Scuola e Lingue Moderne

anno XL 4 2002

- Insegnare ai bambini ad imparare lo spagnolo nel Progetto Lingue 2000
- "On se met à table?"
- Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere
- L'interlingua: un quadro teorico
- L'evoluzione metodologica nell'insegnamento dell'arabo

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 4, aprile 2002

GARZANTI SCUOLA

FRANCESE
da leggere subito

A. Fournier
LE GRAND MEAULNES
pp. 80, € 7,00, L. 13.554
Codice N. 88-494-0835-8
Faux débutants

novità

F. Schiller
GUILLAUME TELL
pp. 96, € 7,50, L. 14.522
Codice N. 88-494-0834-X
Faux débutants

novità

V. Hugo
JEAN VALJEAN
pp. 96, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0724-6
Niveau moyen

D. Pennac
KAMO ET MOI
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 8,20, L. 15.877
Codice N. 88-494-0609-6
Niveau moyen

D. Pennac
L'ÉVASION DE KAMO
A cura di M. Cavalli
pp. 112, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0387-9
Niveau moyen

D. Pennac
KAMO, L'AGENCE BABEL
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0284-8
Niveau moyen

LES CHEVALIERS DE LA TABLE RONDE
LE ROI ARTHUR
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0617-7
Débutants

UNE HISTOIRE D'ÉPOUVANTE
pp. 80, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0723-8
Débutants

LES CHEVALIERS DE LA TABLE RONDE
PERCEVAL
pp. 112, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0618-5
Débutants

P. Modiano, J.-J. Sempé
CATHERINE CERTITUDE
A cura di M. Cavalli
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0256-2
Niveau moyen

E. Rostand
CYRANO DE BERGERAC
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0406-9
Débutants

A. Dumas
LES TROIS MOUSQUETAIRES
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0489-1
Débutants

C. Lawry
OÙ EST JACQUES?
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0400-X
Débutants

C. Lawry
LA PORTE MYSTÉRIEUSE
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0398-4
Débutants

I. Montaretto Marullo
UNE ENQUÊTE DIFFICILE
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0399-2
Débutants

M. Shelley
L'HISTOIRE DE FRANKENSTEIN
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0491-3
Débutants

M. Ritchie
MADAME BONNET A PEUR
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0401-8
Faux débutants

A. Dumas
LE COMTE DE MONTE-CRISTO
pp. 128, € 7,40, L. 14.328
Codice N. 88-494-0490-5
Faux débutants

A. Conan Doyle
SHERLOCK HOLMES ET LES SIX NAPOLÉONS
pp. 96, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0493-X
Faux débutants

J. Verne
DEUX VOYAGES EXTRAORDINAIRES
- LE TOUR DU MONDE EN 80 JOURS
- VINGT MILLE LIEUES SOUS LES MERS

pp. 192, € 8,00, L. 15.490
Codice N. 88-494-3006-X
Faux débutants

Molière
LE MALADE IMAGINAIRE
pp. 128, € 7,05, L. 13.651
Codice N. 88-494-0492-1
Faux débutants

G. Simenon
TROIS ENQUÊTES POUR MAIGRET
- MAIGRET TEND UN PIÈGE
- L'AFFAIRE SAINT-FIACRE
- LA TÊTE D'UN HOMME

pp. 224, € 8,00, L. 15.490
Codice N. 88-494-2910-X
Niveau moyen

Edizione a colori con CD

Edizione a colori con audiocassetta

Edizione con audiocassetta

PETRINI EDITORE

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45%art. 2 comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XL N. 4 2002

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 50,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

ESPERIENZE

▶ **Insegnare ai bambini ad imparare lo spagnolo nel Progetto Lingue 2000** 2
Gladys Champi Apaza

▶ **"On se met à table?"** 6
Cristina Oddone

METODOLOGIA

▶ **Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere** 8
Elisabetta Pavan

▶ **L'interlingua: un quadro teorico** 13
Francesca Mazzetto

▶ **L'evoluzione metodologica nell'insegnamento dell'arabo** 22
Albert ABI AAD

LIBRI

▶ **Libri** 30

▶ **Sezioni ANILS** 32

IN QUESTO NUMERO

Nei numeri precedenti abbiamo dato molto spazio alle esperienze che vengono dalla scuola e agli strumenti di ricerca di carattere informatico; cogliamo quindi in questa occasione la richiesta pervenuta con alcune e-mail (che sempre più frequentemente legano i lettori alla redazione) di ridare spazio a un numero con maggiore riflessione di carattere metodologico.
Due notazioni specifiche: la prima esperienza riguarda lo spagnolo, ma la metodologia e soprattutto i questionari di autoosservazione proposti ai ragazzi possono essere proficuamente utilizzati per ogni lingua; in secondo luogo, richiamiamo la vostra attenzione sull'elenco delle sezioni nelle ultime pagine: non è un elenco puro e semplice, è un vero e proprio strumento per organizzare corsi con sezioni vicine, per chiedere informazioni, ecc.

Insegnare ai bambini ad imparare lo spagnolo nel Progetto Lingue 2000

Gladys Champi Apaza

La scelta di questo tema nasce dalla necessità di valutare il prodotto finale nel processo dell'*imparare ad imparare* e studiare l'adeguamento ad ogni individuo per quel che riguarda lo sviluppo cognitivo e della maturità, in un campione di alunni italiani della scuola media osservato nell'ambito di un progetto "Lingue 2000" come corso extracurricolare. Il metodo vuole sensibilizzare gli alunni alla riflessione sull'apprendimento e allo stesso tempo offrire idee al docente per il suo lavoro, per adeguare e modificare il proprio progetto adattandolo al tipo di classe che ha di fronte.

Il mio progetto si sviluppa in una serie di attività nelle quali interagiscono le quattro abilità: ascoltare, leggere, scrivere e parlare, e altre abilità integrative come quelle sociali e motorie, ed è indirizzato a preadolescenti di 11-12 anni che abitano in diversi paesi con diverse realtà sociali. Per motivare gli alunni di questa età bisogna seguire i loro interessi e desideri; è da lì che si sviluppa il linguaggio: partendo della necessità di voler comunicare. In questa fascia di età i ragazzi hanno acquisito una grande varietà di esperienze legate a differenti ambiti sociali, sono pieni di vita, dinamici, e pronti a sperimentare ogni volta di più; proprio dalle esperienze di ognuno di loro sorgerà lo spunto della vera comunicazione. La "motivazione", uno dei fattori che più influiscono nell'apprendimento, è il risultato di un miscuglio di influenze interne ed esterne come nel caso degli alunni oggetto dello studio, desiderosi di imparare un'altra lingua per un proprio interesse ma anche influenzati da fattori esterni come ad esempio la presenza sempre più massiccia della lingua spagnola nel parlato quotidiano, di cui un esempio sono i testi di canzoni di successo.

Lo sviluppo delle strategie di memorizzazione, l'osservazione e il potenziamento delle strategie individuali, l'auto-valutazione delle risorse e dei materiali utilizzati in classe, l'auto-valutazione dell'interazione in classe, sono stati i capisaldi su cui ognuno di loro ha sviluppato il proprio metodo individuale auto-valutando il proprio apprendimento attraverso lo sviluppo delle diverse strategie: di comprensione orale, di comprensione alla lettura, predizioni e ipotesi sul contenuto del testo partendo dalle immagini e titoli; di produzione scritta, organizzazione del discorso scritto, riconoscimento delle risorse per narrare, di individuazione e correzione degli errori; di interazione orale, trasferimento/applicazione di strategie della lingua materna, controllo della comunicazione.

I pre-adolescenti di 11-12 anni sono ancora bambini anche se si credono adulti, sono capaci di osservare, generalizzare e trarre le proprie conclusioni, ma anche di andare facilmente oltre con l'immaginazione. In questa età ai ragazzi piace immaginare, creare, produrre, soltanto in questo modo fissano meglio ciò che imparano; anche la socializzazione gioca un ruolo importante, i ragazzi incominciano ad uscire con gli amici, nascono i primi gruppi, si frequentano fuori dalla scuola. Utilizzando la lingua straniera e sviluppando le attività che svegliano il loro interesse e che fanno parte delle loro abitudini, si stimola la curiosità di poter conoscere altri coetanei, confrontarsi e relazionarsi con loro e allo stesso tempo si impara a rispettare e apprezzare gli altri e indirettamente anche gli usi e i costumi di altre culture.

Giacché il substrato su cui lavorare è quello di bambini che si credono adulti, il materiale didattico deve essere elaborato senza dimenticare che i ragazzi vogliono ancora giocare; l'uso delle attività ludiche risulterà quindi fondamentale nella struttura di ogni unità didattica.

Immedesimarsi nel ruolo ricordando in maniera cosciente la propria esperienza infantile per stare al livello del bambino, e capire gli interessi, necessità e motivazioni, è necessario per ottenere come risultato un lavoro fatto su misura per i ragazzi di quest'età.

Lo sviluppo del progetto dà spazio all'integrazione degli alunni con le attività connesse tra loro, tenendo in considerazione il grado di difficoltà, dalla più facile a quel-

la che necessita maggiore concentrazione e analisi.
Ogni unità didattica parte da attività ludiche per poi svilupparsi con esercitazioni sul linguaggio e terminare con i questionari di fine lezione per conoscere e approfondire le strategie e le lezioni successive.
L'esperienza si ottiene tramite l'azione che nell'apprendimento serve come metodo, e a sua volta, in termini didattici, si traduce in "uso comunicativo della lingua" per sviluppare attività reali e attivare i processi interni. Nel realizzare le attività si è partiti delle quattro abilità progettate introducendo progressivamente i contenuti per farli utilizzare agli studenti, capirli e produrli.
Il primo questionario "strategie d'apprendimento" è stato progettato per conoscere che tipo di strategie di memoria utilizzavano, e quanto queste erano usate consapevolmente e involontariamente; il secondo questionario "Tecniche di studio", è sorto dalla necessità di conoscere nuovi aspetti, quelli che non possono essere rilevati con la semplice osservazione, quindi si è cercato di provocare negli studenti una riflessione sulle tecniche di apprendimento scelte e utilizzate da loro stessi. Il terzo questionario si è realizzato per comprovare l'esito delle attività già svolte e allo stesso tempo potenziare negli alunni la coscienza di ciò che stanno imparando e di come lo stanno facendo; si usano risposte aperte per valutare lo sviluppo e il progresso delle attività svolte in classe. L'obiettivo non è valutare se la lingua viene usata con precisione o meno ma abituare lo studente a una costante coscienza dell'apprendimento, affinché possano essi stessi discutere e considerare la correzione, e individuare eventuali ostacoli e difficoltà nel proprio apprendimento.
Per quanto riguarda il gruppo, oggetto della ricerca, esiste una differenza tra i diversi allievi, in quanto ognuno utilizza strategie differenti; il passo successivo è sviluppare progressivamente sia le strategie che alcuni alunni già usano inconsciamente, sia quelle di cui acquisiscono consapevolezza poco a poco, per indirizzarsi verso l'*imparare ad imparare*. L'obiettivo di tutte le strategie di apprendimento linguistico è quello sia di favorire l'acquisizione della competenza comunicativa sia di promuovere la capacità di partecipazione attiva dello studente in situazioni di comunicazione reale e di comprensione interculturale; quindi le strategie che si sviluppano in classe devono essere dirette e indirette. I risultati dei questionari, permettono di comprovare come si misura il processo di imparare a imparare. Portare in classe le diverse strategie cognitive in maniera graduale, e associarle alle quattro abilità di base – ascoltare, parlare, leggere, e scrivere – soprattutto in questa fascia di età, aiuta a creare le condizioni appropriate verso una effettiva autonomia d'apprendimento. Le strategie di apprendimento possono essere insegnate, modificate ed adeguate alla personalità e allo stile cognitivo di ogni alunno; una didattica di strategie è come un pronostico, perché spinge gli studenti ad osservare per controllare la validità delle strategie coscienti. Per mezzo dei questionari si sono osservate le sequenze di apprendimento seguendo gli obiettivi tracciati all'inizio di questa ricerca; partendo dai bisogni degli stessi alunni e guidandoli con azioni specifiche, per arrivare ad un apprendimento veloce, divertente e trasferibile a nuove situazioni.
Sviluppare la consapevolezza e saper scegliere come utilizzare un certo tipo di strategia che permetta di incrementare positivamente le attività nel processo dell'apprendimento è il passo che ogni studente deve affrontare, così come assumere una responsabilità nell'apprendimento per giungere alla autonomia. I questionari che si utilizzano in classe hanno l'obiettivo di produrre una consapevolezza negli alunni, per mezzo dell'auto-riflessione e valutazione sul proprio processo di apprendimento. L'obiettivo non è stato soltanto teorizzare o esporre i tipi di strategie ma anche osservare come, partendo da una loro integrazione cosciente nel processo di apprendimento, se ne valuta l'importanza e, per mezzo del loro uso continuo nelle attività, si può arrivare ad un apprendimento autonomo.
L'autonomia nell'apprendimento è un processo complesso che ha bisogno di una educazione permanente. Non s'impara. Nemmeno si insegna come se fosse un altro punto in più o una materia, ma si raggiunge per mezzo di un'acquisizione progressiva, supportata dall'esperienza e la guida costante del docente, il quale ha un ruolo fondamentale soprattutto a questa età, nella

quale non si è capaci di sviluppare da soli una responsabilità piena come ritiene l'autonomia.
In conclusione, l'uso dei questionari realizzato in questo progetto si è rivelato un valido strumento di lavoro che serve al docente per ampliare la cognizione sull'importanza delle attività e dare una spiegazione precisa delle diverse strategie che gli alunni utilizzeranno; serve altresì all'alunno per essere cosciente dell'uso delle strategie secondo le proprie esigenze e preferenze, e questo aiuta ad aumentare le capacità comunicative in lingua straniera e ad assumere una posizione centrale nel processo dell'apprendimento.

QUESTIONARIO A

Strategie di apprendimento
La profesora da diez palabras para aprender. tiene tres minutos para memorizarlas. Trabaje individualmente.

¿Cuántas palabras recuerda?, anótelas en una hoja de papel, ¿Qué ha hecho para recordarlas?
¿imaginarse una historia ? (immaginarsi una storia?)
¿Asociarlas con una imagen? (associarle con l'immagine?)
¿Hacer frases con las palabras ? (fare frasi con le parole?)
¿repetir las palabras mentalmente ? (ripetere le parole mentalmente?)
¿escribir las palabras ? (scrivere le parole?)
Coméntelo con sus compañeros. ¿Qué técnicas han dado mejor resultado?

Scegli le strategie che consideri più interessanti per te; commenta col tuo compagno di banco i vantaggi e gli svantaggi; confrontale con il resto della classe.
Alcune di queste strategie coincidono con il modo in cui tu lavori abitualmente questo tema?

