SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXIV

8

1996

SeLM

Direttore: Paolo E. Balboni

Giocare con la lingua

RIVISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)

Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / Fax 0874 - 41.40.43

Sped. A.P. c. 34 Art. 2 L. 549/95 E.P.I. Fil. Modena • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

INTERNET

Il mio indirizzo E-Mail è...

di Stefano Franzato - E-Mail: *franzato@ve.shineline.it*
WWW page: http://www.shineline.it/cult/fra/docenti/docenti.htm

Toglietemi tutto ma non il mio E-Mail! Poiché senza E-Mail Internet non avrebbe quasi più senso. Lo scopo primario è, infatti, poter comunicare con tutti, in tutto il mondo al prezzo, possibilmente, di una telefonata urbana. Come sia strutturato un indirizzo di Posta Elettronica lo si è spiegato nel primo di questa rassegna di articoli riguardante la Rete (cfr. *SeLM* n.3 del Marzo 1996); in questo nostro intervento, invece, spiegheremo un po' i programmi specifici per l'E-Mail (per Windows e Win 95): quali sono, qualche indicazione sulla loro configurazione, dove si possono reperire e qualche altra utile chiarificazione.

Quali sono i programmi per la Posta Elettronica?

Essenzialmente tre: **EUDORA** Light, **Internet Mail** della Microsoft e **Pegasus Mail**, tutti *freeware*, ossia gratuiti. Sono reperibili in vari siti web dedicati ai programmi: ne segnalo due che val la pena di esplorare: **http://www2.telnetwork.it/tucows/mail95.html** specifico e, più generale: **http://www.coast.net/SimTel/**.

Di **EUDORA** esiste la versione Light appena menzionata e la versione Pro(fessional) a pagamento con molte caratteristiche in più; ma già la versione Light basta e avanza. Ha tre mailbox fisse — posta in arrivo (in), in uscita (out) e cestinata (trash) — a cui se ne possono aggiungere altre. Ci si può costruire l'Indirizzario dei corrispondenti (Nicknames) e, anche, delle liste di distribuzione in maniera da poter mandare in un sol colpo lo stesso messaggio a più utenti, quelli il cui indirizzo è appunto inserito nella lista di distribuzione. Permette di creare un file contenete la firma (signature) la quale, volendo verrà aggiunta automaticamente al messaggio. Questo automatismo si può naturalmente disabilitare e lo si deve fare per forza quando - utenti di una Mailing List (lista di discussione su un dato argomento) - si inviano tramite mail comandi a un Listserver (ne parleremo, ne parleremo).

Internet Mail si presenta nello stesso pacchetto assieme a Internet News, un lettore di Newsgroup Usenet (ne riparleremo a tempo debito). Nell'installazione guidata che parte automaticamente cliccando rapidamente due volte sul file eseguibile, è possibile scegliere se installare entrambi i programmi oppure soltanto uno dei due. Semplice ed essenziale, Internet Mail è, al momento in cui scriviamo, ancora in fase di miglioramenti (in fase beta, cioè) al pari del browser Internet Explorer col quale è destinato a far coppia fissa.

Pegasus Mail, per quello che dà, se pensiamo che è gratuito, dà molto, e in modo raffinato, anche. Possibilità di creare mailbox, indirizzari e liste di distribuzione multipli, di filtraggio dei messaggi in arrivo (se sul campo "From" (da) c'è quell'indirizzo, copia o sposta direttamente il messaggio nella mailbox riservata ai messaggi di quel mio corrispondente). Interessanti e comode due caratteristiche: a) di copiare con qualche click del mouse, l'indirizzo E-Mail di un nuovo corrispondente nell'indirizzario direttamente dal messaggio, senza doverlo fare a mano (lo si può fare anche con Internet Mail); b) possibilità di stampare in forma sintetica (nome, cognome, E-Mail address) o estesa (nome, cognome, E-Mail address, ragione sociale, indirizzo postale, tel., Fax ecc.) l'indirizzario o i vari indirizzari. L'unica cosa che potrebbe disorientare il neofita è forse l'installazione. Bisogna tener presente che Pegasus Mail va bene sia per la posta Internet che per la posta di una rete di computer aziendale. In primissima fase d'installazione, perciò cliccate l'opzione "single user" o simile. E non pensateci più.

Le informazioni di base per configurare qualsiasi programma di posta elettronica sono:

1. Il (vostro) nome e cognome;
2. il (vostro) user name (es. il mio è SOLO: franzato;
3. il (vostro) indirizzo E-Mail (es. franzato @ ve.shineline.it);
4. il nome del POP 3 host (o server), ossia della macchina che riceve la vostra posta (il mio è ve.shineline.it), se, come in Eudora chiede il POP 3 account, questo è uguale all'indirizzo E-Mail;
5. il nome dell'SMTP (*Simple Mail Transfer Protocol*) host (o server), ossia della macchina che spedisce la vostra posta. In genere (ma non sempre) è uguale al precedente: fate un po' di prove e fatevi consigliare dal vostro fornitore d'accesso;
6. la vostra password.

