispetto ad ogni singolo obiettivo, ma si gioverà anche di un *portfolio* nel quale sarà lo stesso allievo a collezionare i materiali che provano lo sviluppo della *ICC*: raccolte di dati e informazioni, (auto-)analisi di comportamenti, interpretazioni di documenti, liste delle diverse prospettive dalle quali è possibile guardare a un fenomeno e giudicarlo, interviste commentate, ricerche documentarie su dati aspetti della propria e dell'altrui cultura, esempi di mediazioni interculturali che portano alla risoluzione di fraintendimenti.

Diversamente da Byram, che ha elaborato un modello da adattare ai contesti di insegnamento più vari, Daniela **Caspari** ed Andrea **Schinschke** (Caspari, Schinschke 2007) sono partite dall'analisi della normativa scolastica - *Curricularen Vorgaben (CV), Rahmenlehrpläne (Rlp)* - relativa all'insegnamento del francese *(Französisch)* nel *Land* di Berlino per verificare come quest'ultima abbia recepito nella concretezza delle indicazioni metodologiche il vivace dibattito scientifico sull'apprendimento interculturale *(Interkulturelles Lernen o IKL)*. L'analisi e la verifica permettono alle due studiose di elaborare quattro tesi, che qui di seguito sintetizzo:

IKL wird nicht als integrativer Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung verstanden - Che l'apprendimento della competenza interculturale non venga ancora recepito come parte integrante dello studio della lingua straniera determina una degradazione della dimensione comunicativa interculturale a "sottocompetenza".

Die Rlp stellen interkulturelles Lernen als Ziel eines in linearer Progression ablaufenden Lernprozesses dar - Che l'*IKL* sia indicato come obiettivo da raggiungere al termine di un processo lineare di apprendimento di conoscenze che di esso sarebbero il prerequisito si scontra con tutte le acquisizioni della ricerca, che descrivono al contrario tale competenza come un complesso

groviglio di atteggiamenti e capacità che vengono di volta in volta messe in gioco e chiamate in causa in modo diverso a seconda della situazione.

Die Pläne verbinden interkulturelles Lernen mit einer tendenziell moralisierenden Wertung - Che tra gli obiettivi "interculturali" dei programmi di francese del *Land* di Berlino trovi spazio anche l'invito a compiacersi della diversità culturale, senza che sia fatto cenno al diritto di critica, tradisce uno dei fondamenti su cui si basa la didattica delle lingue in prospettiva interculturale: lo sviluppo di una *critical cultural awareness.*

Der Wille zur Standardisierung führt zu einem verkürzten Verständnis von interkulturellem Lernen – Che nei vari *Länder* tedeschi – dunque anche in quello di Berlino – si sia da qualche anno a questa parte affermata la pratica di stabilire degli *Standard* che prescrivano precisamente obiettivi, metodi, contenuti, compiti, verifiche per tutte le materie più importanti (tra cui figura la *Fremdsprache*) spinge il legislatore a considerare solo quegli aspetti dell'*IKL* – le conoscenze dichiarative – più facilmente misurabili con i tipi tradizionali di verifica, e a trascurare importanti fattori della Competenza Interculturale quali gli atteggiamenti *(Einstellungen)*, i comportamenti *(Haltungen)*, la capacità di vedere le cose da un'altra prospettiva *(Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme).*

È proprio contro le conseguenze nefaste di questo modo grossolano di intendere la 'standardizzazione' dei saperi scolastici che si impegnano Caspari e Schinschke, le quali si dichiarano a favore di direttive chiare e prescrittive anche nell'ambito delle competenze interculturali che si possono apprendere nelle lezioni di lingua straniera. La strada che porta alla definizione di 'Standard per la competenza comunicativa interculturale' passa attraverso una descrizione sistematica degli obiettivi, dei compiti e dei modi di valutazione – una strada peraltro già tracciata da Byram, Knapp-Potthoff e dallo stesso Quadro Comune Europeo di Riferimento – e porta alla definizione di un modello integrato in cui tutti gli elementi che concorrono a sviluppare e a misurare le competenze comunicative interculturali trovino il loro posto.

la lezione di lingua straniera dovrebbe fin da subito essere orientata all'uso autentico della lingua

Per realizzare concretamente un siffatto modello è necessaria la collaborazione di ricercatori che siano esperti nei diversi aspetti *(Einzelkomponenten)* dell' *Interkulturelles Lernen: Elemente des sprachlichen Wissens (Wortschatz, Varietäten, Konventionen des Diskursverhaltens, nonverbales Verhalten), die (fremd-)sprachliche Dimension im Bereich des Könnens/Verhaltens (Strategien, die die Verständigung anbahnen, aufrechterhalten und sichern, ohne dass bereits eine differenzierte fremdsprachliche Kompetenz vorliegen muss), der Bereich der Einstellungen (nicht-sprachbezogene Haltungen, Strategien zur Prävention von Missverständnissen auch tatsächlich einsetzt).*

Quanto alla gestione vera e propria della lezione di lingua straniera, questa, secondo Caspari e Schinschke, dovrebbe fin da subito essere orientata all'uso autentico della lingua. Niente progressione, dunque, ma addestramento all'utilizzo di strategie che abituino a fronteggiare quello che non si comprende *(Nichtverstehen)* e quello che si intende in modo sbagliato *(Missverstehen)*; applicazione di tali strategie a materiali e a compiti appropriati: *"Rechercheaufgaben, echte Diskussionen oder das sprachliche und inhaltliche Überarbeiten von eigenen oder fremden Texten"* (Caspari, Schinschke 2007: 97).
Siffatte strategie presuppongono che si insegni agli studenti la gestione delle proprie necessità comunicative e la tolleranza nei confronti degli errori di chi – pure lo studente stesso! – si esprime in lingua straniera. Nulla di nuovo sul piano scientifico, anche se tali principi vengono nella pratica didattica quotidiana raramente applicati. Nuovo è però l'approccio che coniuga competenza comunicativa e competenza interculturale, laddove le strategie che abituano a fronteggiare il 'non-noto' e il 'male-inteso' della lingua e cultura straniere siano applicate contestualmente anche a ciò che appare 'presumibilmente noto' e 'correttamente inteso' del proprio lessico, della propria pragmatica, dei propri fenomeni grammaticali.
Una tale impostazione didattica metterà al centro della propria ragion d'essere l'esperienza comunicativa del *'Fremde'*, promuovendo anche il contatto con poesie e canzoni in lingua straniera, da ascoltare, recitare, cantare e "vivere" indipendentemente da una loro compiuta comprensione, e avvicinerà a un'estetica "altra" rispetto a quella nota incoraggiando lo studente a riconoscerla nei film, nelle illustrazioni, nella pubblicità.

CONCLUSIONE E PROSPETTIVE

Valutare i saperi interculturali appare un'operazione difficile in sé ma risulta come si è visto ancora più problematica nel contesto scolastico, dove la necessità di certificare le competenze comporta l'adozione di strumenti di misurazione delle abilità il meno ambigui possibile. Nonostante la sua geniale articolazione, lo stesso modello di Byram – che determina ed elenca le sottocompetenze di ogni sapere interculturale comunicativo – deve essere adattato ai diversi contesti

educativi, una necessità di cui lo stesso autore si mostra consapevole. Tradurre gli obiettivi del modello in descrittori di azioni didattiche è quanto propongono Caspari e Schinschke, che esemplarmente si mettono al lavoro partendo da un determinato contesto geopolitico (il *Land* di Berlino) e partono dai programmi previsti per una data lingua (il francese) nei vari ordini e gradi scolastici. Tale modo di agire appare scientificamente fondato, e non si vedono alternative credibili alla definizione in ogni contesto di un corrispondente modello che integri obiettivi didattici, indicazioni metodologiche e strumenti di valutazione e verifica.
Per quanto riguarda questi ultimi, il Portfolio compilato e in parte gestito dallo studente stesso potrebbe rappresentare un utile supporto alla valutazione di questa *"schwer messbare Kompetenz"* (Hu, 2008). Difficile da misurare facendo uso (solo) di test più o meno strutturati, l'apprendimento comunicativo interculturale parrebbe costituire, più di altre materie di studio, un esempio di disciplina in cui l'autovalutazione dello studente risulta parte integrante del suo percorso formativo. Sembrerebbero confermarlo lo sviluppo di progetti come *PICTURE* o come *Autobiography of Intercultural Encounters.*

PICTURE (Portfolio Intercultural Communication - Towards Using Real Experiences) è un progetto 'Socrates' (2004 - 2007) che mette a disposizione materiale didattico (*worksheets*, film, file-audio, materiale web) per sviluppare ed autovalutare le competenze comunicative interculturali in inglese, tedesco, spagnolo, francese e italiano. Questo materiale è stato (e può essere ancora) usato come stimolo per indagare gli aspetti culturali di una lingua e per preparare interviste a parlanti le lingue straniere studiate a scuola da apprendenti di almeno sedici anni. L'obiettivo educativo è dunque quello di far vivere agli studenti esperienze interculturali di prima mano (vedi Ballweg 2008 e, su Internet: www.worldenough.net/picture).