Diverse strategie per ricordare le parole
Leggi ciò che dicono queste persone sul metodo che usano per ricordare le nuove parole.

- Io scrivo diverse volte le parole nuove. È l'unico modo per impararle a memoria.
- Mi piace imparare e ricordare le parole che si pronunciano uguali o quasi in italiano e in spagnolo, però con significato completamente diverso. Scrivo le parole nel mio quaderno di "vocaboli" con esempi per ricordare la differenza.
- In classe impariamo ogni giorno nuove parole, ma a me non interessano tutte. Scrivo nel mio quaderno soltanto quelle che io voglio ricordare. Ad esempio le parole che hanno a che fare con la politica perché...
- Anche io faccio elenchi di parole, ma scrivo sempre a fianco un esempio per sapere come è quando si usano. Non traduco mai le parole.
- Io ricordo meglio le parole se le metto in gruppo per temi.
- Faccio schede con le nuove parole che m'interessano. In ogni scheda scrivo una parola e sotto metto gli esempi in diverse situazioni e significati man mano che ascolto i suoi diversi usi.
- Preferisco tradurre le parole nella mia lingua. Nel mio quaderno faccio un elenco con due colonne: una in spagnolo e l'altro in arabo.

QUESTIONARIO B

Tecniche di studio
"Para mejorar nuestro estudio" (per migliorare il nostro studio)

Fai alcune di queste cose? Segna con una "x":
A (mai) B (a volte) C (abitualmente, spesso).

a. Rivedo ciò che so, e quel che non so.

A	B	C
.....	.....	.....

b. Rispondo mentalmente alle domande che la professoressa fa ai miei compagni.

A	B	C
.....	.....	.....

c. Per imparare le parole nuove m'immagino una situazione dove farne uso.

A	B	C
.....	.....	.....

d. Confronto i miei dati di classe con i miei compagni.

A	B	C
.....	.....	.....

e. Analizzo il tipo di sbagli che faccio per non ripetergli.

A	B	C
.....	.....	.....

f. Cerco i posti migliori per studiare: luoghi senza rumori, con una temperatura agevole, ecc.

A	B	C
.....	.....	.....

QUESTIONARIO C

Diario di riflessione sul processo d'apprendimento

1. Cosa ho imparato oggi in classe?

2. Ho partecipato in classe? Quanto?

3. In che punto mi sono sentito insicuro parlando lo spagnolo: vocabolari, espressioni, grammatica, pronunzia, ...? (faccio il mio elenco)

4. Che tema dovrei ripetere un po' di più? Come posso farlo? Dove? Con chi? (fai il tuo programma seguendo questa scheda)

Tema o esercizi	*Dove*	*Quando*
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

"On se met à table?"

Cristina Oddone

Public: **élèves de la 2ème année du collège.**

1ère séance. Elément déclencheur: l'enseignant présente aux élèves une photo d'un célèbre joueur de football et il pose des questions. Les élèves reconnaissent le joueur, Zinedine Zidane. On discute sur le probable emploi du temps d'un joueur de foot.
On propose un dialogue à écouter: il s'agit d'une interview qu'une journaliste fait à ce célèbre champion avant un match important

Le samedi après-midi sur le terrain de football.
La journaliste: "Bonjour ...Julie Legrand pour Marseille 2. Aujourd'hui nous avons Zinedine Zidane avec nous. .... Alors, Zinedine est-ce que tu te prépares pour le match?
Zidane: "On est prêt... on s'entraîne dur depuis plusieurs semaines. Le match de dimanche est très important pour nous".
La journaliste: "Oui...je comprends. Donc, pour tous les jeunes qui veulent devenir joueurs comme toi, parle-moi un peu de ta journée type entre la famille et le sport".
Zidane: "Ben... les journées sont longues. Il y a les entraînements tous les jours. Je me lève à 8 heures, je prends un petit déjeuner solide et..."
La journaliste "Est-ce que la diététique est importante pour vous? Qu'est-ce que tu prends le matin?"
Zidane "Bien sur! Le matin je prends des céréales, du lait, des œufs, du jambon. Je fais un vrai repas parce qu' à midi je mange seulement un plat de viande ou de poisson garni. L'après-midi on recommence à travailler.... Et le soir beaucoup de légumes verts et des pâtes. C'est bon pour l'énergie!
La journaliste: "Vous avez beaucoup d'heures d'entraînement par jour?"
Zidane: "Oui... on se repose le lundi matin ...on commence le lundi après-midi et on finit le samedi ... six heures d'entraînement par jour et le soir, ben... je me couche à 22 heures... Et le dimanche, il y a le match!"
La journaliste: "Pas trop de temps pour s'amuser...!"
Zidane: "Oui mais...tu sais...j'aime beaucoup le football!"
La journaliste:"Merci...et bonne chance pour le match!"
Zidane:"Merci et au revoir".

Après une première écoute, l'enseignant pose des questions très générales. Après la deuxième écoute les élèves travaillent en binôme sur un exercice du type **Vrai/faux** pour une compréhension plus en profondeur. La mise en commun servira à corriger l'exercice, à analyser le lexique qui se réfère aux différents moments de la journée, à réviser l'heure et à souligner les marques de l'oral. Pour cela le professeur pourra indiquer l'emploi du temps du joueur en désordre, les élèves doivent le remettre en ordre.

8 h	le déjeuner
9 h	le dîner dentro tabella
12 h	le coucher
15 h	le lever
19 h	le petit déjeuner
22 h	l'entraînement

2ème séance. Mise en commun du devoir. L'enseignant peut donc introduire l'usage des verbes pronominaux. Il demande aux élèves de souligner dans le dialogue les verbes qui se réfèrent aux actions quotidiennes "Je me lève.., Je m'entraîne.. etc." Le professeur donne d'autres exemples afin que les élèves apprennent le fonctionnement de ces verbes.
Travail de groupe: l'enseignant donne des dessins qui représentent les différents moments de la journée d'une jeune fille et une liste des verbes: se lever, se laver, s'habiller, se préparer, se promener, se reposer....). Les élèves doivent préparer l'emploi du temps de la fille avec l'indication de l'heure. Un représentant de chaque groupe va faire un exposé aux autres élèves.
Le professeur explique la conjugaison des

verbes pronominaux à l'impératif et propose des exercices pour utiliser la structure à l'oral et à l'écrit.

3ème séance. Par rapport au sujet des actions quotidiennes, le professeur veut attirer l'attention des élèves sur les habitudes des Français à table. D'abord il leurs demande qu'est-ce qu'ils prennent au petit déjeuner, au déjeuner et au dîner. Après il leurs donne les photocopies d'un texte qu'ils doivent lire et analyser.

Les Français à table
Pour le petit déjeuner, les Français boivent du café noir ou du café au lait, du chocolat ou du thé. Ils boivent aussi des jus de fruits.
Ils mangent des tartines de pain avec du beurre ou de la confiture, des biscottes, des croissants ou des céréales.
Pour le déjeuner, ils mangent du poisson ou de la viande, de la salade ou des légumes verts, des pommes de terre, du riz ou des pâtes comme garniture. Ils aiment boire du vin mais aussi beaucoup d'eau. Sur leur table il y a même de la bière, du jus d'oranges ou du coca. Quand ils ne rentrent pas chez eux, les Français mangent seulement un sandwich, une omelette ou des pâtisseries dans un Café. Ils peuvent aller au restaurant où ils prennent souvent une entrée, comme par exemple des crudités et un plat garni, suivi d'un petit dessert.
Au dîner, ils mangent aussi de la viande et des légumes verts, ou des pâtes et quelquefois de la soupe, des œufs et du jambon ou un plat gratiné au four et du fromage. Ils mangent du pain à tous les repas mais pas beaucoup. Et pour les fêtes? Ils prennent le foie gras et la langouste!

L'enseignant pose des questions sur le texte et il écrit au tableau les mots nouveaux (tartines, biscottes, garniture, entrée, crudités.) et il donne une explication pour chaque mot. L'activité suivante consiste à préparer une liste de boissons et d'aliments que les Français prennent lors de leurs repas.
On souligne la différence entre les aliments que l'on mange en Italie et ceux que l'on mange en France pour chaque repas à l'aide d'exemples (*Tu tartines ton pain de beurre salé et de confiture. Il a mangé une choucroute garnie*). En groupes: dans chaque groupe les élèves établissent une liste de tous les aliments et des boissons qu'ils prennent pour leur repas. Ils se posent des questions (*Qu'est-ce que tu prends pour ton petit déjeuner?...*). Chaque groupe fera un tableau à l'ordinateur et présentera les résultats de l'enquête à la classe. On pourra proposer de rédiger un texte comme le précédant sur les habitudes des Italiens à table.

4ème séance. Analyse d'un document authentique qui permet de travailler les marques de l'oral. Les élèves écoutent un enregistrement où un ado parle de ses habitudes. L'écoute fournira aux élèves une liste des vocables propres du langage oral des ados français. Pour aller plus loin on propose d'écrire des méls aux correspondants français pour vérifier le texte donné par le professeur. Ils peuvent aussi parler des habitudes italiennes.

"Alors...donc, voyons qu'est-ce que je prends pendant la journée? Le matin des biscottes ou des tartines, de la confiture et je bois du thé. Je ne suis pas content le matin... pff... le lever c'est trop tôt. Je vais au collège à 8h30 et souvent mon père m'emmène avec sa bagnole. A 11h on prend un snack et puis à 13 h c'est la bouffe à la cantine avec les copains et le pion. L'après-midi il y a encore les cours et puis je rentre chez moi faire les devoirs. Maman prépare souvent des tartes ou des gâteaux au chocolat: c'est top! Je regarde la télé et puis ...le dîner...bifteck frites ou du poisson. Mes parents veulent que je mange aussi des légumes ou de la soupe ...c'est bon pour moi. .mais ça ne me plaît pas! Le coucher. ..? pendant la semaine à 22h. .. Le samedi c'est trop cool! Je regarde la télé et ... de fois on va au MacDo ...on mange un hamburger et des frites, on boit du coca ... super!"

Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere

Elisabetta Pavan

Insegnare una lingua straniera è un'operazione complessa, che vede il coinvolgimento di molti fattori e richiede un'accurata riflessione metodologica da parte del docente. Il discente va edotto nella competenza linguistica, la punta dell'iceberg della più ampia competenza comunicativa, che tuttavia è la parte più evidente perché "emersa". Eppure è la parte sommersa, quella invisibile ma onnipresente, la cultura, appunto, l'elemento più influente della comunicazione che avviene in presenza tra persone: la comunicazione non verbale.

1. Oltre la competenza linguistica

È ormai assodato tra gli studiosi di glottodidattica, di scienze del linguaggio e della comunicazione, che l'insegnamento e conseguente acquisizione/apprendimento di una lingua straniera va al di là della mera capacità di espressione linguistica da parte dell'allievo. L'obiettivo è quello di insegnare e far apprendere a comunicare nella lingua target e, per comunicare, la competenza linguistica, per quanto accurata possa essere, non è sufficiente; anzi, può rivelarsi un ostacolo. Chiunque si trovi di fronte a una persona che parla male la lingua si pone il problema di capire quello che l'altro vuole esprimere, e per questo attua delle strategie di comprensione e di apertura nei confronti dell'interlocutore al fine di capire e farsi capire. Al contrario, chi si trova di fronte una persona che parla 'bene' la lingua, inconsciamente si aspetta che dietro alla *fluency* ci sia anche un'adeguata conoscenza della cultura e dei meccanismi non linguistici: ecco che dare per scontate delle somiglianze può portare a fraintendimenti e spesso anche a conflitti, nonché all'esito negativo del processo comunicativo. Paradossalmente ci sarà più disponibilità ed apertura a riconoscere e fornire spiegazioni di 'mosse' sbagliate a un interlocutore dalla scarsa competenza linguistica, piuttosto che a chi parla bene la lingua.

Ecco, quindi, che la competenza linguistica non basta, bisogna puntare alla competenza comunicativa, costituita questa, per la massima parte, da sistemi di comunicazione non verbale. È sempre importante ricordare che il 75-80% delle informazioni viene dalla vista, mentre solo il 10-15% viene dall'udito (Birkenbihl, 1991), per questo ciò che vediamo conta sempre di più di ciò che sentiamo. Meharabian (1972) ha evidenziato che solo il 7% del significato emotivo di un messaggio viene espresso attraverso specifici canali verbali. Circa il 38% viene espresso attraverso il canale paralinguistico, che riguarda l'uso della voce, e il 55% viene espresso attraverso la comunicazione non verbale, che include gesti, postura, espressioni, ecc. È il comportamento, in aggiunta alla comunicazione verbale, che crea, modifica o rappresenta il significato.

Osservatori	Esecutori			
	inglesi	italiani	giapponesi	media
inglesi	60,5	55	36	50
italiani	52	61,5	29	47
giapponesi	54	56	43	51
media	56	57	36	

tab. 1 - Accuratezza nel riconoscimento dei segni non verbali nell'espressione di emozioni e attitudini interpersonali tra inglesi, italiani e giapponesi (espressa in percentuale). *Fonte: Shimoda, Argyle, Ricci Bitti (1978)*

1.1 La comunicazione non verbale

L'espressione comunicazione non verbale è un termine molto ampio che comprende tutti i segni e i sistemi di segni non linguistici che si usano per comunicare, quindi tutto ciò che non è competenza linguistica e, nello specifico, le competenze sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica. È nella comunicazione non verbale, pertanto, che bisogna far rientrare le consuetudini culturali, la propensione ad esprimersi, o non esprimersi, in un certo modo attraverso l'uso di certi gesti, oggetti, spazio, tempo. Sia le attitudini culturali che la comunicazione non verbale variano da gruppo a gruppo, da cultura a cultura. Per questo è necessario che siano studiate e insegnate così come si fa con la lingua. Lo studio della cultura e della comunicazione non verbale può essere diviso in due fasi:

1. creazione di un database che raccolga attitudini e sistemi di segni utilizzati per la comunicazione non verbale;

2. comparazione interculturale, o meglio cross-cultural, delle interazioni tra persone.[1]

A questo punto non sarà difficile individuare alcuni ambiti specifici della cultura e comunicazione non verbale e inserirli nel disegno curricolare, così come si fa con gli elementi linguistici.

2. Studio e insegnamento della cultura

Le definizioni del termine «cultura» sono innumerevoli e suscettibili di variazioni da disciplina a disciplina.

A seconda che si tratti di antropologia, psicologia, sociologia, linguistica, si tende a privilegiare un aspetto piuttosto che un altro; restano comunque fondamentali due aspetti:

1. la cultura è tutto ciò che non è natura, quindi le diverse risposte che un gruppo dà a dei bisogni di natura;

2. la cultura è invisibile, onnipresente e si impara.

La cultura, quindi, comprende e influenza tutte le attività umane ed *in primis* le attività legate alla comunicazione, sia essa verbale o non verbale. Secondo Hall (1959), «la cultura è comunicazione e la comunicazione è cultura», e ben il 60% della nostra comunicazione avviene attraverso codici non verbali.