Tutti programmi di posta elettronica consentono in misura maggiore o minore e più o meno raffinata di inviare e ricevere assieme al messaggio file opportunamente codificati: sono i cosiddetti **Attachments** che abbastanza spesso riescono e qualche volta invece no perché dipende dal programma di posta ricevente.

Finito di stampare il 12/11/96 e consegnato alle poste il 18/11/96

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%
Anno XXXIV N. 8 1996

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

COORDINAMENTO DELLA REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

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

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO

Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

4 PAOLO E. BALBONI
Rinnovarsi ancora

SAGGI

CHIARA IOVANE
Giocare a carte con le immagini: verso una produzione libera di frasi alle elementari 5

IL MONDO DELLA SCUOLA

13 ANTONIO INNOVA
La lingua straniera due nella media: dati 1996 e problemi di continuità nelle superiori
GIANFRANCO PORCELLI
C'è qualcosa di nuovo alla Scuola Media

Flash sul prossimo numero 14

SCHEDE SUI LIBRI DI...

DENIS CUNNINGHAM e MICHEL CANDELIER pag. 6
RENZO TITONE e BIANCA SPADOLINI pag. 7
MARIA GABRIELLA MORO e PAOLA PELLICIOLI pag. 8
AUGUSTO CARLI pag. 9
NICOLETTA VASTA pag. 10
PAOLO E. BALBONI pag. 11

Questo numero prosegue la pubblicazione delle schede sull'uso di Internet, ma dopo il grande lavoro sulle tecnologie svolto negli ultimi numeri — culminato con l'eccezionale convegno organizzato da Anthony Baldry a Pavia — torniamo ad una proposta più "tradizionale" ma non per questo meno valida: semplicissime carte colorate per giocare con la lingua.
La proposta è indirizzata alle scuole elementari, ma molte idee contenute nel saggio possono essere adattate anche a livelli superiori.
Questo numero riporta anche i dati sulla seconda lingua nella scuola media in Italia e presenta una serie di schede per l'aggiornamento della biblioteca scolastica e, perché no, anche di quella personale.

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

Rinnovarsi ancora

Paolo E. Balboni

Si avvicina il 1997, anno in cui l'ANILS dovrà fare il bilancio del primo quadriennio con la nuova struttura organizzativa. E' compito del Presidente dare il "la", in modo che si apra un dibattito pre-congressuale che porti a completare il rinnovamento iniziato a Roma nel 1993.
Lo statuto che ci siamo dati necessita di alcune modifiche: elenco qui alcuni punti insieme a proposte da discutere in congresso.

Collegamento tra "Governo" e "Base"

Uso questi due termini per comodità.
Il Comitato Esecutivo Centrale (CEN) è un governo onnipotente, che rende conto del suo operato alla fine del quadriennio e su questa base viene confermato o modificato o sostituito; la Conferenza dei Presidenti di Sezione (CPS) rappresenta la "base" e dovrebbe, stando allo statuto, riunirsi periodicamente: ma le cronicamente precarie finanze di un'associazione volontaristica e le ancor più precarie condizioni delle finanze delle singole sezioni vanificano di fatto questa possibilità. Ci siamo riuniti in occasione dei vari convegni ANILS nelle varie parti d'Italia, ma non basta.
E' necessario creare una figura di collegamento, che abbiamo proposto su SELM negli anni scorsi e che solo in alcune regioni si è formalizzata: il Coordinatore Regionale (a rotazione? eletto dai Presidenti delle sezioni? nominato dal CEN?: va discusso in congresso), che partecipi ad una sorta di Consiglio Nazionale almeno una volta l'anno.

Collegamento con l'Amministrazione Scolastica

L'amministrazione è l'interlocutore naturale di un'associazione di insegnanti, ma l'attuale struttura dell'ANILS spezzetta il collegamento tra le varie segreterie e l'amministrazione. Serve individuare una figura (un'altra Segreteria? il Vicepresidente? un delegato del Presidente?) che abbia l'incarico di seguire costantemente i rapporti con l'amministrazione: non è possibile che le segreterie sindacale e culturale curino sia il rapporto con i soci sia quello con il MPI senza che qualcuno dia loro una mano...

Progetti speciali

Abbiamo sperimentato in questi due anni la figura del "delegato del Presidente" per i progetti europei. Sia per la qualità della persona, sia per la libertà operativa concessa a questa figura l'esperimento è stato positivo, e quindi si tratta di formalizzare questo tipo di figure. Il CEN può individuare lo spazio per un "progetto speciale", il Presidente nomina il suo delegato e se ne assume la responsabilità.

Modalità di elezione e successione

Se il Presidente è impedito nel proseguire, il Vicepresidente gli succede; ma nel caso delle altre figure? Con elezioni uninominali a liste contrapposte non c'è possibilità di successione. Si dovrebbe prevedere l'elezione di ogni figura insieme a quella del suo vice, che lo affianchi anche nella conduzione normale.

Comitato Esecutivo e Comitato Scientifico dell'ANILS

Attualmente Presidente e Vicepresidente sono accademici: il loro contatto con la scuola primaria e secondaria, al di là della buona volontà, è episodico e insufficiente. A mio avviso il contributo degli accademici può essere scientifico, in un apposito comitato scientifico, nei convegni, su SeLM: ma non può essere un contributo direttivo ed esecutivo. Manca il contatto diretto con la scuola.
Per questo né il sottoscritto né il suo Vice si candideranno, al prossimo congresso.