Autobiography of Intercultural Encounters rappresenta un completamento del Portfolio Europeo delle Lingue ed è nato per consentire agli studenti di documentare i propri incontri con appartenenti ad altre 'lingueculture'. Su Internet (http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp?) è possibile scaricare le versioni - per scolari delle elementari o per studenti più grandi - in inglese o in francese, ma dal 2009/2010 sono previste versioni in altre lingue parlate in Europa.
La *Autobiography* è stata concepita per essere utilizzata a scuola o in altri contesti educativi ed è pensata anche come strumento di autovalutazione ed autoformazione. Cominciare ad usare simili strumenti può essere un modo di contribuire concretamente alla definizione di mezzi nuovi e sperabilmente adatti ed efficaci per la valutazione delle competenze interculturali richieste dal contesto scolastico in cui ci si trova ad operare.

ogni lingua possiede una sua specificità culturale, che deriva dall'identità dei "caratteri nazionali"

Le esperienze di ricerca e di pratica didattica di cui si è dato conto permettono forse un'ulteriore riflessione. Se appare chiaro che le competenze interculturali richieste al termine della scuola primaria non possono essere le stesse da raggiungere alla fine delle secondarie superiori e se inoltre risulta che sia nella legislazione che nei programmi scolastici degli stati e delle istituzioni educative europee non sono sempre le stesse competenze ad essere prescritte, è necessario mettere in chiaro che esse non possono neppure essere le medesime in tutte le lingue.

Ogni lingua possiede infatti una sua specificità culturale, che deriva in parte dall'identità dei "caratteri nazionali" dei popoli che la parlano, ma ha pure a che fare con i modi - diversi in ogni contesto geopolitico - in cui quella determinata lingua viene percepita, con il suo 'status' e financo con le emozioni e le aspettative che le conoscenze e i pregiudizi degli apprendenti del luogo in cui tale lingua viene insegnata suscitano. L'insegnamento 'in prospettiva interculturale' ad esempio del tedesco in Italia non può non tener conto degli auto- ed eterostereotipi che nutrono i rapporti italo-tedeschi, né dei secolari incroci storici e culturali tra i due popoli. Altri pregiudizi, altri stereotipi, altre emozioni ed aspettative porta con sé l'insegnamento/apprendimento dell'inglese in Francia, o quello del russo in Finlandia. E molto cambierebbe nell'impatto tra discente e lingua studiata se invertissimo le lingue e gli stati appena portati ad esempio.

Se è dunque auspicabile che gli obiettivi, i contenuti ed i metodi per lo sviluppo di competenze comunicative interculturali nei programmi scolastici delle lingue moderne vengano redatti in modi meno generici; se è certamente utile che la ricerca lavori alla trasformazione degli indicatori dei modelli in descrittori di attività operative in classe; se è infine da incoraggiare l'acquisizione nella prassi didattica quotidiana di strumenti di misurazione dell'apprendimento interculturale relativamente nuovi quali il 'portfolio', non si deve allo stesso tempo mai sottovalutare la specificità di ogni insegnamento linguistico, tanto più se si è chiamati a guidare gli studenti ad una consapevolezza critica della propria e delle altrui culture.

BIBLIOGRAFIA

- BALLWEG S. (2008), „PICTURE - Interkulturelle Kommunikation erleben", in *Babylonia*, a. XVI, n. 4, pp. 52-56.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CASPARI D. - SCHINSCHKE A., „Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule", in BREDELLA L.
- CHRIST H., *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- EBERHARDT J.-O. (2008), „Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 19, Heft 2, Schneider, Baltmannsweiler, pp. 273-296.
- KNAPP-POTTHOFF A. (1997), „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel", in KNAPP POTTHOFF A.
- LIEDKE M: (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfäghigkeit*, iudicium, München.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Enseigner au College*. Réédition septembre 1999 (1999). Documento pdf. Online at HYPERLINK "http://www.cndp.fr/archivage/valid/15379/15379-7422-7331.pdf" http://www.cndp.fr/archivage/valid/15379/15379-7422-7331.pdf (Accessed 27.11.2008)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG; WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2001), *Richtlinien und Lehr pläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch*, Düsseldorf.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curricolo*, Roma.
- QUARTAPELLE F., "Le lingue straniere nelle indicazioni ministeriali", in *Lingue straniere a scuola*, Dossier di Treccani.it. Online at "http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2008/lingue_straniere/quartapelle.html" http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2008/lingue_straniere/quartapelle.html (Accessed 29.11.2008)
- RISAGER K. (2007), *Language and Culture Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon Buffalo Toronto.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG; JUGEND UND SPORT (2006), *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Französisch 1., 2., 3. Fremdsprache, Jahrgangstufe 3 - 10*, Berlin. Documento PDF online at HYPERLINK "http://www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenlehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf" www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/rahmenlehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf
- SNAIDERO T. (2008), "La dimensione interculturale nella didattica dell'italiano in Germania", in itals. *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, a. VI, n. 18, pp. 81-100.
- SNAIDERO T. (2009), "La competenza comunicativa interculturale negli obiettivi curricolari e nei modelli della ricerca didattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLVII, n. 8-9.
- STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, n. 56.
- *The National Curriculum for England: Modern Foreign Languages*. Online at "http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3340-p_MFL_KS3_tcm8-405.pdf?return=/key-stages-3-and-4/subjects/modern-foreign-languages/index.aspx%3Freturn%3D/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx" http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3340-p_MFL_KS3_tcm8-405.pdf?return=/key-stages-3-and-4/subjects/modern-foreign-languages/index.aspx%3Freturn%3D/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx (Accessed 27.11.2008)
- THE ROYAL MINISTRY OF EDUCATION; RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (2006), *Programme for Specialization in General Studies in Norway. Languages, Social Sciences and Economics Studies*. Online at "http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3588" http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3588 (Accessed 29.11.2008)
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'ètranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

Musica, ma non solo

Rossanna Pavan
SMS "Padre Reginaldo Giuliani" - Dolo (VE)