Queste definizioni, tuttavia, delineano un ambito troppo vasto per poter essere fattivamente calato nella pratica glottodidattica della classe di lingua, per questo risulta utile effettuare un'ulteriore distinzione tra cultura e comunicazione.

All'ambito *cultura* possono ascriversi gli usi e i costumi, le attitudini, siano essi legati all'ambiente o al comportamento degli individui nella loro comunità; all'ambito *comunicazione* i sistemi e i codici legati alla comunicazione verbale e non verbale.

2.1 Studio della cultura

Studiare e descrivere una cultura è un'operazione molto delicata, che richiede una spiccata capacità di analisi da parte del ricercatore, che deve avere, comunque, ottime competenze, oltre che strumenti adeguati e l'idoneità di sapersi mettere in discussione. A questo proposito, due sono i modelli che offrono strumenti adeguati al nostro obiettivo, quello proposto da Poyatos (1983) e quello di Balboni (1999).

Poyatos basa la sua analisi sull'individuazione del *culturema*, definendolo come la porzione minima e significativa di attività o non-attività culturale, percepita attraverso segni sensibili e intelligibili dal valore simbolico; suscettibile di essere suddivisa in unità minori o raggruppata in maggiori. Lo studioso afferma che si possono individuare e raccogliere tutti i segni o le attitudini di una cultura, e successivamente procedere ad una classificazione che va dal generale al

[1] Il termine *cross-cultural* si riferisce allo studio di una particolare idea o concetto in varie culture. Lo scopo di queste indagini è di condurre una serie di analisi intraculturali al fine di confrontare una cultura con un'altra. Laddove la comunicazione interculturale prevede l'interazione tra persone di culture diverse, la comunicazione cross-culturale prevede il confronto delle interazioni tra persone di una stessa cultura con quelle rilevate tra persone di un'altra cultura durante il medesimo scambio comunicativo.

particolare secondo il seguente schema:

FASE UNO: culturema di base
In questa fase vengono individuati e raccolti i dati relativi ad usi, costumi e credenze generali, dividendoli in due ambiti: urbano e rurale, e successivamente in interiore ed esteriore. I culturema di base possono essere urbano-interiori, urbano-esteriori, rurale-interiori, rurale-esteriori.

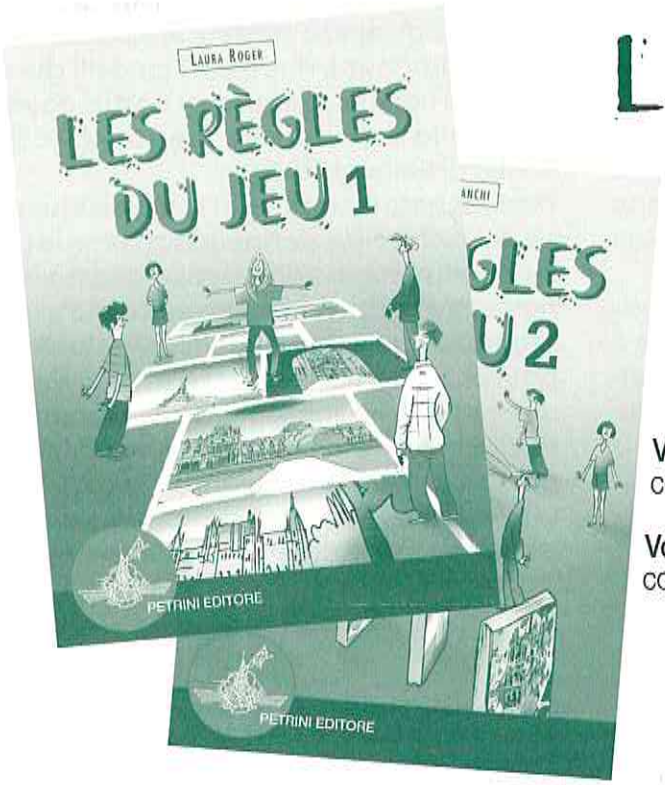
FASE DUE: culturema primari
I culturema di base vengono a questo punto suddivisi in ulteriori due categorie: ambientali e di comportamento.

FASE TRE: culturema secondari
Questa sottoclassificazione riguarda i culturema primari che vengono suddivisi seguendo dei modelli ambientali: casa, scuola, bar, ristorante, spazi aperti...

FASE QUATTRO: culturema terziari
In questa fase vengono classificati i culturema secondari in base alla loro percezione: sensoriale o intelligibile.

Una volta seguite tutte e quattro le fasi si sarà ottenuto un inventario esaustivo degli abiti culturali del gruppo preso in esame. Poyatos procede poi con le fasi derivate, in cui entrano in gioco i sistemi legati alla comunicazione non verbale che vedremo più avanti, essendo ora l'attenzione diretta alla definizione e allo studio, e successivo insegnamento, della cultura come usi, costumi e credenze.

LAURA ROGER • MARISTELLA FRANCHI



LES RÈGLES DU JEU

Per la Scuola media
Dedicati al ripasso estivo

Volume 1 con CD audio
cod. 88-494-0843-9 € 7,50

Volume 2 con CD audio
cod. 88-494-0844-7 € 8,00

PETRINI EDITORE

In Balboni (1999) viene proposta una tassonomia che si basa su *domini* e *funzioni*. I domini sono i diversi ambiti in cui i gruppi hanno organizzato le loro attività: casa e famiglia, città, scuola, mass media, relazioni sociali, organizzazione sociale. All'interno di ogni dominio sussistono delle funzioni, le risposte di cultura che l'individuo dà ai bisogni di natura. Nel dominio casa e famiglia, ad esempio, appaiono: dimensione della famiglia, ruoli nella famiglia, rapporto genitori/figli, autonomia dei figli, età dell'uscita da casa, tipologia della casa, ecc.

2.2 Insegnamento della cultura

L'insegnamento della cultura, a questo punto, può avvenire in due modi differenti: come integrazione al programma di lingua che già esiste o creando delle sezioni ad hoc. L'integrazione al programma di lingua prevede il suo inserimento al fianco dei contesti situazionali o dei contenuti funzionali, consentendo così l'ampliamento delle conoscenze culturali del discente in riferimento alla cultura della lingua target. Non è questa la sede in cui approfondire questa affermazione, ma si rifletta sul fatto che non sempre c'è una cultura ben determinata dietro ad una lingua, e passi la provocazione più volte fatta da Balboni riguardo l'inglese, che ha vinto la battaglia diventando lingua franca, ma ha perso la guerra della cultura, in quanto 'una lingua, nessuna cultura'.
Un altro modo di insegnare cultura è quello di creare delle sezioni ad hoc, di volta in volta definite cultura, civiltà, usi e costumi, ecc. È necessario, però, che queste sezioni siano abbastanza ampie, in modo da consentire una trattazione sia generale che particolareggiata degli ambiti proposti.

3. Studio e insegnamento della comunicazione non verbale

Gli elementi della comunicazione non verbale richiedono una precisa e attenta presentazione e, conseguentemente, insegnamento in classe. È rilevante ricordare che quando verbale e non verbale si contraddicono si tende ad avvalorare la comunicazione espressa dal non verbale (Hall, 1959); quindi la comunicazione non verbale ricopre un ruolo importantissimo nelle interazioni tra persone.
La comunicazione non verbale può essere divisa in paralinguistica ed extralinguistica, che a sua volta si suddivide in linguaggi espressi attraverso l'ambiente o il corpo. Il linguaggio paralinguistico riguarda tono, volume della voce; i modificatori quali ridere, piangere, sbadigliare; gli elementi quasi lessicali quali *ssh, ooh, mmh*, ecc.
La comunicazione extralinguistica, invece, comprende i linguaggi espressi attraverso l'ambiente: prossemica, cronemica, silenzio; inoltre quelli espressi attraverso il corpo: aspetto, cinesica, postura, espressioni del viso, oculesica, tatto, olfatto.
La comunicazione verbale consente la produzione di qualsiasi tipo di messaggio; la comunicazione non verbale può altresì rafforzare, modificare o contraddire il messaggio, aggiungendo così informazioni che sono di tipo culturale.

3.1 Studio della comunicazione non verbale

Come indicato in precedenza per la cultura, anche lo studio della comunicazione non verbale può avvenire in due fasi: procedendo alla raccolta di dati relativi a determinati ambiti e alla creazione di un database (v. Balboni, 1999), passando poi alla comparazione e analisi dei dati riguardanti gli stessi ambiti in culture diverse, secondo l'ottica del confronto cross-culturale.
Perché la raccolta dei dati non sia dispersiva bisogna delineare chiaramente l'ambito dell'indagine e focalizzare l'attenzione sull'obiettivo. Ad esempio, se l'ambito della ricerca è la prossemica, bisogna stabilire anche se si tratta di prossemica ambientale o personale; se l'ambito è la cronemica, va definito se si considera dal punto di vista della dicotomia monocronico/policronico (Hall, 1959), o da quello dell'analisi dell'uso del tempo formale, informale, ecc. Una volta individuato con precisione l'ambito, si procede alla raccolta dei dati riguardanti i vari segni della comunicazione non verbale. La raccolta del materiale e la sua classificazione nell'ambito della ricerca deve servire alla successiva analisi e comparazione con i dati emersi dalla ricerca parallelamente effettuata in un'altra cultura (che di solito, per comodità, è quella nativa del discente). È importante tener conto delle variabili sociolinguistiche, quindi il campione deve essere adeguata-

mente ampio e variegato per età, sesso, attività, provenienza sociale. Dopodiché va ricordato che la comunicazione non verbale male si presta all'autoanalisi: molto meglio lavorare come osservatori altrui e utilizzare allo scopo le fonti più disparate, quali interviste, programmi televisivi, film, pubblicità in movimento e statiche. L'analisi va fatta man mano che si raccoglie il materiale per arrivare, infine, ad una classificazione dei segni e al loro utilizzo abituale, tenendo conto delle variabili sociolinguistiche, geografiche e situazionali.

3.2 Insegnamento della comunicazione non verbale

I risultati di queste ricerche vanno inseriti nel curriculum relativo all'insegnamento della lingua straniera, proprio perché il presupposto della comunicazione, avvalorato anche dalla neurolinguistica, afferma che siamo prima visti e poi sentiti. La presentazione in aula degli elementi relativi alla comunicazione non verbale avviene insieme agli altri elementi costitutivi della comunicazione: fonetica, grammatica, lessico, funzioni, e così come gli aspetti linguistici anche gli aspetti non verbali possono seguire un loro sillabo.

Nell'insegnamento della comunicazione non verbale, così come in quello della cultura, è di primaria importanza l'utilizzo di materiale verosimile tratto sia dai mezzi di comunicazione di massa (programmi, film, pubblicità) che da situazioni autentiche. L'osservazione partecipativa da parte degli studenti è l'obiettivo da perseguire; come cita l'adagio "se sento dimentico, se vedo ricordo, se faccio imparo": coinvolgere gli studenti nel processo di raccolta ed analisi dei dati è senza dubbio motivante e produce risultati che durano nel tempo.

La classe di lingue, quindi, deve essere sempre intrisa di riferimenti culturali e deve necessariamente comprendere anche la comunicazione non verbale. Al di là di soggetti, verbi e complementi, di tempi futuri e passati, in una classe di lingua non devono mai mancare i riferimenti agli usi, ai costumi, alle abitudini dei nativi parlanti la lingua target, e non devono mancare gli elementi costitutivi della comunicazione non verbale. Oltre alla consapevolezza, facilmente acquisita, che a oriente si mangia con i bastoncini e a occidente con le posate, va imparato che il concetto di tempo e di spazio varia da cultura a cultura, che un sorriso non sempre significa accettazione e gradimento.

Bibliografia essenziale

BALBONI P. (1999a)
Dizionario di Glottodidattica, Perugia, Guerra Edizioni.

BALBONI P. (1999b)
Parole Comuni, Culture Diverse. Guida alla Comunicazione Interculturale, Venezia, Marsilio.

BIRKENBIHL V.F. (1991)
Signale des Körpers. Monaco di Baviera: Moderne Verlagsgesellschaft.

HALL E. (1959)
The Silent Language, Garden City NY, Doubleday.

MEHARABIAN A. (1972)
Nonverbal Communication, Chicago, Aldine-Atherton.

POYATOS F. (1983)
New Perspectives in Nonverbal Communication, Oxford/New York, Pergamon.

SHIMODA K., ARGYLE M., RICCI BITTI P. (1978)
"The intercultural recognition of emotional expressions by three national groups – English, Italian and Japanese", *European Journal of Social Psychology*, 8, pp. 169-79.

L'interlingua: un quadro teorico

Francesca Mazzetto

I primi studi sui processi di acquisizione delle lingue seconde risalgono agli anni Quaranta e Cinquanta del secolo scorso. La psicologia e la linguistica erano allora dominate dalle teorie neocomportamentiste secondo le quali l'apprendimento – anche linguistico – consisteva nell'adozione di certi comportamenti attraverso l'imitazione di e la ripetizione prolungata di campioni di lingua.
Se questo modello poteva spiegare il processo di acquisizione della madrelingua in modo plausibile e in linea con il senso comune, più complicato era rendere conto dell'apprendimento di una seconda lingua. In questo caso, gli abiti linguistici acquisiti con la madrelingua venivano considerati come il maggior ostacolo all'apprendimento di una nuova lingua. Era pertanto compito della linguistica confrontare le lingue a contatto per individuare le dissimmetrie di strutturazione capaci di provocare difficoltà di apprendimento.
Una prima importante formulazione di questa teoria, nota come "analisi contrastiva" apparve nel 1953 ad opera di Ulrich Weinreich, che fu il primo a far luce sul fenomeno di compenetrazione di due sistemi linguistici nella mente di uno stesso parlante; al centro della sua indagine, vi è il concetto di *interferenza*, intesa come deviazione dalle norme di una delle due lingue in contatto.
Qualche anno dopo, un altro linguista americano, Robert Lado, precisò che il rapporto tra L1 e L2 non è di per sé dannoso né causa soltanto di interferenze, ma può anzi produrre nella mente del parlante *transfer* positivi.
Nonostante queste ricerche abbiano dato avvio a studi sistematici sull'acquisizione delle lingue seconde e abbiano introdotto concetti che – seppur modificati – sarebbero riemersi molto più tardi, incontrarono tuttavia forti resistenze già alla fine degli anni Cinquanta. Negli anni Sessanta furono scalzate dalla psicologia cognitivista e dalla linguistica chomskyana che proponevano una teoria dell'apprendimento completamente diversa.