Luogo del congresso 1997

Una sezione — purtroppo abbastanza decentrata, quindi con problemi di costi — si è proposta per organizzare un convegno-congresso. La prassi comunque vuole che venga lanciato una sorta di "bando", chiedendo chi vuole candidarsi. C'è molto da lavorare, nulla da guadagnare. Il CEN opererà la sua scelta tra le varie proposte sulla base di calcoli sia economici sia di raggiungibilità, attrezzature disponibili, ecc. Restiamo quindi in attesa delle risposte delle sezioni.

Giocare a carte con le immagini: verso una produzione libera di frasi alle elementari

Chiara Iovane

Presupposti teorici

Lo stadio pre-puberale viene indicato dai ricercatori di psicolinguistica e glottodidattica come un momento evolutivo tra i più adatti per iniziare l'apprendimento di una L2: le esperienze intellettuali e motorie e gli schemi cognitivi strutturati possono facilmente essere integrati e sviluppati grazie al permanere di una certa plasticità cerebrale e dei muscoli articolatori fonatori, che non relega la funzione linguistica al solo emisfero sinistro del cervello, ma la elabora e la sviluppa in connessione con tutta la realtà psicodinamica e neuronale del soggetto (Titone e Danesi 1990:58). È dunque questo il momento di attivare, insieme ad un positivo e motivante atteggiamento di apertura e di "curiosità" culturale, schemi cognitivi adeguati all'apprendimento della L2, che solo utopisticamente (salvo casi particolari di bilinguismo famigliare) può essere appresa con le stesse procedure della L1 (Titone 1987:50).

Come è stato ampiamente argomentato dalla ricerca linguistica e glottodidattica degli ultimi decenni, l'apprendimento di una L2 coinvolge tutta una serie di abilità e strategie che consentono l'elaborazione di abiti motori e schemi cognitivi attraverso i quali si entra in contatto diretto con la realtà culturale e linguistica veicolata da quella lingua. Dalla percezione e discriminazione dei fonemi al riconoscimento delle strutture morfosintattiche, dall'identificazione dei contesti situazionali e dei significati ai meccanismi di codificazione e decodificazione delle informazioni, il discente si serve infatti in parte di schemi e modalità già sperimentate negli apprendimenti precedenti fin dalla prima infanzia, in parte ne elabora di nuovi capaci di far fronte alle sopravvenute necessità. Il processo di insegnamento/apprendimento deve quindi tener conto di tutte queste componenti in vista del risultato finale ed offrire nella didassi quotidiana il maggior numero possibile di stimoli per attivare e stimolare efficacemente il processo di acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

R. Gagné (1973) ha affrontato in modo sistematico questo aspetto, delineando 7 tipi diversi di apprendimento ed analizzando per ognuno di essi le modalità e procedure più efficaci, attingendo di volta in volta alle diverse scuole di pensiero ed offrendo un esempio del così detto metodo eclettico o integrato.

Altri studiosi hanno evidenziato diversi aspetti determinanti per l'apprendimento: Ausubel (citato in R. Gagné 1973: 183) ha posto l'accento sulla necessità di un apprendimento significativo, che si riallacci cioè alle conoscenze già acquisite modificandone in parte la struttura in un quadro complessivo più completo; Gardner e Lambert (1969: 133) hanno dimostrato come "attitudes and motivation" (soprattutto quella integrativa) consentano una maggior padronanza della lingua straniera, mentre "aptitude and intelligence" esercitino un'influenza significativamente positiva solo sugli aspetti passivi dell'apprendimento linguistico (lettura, vocabolario e grammatica).

Elen Gagné (1989), riassumendo l'esperienza di numerosi ricercatori, ha messo in luce le differenze sostanziali tra i vari meccanismi di memorizzazione, che in maniera più o meno consapevole e volontaria noi tutti adoperiamo per codificare e successivamente riutilizzare informazioni di tipo diverso (conoscenze dichiarative, procedurali, compiti di problem solving e transfer).

Molto dibattuta è la questione sui rapporti tra sistema lessicale in L1 e L2 e sistema concettuale (unico o condiviso?). Tutti sono comunque concordi sul fatto che il rapporto tra L1 e L2 debba esse-