Ritrovarci a gestire quattordicenni spesso meno ingenui di noi eppure ben più insicuri; cercare di istruirli, come da programma ministeriale, di educarli, come da programma deontologico, di "contenerli" e indirizzarli nei loro fuori-programma, è spesso un'impresa tanto ardua da mandare nello sconcerto anche il più abile dei professionisti della scuola. Noi, corpo docente, a voler svolgere davvero questo mestiere, che non prevede cliché o regole fisse, esauriti i trattati dei grandi pensatori, scaviamo nel nostro passato di adolescenti, di figli, di studenti e nel nostro presente di cittadini, di genitori, di amici di chi ha altri figli. A scuola, l'imperativo dominante è comunque "coinvolgimento, motivazione", aspetti difficili da suscitare in una fascia d'età che si presenta a volte ostile, indifferente, demotivata, apparentemente scettica.
La questione, per me, non era solo quella di proporre un progetto a carattere semplicemente musicale con l'ascolto e la comprensione di brani, come già nei nostri aggiornatissimi testi scolastici capita di trovare, ma di approfondire ulteriormente l'attività linguistica in LS parallelamente ad un repertorio i cui contenuti abbracciassero tematiche molteplici su cui portare la riflessione e la discussione in classe. Di proposito scelsi un ventaglio di canzoni che non parlassero dell'amore di coppia, ma non per dichiarato bigottismo. Va detto poi che, figlia io stessa della musica degli anni '60 e '70, attinsi soprattutto a quei motivi che conoscevo meglio e tutt'ora amo, sia con l'intenzione di avvicinarli a questa generazione di adolescenti, sia perché alcune canzoni avevano uno stretto legame con gli eventi storico-sociali di una storia appena passata.
Il pregio di questa UD sta nel fatto che è facilmente "smontabile" e "ricomponibile": pur rispettando tutti i passaggi metodologico-didattici che qui di seguito consiglieremo, l'UD può durare 15 lezioni, quante sono state le nostre, o di meno o ben di più a seconda di quanti brani si vogliano includere nel programma, del tempo a disposizione e della quantità di alunni nella classe (le mie classi raggiungevano i 20 alunni).
Fondamentali sono le fasi con cui ogni brano viene somministrato: **a.** ascolto ripetuto della canzone, proposta spaziata su foglio stampato, mentre gli studenti cercano di completarne i gaps (spesso i ragazzi riconoscono la musica che ascoltano i loro genitori e ciò li incuriosisce); **b.** correzione alla lavagna, dopo il secondo ascolto, effettuata da quegli studenti che si offrono volontari (tattica che incoraggia la competizione); **c.** traduzione collettiva orale del brano, con l'aiuto dell'insegnante che indicherà i vocaboli e le strutture linguistiche insolite o sconosciute (si controlli che i ragazzi prendano appunti); **d.** riproposta del brano, cantata coralmente o meno, tante volte quante il tempo e la necessità lo concedano; **e.** riflessione orale di tutta la classe sul significato del brano musicale oramai semanticamente conosciuto. Quest'ultimo è il momento, condotto in L1, per cui vale la pena dedicare anche tempo non previsto (10-15 min. e oltre) rispetto alla scaletta di marcia; quello che offre maggiormente lo spunto per far capire il messaggio o i messaggi educativi della canzone; quello in cui l'insegnante non incoraggia soltanto le supposizioni, le soluzioni, le proposte dei ragazzi con domande ben precise del tipo: *"Chi è, se c'è, il protagonista? Di cosa parla il brano? Vi sembra un testo pessimista o carico di speranza? Perché?"* Ma quello in cui contestualizzerà il brano con il periodo storico-sociale in cui è stato scritto. È l'unico momento, quello della riflessione, in cui il docente esplica maggiormente la sua funzione incuriosendo i ragazzi con informazioni, anche appartenenti alla propria esperienza passata, che poi essi andranno a verificare e ad arricchire nelle successive ricerche in Internet. Tale progetto si affiancò al programma del collega di Educazione Musicale che, in contemporanea, spiegava i vari generi musicali, la loro genesi, connotazione, diffusione ed evoluzione nel tempo. Nel mio caso, trovandomi in terza media, e cioè nell'anno in cui il programma di civiltà è rivolto ai paesi anglofoni d'oltreoceano, iniziai col proporre pochi motivi britannici per poi trasferirci negli Stati Uniti d'America. Aprì la rassegna *We can work it out* dei Beatles (genere musicale: ballata acustica, Rock'n Roll), con la quale introdussi il verbo fraseologico *"work out"*, la forma idiomatica *see my/your way*, nuovo lessico: *to fuss, to fall apart*, evidenziai forme verbali meno frequenti come: *it may soon be gone*, il tutto naturalmente atto ad essere riutilizzato in esercitazioni orali e

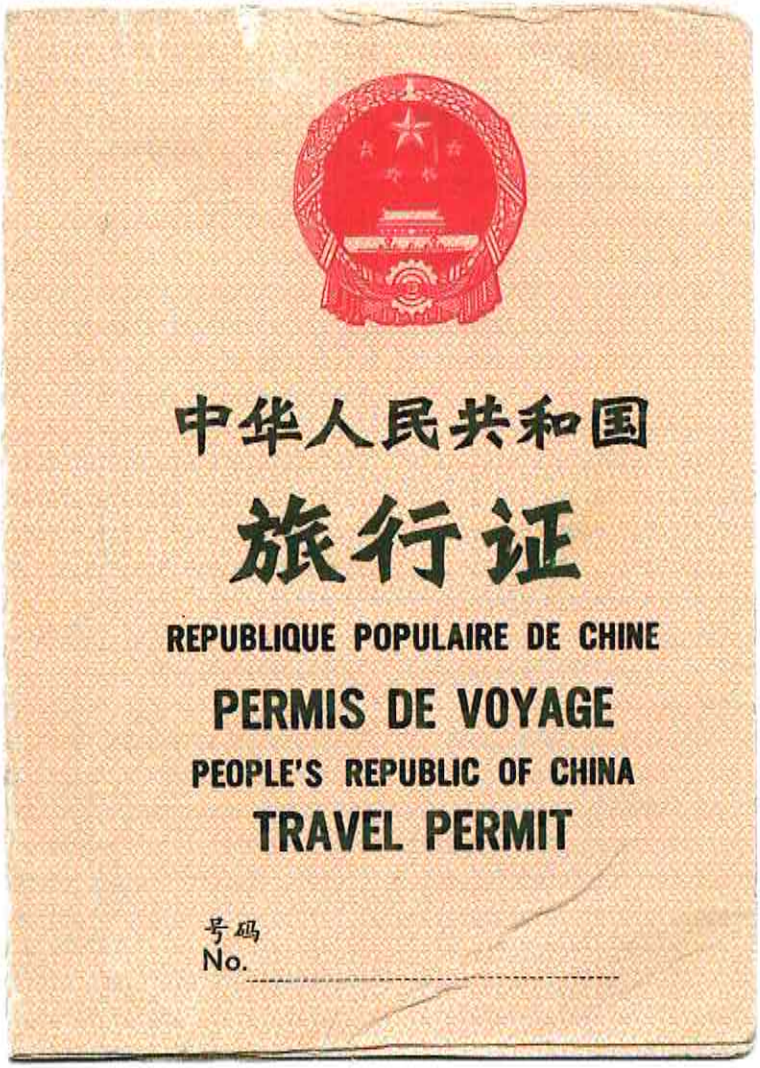
L'Italia in Cina

Riflessione sul colonialismo italiano tra Ottocento e Novecento: Tianjin e le testimonianze del passato nel presente.

Paola Benvenuto e Gao Xiang
Università degli Studi Stranieri del Guangdong - Canton (Cina)

PRESENTAZIONE

Nel maggio 2009 a Tianjin si è tenuto il Festival turistico "Italian Style" con manifestazioni e stand gastronomici durati tre giorni. Durante l'Anno dell'Italia in Cina nel 2006 si sono realizzati più di 200 spettacoli e attività, che hanno messo in risalto il "Made in Italy" promuovendolo presso il pubblico cinese. Già nel 1970 il governo italiano guidato da Sandro Pertini aveva ristabilito formalmente il rapporto diplomatico con la Cina. Grazie alla normalizzazione del rapporto bilaterale durante la piena Guerra Fredda, le due nazioni hanno collaborato in vari ambiti: siderurgia, industria automobilistica, restauro archeologico, industria alimentare ecc. La storia tende a dimenticare tuttavia il rapporto che il Regno d'Italia della Dinastia Sabauda ebbe con la Cina della dinastia mancese dei Qing (o Ching) prima e dei nazionalisti poi. Erano pochi i cittadini italiani residenti in Cina: "23 persone nel 1867, 133 nel 1891, per lo più concentrate a Shanghai. Il primo Ministro plenipotenziario incaricato a Pechino il 31 marzo 1867 aveva stabilito la sua residenza in Giappone e solo nel 1878



Ferdinando de Luca fu nominato residente a Pechino, preferendo però stabilirsi a Shanghai, dove era accentrata la presenza italiana."[1]
Il governo italiano ottenne in quegli anni anche una concessione: una fascia di mezzo chilometro quadrato a Tianjin (Tientsin), in seguito alla partecipazione alla sedazione dei ribelli "boxers". Il governo italiano, grazie a uno sforzo congiunto con i residenti locali, fece della concessione una moderna zona abitativa e di commercio in gran parte poi bonificata.

COLONIALISMO ITALIANO IN CINA

Conoscere quanto è avvenuto nel passato aiuta a comprendere le testimonianze del presente e facilita lo sviluppo tra i due paesi.
La presenza italiana in Cina si rese particolarmente interessante tra Ottocento e Novecento, epoca in cui si instaurò un rapporto di colonialismo da parte dell'Italia. Possiamo suddividere il periodo in tre fasi.

1866 - 1900 PRIMA FASE

Verso la seconda metà del secolo XIX, in un clima di conservatorismo e corrotto sistema burocratico la Cina perse la prosperità economica e la potenza politica che aveva vissuto gli anni precedenti. Quando gli inglesi con le loro moderne navi corazzate lanciarono l'ultimatum di guerra alla Cina, questa non riuscì a respingere l'invasione britannica. Accettò il Trattato di Nanchino che diede il via a un imperialismo feroce di spartizione del suo territorio. Anche l'Italia, sulla scia dell'intimazione lanciata dalla pirocorvetta "Margenta" della Regia Marina, obbligò il governo cinese a siglare un "Trattato di Commercio e Navigazione". Prevedeva l'apertura di quindici porti cinesi al commercio italiano e il riconoscimento da parte del governo cinese di una rappresentanza italiana a Pechino. Era perciò l'inizio di un formale rapporto diplomatico sino-italiano. Nel trentennio successivo non ci sono stati avvenimenti di rilievo. Era pertanto presente sul suolo cinese soltanto una comunità italiana scarsa e sporadica (23 persone nel 1867, 133 nel 1891). L'Italia concentrò allora maggior attenzione sull'Africa e non dedicò particolare importanza all'Estremo Oriente.