La "grammatica universale"

L'accusa principale che veniva mossa ai teorici dell'analisi contrastiva era di spiegare il comportamento linguistico soltanto attraverso l'analisi comparata dei sistemi in contatto, ma trascurando il ruolo degli apprendenti e l'analisi delle loro effettive produzioni.
A una visione dell'apprendente come *tabula rasa*, ovvero come ricettore passivo di stimoli esterni, i cognitivisti contrapponevano l'immagine di un soggetto attivo, in cerca di dati per confermare le ipotesi che formulava autonomamente sulla lingua.
Secondo Chomsky, il modo in cui un parlante apprende una seconda lingua non dipende né dalla struttura della lingua, né dall'assunzione di automatismi, bensì dall'esistenza nella mente dell'uomo di un dispositivo di apprendimento del linguaggio.
Tale dispositivo mentale, che Chomsky chiama *LAD* (*Language Acquisition Dispositive*, ovvero Dispositivo di Acquisizione Linguistica) è ereditato geneticamente e viene attivato la prima volta per acquisire la lingua madre, ovvero il sistema di regole che la costituiscono. Attraverso la grammatica che si costruisce nella propria L1, l'uomo acquisisce regole di apprendimento e d'uso che gli varranno per apprendere qualsiasi altra lingua. In altre parole, il *LAD* permette di decodificare una lingua diversa dalla L1, di ricavarne il sistema di regole e sulla base di queste, di organizzare l'output desiderato.
Questo è possibile, secondo Chomsky, perché ogni costruzione linguistica ha una *struttura profonda* e una *struttura superficiale*; la prima è comune a tutte le lingue del mondo ed è caratteristica della specie umana; la seconda, invece, corrisponde alle varianti specifiche di una lingua particolare.
Ad esempio, le frasi "Carne e sangue sono gradite ai leoni" e "I leoni gradiscono carne e sangue" sono due strutture diverse a li-

vello di superficie ma riconducibili a un'unica struttura profonda e più semplice: "I leoni gradiscono la carne e i leoni gradiscono il sangue". Talvolta succede che due strutture profonde siano confuse in un'unica struttura superficiale che di conseguenza risulta ambigua, come la frase: "*John Knows a kinder person than Bill*". Difficile stabilire se il senso sia: "John conosce una persona più gentile di Bill" oppure "John conosce una persona più gentile di quelle che conosce Bill". Per risolvere l'ambiguità, è necessario ricostruire le due strutture profonde che interferiscono.

La prova decisiva dell'esistenza di questa serie di matrici applicabili a tutte le lingue e chiamata *Grammatica Universale* è, per Chomsky, la capacità del bambino di acquisire la grammatica della sua lingua, in situazioni in cui l'input linguistico che riceve dal suo ambiente è sproporzionato – per quantità e complessità – rispetto all'output che la sua mente è in grado di produrre.

Se la *Grammatica Universale* esiste, significa che la mente umana è capace di produrre forme e costrutti che sono "possibili" nelle grammatiche di tutte le lingue; la si può allora utilizzare per delimitare il numero di frasi corrette – e quindi possibili – che ogni bambino sa distinguere nella sua madrelingua.

Questa capacità di esprimere un giudizio sulla correttezza grammaticale di un enunciato dipende dall'interazione tra il bambino e il suo ambiente che gli suggerisce come selezionare i modelli delle uniche forme accettabili nella sua lingua. Le regole d'uso che il bambino scopre attraverso la Grammatica Universale diventano il nucleo centrale della grammatica della sua L1, dalla quale può trarre in seguito le matrici per l'acquisizione di una seconda lingua.

Gli universali linguistici permetterebbero anche di predire quali differenze tra la struttura della L1 e quella della L2 potrebbero generare difficoltà di apprendimento; i costrutti della L2 che più si allontanano dalla Grammatica Universale – e che sono chiamati "periferici" – sono presumibilmente quelli che con maggiore difficoltà sono assimilabili attraverso un transfer, per cui il parlante potrebbe ricorrere alla sua L1, specialmente se questa gli fornisce un costrutto molto prossimo alla struttura corrispondente in L2.

Questa teoria ha dunque rilanciato l'interesse per il fenomeno del transfer, ridimensionando però le aspettative generate dall'Analisi Contrastiva. Infatti, la lezione di Chomsky ha dimostrato che il processo di apprendimento della L2 non è mai uniforme né prevedibile e che dipende da un complesso di circostanze che riguardano sia il parlante sia l'ambiente, in un percorso di costruzione creativa.[1] Perciò l'apprendente, ad un certo punto della sua esperienza di acquisizione, può produrre regole non appartenenti al sistema della L1 né a quello della L2.

D'altra parte, i ricercatori hanno ammesso che esiste – ed è possibile definirlo – un intervento creativo del parlante sui due sistemi linguistici a contatto.

Questo spazio linguistico "generato" dall'apprendente è stato inizialmente definito come compromesso tra la "lingua di partenza" e la "lingua d'arrivo" ma più tardi ha acquisito – nell'opinione dei linguisti – l'autonomia e la specificità di "terza lingua", caratteristica dell'apprendente e di lui soltanto, che emerge all'inizio dell'apprendimento di una L2.[2]

L'analisi degli errori

A partire dagli anni Settanta, questo sistema viene più precisamente definito come *interlingua* e guadagna centralità negli studi sull'acquisizione di una L2. In particolare, Selinker lo applica alla sua ipotesi circa l'esistenza di un sistema linguistico a sé stante, che egli ritiene sia identificabile soltanto sulla base dell'output prodotto dall'apprendente nel tentativo di avvicinarsi alla norma della lingua obiettivo.[3]

Decisivo all'interno del suo quadro concet-

[1] In linguistica, "creatività" significa l'uso delle regole che sono accessibili ad ogni parlante e che gli permettono di produrre e comprendere frasi che non ha mai sentito prima.

[2] SELINKER H., *Language transfer*, "General Linguistics" 9 (1969), pp. 67-92; Id., *Interlanguage* "International Review of Applied Linguistics", 10 (1972), pp. 209-231.

[3] SELINKER H., *Interlingua*, in Arcaini E., Py B., *Interlingua*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1984, p. 25-45.

tuale è il ruolo del processo di *fossilizzazione*, ovvero il meccanismo che porta l'apprendente a mantenere nell'interlingua elementi appartenenti alla sua L1. Altrimenti definiti come errori, si tratta di fenomeni noti (come la /r/ uvulare francese in francesi che apprendono l'inglese, l'intonazione inglese da parte di inglesi che apprendono lo spagnolo) e meno noti (come il mantenimento di alcune caratteristiche del sistema tonale tailandese nelle interlingue di parlanti thai che apprendono l'inglese) che coinvolgono vari livelli della lingua: fonetico, morfosintattico e lessicale.[4] Possono comparire anche a stadi avanzati di apprendimento – quando sembravano ormai essere stati sradicati – soprattutto se l'apprendente è concentrato su argomenti nuovi o difficili, oppure se si trova in uno stato emotivo di eccitazione e ansia o, anche, di estremo rilassamento. In questo caso, si tratta di *backslading* o ricaduta, cioè di fenomeni di retrocessione dalla norma della lingua obiettivo (LO) e non – come Selinker sottolinea – di episodi casuali o di ritorno verso la lingua madre (LM).

Le strutture fossilizzabili possono riemergere perché sono sempre potenzialmente presenti nel cervello, immagazzinate attraverso cinque processi fondamentali per l'apprendimento di una seconda lingua:

- il **transfer linguistico**, cioè il mantenere elementi della propria lingua madre e trasferirli nella L2;
- il **transfer d'insegnamento**, prodotto dai materiali e dalle metodologie impiegate;
- le **strategie di apprendimento** di una seconda lingua, cui si può addebitare, per esempio, la tendenza a evitare morfemi grammaticali come gli articoli, le forme plurali, le forme del passato, allo scopo di ridurre la LO a un sistema più semplice;
- le **strategie di comunicazione** in una seconda lingua, per cui si evitano le forme ritenute non necessarie a rendere efficace la comunicazione;
- l'**ipergeneralizzazione** del materiale linguistico della LO, cioè l'uso troppo esteso delle regole delle L2 che vengono applicate anche se non si dovrebbe, come nella frase "abbiamo mangiata (invece di mangiato) la minestra".

L'analisi delle infrazioni alle regole della LO, generate da questi processi, ha portato Selinker e Corder ad affermare che non si tratta di errori cioè di mancato apprendimento, ma delle manifestazioni di un processo di acquisizione in atto, o dei tentativi dell'apprendente di organizzare efficacemente i nuovi dati linguistici nel sistema di una nuova grammatica. L'errore sarebbe dunque una strategia per verificare come funziona la L2 o, con le parole di Corder, «*a device the learner uses in order to learn*».[5]

Sul perché ciò possa avvenire, Corder suggerisce che la comunicazione – per essere efficace – non dipende esclusivamente dalla correttezza formale, per cui il parlante può ricorrere a strategie personali che, nonostante introducano nella sua produzione errori grammaticali, lo aiutano a raggiungere il suo scopo comunicativo.

Tra queste strategie figurano anche trasferimenti o prestiti di elementi che risultano essere estranei alla lingua obiettivo o, al contrario, l'evitamento di forme giudicate troppo complesse.

Le "strategie di evitamento"

Le strategie che l'apprendente può mettere in campo sono determinate dalla percezione che egli ha della distanza linguistica tra la sua lingua madre e la LO. È stato dimostrato, infatti, che tutti possiedono una certa conoscenza delle caratteristiche specifiche della propria lingua e che ciò costituisce un fattore inibente quando si è tentati di farvi ricorso per comunicare in modo soddisfacente. Ciò potrebbe essere alla base delle strategie definite da Schatcher dell'*evitamento*.[6]

In questo caso, l'influenza della L1 consiste nell'indurre l'apprendente ad evitare l'uso

[4] SELINKER H., in E. Arcaini e B. Py, *op. cit.*, p. 30.
[5] CORDER P., *The significance of learners' errors*, citato da Selinker H., *Rediscovering Interlanguage*, London/ New York, Longman, 1992, p. 150.
[6] SCHATCHER J., *An error in error analysis*, "Language Learning", 27 (1974), pp. 205-214.

di certe strutture quando esse appaiano troppo diverse dalle analoghe strutture della L1 o inesistenti nella L1.
Schatcher ha dimostrato, per esempio, che i cinesi e i giapponesi quando parlano in inglese usano la frase relativa meno degli arabi e dei persiani. È vero che questa proposizione esiste in tutte e cinque le lingue, ma quella in arabo e in persiano assomiglia di più a quella inglese.
Un esempio può aiutare a capire: la frase *I SAW THE WOMAN WHO SPEAKS ENGLISH* potrebbe essere tradotta da un cinese così:

WO KANDAO	NEI	GE SHUO	YING YU		DE	NUREN
lo ho visto		la	*classificatore*	parla	inglese che	donna

e da un arabo così:

RA'AYTU	'L-IMRA'A	ALL_T_	TATAKALLAMU	'L-INGL_Z_
Ho visto	la donna	che	parla	inglese

Curiosamente, i soggetti cinesi intervistati da Schatcher producevano in inglese esattamente la metà delle proposizioni relative prodotte dai soggetti arabi, ma commettevano percentualmente meno errori; sembra che i cinesi, insomma azzardino questa struttura soltanto se sicuri di poterla costruire correttamente.[7] Queste strategie costituiscono un insieme di alternative possibili tra le quali il parlante sceglie in maniera inconsapevole.
Alla fine degli anni Sessanta, cadeva l'assunto secondo il quale tutti gli individui sono programmati ad apprendere alla stessa maniera e prendeva piede, invece, l'esigenza di indagare su quali circostanze portino ad adottare una strategia piuttosto che un'altra. Si suppose allora che fattori quali l'età, la personalità, l'estrazione sociale, il grado di conoscenza della L2, gli atteggiamenti verso la cultura cui la L2 appartiene, ecc., possano essere determinanti nella scelta della strategia di apprendimento e di comunicazione da adottare. Questi fattori – sociali ed affettivi – possono spiegare la variabilità riscontrata sia nella velocità d'apprendimento che nelle sequenze di sviluppo dell'interlingua.[8]

Caratteristiche universali delle interlingue

A partire dagli anni Settanta, alcuni ricercatori notarono che – nonostante le IL fossero sistemi fortemente variabili – esisteva un alto grado di uniformità nell'ordine di acquisizione e di sviluppo della stessa L2 da parte di apprendenti con diversa lingua madre.
Sembrava, cioè, che tutti gli apprendenti seguissero lo stesso percorso nell'acquisizione di certe strutture e che tale percorso fosse determinato da due fattori concomitanti: l'esistenza nell'uomo di una capacità innata legata la linguaggio e la struttura della lingua obiettivo.
Le ricerche che nacquero da queste osservazioni avrebbero di conseguenza ridimensionato il ruolo della L1 e tentato di dimostrare che è il sistema della L2, non quella della L1, a guidare il processo di acquisizione.[9]
Corder, per esempio, confrontò le interlin-

[7] PALLOTTI, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998, p. 66.
[8] CORDER, *La lingua dell'apprendente*, p. 67-68.
[9] PALLOTTI, *op. cit.*, p. 44.

PROGETTO FACILE!

Insegnare l'italiano come lingua seconda ai bambini stranieri è una nuova dimensione del lavoro didattico nelle nostre scuole.

FACILE! 1
L'italiano per comunicare: l'approccio iniziale
Pagine 48 • cod. 88-259-0537-8 • € 5,50

FACILE! 2
L'italiano per comunicare: introduzione alla lingua scritta
Pagine 48 • cod. 88-259-0538-6 • € 5,50

FACILE! 3
L'italiano per raccontare: la lingua della narrazione
Pagine 48 • cod. 88-259-0539-4 • € 5,50

FACILE! 4
L'italiano per studiare: la microlingua delle discipline
Pagine 48 • cod. 88-259-0540-8 • € 5,50

FACILE! GUIDA
ORGANIZZARE IL LAVORO A SCUOLA

ALIAS

APPROCCIO ALLA LINGUA ITALIANA PER ALLIEVI STRANIERI

Una guida preparata da alcuni dei maggiori studiosi italiani del problema dell'integrazione degli allievi stranieri nelle classi italiane coordinata con il progetto del MPI per la formazione degli insegnanti di italiano come L2.

- accoglienza e organizzazione della scuola;
- fondamenti dell'insegnamento dell'italiano L2 e i processi di apprendimento spontaneo;
- le problematiche relative all'approccio culturale con ragazzi cinesi, albanesi, arabi;
- film per la comprensione delle culture di provenienza.