re il più possibile mediato dal sistema concettuale e non diretto, cioè vocabolo con relativa traduzione (R. Job 1987).
Questa ricchezza di spunti e suggerimenti anche operativi provenienti dalla ricerca si scontra con la realtà della glottodidassi quotidiana scolastica, dove molto spesso il "contesto" e la "motivazione" per l'apprendimento di una L2 sono solo di tipo secondario (cioè non interno o endogeno) e si limitano alla necessità curricolare che ne prevede l'insegnamento (Titone 1987).
Il salto di qualità tra la conoscenza scolastica della L2 e l'incontro con essa ed il mondo culturale da essa veicolata avviene sostanzialmente quando in fase di ascolto il patrimonio lessicale e morfosintattico già acquisito consente al discente di inferire il significato (anche solo approssimativo) di parole e strutture non ancora incontrate senza dover ricorrere alla loro traduzione letterale in L1, e, per quanto riguarda la produzione, quando l'apprendimento della L2 diventa vera e propria acquisizione di parole e strutture che possono tempestivamente essere richiamate ed utilizzate per l'interazione in L2. In altre parole quando si supera l'ostacolo della traduzione in L1 dei messaggi in entrata e in uscita, operazione che necessariamente rallenta ed appesantisce le procedure di decodificazione e codificazione delle informazioni e rende quasi impossibile l'interazione comunicativa diretta.
In realtà, se ci riallacciamo alle teorie di Vigotskij sul ruolo del linguaggio nello sviluppo cognitivo umano, questo processo di traduzione è quasi una necessità strutturale dell'organizzazione della nostra conoscenza, in quanto è proprio il linguaggio verbale il principale agente che codifica le conoscenze acquisite, le raggruppa in categorie, le sviluppa e le collega ad altre nella formulazione di concetti più complessi e nella costruzione di generalizzazioni metalinguistiche. Ed è ancora il linguaggio che consente di richiamare esperienze ed acquisizioni precedenti indipendentemente dal contesto specifico del momento. Il pensiero diventa consapevolezza attraverso il linguaggio ed è quindi comprensibile che un principiante di L2 ricorra alla traduzione in L1, unico mezzo che gli assicura l'esatta comprensione di una parola nuova e mette a fuoco gli elementi costitutivi di un messaggio che si realizza in un contesto spesso artificiale di esercitazione scolastica.
Purtroppo questo procedimento di traduzione, che potrebbe forse soddisfare le esigenze di una consapevolezza formale della L2, si rivela un grande ostacolo per la sua acquisizione. Infatti il luogo mentale in cui si realizza l'integrazione delle nuove conoscenze nella nostra organizzazione mentale si situa nella memoria a breve termine o memoria di lavoro, immediatamente dopo che lo stimolo percepito viene discriminato come significativo e viene rielaborato ricorrendo a svariate strategie e criteri associativi per essere introdotto in maniera coerente nella memoria a lungo termine in vista di un successivo recupero. Tale spazio mentale di lavoro è quantificato dagli studiosi in pochi secondi (circa 10) e consente la contiguità di soli 5 / 9 elementi per volta (cfr. E. Gagné 1989:29).
È chiaro quindi che lo spazio ed il tempo impiegati nella ricerca del

DENIS CUNNINGHAM e MICHEL CANDELIER (cur.), *Linguapax V*, Belgrave, FIPLV, 1996, pp. 164, s.i.p.

Nel 1995 si è tenuto a Melbourne il quinto incontro di un programma sostenuto dall'UNESCO, "Linguapax", che si pone come obiettivo quello di promuovere un'educazione multilingue, sia per evitare l'omologazione linguistico-culturale, sia per garantire a ciascuna comunità il diritto a continuare ad esprimersi nella propria lingua senza per questo essere tagliata fuori dal grande circuito internazionale.
L'Australia, con una minoranza aborigena, una tradizione di immigrazione inglese, una società composita di mille altri gruppi, offre un terreno splendido per sperimentare nuove vie.
Il convegno di cui questo volume rappresenta gli Atti, è un mix perfetto di riflessione teorica e di proposte operative. L'estremo oriente può sembrare lontano al lettore italiano, ma in realtà i problemi di educazione linguistica che si vivono oggi in quelle società non sono che l'anticipazione di quelli che avremo tra pochi anni in un'Italia via via più multilingue e multietnica.
Il volume può essere acquisito direttamente dalla FIPLV (19, rue de la Glacière, Parigi).

[p.e.b.]

significato del termine in L1 vengono sottratti alle personali strategie di assimilazione delle nuove informazioni, per cui ci si ricorda di aver già incontrato un concetto/significato, ma non si è in grado di recuperarne il significante in L2. Nel momento della produzione il procedimento mentale potrebbe essere il seguente:

1. Codifica del messaggio in L1;
2. Traduzione dei singoli elementi del messaggio in L2 e richiamo delle strutture morfosintattiche;
3. Ogni elemento è noto; quindi è possibile la ricomposizione del messaggio in L2 sulla falsariga dell'originale in L1, in quanto lo spazio di lavoro a disposizione non consente di creare nuove associazioni tra gli elementi in L2;

3b. Alcuni elementi non sono disponibili: il messaggio non può essere ricomposto in L2 così com'è ma deve essere modificato. Tornare al punto 1.

Il primo caso potrebbe forse consentire un'enunciazione accettabile del messaggio in forma scritta (fatto salvo l'elevato rischio di interferenze), ma è del tutto inadeguato in un contesto dialogico aperto, dove la maggior parte della memoria di lavoro deve essere riservata al significato del messaggio in uscita nella sua globalità semantica e di interazione personale.