Nel 1898 con una già sviluppata industria ed economia, il governo italiano decise d'aumentare la presenza in Cina. Incaricò perciò l'incrociatore "Marco Polo" di cercare un punto d'appoggio per il commercio. La nave si avvicinò all'Isola di Sanmun (l'attuale Zhejiang) e avanzò l'acquisto dell'isola al governo cinese che rifiutò categoricamente. Il governo italiano lanciò un ultimatum all'Impero dei Ching che fece infuriare gli inglesi. In quel tempo l'Inghilterra si riteneva protettrice del governo cinese con il compito di salvaguardarne l'integralità del territorio ed i propri interessi. L'avventura italiana finì male perché la gestione della legazione italiana venne ceduta al rappresentante inglese.

1900 - 1901 SECONDA FASE

L'inizio del XX secolo fu segnato dall'intensificarsi della penetrazione imperialista in Cina, che era oramai sull'orlo di una guerra civile.
Sul finire del secolo XIX, il capitalismo mondiale procedeva l'ascesa del capitalismo finanziario. La disputa per riassestare la spartizione delle colonie e per l'egemonia mondiale si accanì. L'inizio del ventesimo secolo fu accompagnato anche da un'ondata di rivoluzione industriale che migliorò lo sviluppo tecnologico, economico e la vita dei cittadini. Non impedì però che sorgessero problemi di ordine politico e sociale. L'Italia soffriva di un grave disagio sociale e politico con la disoccupazione, l'analfabetismo, e la massiccia emigrazione verso le Americhe.

L'Inghilterra per prima ricorse alle armi nelle due Guerre dell'Oppio e, insieme alle altre potenze, inflisse alla Cina una sconfitta umiliante e destabilizzante. Piombarono sul paese oramai in rapido declino, quasi tutte le potenze, tra cui persino il Belgio e l'Olanda. Il Kaiser tedesco Guglielmo II proclamò una repressione indiscriminata contro i ribelli "boxers" cinesi. L'arroganza costò la vita a molti missionari europei e adepti cinesi nonché all'ambasciatore tedesco nella Capitale cinese. Il momento più traumatico si ebbe con l'assedio delle legazioni straniere a Pechino, al quale seguì la persecuzione degli stranieri nelle province adiacenti. Nello Shandong (Schantung) il popolo fu tormentato da disastri naturali quali la siccità e le incessanti inondazioni. Deluso dall'oppressione feudale del governo nazionale, per difendere i diritti dei cinesi, si organizzarono molte sette d'arte marziale, fra cui il Pugno della Giustizia e dell'Armonia, o "boxers", come vennero chiamati dagli inglesi. Il movimento xenofobo divampò e si estese fino allo Zhili (presso Pechino).

La crisi cinese era determinata da diversi motivi. Drastici cambiamenti economici avvennero soprattutto nell'area settentrionale del paese. Gli abitanti si impoverirono a causa delle potenze che con i prestiti bancari, la costruzione ferroviaria e lo scavo minerario, depauperarono il paese. Si aggravò l'ordine sociale a causa dell'ingerenza dei missionari protestanti, dopo la Guerra sino-giapponese (Guerra di Jiawu). L'Imperatore Guangxu esercitava il potere solo pro forma. In realtà dietro le quinte era l'Imperatrice Cixi (Tsu-Su), allora reggente del giovane Guangxu. Cixi fu espertissima d'intrighi e innescò dissapori con l'Imperatore, finché lo sottopose agli arresti domiciliari.

La situazione si fece tesa ed ai gruppi del Pugno della Giustizia e

[1] Clara Bulfoni, *Il Contributo Italiano alla Liberazione delle Legazioni Straniere Assediate a Pechino dai Boxer*, http://www.club.it/culture/culture98/clara.bulfoni/

dell'Armonia parteciparono diverse componenti sociali, in gran parte contadini, proletari di campagna che subivano una pesante e spietata oppressione dei governi cinesi. La situazione peggiorò dopo l'invasione delle potenze, che privarono i contadini della terra: una massiccia espropriazione per far posto all'edificazione delle varie strutture straniere. Ai "boxers" appartenevano anche marinai, facchini, pescatori, artigiani, ecc ma anche molti senzatetto. Ci fu inoltre il contributo portato dai soldati regolari e dai funzionari/governanti perlopiù di rango inferiore che opposero una fiera resistenza all'intrusione delle potenze. Nonostante la disorganizzazione, costituirono un importante episodio nella storia del nazionalismo cinese di massa.

Dal maggio del 1900, dopo mesi di persecuzione di missionari stranieri e dei cinesi convertiti al cristianesimo, insieme alla distruzione delle chiese cristiane nei pressi di Pechino, cominciò a circolare nella sfera delle legazioni straniere residenti il timore che presto sarebbe avvenuta una massiccia uccisione xenofoba.
I rappresentanti delle potenze decisero di chiedere la protezione al governo cinese, domandando la messa al bando dei ribelli "boxers". Senza ottenere però una risposta affermativa e tempestiva, le potenze straniere si accordarono su un invio congiunto di forze repressive chieste ai rispettivi Paesi. Interrotto ogni contatto con le rappresentanze di Pechino, per effetto del sabotaggio della linea telegrafica da parte dei "boxers", i comandanti delle navi da guerra delle potenze che stazionavano nella rada di Dagu decisero di espugnare il Forte di Dagu, allora presidiato dai soldati regolari.
Quest'atto vide la corte mancese costretta a dichiarare guerra alle potenze cinque giorni dopo (21 giugno 1900), in seguito al rifiuto da parte degli europei di andarsene da Pechino.

Occupato il Forte di Dagu, i comandanti mandarono una spedizione congiunta prima a Tianjin e poi a Pechino. Alla spedizione prese parte anche l'Italia, con 39 uomini sotto il comando del Tenente di vascello F. Paolini e del Sottotenente di vascello A. Olivieri, sbarcati ambedue dalla Regia Nave "Elba".

I combattimenti s'intensificarono e benché i soldati europei fossero dotati di armamenti più avanzati, subirono pesanti perdite. Vennero dunque chiesti rinforzi: il comando di un distaccamento di 1782 persone (compreso un gruppo di 40 italiani guidato dal Tenente di vascello Sirianni) spettò all'Ammiraglio inglese Seymour. Dopo alterne fortune il distaccamento si piegò alla volta di Tianjin. Verso la fine di luglio le potenze decisero di riorganizzare una spedizione guidata da un altro generale inglese A. Galesee, composta da 20,000 unità, tra cui almeno cento italiani. Voleva riportare in salvo gli assediati di Pechino. Le potenze vincitrici poi inflissero una bruciante umiliazione al popolo cinese: una parata militare nella Città Proibita, il cui accesso era vietato persino ai cinesi comuni da più di 200 anni.

Dopo il ritorno da Xi'an della famiglia reale dei Ching, con a capo l'Imperatrice Cixi, fu deciso il cessate-il-fuoco. Le potenze però imposero alla Cina un trattato severo (Trattato di Xinchou):
1. Versamento di un'ingente somma d'indennizzo (di cui 26,617,000 taels, all'epoca circa cento milioni di lire all'Italia).
2. Smantellamento delle batterie costiere a Dagu.
3. Promessa da parte del governo Ching di reprimere qualsiasi movimento xenofobo venturo.
4. Istituzione da parte cinese di un moderno ministero per gli affari esteri.
5. Rinnovo dei trattati di commercio con le rispettive potenze. Il rinnovo del Trattato di commercio con l'Italia ebbe luogo a Shangai nel maggio 1906.
Il Ministro italiano C. Nerazzini richiese l'apertura dei porti di Shaoxing e Anqing, con l'esplicita intenzione d'intervenire nell'industria della seta cinese, ma fu respinta dalle autorità cinesi.
6. Riconoscimento da parte del governo Ching di una legazione italiana nel quartiere internazionale di Pechino; la concessione territoriale di Tianjin (Tientsin), situata in una zona di quasi mezzo chilometro quadrato; la concessione del diritto all'Italia di usufruire dei quartieri stranieri a Shangai e Xiamen (Amoy).

La stipula del trattato peggiorava le condizioni della Cina. Il popolo cinese era tuttavia pronto a recuperare l'indipendenza della Madrepatria dalla miseria.