Pagine 192 • ISBN 88-259-0508-4 • € 12,39

THEOREMA LIBRI

gue nelle fasi iniziali di sviluppo con altri "codici semplici"[10], come le lingue pidgin[11] o il *baby talk*[12] e il *foreigner talk* (xenoletti) e segnalò che esse condividono una serie di tratti comuni. Gli esseri umani – così Corder ha spiegato questa somiglianza – hanno a disposizione una gamma di sistemi linguistici a diverso grado di difficoltà e quanto più si scende lungo la scala della semplicità tanto più chiaramente emergono le somiglianze tra questi sistemi nelle diverse lingue.[13] L'apprendimento, quindi, non parte né da zero né dal codice completo della L1, ma da un registro semplificato della L1 da cui deriva ogni successivo apprendimento linguistico.
Il livello di semplificazione della propria lingua, necessario per apprendere un'altra lingua, dipende da quanto esse appaiono distanti: l'apprendente, cioè, retrocederà nella scala di semplificazione fino al punto in cui le due lingue cominciano ad evidenziare differenze strutturali. Sperimentare quanto sia necessario semplificare la propria L1 prima di cominciare a costruire la nuova lingua è, secondo Corder, una strategia di apprendimento.[14]

Tratti superficiali comuni alle interlingue

Tali strategie di semplificazione produrrebbero una serie di tratti superficiali, comuni e ricorrenti negli enunciati di apprendenti di diversa L. M. Meisel[15] le ha elencate nel modo seguente.

1. Tendenza verso strutture fonologiche meno complesse.
2. Semplificazione morfologica e sostituzione di forme legate con forme libere (per esempio riduzione di tratti di concordanza, uso di forme invariabili, tendenza generale a sostituire forme sintetiche con costruzioni analitiche).
3. Eliminazione di elementi, soprattutto funzionali (pronomi soggetto, articoli, preposizioni, relativi, ausiliari), ma anche verbi principali, ecc.
4. Tendenza a un ordine fisso di parole ed evitamento delle congiunzioni subordinanti.
5. Riduzione del lessico e sostituzione dei singoli lessemi con costruzioni analitiche.
6. Restrizione della portata dei qualificatori (per esempio la negazione precede immediatamente l'elemento che deve essere negato).

Naturalmente, questi tratti compaiono gradualmente e in tempi diversi nell'interlingua; a questo proposito, può essere utile[16] individuare nel processo di acquisizione alcuni momenti o fasi, caratterizzati da elementi comuni e indipendenti dalla particolare lingua di partenza e di arrivo.
Le *prebasic varieties* corrispondono ai primi

[10] Corder utilizza la nozione di "codici semplici" sostituendola a quella di "lingue semplificate", perché ritiene che si possa semplificare soltanto ciò che già si possiede nella sua forma più completa. Un immigrato giunto in Italia non parla una versione semplificata dell'italiano, ma usa una varietà dell'italiano più semplice rispetto all'italiano standard. In Pallotti G., *op. cit.*, p. 34.
[11] Per lingua pidgin si intende una varietà della lingua standard altamente semplificata e pressoché incomprensibile anche per i parlanti nativi; generalmente si sviluppa presso comunità che hanno un accesso limitato alla lingua che cercano di apprendere. È il caso del *pidgin-english* parlato dai lavoratori immigrati ad Haiti da Paesi diversi all'inizio del Novecento. Il pidgin è, pertanto, un fenomeno linguistico di massa e riguarda l'apprendimento di una seconda lingua arrestatosi agli stadi iniziali. Pallotti, *op. cit.*, p. 33
[12] È la varietà di una lingua utilizzata in molte culture dagli adulti per rivolgersi ai bambini. Pallotti ne fa esempi attraverso questi enunciati: *No così, Cattivo Marco fai bua a mamma, Guarda bimbo grande*. Pallotti, *op. cit.*, p. 33.
[13] Corder, *La lingua dell'apprendente*, p. 71.
[14] Corder, in Arcaini e Py, *op. cit.*, p. 72.
[15] Meisel J. M., *Più di un tipo di semplificazione*, in Giacalone Ramat A., *Introduzione* a *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1986, p. 22.
[16] Lo suggeriscono autori quali Bernini G., *Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une varieté prébasique*, "Acquisition et Interaction en Langue Etrangère", 5 (1995), pp. 15-45; Klein W., *Learning how to express temporality in a second language*, in Giacalone-Ramat A. e Vedovelli M. (edd), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992*, Roma, Bulzoni, 1994; Klein W. E Perdue C., *Utterance Structure. Developing grammars again*, Amsterdam, Benjamins, 1992; Perdue C., *Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition*, in Wertens B., Bongaerts T. e Kellerman E. (edd.), "Proceeding of EUROSLA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen", 55 (1996).

tentativi dell'apprendente di farsi capire e consistono prevalentemente di alcuni elementi lessicali usati in modo invariabile, cioè senza le modificazioni richieste dalla morfologia, di pochi elementi funzionali, tra cui una forma di negazione e, in alcuni casi, un elemento predicativo polifunzionale – *c'è* – usato per esprimere relazioni possessive, locative ed esistenziali. I verbi sono usati come fossero nomi, cioè in una forma basica corrispondente alla radice verbale, come la terza persona singolare dell'indicativo presente o, con frequenza minore, l'infinito. Compaiono anche forme come *finisci*, *scrivi*, *pulisci*, che nascono probabilmente da imperativi presenti nell'input.[17] Pallotti, che ha analizzato le prime produzioni linguistiche di Fatma, una bambina marocchina inserita a cinque anni in un asilo italiano, ha registrato queste forme: *io mangia*, *lui mangia* (al posto di *io mangio*, *lui mangia*) e *io vuoi*, *tu vuoi* (al posto di *io volevo*, *tu vuoi*).[18]

Le varietà iniziali sono fortemente dipendenti dal contesto e dalla presenza di un interlocutore che suggerisce all'apprendente i mezzi linguistici per organizzare il discorso e collocarlo nello spazio e nel tempo, attraverso domande di chiarimento, ripetizione, riformulazioni, suggerimenti di lessico, ecc.[19]

Le varietà basiche sono caratterizzate da un aumento di elementi lessicali e in particolare di elementi avverbiali. I verbi restano in forme non flesse. I nomi non presentano marche di numero, genere o caso e, se talvolta appaiono, non provano l'acquisizione di una categoria grammaticale specifica. In italiano, infatti, diversamente che in altre lingue, l'uso di certi morfemi grammaticali può apparire precocemente perché sono facilmente percepibili e ben riconoscibili alla fine delle parole.[20]

Le varietà che risultano da ulteriori sviluppi delle forme basiche contengono sempre maggiori strutture della lingua obiettivo; l'apprendente acquisisce ampie classi di parole e le relative marche morfologiche. Emergono distinzioni nell'uso dei tempi verbali, per cui si riduce lo spazio semantico del presente a favore dell'imperfetto e del futuro.[21]

L'acquisizione di una seconda lingua, dunque, non può essere considerata un processo di "semplificazione"; al contrario, come sostiene Corder, è un processo di ricostruzione che parte da un'ipotesi semplice e si sviluppa attraverso stadi successivi di complessificazione per produrre regole sempre più efficaci alla comunicazione e sempre più vicine alle regole della lingua obiettivo. Tale processo avanza secondo un *ordine naturale*[22] che è comune a tutti gli apprendenti e indipendente dai condizionamenti della L1.

Nuove teorie sul transfer

La scoperta di principi universali, capaci di produrre tratti simili nelle interlingue di apprendenti con diverso retroterra linguistico, sembrava dunque destinato a far tramontare l'epoca delle analisi contrastive e delle teorie sull'interferenza.

È tuttavia fisiologico, in linguistica, che una teoria si nutra delle precedenti o si aggiunga al quadro d'insieme come nuovo strumento d'indagine.

Oggi, infatti, il rapporto tra sequenze evolutive universali e condizionamenti della L1 non è più considerato in termini di esclusione reciproca, ma – essendo innegabile che la L1 abbia un ruolo anche importante nel determinare le produzioni degli apprendenti – si cercano quali aspetti dell'interlingua afferiscono all'una o all'altra strategia.[23]

[17] GIACALONE-RAMAT A., *Italiano di stranieri*, in Sobrero A. A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le variazioni e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 371.
[18] PALLOTTI G., *op. cit.*, p. 35.
[19] GIACALONE-RAMAT A., *Italiano di stranieri*, p. 347.
[20] PALLOTTI G., *op. cit.*, p. 36; Giacalone-Ramat, *Italiano di stranieri*, p. 349.
[21] GIACALONE-RAMAT A., *Italiano di stranieri*, p. 376.
[22] Si tratta di uno dei cinque cardini della teoria di Stephen Krashen sull'acquisizione di una seconda lingua (*SLAT, Second Language Acquisition Theory*).
[23] PALLOTTI G., *op. cit.*, p. 59.

Il principio di "marcatezza"

Il principio della marcatezza linguistica trova origine nell'impianto teorico di Chomsky ma è stato successivamente colto e sviluppato da studiosi quali Eckman, Kellerman, Gass, Rutherford e Zobl.[24]
Si basa sulla distinzione tra regole che appartengono al nucleo della grammatica (*the core grammar*), cioè regole universali, e regole che – in quanto periferiche – sono specifiche di una lingua particolare. Alle prime il bambino, impegnato nell'acquisizione della sua madrelingua, arriva attraverso la sua Grammatica Universale, alle seconde grazie agli input ambientali. Sono regole periferiche, per esempio, quelle che riflettono forme arcaiche (la frase idiomatica inglese "*The more the merrier*" 'tanto più tanto meglio' deriva dall'*Old English*) o prestiti da altre lingue (la pronuncia inglese di *police* viene dal francese).[25]
Le regole universali sono *non-marcate*, cioè congruenti alle tendenze di sviluppo generale delle lingue e, pertanto, facili da acquisire. Le regole periferiche, invece, sono marcate cioè più complesse e meno frequenti. Saranno, pertanto, più difficili da acquisire.
Si precisa, tuttavia, che le regole marcate e non-marcate costituiscono i due estremi di un *continuum*; esiste, di conseguenza, una scala di maggiore o minore marcatezza e, in maniera prevedibile, di maggiore o minore difficoltà di acquisizione della relativa regola.[26]
Gli apprendenti dell'italiano come L2, per esempio, troveranno più semplice ricordare l'elemento maschile delle coppie *professore/professoressa* e *attore/attrice* rispetto all'elemento femminile; in questo caso, la forma del femminile è considerata marcata in italiano perché contiene un tratto in più rispetto alla corrispondente forma maschile.
Con lo stesso criterio, si riconosce che l'ordine delle parole non-marcato nella clausola italiana è S-V-O; infatti, questa è la disposizione sentita come normale e più frequente dai parlanti nativi. Se, però, si modifica tale ordine per raggiungere particolari effetti di senso, come nella frase *Oggi offro io il pranzo*, tale ordine diventa marcato.
Applicando il concetto di marcatezza all'acquisizione delle seconde lingue, Eckman ha costruito la *Markedness Differential Hypothesis* (ipotesi del differenziale di marcatezza) o *MDH* che si fonda su tre principi:
1. le aree della L2 che sono strutturalmente diverse da quelle corrispondenti della L1 e che sono più marcate, saranno difficili da apprendere;

2. il grado di difficoltà delle aree della L2 che sono più marcate rispetto a quelle della L1 è proporzionale al grado di marcatezza;

3. le aree della L2 che sono diverse da quelle corrispondenti della L1 ma che non sono più marcate non saranno difficili da apprendere.
La teoria della marcatezza, dunque, conduce a previsioni completamente diverse, come quella – dirompente – che alcune differenze tra la lingua nativa e la lingua obiettivo produrranno difficoltà ma alcune no.[27]
Particolarmente interessante è l'applicazione della teoria della marcatezza agli studi sul transfer. La previsione è che, se una regola della L2 risulta molto oscura per l'apprendente, egli ricorrerà probabilmente alla sua L1, soprattutto se questa gli offre una regola equivalente non-marcata. In altre parole, gli apprendenti tendono a trasferire forme non-marcate della loro L1 quando le corrispondenti forme della L2 sono più marcate. Difficilmente trasferiscono, invece, forme marcate della L1 nella L2.[28]

[24] Si vedano in particolare Eckman F., *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*, "Language Learning", 27 (1977), pp. 315-330; Kellerman E., *Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning*, "Interlanguage Studies Bulletin", 2 (1977), pp. 58-145; Gass S., *Language transfer and universal grammar relations*, "Language Learning", 29 (1979), pp. 324-344; Zobl H., *Markedness and the projection problem*, "Language Learning", 33 (1983), pp. 293-313; Rutherford W. (ed.), *Language universals and second language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, 1984.
[25] Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 193.
[26] Ellis R., *op. cit.*, p. 193.
[27] Odlin T., *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 121; Ellis, *op.cit.*, p. 206.
[28] Ellis R., *op. cit.*, p. 207.

La tabella seguente aiuta a capire questo meccanismo:

Lingua nativa	Lingua obiettivo	Interlingua
non marcato	non marcato	non marcato
non marcato	marcato	non marcato
marcato	non marcato	non marcato
marcato	marcato	non marcato

Distanza percepita tra L1 e L2

Il transfer, come strategia per compensare la mancanza di conoscenza della L2, è condizionato fortemente dalla percezione che l'apprendente ha della distanza tra la sua L1 e la L2. Si tratta di un tipo di valutazione che può anche discostarsi da quanto stabilisce la linguistica tipologica e comparativa. Tali valutazioni soggettive determinano quanto l'apprendente sia disposto a rischiare nel trasferire strutture della sua L1 nell'interlingua.[29]
La competenza raggiunta dall'apprendente nella lingua obiettivo gioca, evidentemente, un ruolo centrale nella percezione di tale distanza. I principianti, infatti, tendono di più a trasferire elementi marcati e non-marcati dalla L1, riconoscendo forse maggiori somiglianze tra la L1 e la L2. Gli apprendenti intermedi, invece, sono più conservativi e meno disposti a trasferire elementi della loro L1, probabilmente perché la quantità di errori che hanno commesso fino a questo punto li ha disillusi sulle somiglianze apparenti tra le due lingue a contatto. A livello avanzato, infine, gli apprendenti conquistano una certezza tale delle loro conoscenze da consentire loro l'audacia del transfer.[30]

Conclusione

Da quanto fin qui analizzato, si evince che il transfer è davvero un fenomeno centrale e attivo nel processo di acquisizione di una seconda lingua. Gli studi più recenti mostrano però come debba essere collocato in una prospettiva più ampia di quella assegnatagli dall'Analisi Contrastiva e dall'Analisi degli Errori, una prospettiva cioè che ponga in primo piano la sua relazione con le istanze degli universali linguistici.
Il transfer opera in cooperazione – non in conflitto – con i principi di sviluppo universale delle interlingue. Ciò significa che – ferma restando l'influenza della lingua madre – «press'a poco identica per tutti è la sequenza con cui si articola la capacità di usare l'italiano, così come tutti trovano le difficoltà maggiori nei settori obiettivamente più complessi della nostra lingua».[31]
Il transfer è perciò una delle strategie disponibili all'apprendente per realizzare una comunicazione efficace nonostante i suoi vuoti di competenza. È, come dimostrano le istanze di marcatezza, un processo di selezione in cui gioca un ruolo primario l'apprendente con le sue intuizioni sulla natura dei sistemi linguistici e con i meccanismi innati legati al linguaggio.
L'interesse per il transfer è particolarmente alto sotto il profilo didattico perché permette di diagnosticare quali aspetti della L2 siano diventati problematici per l'apprendente e richiedano pertanto uno sforzo supplementare e congiunto da parte dell'apprendente e dell'insegnante. Ciò appare ulteriormente rilevante perché alcuni studi hanno rilevato che l'istruzione non può alterare le sequenze naturali di apprendimento ma deve adattarsi, casomai, a tale processo prevedendone e appianandone gli ostacoli. Un intervento educativo che non tenga conto della progressione naturale, che è propria di un apprendente in virtù del suo retroterra linguistico e culturale, può risultare inutile se non dannosa; il suo obiettivo dovrebbe essere, invece, quello di accelerare il passaggio da una fase a quella successiva, favorire l'acquisizione delle strutture non previste dalla sequenza evolutiva e correggere, attraverso nuovo input, le strutture imperfette o devianti.[32]

[29] KELLERMAN E., *Giving learners a break. Native language intuition as a source of prediction about transferability*, "Working Papers on Bilingualism", 15 (1978), pp. 59-92; Id., *Transfer and non-transfer. Where are we now?*, "Studies in Second Language Acquisition", 2 (1979), pp. 37-57; citato da Pallotti, *op. cit.*, pp. 68-69.
[30] LARSEN-FREEMAN A. e Long, *op. cit.*, p. 106.
[31] LAVINIO C., *Le dimensioni dell'italiano L2*, "LEND", 2 (1997), p. 19.
[32] PALLOTTI G., *op. cit.*, pp. 293-302.