Ipotesi di lavoro e descrizione del materiale utilizzato

L'esperienza qui di seguito illustrata si inserisce in questo segmento del processo di acquisizione della L2, con l'intento di rendere superfluo il ricorso alla L1 fin dai primi livelli di apprendimento, offrendo al soggetto un supporto organizzativo della conoscenza alternativo al linguaggio verbale (la L1) attraverso l'uso di immagini ed attivando risposte non solo verbali (in L2) ma anche fisico-motorie globali. Nella prima fase di apprendimento di nuove parole quindi, lo stimolo uditivo della parola pronunciata in L2 viene immediatamente abbinato alla presentazione grafica del referente realizzata su un cartoncino (cm 10,5 x 15) e dalla rappresentazione fisico-motoria del suo significato concettuale (attraverso il mimo e/o la manipolazione di oggetti), in modo da attivare una serie variegata di stimoli interni collegati allo stimolo esterno che il discente può utilizzare e rielaborare nella propria memoria di lavoro secondo le proprie strategie più efficaci nell'ambito del binomio L2 - sistema concettuale.

Nella parte inferiore del cartoncino è predisposto uno spazio trasparente nel quale inserire i morfemi flessivi (ad esempio per il plurale e la terza persona singolare in inglese) e in un secondo tempo, dopo l'acquisizione orale di ricezione e produzione, la parola scritta .

La "materializzazione" della parola appresa in una immagine riportata su un cartoncino consente :

1) di avere sempre "sott'occhio" quanto già imparato e quindi il materiale verbale riutilizzabile durante l'atto comunicativo;
2) di evidenziare attraverso l'uso dei colori la diversa funzione grammaticale delle parole stesse (cartoncini rossi per le azioni/verbi, verdi per i sostantivi e i pronomi, azzurri per gli aggettivi) e con la loro manipolazione di "montare" ed esercitare le strutture linguistiche della L2

RENZO TITONE e BIANCA SPADOLINI (cur.), *Percorsi di scienze dell'educazione,* Roma, Armando, 1996, pp. 368, L. 32.000.

L'editrice Armando ha legato il suo nome ad alcune delle pagine più importanti delle scienze dell'educazione in Italia negli ultimi decenni, e questo volume, curato da due studiosi da sempre legati alla Armando, rappresenta la sintesi di questa presenza culturale continua: vi si trovano saggi o capitoli tratti dalle opere dei maggiori studiosi "classici" come Piaget, Bloom o Bruner, accanto a studiosi "eretici" come Neil Postman. Gli italiani sono presenti con figure come Frabboni e Brocca, Gozzer e Titone, Fontana, De Nicolò e Crispiani.

Il volume è diviso in due sezioni.

La prima parte, curata dalla Spadolini, riguarda le teorie, la natura della pedagogia, con una focalizzazione particolare sui nuovi programmi della scuola elementare.

La seconda sezione, curata da Titone, è dedicata agli "strumenti" dell'educazione, cioè alla didattica, all'uso delle tecnologie, e così via.

Non si tratta, naturalmente, di un'opera di glottodidattica, ma la segnaliamo volentieri perché offre un supporto pedagogico completo all'operare quotidiano di educatori che lavorano nel campo delle lingue.

[p.e.b.]

senza la necessità di introdurre precocemente una riflessione metalinguistica in termini tradizionali.

Nella fase di produzione libera, che può e dovrebbe iniziare non appena vengono acquisiti i primi elementi della L2, le stesse immagini suggeriscono automaticamente il concetto, evocando anche un potenziale contesto espressivo in quel momento assente nell'aula scolastica. Le immagini già fatte oggetto di acquisizione in L2, realizzate su cartoncini in formato ridotto (cm 7,5 x 10,5), possono essere infatti combinate tra loro come carte da gioco dando vita ad una serie pressoché illimitata di enunciati grammaticalmente corretti e semanticamente accettabili spesso solo in chiave ludico-umorisitica (vedi fig. 1).
Gli avverbi interrogativi e l'ausiliare "to do" per la struttura interrogativa e negativa della frase sono visualizzati con un punto di domanda su cartoncino del colore corrispondente alla funzione grammaticale svolta e specificati dalla parola scritta inserita nello spazio predisposto (vedi fig. 2).

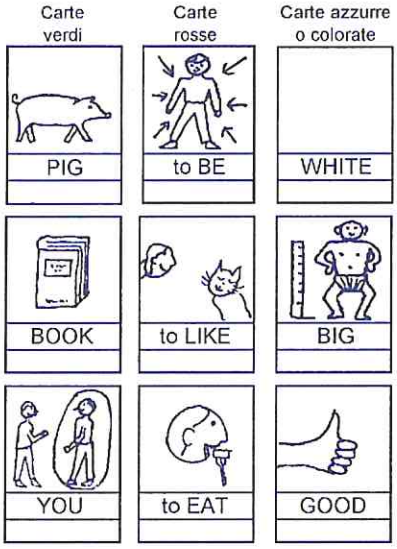


Fig. 1: Alcuni esempi di immagini proposte: La parola scritta viene inserita nello spazio predisposto in basso solo in un secondo tempo, quando le competenze orali di ascolto e produzione sono state acquisite. Queste nove parole possono essere combinate tra loro in un gran numero di frasi a senso compiuto di struttura affermativa, di cui la maggior parte ha un significato ironico-umoristico: You like good books; The big pig eats my white book; You are a white pig).