1901 - 1947 TERZA FASE

Grazie al trattato siglato col governo cinese, all'Italia, data la sua partecipazione, pur ridotta, alla repressione dei "boxers", venne concessa una fascia di terra a Tianjin di superficie di mezzo kmq. In possesso della concessione di Tianjin, l'Italia la bonificò e progettò di trasformarla in una zona abitativa e di commercio, allora scarso e sporadico. Nonostante la limitata superficie e la posizione relegata, a ridosso del Fiume Beihe e separata dal quartiere cinese, l'Italia unitamente ai residenti cinesi compì un grande sforzo nella valorizzazione della piccola concessione. Introdusse impianti d'illuminazione, servizi igienici ed altre strutture di prima necessità.

Tianjin fu un luogo ideale dove collocare il commercio italiano:
a) Essendo una città portuale che dista a breve dalla foce di Dagu, facilita il trasporto di merci e di personale per via fluviale/marittima.
b) Situata in seno al Golfo di Bohai (allora Golfo di Zhili), la città è geograficamente privilegiata essendo protetta dai venti violenti dell'Oceano Pacifico che provocano non di rado

disastri naturali nelle città portuali cinesi (uragani, tifoni, sismi ecc).
c) 128 km (ovvero 3 ore e mezzo di percorrenza in treno in quel momento) di distanza da Pechino, era il posto perfetto da dove osservare il governo cinese e tutelare gli interessi delle potenze. A ridosso delle Olimpiadi è stato inaugurato invece un treno superveloce: 350 km all'ora, con 29 minuti di percorrenza.
d) A metà strada tra Pechino e Shanghai, allora la più fiorente città cinese con un'accentrata presenza di stranieri residenti in Cina.

Gli italiani pianificarono una struttura urbanistica razionale e moderna, e i residenti cinesi lavorarono con basse paghe per rendere la terra ospitale. Vi affluirono anche molti personaggi illustri, tra cui l'abdicato Imperatore Aisinjoro Puyi.

Con l'affermarsi sulla scena politica cinese del capo nazionalista Chiang Kaishek (che coincise approssimativamente con l'ascesa al potere di Benito Mussolini in Italia) dopo molteplici conflitti in Cina fu ripristinato l'ordine. Si dissipò parzialmente il timore che i cinesi avrebbero rivendicato i propri diritti sulla concessione a Tianjin e altrove. Ci fu la ristabilizzazione del rapporto sino-italiano, con l'arrivo di un famoso personaggio del regime fascista, Galeazzo Ciano, poi genero del Duce, in qualità di Ministro plenipotenziario d'Italia in Cina. Ciano testimoniò la costituzione del Battaglione Italiano in Cina (1925), che si presumeva servisse ad arginare il preoccupante espansionismo nipponico verso la concessione italiana di Tianjin.
Il Generalissimo Chiang Kaishek volle scegliere Ciano come mediatore per comporre la crisi tra Cina e Giappone. L'impresa andò però delusa. Il Duce nell'intenzione di persuadere il Generalissimo a comperare armi italiane (soprattutto i velivoli italiani), gli avanzò la proposta di istituire una fabbrica di armi con licenza italiana in Cina (simile alle joint-venture dei nostri giorni!) e fondò nella Provincia di Jiangxi (Kiang-si) una primissima scuola d'aviazione militare. La situazione purtroppo precipitò dopo che l'Italia aderì al Patto Anticomintern, il quale segnò la rottura del rapporto bilaterale. Uscito sconfitto dalla Seconda Guerra Mondiale, il governo italiano dovette rinunciare a tutti i suoi possedimenti, compresa la concessione di Tianjin con la firma del Trattato di pace a Parigi (1947).

FALLIMENTO E SVILUPPO DEL COLONIALISMO ITALIANO

Nella sua impresa imperialista/espansionistica, l'attenzione dedicata dall'Italia all'Estremo Oriente (la Cina) fu di gran lunga inferiore a quella che indirizzò all'Africa e soprattutto all'Area Mediterranea. Paragonando la concessione di Tianjin e la Libia: "il Commendator Gabrielli trovò al suo arrivo a Tianjin un avanzo di una trentina di mila taels (480,000 lire nel 1923) e trasmise al nuovo consiglio, dopo due anni di gestione, una cifra tripla."[2] Fu un'impresa ovviamente molto remunerativa, anche se l'"assenza di grandi complessi industriali, come la Fiat e la Marelli attenuava l'importanza della partecipazione italiana che fu invece promossa su iniziativa personale."[3]
L'istituzione era in grande ritardo rispetto alle altre potenze europee e solo nel 1920 venne aperta una Banca Italo-cinese con succursali a Pechino e Shangai. D'altro canto, nonostante la Libia fosse definita ironicamente "un immenso *scatolone di sabbia* con falde acquifere quasi inesistenti, clima torrido per le carestie e dunque non poteva essere un buon investimento per l'economia del Paese"[4], il governo italiano versò un gran volume di stanziamenti nell'esplicita speranza di poterla trasformare in una zona utile.
Il Regno d'Italia indirizzò scarse risorse all'Estremo Oriente, con un'area d'influenza ben ristretta (una legazione a Pechino, una concessione a Tianjin e poco spazio a Shangai e Xiamen). Dopo il fallito tentativo di estendere la propria egemonia sullo Zhejiang, l'Italia non poté sicuramente aspettarsi lo stesso status che aveva in Africa. Nel suo momento apicale, il colonialismo italiano in Africa si impossessò di Libia, Eritrea, Somalia e Etiopia.
Alla vigilia della fondazione del Regno d'Italia, la potenza economica era in gran ritardo rispetto a quella delle altre potenze contemporanee. Da una parte le risorse agricole non riuscivano a soddisfare il fabbisogno della popolazione italiana, dall'altra l'industria manifatturiera era decisamente meno competitiva di fronte alla produzione meccanica di altri paesi pienamente industrializzati.

La rete ferroviaria in Italia alla fine del secolo XIX era ancora molto frazionata, con alte spese di trasporto. Nel mercato internazionale l'Italia giuocò un ruolo "prevalentemente agricolo integrato da semplici attività sussidiarie di trasformazione di prodotti semi-lavorati"[5].
È da aggiungere inoltre che la prospera industria della seta italiana in quell'epoca fu messa in ginocchio da una diffusa malattia del baco, la quale costrinse l'Italia a rifornirsi in altri Paesi: basti pensare alla disputa emersa sull'acquisto dell'Isola di Sanmun - ben nota per la produzione in Cina.
Il problema che tormentò i governi italiani fin dall'inizio fu il divario regionale, ovvero lo squilibrio di sviluppo economico, politico e sociale tra l'Italia settentrionale e il Meridione. E si manifestò fin dai primi anni dopo

---

2 Tientsin in un *Diario di Viaggio* del 1924, http://www.trentoincina.it/mostrapost.php?id=247
3 Clara Bulfoni, *Il Contributo Italiano alla Liberazione delle Legazioni Straniere Assediate a Pechino dai Boxer*, http://www.club.it/culture/culture98/clara.bulfoni/
4 Ilaria Tremolada, *L'Impero Italiano: Costò Sangue, Rese Zero, Finì nel Ridicolo*, http://cronologia.leonardo.it/storia/a1949b.htm
5 Giorgio Monteforti, *L'Economia Italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, http://www.monteforti.eu/Giorgio%20Monteforti/ecoita1.html

l'Unificazione.
Nelle imprese coloniali italiane, si riscontrò spesso un'impreparazione bellica ed organizzativa ingiustificabile. "Il colonialismo italiano tenterà, più che di sfruttare i territori assoggettati, di valorizzarli, facendone oggetto di importanti opere civili e di immigrazione nazionale."[6] Questo rappresentò una missione impossibile per il giovane colonialismo italiano, inesperto e povero.

Nonostante gli scontri tra Italia e Cina, i due paesi mantennero un buon rapporto bilaterale quando fu fondata la Repubblica popolare cinese nel 1949. Dopo la formazione dei due Blocchi e il pieno svolgimento della Guerra Fredda il rapporto sino-italiano si riallacciò nei primissimi anni '70. Il ripristino del rapporto bilaterale costituiva e costituisce ancor'oggi una solida base per una positiva cooperazione commerciale e scambi culturali.