L'evoluzione metodologica nell'insegnamento dell'arabo

Albert ABI AAD

Il presente studio si propone di costituire un'introduzione alla messa a punto di un metodo di insegnamento dell'arabo a non-arabofoni, in particolar modo a francofoni e italofoni. Questa specificità è emersa dall'esperienza personale di formatore presso queste due tipologie di destinatari e dalla conoscenza diretta dei paesi arabi e dei loro sistemi d'insegnamento.

Nel corso degli ultimi decenni si è assistito a un'evoluzione ad un tempo ricca e rapida dei metodi di insegnamento. Analizzeremo questa evoluzione dai punti di vista che qui ci interessano: l'efficacia dell'insegnamento, la presa di coscienza della necessità di una collaborazione sistematica insegnante-discente e infine l'autonomia dell'alunno nel processo di apprendimento. In queste pagine ci soffermeremo sull'approccio comunicativo nella didattica delle lingue, poiché è stato il primo metodo a prendere in considerazione le necessità suddette, occupandoci in particolare dell'approccio all'insegnamento dell'arabo.

In una messa a punto dell'approccio comunicativo, Germain (1991: 3) descrive l'evoluzione cronologica dei metodi come segue: «la méthode directe, la méthode structuro-globale audio-visuelle française (SGAV) [...], la méthode audio-orale américaine, ou [...] la méthode situationnelle britannique», prima di arrivare all'approccio comunicativo. È da notare l'omogeneità di questi metodi che si basano su teorie e dottrine prestabilite in maniera chiara e solida. L'approccio comunicativo, invece, implica nella qualifica stessa di "approccio" il suo carattere flessibile di riflessione – tanto di docenti quanto di teorici – sul problema dell'apprendimento linguistico, sul quale non è intervenuto un accordo preliminare su una dottrina omogenea e rigida. È probabilmente in questa molteplicità di punti di vista che risiede la forza essenziale dell'approccio o "orientamento" comunicativo. Tale orientamento si è avvalso dell'esperienza dei docenti che hanno sperimentato i metodi preesistenti e che, mettendoli in pratica, ne hanno constatato al tempo stesso le qualità e le lacune. Ma la diversità di osservazioni, per quanto possa arricchire, crea talvolta confusione quando si tratta di descrivere l'approccio comunicativo tanto che Germain dice, a tale proposito, «on ne sait plus très bien ce qu'est ou n'est pas le communicatif».

Il principio da cui partiamo è che un "metodo" o un "approccio" non possano essere un insieme omogeneo di dottrine e di principi immutabili e rigidi. Diremo con Besse (1985: 14) che si tratta piuttosto di "proposizioni" e di «procedimenti [...] destinati a organizzare e favorire l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua seconda».[1]

Un secondo aspetto che caratterizza l'approccio comunicativo è il fatto che esso rifiuta ogni metodo che parta esclusivamente dal "codice linguistico". L'approccio comunicativo si concentra sul "messaggio", secondo la ben nota distinzione operata da Jakobson (1973) nel suo schema della comunicazione, ma si avvicina anche agli usi sociali della lingua, recuperando in questo modo la pragmatica linguistica risalente a Morris (1938). È vero, e ritorneremo più avanti su questo punto, che il codice linguistico introduce nell'insegnamento frontiere troppo strette, legate alla "grammaticalità" e ai "livelli della lingua". È per questi motivi, infatti, che, partendo dalle strutture linguistiche, il metodo strutturalistico-globale pecca di rigidità nella forma delle frasi proposte agli studenti, rigidità che limita il processo di comunicazione, non fosse altro che per l'assoluta necessità di produrre segmenti linguistici perfetti e ricevibili, cosa di cui un principiante è, per definizione, incapace.

[1] Si noti il rapporto stabilito fra i due processi di insegnamento e di apprendimento. Da questa nozione derivano essenzialmente le nozioni di strategie di apprendimento e di autonomia dello studente. Quest'ultimo chiamato spesso "apprendente" nell'intento di omogeneizzare la terminologia.

La grammaticalità è d'altronde alla base di una delle divergenze fra i glottodidatti, alcuni dei quali vogliono che si padroneggino innanzitutto alcune strutture linguistiche di base prima di passare ad una pratica comunicativa, mentre altri considerano che la pratica della lingua a scopo comunicativo debba avvenire fin dall'inizio dell'apprendimento (cfr. Savignon 1972). Propendiamo personalmente per quest'ultima tesi, avendo constatato che la situazione di comunicazione è l'unica via verso un uso spontaneo della lingua sia orale sia scritta. L'efficacia del metodo dipende altamente dalla quantita di produzione sulla quale si innesta, attraverso l'auto-correzione, la "pedagogia dell'errore" (argomento sul quale torneremo più avanti).

Non si può in effetti pretendere che il fine sia imparare a comunicare e cominciare con un insegnamento/apprendimento meccanico e decontestualizzato di alcune strutture e regole che restano nel dominio dell'astratto e si scontrano con il principio stesso di comunicazione. Inoltre, una tale progressione porterebbe alla negazione delle strategie di apprendimento e sarebbe in contraddizione con la continuità didattica, alla quale fanno riferimento sia i programmi ministeriali italiani sia i documenti sull'insegnamento delle lingue redatti dalla Comunità europea. La riserva di alcuni insegnanti ad applicare l'approccio comunicativo sin dall'inizio può essere spiegata in base a diversi fattori, la maggior parte dei quali riguarda i dubbi del docente.[2] Queste esitazioni provengono, infatti, da una limitata conoscenza degli approcci introdotti dalla glottodidattica e dal fatto che non tutti i docenti possiedono una solida formazione di base nel campo dell'analisi moderna delle lingue. Spesso a queste lacune si aggiungono difficoltà personali dovute a una scarsa padronanza della lingua insegnata, difficoltà che l'insegnante non riesce a dominare se non rimanendo nel campo della regola normativa. Così, il *sistema* linguistico, che l'approccio comunicativo mette in secondo piano, riemerge talvolta a causa dell'insicurezza dell'insegnante, della quale, peraltro, si dovrebbe tenere conto nei programmi di formazione dei formatori.[3]

L'"insicurezza", propria di certi insegnanti, è stata poi da loro riversata sui discenti: quante volte abbiamo sentito dire che l'alunno "ha bisogno di grammatica", che "chiede regole chiare e precise". Queste osservazioni sono in parte dovute al modo stesso di operare di alcuni insegnanti che, lungi dal favorire lo sviluppo della grammatica implicita, sono anche incapaci di concepire esercizi e attività didattiche che includano l'acquisizione di competenze grammaticali con procedure che non siano esclusivamente normative (cfr. Giunchi: 1990). Si pone quindi la necessità «di una preparazione [del docente] all'autonomia, che si dovrebbe muovere lungo le due direttive dell'aggiornamento o autoaggiornamento 'tecnico' e della modificazione degli atteggiamenti» (Mazzotta 1996: 194-97).

Per concludere, si può affermare che, nell'ambito dell'approccio comunicativo, insegnanti e teorici si incontrano su un punto: lo scopo è insegnare agli studenti a comunicare in una lingua straniera, benché, piuttosto che "insegnare", il fine dovrebbe essere quello di "aiutare a imparare" e di "insegnare a imparare", cioè di far acquisire agli studenti nuove strategie di apprendimento. D'altra parte, la comunicazione presuppone un'efficacia e una rapidità che

[2] In effetti, nel corso della nostra esperienza come formatore, abbiamo notato presso alcuni insegnanti o aspiranti insegnanti una sorta di apprensione verso le strategie di apprendimento non controllate da loro. Si direbbe che, per "sicurezza", certi insegnanti vorrebbero limitare le strategie di apprendimento degli studenti e che sarebbero contenti di vederli imparare così come loro stessi hanno appreso certe nozioni o competenze – spesso grammaticali e normative. La qual cosa è in contraddizione con lo spirito stesso di acquisizione dell'autonomia da parte dei discenti.

[3] Abbiamo constatato nell'ambito di un corso di formazione continua per l'acquisizione della scrittura dell'arabo rivolto a insegnanti già esercitanti la professione che, dopo una giornata dedicata alla riflessione sulle modalità di presentazione globale del sistema grafologico dell'arabo, un insegnante ha concluso dicendo che avrebbe introdotto tre grafemi al giorno, invece di presentarne uno per volta. È chiaro che questo docente non aveva compreso lo spirito stesso dell'approccio proposto e che non si era neanche posto il problema della scelta dei tre grafemi da presentare e dell'uso che il discente ne avrebbe fatto. Abbiamo rilevato questo stesso modo di procedere in certi corsi universitari di arabo, dove l'insegnante ha passato un intero anno a presentare le "lettere" arabe una alla volta.

non si possono trascurare ed è proprio nella prospettiva dell'efficacia che respingiamo l'insegnamento della grammatica. In effetti, dal momento che la grammatica è un metalinguaggio, se ci si ostina a insegnare la grammatica in quanto tale, si cade in una duplice contraddizione: da una parte, s'insegna una teoria su una lingua che lo studente non conosce ancora, dall'altra, si perde tempo a far memorizzare concetti e terminologie che non servono nel processo di comunicazione vero e proprio. Questo va contro l'efficacia, anche perché l'apprendimento di una lingua straniera conosce un limite inevitabile: il tempo necessario all'apprendimento.

"Funzioni del linguaggio" o "usi sociali"?

Un altro problema posto dall'approccio comunicativo è quello di presentare come fonte del contenuto di apprendimento le funzioni del linguaggio. Ma sono le funzioni linguistiche l'unica fonte o, come sostiene Germain (1991: 4), non si tratta allo stesso tempo di "usi sociali"? Nella ricerca di una risposta, disponiamo dei punti di partenza dei ricercatori del *Conseil de l'Europe* per quanto riguarda l'apprendimento del francese (*Niveau-seuil*) e dell'inglese (*Threshold Level*). Essi, secondo Germain, sono per delle soluzioni dipendenti da un'unica fonte. È possibile notare, tuttavia, almeno due influenze già sottolineate da Stern (1981) che sono all'origine della confusione riguardante l'approccio comunicativo: la mescolanza di due ambiti, l'uno linguistico, legato per l'appunto alle esperienze dei linguisti, che considerano la lingua dal punto di vista della comunicazione, l'altro di matrice psicologica e pedagogica, derivante dagli studi degli psicolinguisti e dei glottodidatti, che considerano il processo di apprendimento dal punto di vista della didattica. Così, riferendosi ai lavori di Brumfit (1987: 3), Germain rimanda alle «tradizioni di ricerca che, fin dagli esordi, hanno segnato l'evoluzione della didattica delle lingue. Da un lato ci sono i ricercatori che si riferiscono agli studi linguistici come alla base essenziale necessaria per risolvere i problemi legati all'insegnamento delle lingue, dall'altro, ci sono coloro che, dotati piuttosto di una visione multidisciplinare, hanno la tendenza a ricorrere ad ogni disciplina suscettibile di fornire soluzioni per le difficoltà incontrate, essendo la linguistica una disciplina fra le altre».
Ogni soluzione va dunque ricercata nella pluridisciplinarità, dettata appunto dalla varietà di elementi che costituiscono l'approccio comunicativo. È pur vero che, anche quando ci si accorda su una concezione unitaria della lingua e della comunicazione, si continuano a manifestare divergenze, tuttavia, un atteggiamento multidisciplinare sarebbe salvifico, perché ci sgancerebbe dall'approccio strettamente linguistico che alcuni tendono ancora a confondere con un apprendimento normativo della lingua.

Lingua o comunicazione?