La ripetizione della stessa struttura sostituendo tra loro un ampio spettro di immagini e creando una varia gamma di contesti comunicazionali reali o fantastici potrebbe favorirne l'automatizzazione ed esercitare le strategie di richiamo delle parole in L2. Questo esercizio di produzione linguistica guidata dalle immagini potrebbe costituire un primo passo verso la produzione libera vera e propria, dove il concetto da esprimere è chiaramente dettato da un bisogno espressivo di tipo primario in un reale contesto comunicativo.

Modalità del gioco
Dopo la fase di presentazione delle parole e/o strutture nuove e le necessarie esercitazioni perché esse vengano fissate nella memoria secondo efficaci strategie di recupero, i bambini possono essere divisi in gruppo e giocare da soli con le carte di formato picco-

Fig. 2: Gli avverbi interrogativi e l'ausiliare "to do" sono visualizzati con un punto di domanda su cartoncino del colore corrispondente alla funzione grammaticale svolta e specificati dalla parola scritta.

MARIA GABRIELLA MORO e PAOLA PELLICIOLI (cur.), *Fare e valutare la formazione,* Venezia, M.P.I. e IRRSAE del Veneto, 1996, pp.258, s.i.p.

La formazione è chiaramente il problema cruciale della scuola nello scorcio del secolo. Per le lingue si è fatto dal 1978 il PSLS, che ha davvero modificato la situazione (e che voci insistenti danno per sospeso, o definitivamente chiuso, per tagli di bilancio).
A dimostrazione di quanto assurdo sarebbe chiudere il PSLS basti vedere gli atti di questo convegno di formazione dei formatori PSLS: si tratta di un volume (che può essere richiesto all'IRRSAE Veneto) di teoria della formazione, da un lato, e di verifica dei prodotti della formazione, dall'altro.
La linea culturale di fondo è che la formazione non vada più pensata in maniera parcellizzata, suddivisa per aree, per materie, per associazioni, per correnti... ma vada pensata con un'ottica di sistema, intendendo per sistema quanto meno la singola scuola, e poi il "territorio", il sistema scolastico italiano generale, il contesto europeo. Solo in questa prospettiva (che non deve annullare la specificità glottodidattica in un generico pedagogismo) la formazione potrà davvero incidere sul prodotto della scuola.

[p.e.b.]

lo, singolarmente o a coppie: pescano dal tavolo le carte suddivise per colore (ad es. 4 carte verdi, 2 rosse e 2 azzurre) e compongono le proprie frasi su un piccolo leggio in legno posto di fronte a loro. Sul tavolo sono disponibili anche carte "Jolly", alle quali il bambino può attribuire la funzione ed il significato che desidera per realizzare la propria frase, e le marche "S" per la formazione del plurale e la flessione della terza persona singolare. Quindi i bambini leggono la propria frase ai compagni, che ne eseguono o commentano il contenuto semantico.
Ogni frase grammaticalmente corretta dà diritto ad un punto, l'uso dei Jolly dà un punto in più.

L'esperienza

Il gioco è stato provato in via sperimentale nella IV A della Scuola S. Barbara e nella IV B della Scuola C. Battisti (entrambe a Venezia-Mestre), rispettivamente di 10 bambini (con due anni di studio dell'inglese) e 16 bambini (con tre anni di studio dell'inglese). La sperimentazione è stata effettuata in ogni classe nel corso di tre incontri per un totale di tre ore, l'ultima mezz'ora delle quali è stata dedicata all'intervista di gruppo.
Insieme alle insegnanti sono stati definiti il patrimonio lessicale e le strutture da utilizzare. In ogni gruppo di lavoro sono state usate circa 50 carte verdi (sostantivi e pronomi), 10 carte rosse (verbi), 16 carte azzurre (aggettivi) più 10 colori. In una classe ci si è limitati alla struttura affermativa della frase; nell'altra classe sono stati proposti anche gli avverbi interrogativi, lasciandone però facoltativo l'uso per trasformare frasi già formulate in forma affermativa.
In una classe era presente anche una bambina in situazione di handicap (tratti autistici), che ha preso parte al gioco con l'aiuto dell'insegnante; nell'altra erano presenti due bambini di origine straniera con difficoltà linguistiche in italiano che hanno giocato affiancando i compagni.
Poiché i bambini non avevano alcuna familiarità con il materiale, dopo la presentazione preliminare dell'insegnante sperimentatore e del gioco è stata svolta una breve attività preparatoria: si è trattato di una sorta di "ginnastica fonetica" in cui alcuni fonemi caratteristici discriminati in coro venivano poi ripetuti nelle parole inglesi proposte dalle carte (ad es. / (/ - cat) eventualmente rinforzati dal mimo del concetto (ad es. to run, to eat, dog, glass,...) o dalla percezione fisica dell'oggetto, se reperibile in aula (ad es. door, window, pencil, book,...).
I bambini hanno dimostrato un grande interesse per il gioco, pur non essendo sempre in grado di gestirne autonomamente l'andamento in gruppo, ma cercando di abbinare da soli le proprie carte sul leggio. Da rilevare in particolare che i bambini di solito più lenti e più timidi, tra cui anche la bambina con tratti autistici, si sono inseriti abbastanza bene nella dinamica del gioco, anche nella fase di verbalizzazione della propria frase ai compagni. I bambini hanno comunque prestato maggior attenzione alla produzione e verbalizzazione della propria frase che all'ascolto di quella dei compagni.
È stata incontrata una notevole difficoltà nella chiara comprensione dei significati delle carte, soprattutto in relazione della loro funzione grammaticale (sostantivi e verbi