Cina e Italia sono due Paesi che nel corso della storia vantano civiltà millenarie. Risale ai tempi dei romani l'infatuazione per gli abiti di seta, seguì l'entusiasmo presso le corti europee settecentesche nei confronti delle produzioni tipiche cinesi. Il lungo viaggio arrivò all'attuale progetto di restauro che riguarda l'ex-concessione italiana a Tianjin. La città attualmente conserva una cinquantina di edifici della concessione italiana che sono stati restaurati. Vi sono palazzi in puro stile italiano, altri sono un misto di stile italiano e cinese, altri ancora riprendono caratteri europei. Il cuore della città è la circolare Marco Polo (piazza Yigong), contrassegnata da villette simili a quelle romane. Alcuni edifici sono stati aperti al pubblico, altri sono in ristrutturazione.
Si trovano molte costruzioni italiane lungo via Marco Polo (via Minzu) e via Dante (via Ziyou). Piazza Marco Polo incarna lo stile romano con archi circolari e colonne ioniche. Le ville testimoniano la presenza di giardini con archi, decorazioni e fontane.
È in corso di sviluppo un centro per le attività italiane, il TIPB, ovvero Tianjin Italian Business Park, che espande il concetto di italianità creando strutture economiche e culturali in sintonia con lo stile degli edifici italiani, tra le quali un centro conferenze e sale espositive. La città di Tianjin può così trarre vantaggio dal passato per spronare il commercio, il turismo e il tempo libero. Le tracce visibili della colonizzazione dunque sono le testimonianze di una presenza che ha caratterizzato culturalmente la Cina e che ancor oggi riflette gli aspetti tipici della vita del Belpaese. Dalla colonizzazione Cina e Italia traggono forza propulsiva per lo sviluppo di attività che valorizzano nuovi progetti di scambio culturale ed economico.
Conoscenza e consapevolezza del passato sono caratteristiche distintive per la promozione di un rapporto amichevole tra culture diverse, ma complementari.

---

6 Gianfranco Legitimo, *Testo di Base per l'Area Storica*, http://www.alleanzanazionale.it/statonuovo/volume1.pdf

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- *Alpini in Cina nel 1918 – Il Diario di Enzo Fulcheris*, http://www.trentoincina.it/mostrapost.php?id=240
- Anno 1900, http://cronologia.leonardo.it/storia/a1900.htm
- Anno 1901, http://cronologia.leonardo.it/storia/a1901.htm
- BERTOZZI D., *Sul Declinante Celeste Impero Piomba il Colonialismo Europeo*, http://www.storiain.net/arret/num117/artic2.asp
- BULFONI C., *Il Contributo Italiano alla Liberazione delle Legazioni Straniere Assediate a Pechino dai Boxer*, http://www.club.it/culture/culture98/clara.bulfoni/
- CIPOLLA A. (1924), *Per la Siberia in Cina e Giappone*, G.B.Paravia & C., Torino.
- DELLA SALA P., *Storia della Colonia Italiana in Cina*, http://www.ragionpolitica.it/testo.3619.storia_della_colonia_italiana_cina.html
- DE SIO CESARI G., *La Rivolta dei Boxer*, http://cronologia.leonardo.it/storia/mondiale/cina008.htm;
- *Il Battaglione Italiano in Cina*, Bollettino d'Archivio dell'Ufficio Storico della Marina Militare (marzo-giugno 1989), http://www.btgsanmarco.it/storiadelsanmarco/allegati/btgincina.htm
- LEGITIMO G., *Testo di Base per l'Area Storica*, http://www.alleanzanazionale.it/statonuovo/volume1.pdf
- Le Proposte Wollemberg (1901), http://cronologia.leonardo.it/storia/a1901c.htm
- MÀDARO A. (2006), *La Rivolta dei Boxer* Pechino 1900, Oriental Press, Beijing.
- MONTEFORTI G., *L'Economia Italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, http://www.monteforti.eu/Giorgio%20Monteforti/ecoita1.html;
- OLIVA G. (2001), *Storia degli Alpini*, Mondadori, Milano.
- Riassunto Anni 1898-1900, http://cronologia.leonardo.it/storia/a1898a.htm
- ROBERTS J.A.G. (2002), *Storia della Cina*, Newton & Compton Editori, Roma.
- SQUILLACI M. E FRANCOMPUTER, ITALIA - *44 Anni in Cina*, http://cronologia.leonardo.it/2005/disastr3.htm
- TREMOLADA I., *L'Impero Italiano: Costò Sangue, Rese Zero, Finì nel Ridicolo*, http://cronologia.leonardo.it/storia/a1949b.htm
- Tientsin in un Diario di Viaggio del 1924, http://www.trentoincina.it/mostrapost.php?id=247
- Xuyan, http://www.quanxue.cn/LS_Qing2/QingHua/QingHua28.html
- YIZHONG L. & DEZHENG L. & XUANRU Z. (1981), *Yi He Tuan Yun Dong Shi*, People Press, Beijing.

Una scuola che parla

Il Convegno ANILS a Cagliari

Michela Giordano
Direttivo ANILS Sez. Cagliari-Università di Cagliari

La Scuola parla e ha parlato... a voce alta a Cagliari il 5 e 6 novembre 2009. In occasione del convegno ANILS, relatori di spicco, autorità locali, docenti universitari e della scuola primaria e secondaria, esperti linguistici, rappresentanti delle case editrici, o "semplici" amanti delle lingue e delle diverse culture, si sono riuniti sotto il cielo azzurro autunnale (non è un ossimoro!) della città sarda.
Il titolo del convegno *"Una scuola che parla: lingue straniere, lingue regionali e Italiano L2"* racchiude, ma non esaurisce, tutti gli argomenti che sono stati trattati: la quantità e la qualità delle relazioni presentate (fortunati noi!), nonché degli interventi e dibattiti da esse scaturiti e "provocati", hanno espresso ben oltre quella decina di parole racchiuse nel titolo.
Un successo inatteso per chi ha lavorato per mesi alla preparazione e organizzazione di questo evento, che lascia quella voglia di continuare e ripetere l'esperienza, magari con un po' di egoismo, avidità e bramosia di prendere tutto ciò che di bello e arricchente può esserci in un incontro di questo genere.
L'introduzione della presidente della sezione ANILS di Cagliari, nonché vice presidente nazionale, la prof.ssa **Luisa Marci Corona** e i saluti delle autorità, l'avvocato **Usai** in rappresentanza del Comune di Cagliari, l'ingegner **Serio** dell'Ufficio Scolastico Regionale, il preside dell'Associazione Europea dei Docenti **Silvano Marseglia** e **Claudio Bentivoglio** per la Regione Calabria, pongono l'accento sull'incombenza di una comunicazione globale e di un contatto con culture e tradizioni del mondo sempre più ravvicinato e mediato dalle lingue. **Marina Morbiducci**, ricercatrice nella Facoltà di Lingue a Cagliari e presidente Tesolltaly, ha colto l'occasione per annunciare il convegno *Multiplying Voices* Tesolltalia (tenutosi a Roma nei giorni 20 e 21 Novembre), altra occasione di aggiornamento per gli insegnanti di lingua inglese di ogni ordine e scuola. **Marianne Tomi**, addetta alla cooperazione linguistica all'Ambasciata di Francia a Roma, ha riproposto il vecchio detto che *"per imparare le lingue è necessario parlarle, anche male, basta che si parlino"* e ha anche rilevato la necessità di allargare i tempi di esposizione dei giovani alla lingua, argomento scottante nell'ambito della politica linguistica nelle scuole. In questa parte introduttiva, **Albert Abi Aad**, professore associato di Didattica delle Lingue Moderne presso la facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Cagliari, si è rivolto direttamente agli studenti universitari e futuri insegnanti presenti in sala: *"Noi ci interessiamo a voi perché voi uscite da questa università e ci tornate tramite i vostri studenti!"*.