Il rapporto tra lingua e comunicazione sembra evidente ad un linguista. Ciononostante, si assiste a delle esitazioni, spesso dovute a un punto di vista condizionato dal grado di chiarezza dell'analisi. Così, se prendiamo lo schema di Jakobson (1973):

Contesto

Emittente ⟶ Messaggio ⟶ Destinatario

Codice

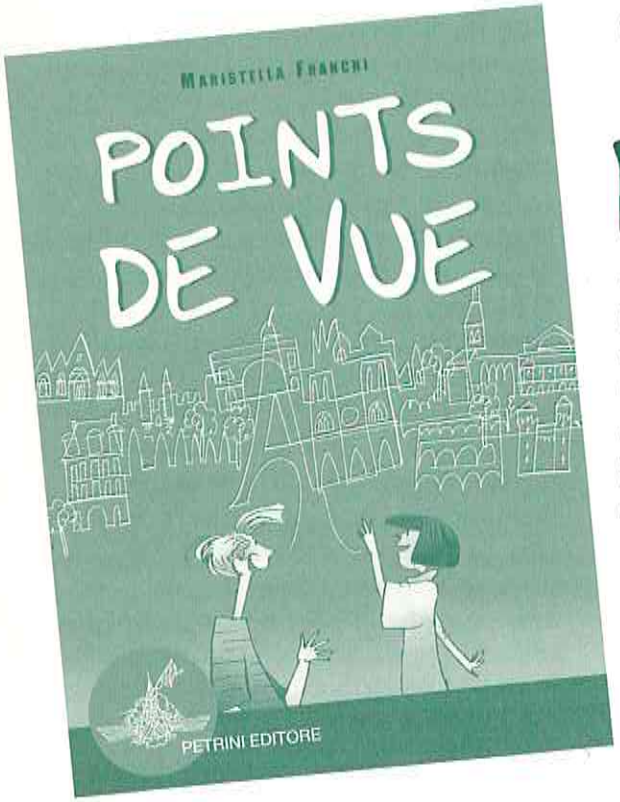
Contatto

constatiamo che questo schema, benché concepito da un punto di vista puramente linguistico e nonostante le critiche di cui è stato oggetto, prende in considerazione diversi elementi non propriamente linguistici. In effetti, solo il "messaggio " e il "codice" sono di essenza linguistica. Se la linguistica fosse soltanto lo studio della lingua, includerebbe esclusivamente questi due elementi. Jakobson invece "oltrepassa" questi limiti e accoglie nel suo schema "contesto" e "contatto". Allargando il

contesto alle convenzioni sociali, altri hanno incluso nello schema linguistico/comunicativo gli aspetti pragmatici e sociolinguistici quali elementi necessari per una comunicazione chiara ed efficace. Inoltre, e lo fa in qualche modo Jakobson stesso, il "contatto" supera la continuità fisica fra i due poli della comunicazione (emittente e destinatario) e ingloba la funzione fàtica e la funzione conativa, che fanno parte del campo comunicativo più che di quello propriamente linguistico. La funzione espressiva, inoltre, annuncia la psicolinguistica; l'intercomprensione è già inclusa nella nozione di *codice*, del quale un minimo deve essere comune ai due poli, ma contiene al tempo stesso i germi sia delle *variazioni* e dell'individualità del locutore sia delle *significazioni*, divise fra *denotazioni* e *connotazioni*. È dunque chiaro che la linguistica ha contribuito enormemente e in maniera essenziale, fin dai suoi primi passi, a svelare il carattere comunicativo della lingua, per cui il suo contributo alla nascita dell'approccio comunicativo è evidente ed è reso ancor più manifesto dai lavori di Hymes (1972) sulla competenza comunicativa, di Halliday (1974 e 1975) per gli aspetti funzionali e sociali, di Canale e Swain (1980) per le sottocompetenze che compongono la competenza comunicativa, di Austin (1962) per gli *atti linguistici*, di Searle (1969-1972) per gli usi *performativi*, di Widdowson (1978-1981) per le applicazioni delle teorie della comunicazione alla didattica delle lingue.

Così, passo dopo passo, si stabiliscono differenze concettuali sempre più sottili riguardo alla lingua in particolare e al processo comunicativo in generale. Spetta a Hymes il merito di ritenere che la teoria linguistica non può essere che una parte di una teoria più generale le cui dimensioni sono di ordine culturale e comunicativo. Le teorie sociali e le pratiche etnografiche fanno il loro ingresso nella sfera della didattica delle lingue; non a caso, nel suo studio sulla didattica dell'italiano come

MARISTELLA FRANCHI



POINTS DE VUE

- Textes enregistrés
- Grammaire
- Exercices
- Activités

sono le sezioni di **Points de vue** per il ripasso estivo dopo la prima classe delle Superiori.

Volume con CD audio
cod. 88-494-0845-5 € 8,50

PETRINI EDITORE

lingua straniera, Balboni (1994: 14) introduce il concetto di "lingua etnica", che potrebbe rivelarsi pertinente e fruttuoso nella didattica dell'arabo, soprattutto quando si tratta di studenti arabofoni (numerosi in Francia) che studiano l'arabo, un arabo necessariamente diverso da quello praticato nella loro quotidianità. Si vede, quindi, quanto le situazioni di comunicazione assumano qui un'importanza insospettata. In effetti, non basta produrre enunciati grammaticalmente corretti, sia nel senso della linguistica chomskiana sia in quello della linguistica generale o anche della grammatica normativa, ma si tratta di acquisire realmente delle capacità di adattamento alla situazione che comportano conoscenze di natura sociologica. Si dovrà in questo modo distinguere tra competenze grammaticali e competenze sociolinguistiche.

Halliday prende le mosse dalla linguistica funzionale e fonda una teoria che tiene conto delle diverse funzioni implicate nell'uso linguistico. Nel suo articolo, intitolato *La base fonctionnelle du langage* (1974), per la traduzione francese, conduce una riflessione sui rapporti fra la struttura interna di una lingua e l'uso che viene fatto di tale lingua che sfocierà nella teoria – sviluppata nella sua opera del 1975 *Learning how to mean. Explorations in the Development of Language* – secondo la quale le strutture linguistiche sono determinate dalle "funzioni sociali". La teoria di Halliday dimostra fino a che punto il linguaggio sia segnato dal suo funzionamento sociale, per cui ci si rende conto che le strutture padroneggiate per prime da un discente sono soprattutto quelle che gli sono necessarie per gli usi comunicativi nella società. A livello metodologico ne consegue l'importanza di adeguare le strutture linguistiche alle situazioni e alle funzioni sociolinguistiche della comunicazione. Da parte nostra, diamo la priorità alle *esigenze* della comunicazione piuttosto che agli *strumenti* di comunicazione, poiché questi mezzi saranno inventati dal discente, sia attraverso un processo cognitivo personale sia attraverso la richiesta all'insegnante delle forme linguistiche più idonee per arrivare al suo scopo. In questo modo si realizzano alcuni principi di base dell'approccio comunicativo, quali l'autenticità (applicabile sia alla situazione comunicativa che ai testi, orali, scritti o audiovisivi, utilizzati nell'insegnamento), il *bain linguistique* – o *full immersion* (immersione linguistica totale) – che costituisce la situazione ideale di apprendimento di una lingua straniera. La teoria di Halliday, per essere efficace in termini di approccio didattico, dovrebbe sfociare in un atteggiamento mentale da parte dell'insegnante che deve imparare a ragionare in termini di: *funzione* + *oggetto*, vale a dire, il bisogno di fare e l'oggetto di questo bisogno, entrambi tradotti in termini linguistici. Si distingueranno così sette funzioni, riassunte da Germain (1991: 26), i cui oggetti possono essere molteplici: funzione strumentale (ottenere beni materiali o servizi), regolatrice (controllare il comportamento altrui), interattiva (stabilire dei contatti con persone del proprio ambiente), personale (esprimere sentimenti personali e significati), euristica (imparare e scoprire), immaginativa (creare un mondo immaginario) e infine informativa (trasmettere l'informazione).

Ragionare in termini di *funzione* implica da parte del docente una consapevolezza della priorità data alla situazione di enunciazione e di comunicazione. Non si tratta più di preparare soltanto un testo o un insieme di esercizi strutturali, ma un quadro (un *format*) nel quale deve nascere la necessità di comunicare e quindi le strategie di comunicazione e di apprendimento. Le strutture linguistiche sono una parte di queste strategie, sono lo strumento, non il loro punto di partenza.

Siamo lontani dai metodi quali quello Strutturo-Globale Audio-Visivo (SGAV), adottato dai centri di insegnamento del francese fino all'anno 1979, nel quale il punto di partenza era essenzialmente la lingua con le sue strutture morfo-sintattiche. Secondo questo metodo, in una unità didattica non era previsto che si fornissero allo studente i mezzi per informarsi, per esempio, sulla professione di qualcuno, ma si arrivava a questa informazione attraverso il modello basato su un dialogo del tipo: "*Vous êtes enseignant? - Non, je suis directeur*". C'è da chiedersi se l'intento di questo metodo fosse di evitare la difficoltà strutturale dell'espressione "*Qu'est-ce que?*" nel-

la frase "*Qu'est-ce que vous faites (dans la vie)?*" e di seguire quindi una progressione grammaticale prestabilita che non prevedeva ancora questa forma interrogativa oppure di rispettare le convenzioni sociali che raccomandano la discrezione. Ad ogni modo, il metodo privava il discente di uno strumento essenziale per l'autonomia e gli impediva la relazione con la lingua come mezzo di comprensione e di conoscenza della realtà.

La filosofia analitica

L'avvento di due grandi nomi della filosofia analitica inglese, Austin (1962) e Searle (1969), permetterà alla linguistica applicata alla didattica delle lingue di fare un importante passo verso il comunicativo, soprattutto grazie alle applicazioni operate da Widdowson nella sua opera del 1978 intitolata *Teaching Language as Communication*.

Mettendo l'accento sulla differenza tra *usage* e *use*, Widdowson dimostra il carattere puramente linguistico di certi esercizi strutturali e il carattere artificiale di certe domande fatte dal docente a proposito di cose ovvie presenti nella classe: per esempio, "*Che cosa c'è sul tavolo? – C'è un libro sul tavolo*". Paragonato ad una situazione autentica di comunicazione, tale dialogo appare artificiale e poco stimolante per l'apprendente. Nella comunicazione reale, infatti, la frase deve essere adeguata sia al contesto linguistico (alla domanda: *Che cosa c'è sul tavolo*? non ci si aspetta una frase grammaticalmente completa: *C'è un libro sul tavolo*, ma: *C'è un libro*, oppure semplicemente: *Un libro*) sia alla situazione di comunicazione (la domanda non si deve fare su una cosa conosciuta dal docente, che vede il libro sul tavolo, ma eventualmente su una cosa che il docente ha smarrito, ad esempio il pennarello che è scivolato sotto la sedia). Questa "autenticità" è molto importante specialmente se si tratta di apprendenti adulti.

Un'altra distinzione operata da Widdowson riguarda l'opposizione tra "coesione" e "coerenza" riguardo al livello di applicazione della regola; la *coesione* è al livello della frase o tra le frasi, la *coerenza* è al livello del discorso. La prima è ben conosciuta e studiata dalla linguistica testuale; la seconda è più difficile da analizzare per l'assenza di marche linguistiche, in quanto il legame è di ordine semantico. Widdowson afferma che le significazioni non sono prefabbricate nella lingua, ma costruite: il locutore costruisce una coerenza parallela alle frasi effettivamente pronunciate e molti elementi della coerenza sono impliciti. L'interlocutore deve quindi poter ricostruire un minimo di questi elementi impliciti perché si realizzi l'intercomprensione; succede spesso però che mancano elementi di coerenza relativi ad usi e valori esclusivi della lingua appresa e, in tal caso, la soluzione sta nella pragmatica. Per questo motivo Moeschler (1998) attribuisce il progresso della pragmatica (e della semiotica) alle situazioni di necessità che si manifestano nei processi di apprendimento delle lingue straniere

La competenza comunicativa

Alla fine degli anni Settanta, gli studiosi di glottodidattica cercano di definire le competenze necessarie alla comunicazione linguistica. Il lavoro di Canale e Swain (1980) costituisce la somma di queste ricerche. Nell'articolo *Theoretical bases of communicative approachs to second language teaching and testing*, apparso nel primo numero della rivista *Applied Linguistics*, i due Studiosi cercano, infatti, di determinare i componenti della capacità indicata da Hymes come "competenza comunicativa", concludendo che tale competenza richiede tre tipi di sottocompetenze: *grammaticale*, *sociolinguistica* e *strategica*. Canale, in uno studio più approfondito (1983), estenderà a quattro il numero di queste sottocompetenze:

- **competenza grammaticale**, che include la conoscenza del lessico e delle regole di fonologia, morfologia, sintassi e semantica della frase;
- **competenza sociolinguistica**, che prevede la conoscenza delle regole socioculturali necessarie all'interpretazione del significato sociale degli enunciati;
- **competenza discorsiva**, riferita alle regole del discorso e in particolare ai concet-

ti di coesione e coerenza definiti da Widdowson;

- **competenza strategica**, costituita dalle strategie verbali e non verbali che i parlanti utilizzano nella conversazione e che vanno dall'uso di perifrasi per gli elementi lessicali ignoti alla scelta del *registro* linguistico appropriato a seconda del livello sociale dell'interlocutore.

L'approccio francese della Moirand (1982) consiste in una organizzazione diversa delle competenze – dalla Studiosa chiamate *composantes* (componenti) – che fanno parte della competenza comunicativa. Moirand distingue infatti quattro componenti: *linguistica*, *discorsiva*, *referenziale* e *socioculturale*. La componente *linguistica* e quella *discorsiva* riprendono quasi le stesse definizioni di Canale e Swain; la componente *referenziale* riguarda la conoscenza dei settori dell'esperienza e degli oggetti del mondo come pure delle relazioni tra tali oggetti; la *socioculturale* include le regole sociali e le norme d'interazione tra individui e istituzioni, la conoscenza della storia culturale e delle relazioni tra i prodotti culturali. Moirand non considera la dimensione *strategica*, perché ritiene che tale competenza intervenga al momento dell'attualizzazione del discorso e faccia parte, quindi, della situazione concreta.

Si può affermare in conclusione che le varie competenze elaborate intorno al "comunicativo" forniscono un quadro teorico, una "consapevolezza"; altre competenze si possono aggiungere, come quella *paralinguistica* ed *extralinguistica* (Freddi 1994: 85), ma al di là delle differenze resta l'intesa comune su una visione più ampia del concetto di *lingua*, più strettamente legato a quello di *comunicazione*, e sull'importanza delle dimensioni socioculturale e psicologica. Non si tratta più d'insegnare la lingua nelle strette frontiere della fonologia, morfologia e sintassi – come si faceva prima del 1975 – ma di far acquisire allo studente, oltre al *sapere* della LS il *savoir-faire*. Sono le implicazioni dei concetti di "normes contextuelles et situationnelles" (Besse 1985: 48) che influiranno negli anni seguenti sia sul contenuto dell'insegnamento sia sulla metodologia.

Bibliografia essenziale

AUSTIN J. L.
How to Do Things with Words, London, Oxford University Press.

BALBONI P. E. (1994)
Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci.

BESSE H. (1985)
Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier-Crédif.

BRUMFIT C. J. (1987)
"Applied linguistics and communicative language teaching", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 8.

CANALE M., SWAIN M. (1980)
"Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, I, 1, pp. 1-47.

CANALE M. (1983)
"From communicative competence to communicative language pedagogy", in J. Richards, R. Schmidt (a cura di), *Language and Communication*, London, Longman.

FREDDI G. (1994)
Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche, Torino, UTET Libreria.

GERMAIN C. (1991)
L'approche communicative en didactique des langues, Coll. *Le point sur...*, Anjou (Québec), Centre Educatif et Culturel (2° ed. 1993).

GIUNCHI P.
"Grammatica esplicita e grammatica implicita", in Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.

HALLIDAY M. A. K. (1974)
"La base fonctionnelle du langage", *Langages*, 34 (ed. or. 1973)

HALLIDAY M. A. K. (1975)
Learning How to Mean – Explorations in the Development of Language, London, Edward Arnold.

HYMES D. (1972)
"On communicative competence", in J.B. Pride e H. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.