AUGUSTO CARLI (cur.), *Stili comunicativi in classe*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 256, L. 38.000

Il sottotitolo chiarisce la natura dell'opera: "Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione". L'esperienza è stata condotta nell'ambito delle attività dell'IPRASE, cioè l'"IRRSAE" provinciale.
Carli descrive con acutezza i problemi dell'analisi della comunicazione didattica: la lezione viene analizzata come tipo di discorso e su questa base teorica si innestano tre sostanziosi capitoli scritti dal gruppo impegnato nella ricerca. Il primo di questi capitoli riguarda il quadro di ricerca internazionale sul tema; il secondo illustra come viene impostata una seria ricerca-azione; il terzo capitolo infine propone i risultati.
Alla conclusione del volume si può trovare una interessantissima trascrizione (con analisi conversazionale) di una serie di lezioni nelle varie discipline scolastiche.
Il volume è prezioso perché offre una dimostrazione di come si possa impostare seriamente un processo di formazione in servizio coinvolgendo, come ricercatori, gli insegnanti mentre sono impegnati nel loro lavoro quotidiano. Un modello serio, da esportare dal Trentino.

[p.e.b.]

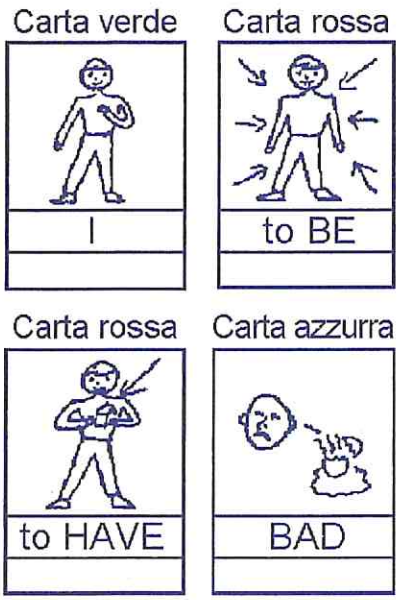


Fig. 3: A causa della scarsa familiarità con le carte alcune immagini sono risultate di difficile interpretazione.

suddivisi per colore), superata però da un uso più libero delle immagini per esprimere comunque frasi in alcuni casi grammaticalmente corrette (l'aggettivo "bad" è stato spesso letto come "I don't like" e nell'abbinamento con la carta raffigurante la scuola la frase verbalizzata suonava "I don't like the school", v. fig. 3).

Nel corso delle tre ore di sperimentazione è stato riscontrato un aumento della lunghezza delle frasi ed una maggior sicurezza nella produzione verbale in L2, con un ricorso molto meno frequente alla L1 per spiegarne il contenuto.

Commenti raccolti con l'intervista

Le interviste sono state condotte in gruppo e registrate su audiocassetta. A tutti i bambini il gioco è piaciuto perché:

- "mi divertivo a fare le frasette e a prendere i Jolly, così prendevo più punti";
- "i disegni erano simpatici e poi si giocava con le carte, che mi piacciono molto";
- "tu facevi delle frasi e poi potevi anche fare delle domande e abbiamo visto delle cose che prima non sapevamo ";
- "si giocava in gruppo e si formavano delle frasi belle e divertenti ";
- "ogni figura voleva dire una parola ";
- "si può imparare divertendosi e usando la fantasia ";
- "si possono fare tantissime frasi, quelle di fantasia sono più belle ";
- "vedendo le immagini ho imparato parole che non sapevo ".

È stata anche evidenziata una certa difficoltà a capire il significato di alcune immagini (soprattutto la differenza tra "I" ed il verbo "to be", vedi figura 3). Solo in maniera superficiale era stata colta la differenziazione grammaticale evidenziata dai colori (alla quale non era stato fatto cenno durante la presentazione del materiale).

Alla richiesta di commentare la procedura usata per formare le frasi, le risposte sono state svariate.

La maggior parte dei bambini ha detto di pensare subito alle parole in inglese, ma se non le ricordavano pensavano allora all'italiano. Un bambino orientava la sua scelta verso le parole che conosceva e con quelle cercava di formare le frasi.

Alcuni bambini hanno invece sempre pensato prima la frase in italiano, per poi tradurla in inglese. In alcuni casi è parso che questo procedimento fosse concomitante con una certa casualità nell'accostamento delle carte ("sceglievo una carta verde, poi un verbo a caso e

NICOLETTA VASTA (cur.), *Università e lingue alle elementari,* Udine, Campanotto, 1996, pp. 564, L.55.000

Nei primi anni di introduzione della lingua straniera nelle elementari la Direzione Generale Elementare del MPI realizzò un progetto in collaborazione con alcuni Centri Linguistici universitari per completare la preparazione linguistica e glottodidattica dei docenti.