La prima sessione plenaria

La prima seduta plenaria, moderata dalla prof.ssa **Laura Jottini**, già ordinario di Lingua e Traduzione Inglese dell'Università di Cagliari e fondatrice del Centro Linguistico di Ateneo, ha visto un susseguirsi di relazioni interessanti e coinvolgenti. Ad iniziare dalla *lectio magistralis* dal titolo *"La scuola di un'isola all'interno del mare della politica linguistica europea"* del prof. **Paolo Balboni**, ordinario di Didattica delle Lingue alla Ca' Foscari e presidente onorario ANILS, per il quale *"la scuola parla e dice lei quello che vuole essere e quelle che sono le alternative possibili"*. Attraverso un excursus delle varie strategie adottate, Balboni ripercorre ciò che è stata la politica linguistica dell'Unione Europea già dagli anni '60.
Basta parlare dell'importanza del *"grembiulino a scuola"*! Basta col dire che due ore di lingua straniera alla settimana sono sufficienti! Il professore sottolinea la necessità di una missione chiara, di una rotta (e di cambiamenti di rotta, se occorrono) e di una cabina di regia che porti avanti un procedimento sistematico, non per accelerazioni improvvise che producono solo mutamenti effimeri che durano solo una legislatura.
Il prof. **Gianfranco Porcelli**, presidente Nazionale A.N.I.L.S., già ordinario di Glottodidattica e Linguistica Inglese alla Cattolica di Milano, nonché direttore responsabile di questa rivista e di Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, rimarca l'urgenza di dare agli studenti il contesto culturale adeguato con più attenzione alla loro motivazione, ai processi acquisizionali, alle comparazioni interlinguistiche, alla pragmatica della comunicazione e alle varie dinamiche culturali. Durante il suo

intervento *"La prima lingua straniera apre la strada alle altre"*, egli afferma con cognizione di causa che è paradossale che i professori del liceo linguistico conoscano meno lingue dei loro allievi e ci invita ad un esame di coscienza con l'affermazione dura e, per certi aspetti, provocatoria *"nego agli insegnanti, cominciando da me stesso, il diritto all'ignoranza!"*.
La prof.ssa **Cristina Lavinio**, ordinario di Didattica delle Lingue Moderne presso la facoltà di Lingue di Cagliari, nella relazione *"Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica"*, affronta la questione dell'educazione linguistica come asse educativo trasversale a tutte le discipline, compresi tutti gli altri linguaggi e codici in cui essa può trovare il modo di esplicarsi. La didattica delle lingue deve quindi fondarsi su conoscenze teoriche da cui non si può prescindere, che forniscano anche una certa intesa sulla terminologia da adottare nell'ambito della conoscenza metalinguistica di coloro che dovranno formare gli studenti nella scuola e nelle Università.
Luisanna Fodde, ordinario di Lingua Inglese presso la facoltà di Economia a Cagliari, nonché direttore del Centro Linguistico di Ateneo, ha illustrato *"La funzione del Centro Linguistico nella realtà cagliaritana"*: un Centro che si propone di diventare un punto di riferimento per l'Università e per il territorio tramite i servizi offerti. Dai primi anni della sua fondazione, grazie alla forte volontà e perseveranza della prof.ssa Jottini, il CLA si è evoluto enormemente. Fra i vari progressi degli ultimi anni ci sono stati il progetto *Sardegna Speaks English*, le Certificazioni Internazionali, la sperimentazione e la ricerca applicata alla didattica, il progetto *Tandem* per il *distance language learning*, e altre varie attività che interessano non solo l'inglese ma diverse altre lingue, compresi il cinese, l'arabo e il russo.

La prima tavola rotonda: "L' 'altro' tra lingua, pragmatica e cultura"
La prima tavola rotonda è stata coordinata dalla prof.ssa **Bona Cambiaghi**, ordinario di Didattica delle Lingue Moderne all'Università Cattolica di Milano.
Francesca Chessa, ricercatrice e docente di Lingua Francese nella facoltà di Lingue a Cagliari, nella sua relazione *"Dizionari mono e bilingui"*, ha sottolineato che ancora occorrono ricerche approfondite, anche quantitative, per esempio sulla frequenza di determinate espressioni in una lingua, perché il dizionario diventi anche uno *strumento culturale*: *"la ricerca del senso perduto deve diventare un dizionario ritrovato"*.

la scuola parla e dice lei quello che vuole essere e quali sono le alternative possibili

Marina Morbiducci ha presentato i *"Nuovi scenari nell'inglese lingua franca"* e l'incalzante sviluppo di una *multilingual identity* nel contesto del binomio *global vs local*. Ha auspicato l'adozione di un *polycentric approach* che tenga conto di tutti, *learners, consumers and genuine users* dell'inglese.
Don Antonino Denisi, direttore regionale della Fondazione Migrantes Calabria, partendo da "Religioni, fedi, culti degli emigranti 'altri'", ha messo in risalto che l'intercultura non deve essere intesa come scontro di civiltà ma incontro e arricchimento reciproco, una convivialità di lingue e culture: le lingue sono fondamento della cultura e le lingue "altre" sono una risorsa. La citazione di Don Milani *"la cultura è la chiave che può aprire ogni porta"* con cui **Clara Vella** (presidente ANILS della sezione di Firenze, docente di inglese e tutor di Psicologia e Scienza della Formazione all'Università del capoluogo toscano) ha aperto il suo intervento, sottolineando la *"Necessità culturale collegata all'integrazione ed interazione"*. Se un po' di tempo fa per educazione multiculturale si intendeva *creare l'Europa* nella mente dei giovani, ora si deve creare la *dimensione mondiale* nella mente dei giovani. Multiculturalità significa reciproco arricchimento, non *melting pot* e distruzione delle identità tradizionali, ma interazione e valorizzazione dell'identità di ciascuno.
Albert Abi Aad ha presentato *"Tre livelli di analisi e di apprendimento della lingua e della cultura"*, riprendendo la teoria dell'intraducibilità di una lingua: *"ogni sistema salvaguarda la sua coerenza interna"*. Dato che il significato è quello che un interprete attribuisce, il dizionario può rappresentare un metro universale. In questo contesto, in cui la lingua non può essere separata dalla pragmatica, il professore di lingua diventa un geografo, uno storico, un mediatore.

Le sessioni parallele
"La lingua delle letterature: un ponte fra locale e globale" è il titolo della relazione di **Mauro Pala**, professore associato di Letterature Comparate all'Università di Cagliari, che sottolinea come anche attraverso le letterature delle varie nazioni sia possibile ricostruire i vari processi sociali implicati nelle dinamiche della globalizzazione.
Steve Buckledee, ricercatore di Lingua e Traduzione inglese nella facoltà di Lingue a Cagliari, ha illustrato le varie "Opportunità professionali nella scuola statale inglese" e ha fornito delle informazioni pratiche su come accedere a queste opportunità se si hanno i titoli adeguati e le competenze comunicative adatte ad interagire in una classe nel Regno Unito.
Himelda Hogan, già docente di inglese per il British Council a Roma e collaboratrice della casa editrice Helbling, ha condotto un *workshop* per gli insegnanti della scuola media e superiore dal titolo *"Creative grammar for young adolescents"*, coinvolgendo gli insegnanti in sala in giochi e attività ludiche per imparare ed insegnare le lingue in maniera creativa e allo stesso

tempo consapevole.
Fabio Caon, docente a contratto di Acquisizione delle Lingue e di Didattica dell'Educazione Interculturale alla Ca' Foscari di Venezia, ha presentato una relazione dal titolo *"Le lingue dello sport: educazione linguistica e interculturale attraverso l'attività motoria"*, corredata dai video realizzati durante lo svolgimento di un modulo in cui gli studenti imparano le lingue e sono educati all'interculturalità e allo scambio con l' 'altro' sia in classe che in un campo da gioco, accompagnati e guidati sia dai docenti che dall'allenatore.
Marianne Tomi ha illustrato le tre chiavi per lo sviluppo della lingua francese nella relazione *"Certifier, diplômer, innover: les chantiers de la coopération éducative française en Italie"*: certificare, diplomare e innovare, appunto, anche attraverso un processo evolutivo personale e la costruzione di un'identità relazionale, come accade grazie al progetto *Vivere di periferia* o *Vivre de banlieue*, concepito dall'Ambasciata Francese con il network dei giovani Zai Net.
Leandro Sanchez, assessore della *Consejería de Educación* dell'Ambasciata di Spagna in Italia, ha illustrato una varietà di *"Programas para el desarollo del Español"* come per esempio, tanto per citarne alcuni, le giornate e i corsi di formazione per professori di spagnolo in Italia, svolti in collaborazione con l'Instituto Cervantes, le borse di studio per professori italiani di spagnolo per corsi estivi presso le Università in Spagna, e addirittura programmi per i giovani di recupero degli spazi rurali denominati *"Pueblos abandonados"*.