JAKOBSON R. (1973)
Essais de linguistique générale, Paris, Minuit, (ed. or. 1963)
MAZZOTTA P. (1996)
Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente, Bari, Adriatica.
MOSCHLER J. (1998)
"Le temps dans la langue, de la grammaire à la pragmatique", in *Langues*, 1-I, pp. 14-23.
MOIRAND S. (1982)
Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
MORRIS C. (1938)
Foundations of the Theory of Signs, Chicago, University of Chicago Press.
SAVIGNON S. (1972)
Communicative Competence, An Experiment in Foreign Language Teaching, Philadelphia, The Center for Curriculum Development.
SEARLE J. R.
Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, London, Cambridge University Press. 1972 *Les actes de langage*, (trad. fran.), Paris, Hermann.
STERN H. H. (1981)
"Communicative language teaching and learning: Toward a synthesis", in J. E. Alatis et al. (a cura di), *The second Language Classroom: Directions for the 1980s*, New York, Oxford University Press.
WIDDOWSON H. G. (1978)
Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, Crédif-Hatier.

Loretta Mura John Taylor

GOOD SHOT

PRACTICE FOR KET

ACTIVITY BOOKS AND CD-ROM

Activity book 1
pp. 128 + CD-Rom • € 8,70

Activity book 2
pp. 128 + CD-Rom • € 8,70

Strumento per l'integrazione nell'iter didattico e per il lavoro in classe **Good Shot** può essere affiancato a qualsiasi libro di testo in uso. I due CD-Rom contengono una serie di filmati "live" girati interamente in Inghilterra. Gli activity books permettono l'utilizzazione e lo sfruttamento del materiale linguistico dei CD-Rom, offrono numerosi esercizi di revisione e rinforzo delle strutture di base e presentano inoltre attività di "reading" conformi agli "examination papers"del KENT.

GARZANTI SCUOLA

Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2002

Da quasi dieci anni ormai non compariva un manuale di glottodidattica organico, unitario, complessivo: non foss'altro che per questa ragione l'occasione offerta da questo volume è troppo ghiotta perché chi si interessa di glottodidattica se la lasci sfuggire. Ma se a questo aggiungiamo il fatto che *Le sfide di Babele* è opera di uno studioso di punta, molto presente nel dibattito italiano e internazionale, che non esita ad intervenire fortemente nella politica educativa e linguistica dei governi italiani, "sporcandosi le mani" anche con la progettazione operativa e non restando isolato nell'aria rarefatta dell'accademia – be', allora l'occasione di studiare questo volume con l'occhio particolare della recensione è irrinunciabile. Iniziamo questa nostra riflessione dal titolo, dove ci sono due punti da evidenziare perché sintetizzano molta dell'innovazione teorica ed operativa proposta dall'autore.

"Babele"

Tutto il volume ruota intorno a questa metafora (che dà il nome anche alla collana, *I libri di Babele*), dal momento in cui Dio inventa la diversità linguistica come maledizione per gli uomini (ma Balboni ribadisce il suo orgoglio di essere figlio degli uomini che osano sfidare perfino Dio) al momento in cui, nella Pentecoste, perdonati gli uomini, Dio non li riporta alla lingua unica ma dà loro la possibilità di parlare in tutte le lingue, che rimangono diversificate, inno alla differenza, alle peculiarità.

In un secolo iniziato sotto l'insegna della globalizzazione, il volume di Balboni ha il pregio di indicare vie teoriche e percorsi operativi per gestire – almeno sul piano della comunicazione – la globalizzazione: da un lato si deve superare la maledizione di Babele garantendo a tutti l'inglese lingua franca e dall'altro si deve garantire a tutti la conoscenza di una seconda (e poi terza, quarta...) lingua straniera, da apprendere per amore, per interesse, sia nella scuola sia in internet, nelle università della terza età, nelle aziende multinazionali, ecc.

"Società complesse"

È il dato sociale nuovo che rende necessario, secondo Balboni, questo libro. Non si può continuare con le logiche di dieci anni fa oggi, nel mondo di internet, dell'Europa di Schengen e dell'euro, delle guerre che mobilitano sostenitori e oppositori al di sopra dei confini, creando cortei anti-G8 in cui non conta la lingua che si parla ma la parte della barricata in cui ci si trova – in un mondo come questo, insegnare le lingue secondo i curricoli e con le tecniche tradizionali non solo ha poco senso, ma diventa spesso anacronistico.

Vittime di questa "rivoluzione" glottodidattica sono alcuni strumenti classici del suo armamentario teorico: dalla nozione di *curricolo* (oggi bidimensionale, cioè organizzato per livelli, con una linea che indica la competenza e che ascende, anno dopo anno: si pensi ai 6 livelli del Consiglio d'Europa; curricolo che deve dunque diventare tridimensionale, per potersi adeguare al profilo richiesto caso per caso) alla nozione di *insegnamento*, che si trasforma in una relazione interpersonale che include tra i "docenti" non solo l'insegnante ma anche la rete, i mass media, i compagni, i colleghi di lavoro o di sport; dalla nozione di *unità didattica*, che diventa un mero contenitore di una rete di unità d'apprendimento basate su processi neuro- e psicolinguisti elementari, alla nozione di *cultura*, scissa da quella di civiltà; dall'approccio all'integrazione degli *immigrati* all'*uso veicolare* della lingua straniera per insegnare altre discipline...

Come si vede, si tratta di un volume che davvero dà la sensazione di essere di fronte ad una rifondazione della disciplina, ad un ripensamento dei ruoli e dei modi dell'insegnamento linguistico.

Tale percorso viene svolto in quattro sezioni:

– la prima sezione indica le coordinate epistemologiche e sociologiche nuove introdotte da Babele e quindi definisce gli elementi che sono comuni a tutte le situazioni di insegnamento linguistico;

– si passa poi agli aspetti specifici delle varie situazioni di insegnamento della lingua straniera: ai bambini dai 3 ai 10 anni, agli adolescenti, ai giovani, agli adulti, ecc.;

– seguono alcune indicazioni per l'insegnamento della lingua non "straniera" bensì "se-

conda", cioè nelle situazioni di bilinguismo e in presenza di immigrati, e l'uso veicolare della lingua, in cui si integra l'insegnamento della lingua con quello di un'altra disciplina;
– infine ci sono due ampie appendici: una in cui si vedono gli approcci e i metodi del 20° secolo, usando una serie di indicatori che tornano per ognuno di essi e che quindi ci consentono di fare il punto su che cosa sia effettivamente cambiato in questi anni e su cosa invece, al di là dei cambiamenti di etichetta, sia rimasto sostanzialmente uguale; una seconda appendice include le indicazioni delle tecniche didattiche, cioè delle attività e degli esercizi, che consentono di procedere in classe per guidare l'acquisizione della grammatica, del lessico, delle varie abilità, e così via.

Come si vede l'impianto è quello di un manuale completo, una guida sistematica per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti; scritto, secondo il noto stile di Balboni, in lingua piana e apparentemente semplice – "apparentemente" in quanto spesso la semplicità linguistica porta a sottovalutare la complessità concettuale, l'inter-legare.
Un'altra innovazione è quella che trasforma un capitolo in una sorta di ipertesto: a lato della pagina c'è un colonnino in cui compaiono i rimandi ai paragrafi o alle appendici in cui quel tema è trattato in maniera più approfondita o in cui si trovano informazioni collegate.
Da ricordare anche una seconda caratteristica strutturale della collana: all'inizio di ogni capitolo c'è una schematica presentazione del suo contenuto, e alla fine del capitolo c'è l'elenco delle nozioni che, da quel punto in poi, vengono date per acquisite.
Concludendo, possiamo dire che questo nuovo volume di Paolo Balboni è un testo fondamentale non solo per la formazione dei futuri insegnanti di lingua, in tutti i corsi universitari o post-universitari in cui si adotta un manuale di glottodidattica, ma è una guida essenziale anche alla riflessione degli insegnanti e degli studiosi, uno strumento per mettere in discussione le verità accettate alla luce di quello che ci sta succedendo intorno, nella Babele in cui – consapevoli o non – ci stiamo trovando a vivere.

Matteo Santipolo

UTET
LIBRERIA

Collana di Glottodidattica

I problemi, le soluzioni e le integrazioni di un insegnamento tecnologizzato nell'area delle discipline linguistiche e umanistiche.
€ 14,46

La presenza e lo sviluppo delle microlingue, il rapporto con la lingua di uso comune e con le lingue di grande comunicazione (come l'inglese), le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento nel contesto scolastico e aziendale.
€ 14,46

Sviluppo delle abilità linguistiche e tecniche per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere: gli scopi, le variazioni, l'uso a fini di testing e il possibile contributo delle tecnologie.
€ 14,46

SEZIONI ANILS

SEZIONE	COGNOME	NOME	INDIRIZZO	CAP	CITTÀ	PR	TELEFONO	E-MAIL
Agrigento	COPPOLA	Angelo	VIA PEZZALONGA, 14	92015	RAFFADALI	AG	0922 472200	pnbtc@tin.it
Alessandria	CRIMI	Anna Maria	VIA PARMA, 33	15100	ALESSANDRIA	AL	0131/52240	anncrimi@libero.it
Alessandria	GAVAZZA	Renza	CORSO IV NOVEMBRE, 26	15100	ALESSANDRIA	AL	0131 265282	fabrizio.pozzi@libero.it
Arezzo	SARDINI	Elsa	VIA B. ANGELICO, 21	52100	AREZZO	AR	0575 21995	
Asti	BALOI	Elena	COLLE SAN DEFEND, 62	14012	FERRERE	AT		elenabaloi@libero.it
Bari	GIORDANO	Francesco	VIA VASSALLO, 4/A	70125	BARI	BA		
Bari	MINARDI	Giovanni	VIA MAZZINI, 94	70032	BITONTO	BA	080 3752730	g.minardi@libero.it
Bassano	PRIMON	Mariapia	VIA LEONARDO DA V., 63	36067	S. GIUSEPPE CASSOLA	VI	0424 37337	mp.primon@libero.it
Benevento	DE NICOLAIS	Pasquale	VIA AVELLINO, 21	82100	BENEVENTO	BN	0824 311517	
Benevento	ROSA	Italo	VIA S. ROSA, 27	82100	BENEVENTO	BN	0824 28801	
Bergamo	COLOGNI	Norma	VIA OBERDAN, 12	24047	TREVIGLIO	BG	0363 419531	
Bergamo	RIGAMONTI	Laura	VIA G. D'ANNUNZIO, 11	24127	BERGAMO	BG		
Bologna	DE BERNARDIS	Daria	VIA PROCACCINI, 4	40129	BOLOGNA	BO	051 359891	kiwibr@tin.it
Brescia	PLATTO	Giovanna	VIA DIV. ACQUI, 57	25127	BRESCIA	BS	030 3750188	
Brescia	ZANOLA	Maria Teresa	VIA TOSCANA, 10	25125	BRESCIA	BS	030 620458	annalisa.zanola@bs.unicatt.it
Cagliari	FADDA	Marilena	VIA SONNINO, 195	09127	CAGLIARI	CA	070 650716	
Cagliari	MARCI CORNA	Luisa	VIA COSTANTINO P., 42	09129	CAGLIARI	CA	070 489047	lmcorona@tiscalinet.it
Caivano	MENNILLO	Maria Antonia	VIA ROSSELLI, 99/B	80023	CAIVANO	NA	081 8321737	
Caltanissetta	ANDOLINA	Giovanna	VIA BISSOLATI, 7	93100	CALTANISSETTA	CL	0934 554385	giovanna.andolina@tin.it
Campobasso	GIANNANDREA	Antonio	VIA VENETO, 84	86100	CAMPOBASSO	CB	0874 497446	a_giannandrea@yahoo.it
Campobasso	IANNACONE	Carmela	VIA COLLE DELL'ORSO, 88	86100	CAMPOBASSO	CB	0874 61700	
Castellamare St.	BASILE	Nellina	VIA A.DE GASPERI,104	80053	CASTELLAMMARE S	NA	081 8703159	
Castellamare St.	ROMANO	Patrizia	VIA CARLO AMALFI, 30	80063	PIANO/SORRENTO	NA	081 8087745	
Catanzaro	MACRI'	Luigi Antonio	C.SO DEI BRUZI, 243	88050	VALLE FIORITA	CZ	0961 919197	lmacri@abramo.it
Cosenza	FRAGOMENI	Maria Rosa	VIA CODIGNOLA, 3/A	87040	CASTROLIBERO	CS	0984 851274	carfrag@libero.it
Cuneo	BRAMARDI	Mario	VIA FENOGLIO, 5	12100	CUNEO	CN	0171 492695	
Cuneo	MINA	Mario	VIA MART.LIBERTÀ, 44a	12010	S.DEFENDENTE C.	CN	0171 85225	
Ferrara	BULGARELLI	Elisabetta	VIA CORONELLA, 76/B	44049	VIGARANO MAINARDA	FE	0532 827408	timdann@libero.it
Ferrara	DE MATTEIS	Paola	VIA MAESTRA GRANDE, 4	44040	XII MORELLI	FE	051 6841855	pdm2k@libero.it
Firenze	AMATO	Francesco	VIALE F. REDI, 25	50144	FIRENZE	FI	055/357370	makrru@tin.it
Firenze	VELLA	Clara	VIA R.GIULIANI, 3	50141	FIRENZE	FI	055 4220282	makrru@tin.it
Foggia	PALAZZO	Marciano	P.ZA A.DE GASPERI, 8	71100	FOGGIA	FG	0881 632874	
Frosinone	DIAMANTE	Emilio	VIALE AUSTRIA, 4	03100	FROSINONE	FR		tiemel@libero.it
Genova	LUGETTI	Silvana	VIA CORSICA, 14/23	16128	GENOVA	GE	010 543173	silvana@lugetti.it
Genova	CARPANI	Daniela	VIA DODERO, 6/8	16148	GENOVA	GE	010 3760923	dc.plc@tin.it
Giulianova	DI FELICE	Ester	VIA GALVANI, 49	64022	GIULIANOVA	TE	085 8004806	tina6@caltanet.it
Isernia	MARRACINO	Lucia	VIA AMENDOLA, 4	86170	ISERNIA	IS	0865 412282	
La Spezia	MARCHINI	Rita	VIA SOPRA GLI ORTI, 2	19030	LA SERRA	SP		
La Spezia	TACOLI	Annalisa	VIA MARANI, 1	19100	LA SPEZIA	SP		annalisatac@yahoo.it
Latina	DOTTOR	Bellita	VIA MIGLIARA, 45 -178	04010	BORGO GRAPPA	LT		cmr@bmnet.it
Latina	FUCCI	Maria	VIA PIRE, 15	04100	LATINA	LT		
Lonigo	FRIGO	Mariella	VIA GARIBALDI, 15	36045	LONIGO	VI	0444 835715	englishpoint@interplanet.it
Marsala	SANFILIPPO	Alfonso	VIA DAGOTTI, 5	91025	MARSALA	TP	347 6757947	alfsanfi@tiscalinet.it
Marsala	SATURNO	Angela	VIA A.DIAZ, 96	91025	MARSALA	TP		