La seconda tavola rotonda: "Le lingue regionali: lingua e cultura sarda"
La seconda tavola rotonda è stata coordinata dal prof. **Ignazio Putzu**, associato di Linguistica e Direttore del Dipartimento di Linguistica e Stilistica dell'Università di Cagliari, che ha introdotto la complessa realtà sarda in cui le varietà dialettali sono a rischio di estinzione. Egli ha anche presentato una relazione sugli *"Aspetti dell'interferenza sardo-italiano"* che non riguardano solo il livello lessicale, ma anche quelli morfologico e sintattico, producendo errori che hanno una loro *"precisa grammatica"*.
Maurizio Virdis, professore ordinario di Filologia Romanza a Cagliari, ha parlato de *"Il sardo: posizione linguistica e politica linguistica"*, auspicando l'avvento di una diversa percezione del valore della lingua sarda, della sua protezione e produzione, anche attraverso finanziamenti che aiutino nella formazione degli insegnanti e soprattutto nel cambiare l'immagine che del sardo si ha: l'essenziale sarebbe il *riconoscimento del sardo come lingua dei sardi.*
La prof.ssa **Antonietta Marra**, associato di Didattica delle Lingue Moderne a Cagliari, ha presentato un intervento su *"Il sardo e le lingue minoritarie nel contesto UE: aspetti sociolinguistici e glottodidattici"*, sottolineando l'importanza di un'*identità locale* o *minoritaria* che deve essere sicuramente tutelata, difesa e rinforzata ma che non deve necessariamente significare una chiusura alla ricchezza esterna, che può invece permettere la creazione di un'*identità multipla* promuovendo, allo stesso tempo, il mantenimento e l'evoluzione della cultura locale.

la creazione di un'identità multipla può promuovere l'evoluzione della cultura locale

Il prof. **Giuseppe Marci**, ordinario di Filologia Italiana e direttore del Centro Studi Filologici Sardi dell'Università di Cagliari, tramite la sua relazione *"Lingue materne e lingue della comunicazione internazionale nelle opere degli autori sardi"*, ha illustrato la peculiarità della letteratura sarda, o meglio della *scrittura*: *"la scrittura dei sardi è plurilingue"* e autori come Sigismondo Arquer, Giovanni Delogu Ibba, Antonio Maccioni sono alcuni esempi di autori che si consideravano sardi sì, ma anche italiani ed europei e che avevano una concezione integrata del mondo come Antonio Gramsci.

La seconda sessione plenaria
La seconda seduta plenaria è stata moderata da **Milvia Corso**, Tesoriere e Amministratore Nazionale A.N.I.L.S. Nella relazione *"Mediazione linguistica nella società in evoluzione"*, **John Wade**, ricercatore di Lingua Inglese presso la facoltà di Scienze della Formazione a Cagliari, rimarca i vari aspetti legati all'apprendimento di una lingua, come lo sviluppo intellettuale e la socializzazione, nonché la percezione del sé e del mondo esterno, soprattutto in una società che cambia, in una società complessa come l'Italia che ha 4,5 milioni di immigrati, ossia il 7,2% dei residenti.
Daniela Francesca Virdis, anche lei ricercatrice di Lingua Inglese e Traduzione presso la facoltà di Lingue a Cagliari, nella sua relazione *"Spagnolo e inglese nella serie televisiva Nip/Tuck"* ha mostrato come possano motivarsi gli studenti universitari allo studio della sociolinguistica, dell'analisi conversazionale e della stilistica, tramite lo studio del linguaggio televisivo, ricco di colloquialismi e *code-switching* anche nella rappresentazione di contesti professionali in cui lo Standard English sarebbe richiesto.
Dagmar Winkler, docente di Lingua Tedesca all'Università di Padova, nel suo intervento su *"L'importanza del transfer del sapere"* in madre lingua per l'apprendimento della lingua tedesca, ha illustrato la presenza di varie "nicchie" formate dalle diverse lingue nel nostro cervello. Quando comunichiamo, effettuiamo un continuo *code-switching* tra la nostra lingua madre e le altre lingue: le capacità cognitive e di astrazione, la conoscenza della grammatica e dell'interpretazione

semantica sono allora essenziali per lo studio di qualsiasi lingua.
Tracey Sinclair, formatrice didattica della casa editrice ELI, interviene sull'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e illustra alcune delle idiosincrasie dell'inglese moderno che possono essere usate per motivare gli studenti alla comprensione e internalizzazione di aspetti culturali differenti. Una nuova via potrebbe essere ciò che lei ha chiamato *"CLILture"*.
La relazione *"Nouvelles technologies dans l'enseignement des langues et tableau blanc interactif"* di **Wendy Saccard**, formatrice didattica e collaboratrice delle case editrici ELI e DIDIER, ha evidenziato la curiosità e la diffidenza di molti insegnanti nei confronti della tecnologia.
Da *monomediali* gli insegnanti dovrebbero diventare *multimediali* per avvicinarsi ai loro studenti, per superare i sentimenti contrastanti di fascino, tolleranza e paura, magari attraverso la lavagna interattiva, o Smart Board, che tramite l'integrazione di strumenti e materiali di diverso tipo potrebbe aiutare a *"rivitalizzare la lingua francese, diventata un po' polverosa"*.

La terza tavola rotonda: "Nuove strategie glottodidattiche"
La terza tavola rotonda, coordinata dal prof. Porcelli, ha visto ancora la presenza di relatori di spicco.
Silvia Giordano, presidente ANILS della sezione di Reggio Calabria, nel suo intervento *"La promozione dell'italiano all'estero"* parla della sua esperienza come lettrice in Belgio tra Bruxelles e Liegi. Devono esserci motivazioni intrinseche per l'apprendimento dell'Italiano, visto che è poco appetibile nel contesto economico mondiale e di conseguenza poco "spendibile". L'Italia è comunque ancora vista come *status symbol* per la qualità della vita e il suo fascino.

Max Gold, esperto linguistico presso la facoltà di Lingue e il Centro Linguistico a Cagliari, nella sua relazione *"Digitally speaking"* ha chiarito che la tecnologia *"doesn't replace teachers!"*. Oltre alla lavagna interattiva, si possono utilizzare i *learning websites*, o siti creati da insegnanti, *commercial websites* con corsi *on-line* in modalità *blended learning*, *YouTube* come risorsa audio e video con materiali autentici, la *WebQuest*, le *chat*, i *blog*, *Skype* e il *VOIP*... Certo fra la tanta tecnologia che abbiamo a disposizione è necessario *"select the right technology"* e cominciare ad usarla in classe nelle varie attività: *"chatting"* invece che *"speaking"*, oppure *"blogging"* invece che semplicemente *"writing"*!

Andrea Garetto, multimedia editor della LANG-Pearson Longman, in *"Parlare il linguaggio degli studenti"* ha presentato la LIM, o Lavagna Interattiva Multimediale, che può influenzare positivamente l'insegnamento e l'apprendimento di ogni lingua, così come il Libro Attivo, o la versione digitale e interattiva del libro, un componente didattico di ultima generazione per l'insegnamento del tedesco, del francese e dell'inglese.
Claire Wallis, esperto linguistico al CLA di Cagliari e coordinatrice del TesolItaly Local Group Cagliari, presenta il problema della valutazione degli insegnanti. L'osservazione e la valutazione della didattica sono utili non solo per acquisire nuovi strumenti e nuove metodologie, ma anche e sopratutto per riflettere su se stessi e per migliorare. Tutti gli insegnanti, siano essi *new teachers*, *mother tongue teachers* o *experienced teacher*, possono imparare qualcosa dagli altri (superiori, pari o studenti) nell'ottica del *"learning by observing and by being observed"*.
Eliana Terzuoli, vice presidente ANILS di Firenze, è intervenuta per parlare di un'esperienza in cui l'insegnante diventa attore, regista, direttore d'orchestra in un modulo d'insegnamento tramite il teatro.
Lo scopo è migliorare la comunicazione e la collaborazione con gli studenti che sono coinvolti nella pratica teatrale, ma anche la riflessione da parte dell'insegnante e l'autoconsapevolezza e verifica del proprio lavoro e del percorso effettuato per monitorare gli aspetti didattici e di apprendimento.

Let's heed the call!
Sono stati due giorni intensi di alta formazione per i docenti e i futuri insegnanti di tutte le lingue che abbiano voluto sentire la scuola che parla, accogliere la sua voce e rispondere alla sua chiamata, quella *call to action* a noi rivolta dalle problematiche inerenti le lingue straniere, la lingua italiana come lingua seconda e la lingua sarda o altre lingue regionali, nonché dalle varie e spesso mutevoli politiche sottostanti l'offerta formativa nelle scuole che, ci piaccia o meno, fanno sentire la loro eco.
Tutte le relazioni hanno suscitato grande interesse e riflessione e ciascuna di esse ha certamente rappresentato un lato di quel *poliedro* dalle tante sfaccettature, diverse, a volte opposte, ma sicuramente complementari, che ha fornito il filo conduttore al convegno, utilizzato dal prof. Porcelli come metafora dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, delle culture e dello sviluppo della nostra *identità multipla*, in una dimensione di relazione e interazione interculturale che sia sempre più rispondente alle esigenze del *"nostro"* territorio *"globale"*.
La prof.ssa Luisa Marci Corona ha chiuso questo importante convegno sostenendo che *"lo studio delle lingue fornisce gli strumenti necessari per l'acquisizione della cultura, non fine a se stessa, ma come elemento dinamico di interazione, di conoscenza e accettazione dell' 'altro'.*
La globalizzazione non deve condurre alla perdita di valori culturali intensi che ciascuna lingua può comunicare e tramandare".