Questo corposo volume raccoglie i testi delle lezioni di formazione glottodidattica (Porcelli, Ciliberti, Csillaghy, Carli, Schiavi Fachin, Perini e altri studiosi), nonché i materiali dei seminari, gli strumenti di lavoro, le unità didattiche e altre riflessioni prodotte dai corsisti. Di particolare interesse la sezione in cui si studia la figura del "facilitatore", che guida la formazione dell'insegnante portandolo verso l'autonomia.

Il volume è importante per due ragioni: da un lato per i materiali proposti, dall'altro perché consente di riflettere sulla formazione dei docenti e sul ruolo che le università possono svolgervi. In un momento in cui nascono i primi diplomi di laurea per insegnanti elementari e stanno per partire le scuole di specializzazione, che daranno l'abilitazione, il contributo di questo volume diviene prezioso.

[p.e.b.]

un aggettivo che mi piaceva, e poi cercavo di fare la frase").
Alcuni bambini hanno detto di immedesimarsi nelle immagini (soprattutto quelle degli animali) o di immaginarsele mentalmente.
Sono state anche citate vere e proprie "strategie" di costruzione della frase, partendo dal sostantivo con funzione di soggetto oppure dal verbo, oppure cercando le carte che potevano essere combinate insieme. Gli aggettivi venivano di solito inseriti in un secondo tempo.
Ad alcuni bambini è piaciuto il gioco di coppia, che consentiva un confronto di combinazioni diverse delle stesse carte.
Opinioni differenti ha suscitato la domanda sull'utilità del gioco per l'apprendimento dell'inglese.
Due bambini hanno detto di no, "perché bisogna conoscere prima le parole in inglese, altrimenti non si può giocare". Uno di loro ha proposto l'inserimento della parola scritta nello spazio predisposto, per facilitare il gioco.
Gli altri bambini, convinti dell'utilità del gioco, hanno cercato spontaneamente di rispondere a tali obiezioni, dicendo che comunque si possono comporre le frasi e "certe parole le dici in inglese, quelle che non sai te le spiega la maestra".
È stata inoltre sottolineata la necessità che per parlare bisogna conoscere le parole, "altrimenti se siamo magari in Inghilterra non sappiamo cosa dire". Questa osservazione è stata avanzata nelle due classi da due bambine cosiddette "un po' lente" nell'apprendimento e solitamente poco motivate.
Alcuni bambini hanno detto che vedendo le immagini hanno imparato parole che prima non conoscevano. Interessante notare che in entrambe le classi non tutti sono stati d'accordo sul fatto che le parole utilizzate erano già state materia di studio delle lezioni (o anni) precedenti.

Conclusioni e prospettive

L'attività di sperimentazione ha messo in luce la necessità che il materiale venga utilizzato già nella prima fase delle varie unità didattiche, quando vengono proposte per la prima volta parole nuove.
Forse sarebbe stato meglio spiegare preventivamente ai bambini la funzione dei colori: trattandosi di classi IV tale indicazione sarebbe stata didatticamente accettabile, ma era stata volutamente evitata per non inquinare con una esplicita riflessione grammaticale l'uso spontaneo di parole e strutture acquisite.
I concetti di "I am" e "I have" si sono infatti rivelati in molti casi forme linguistiche assimilate in maniera compatta, come se si trattasse di un singolo elemento sintagmatico, con conseguente difficoltà ad associare il soggetto ad altri verbi, pur avendo compreso il messaggio ("*I am eat a good sandwich") oppure omettendo la desinenza del present continuous ("*I'm eat a good sandwich").
Interessante è stato l'uso di frasi dirematiche (ad es. "*book yellow"): dopo la correzione dell'insegnante il bambino era in grado di completare da solo la frase al turno di gioco successivo ripetendo la stessa struttura con parole diverse, talvolta ripassando per lo stesso errore ma correggendosi da solo ("*Schoolbag red" —> "*Schoolbag is red").

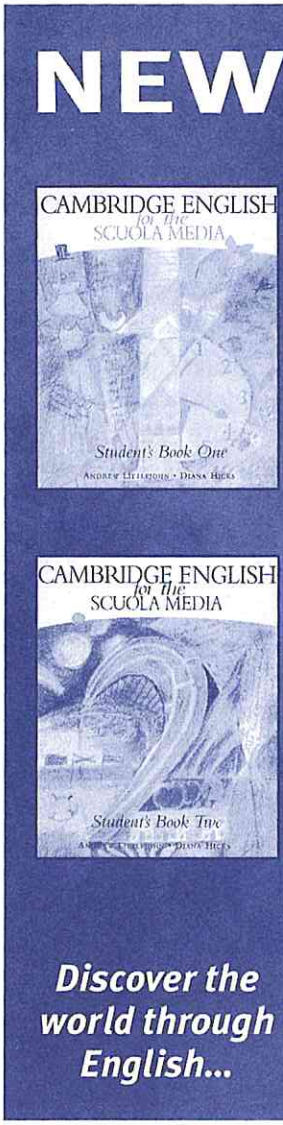
PAOLO E. BALBONI (cur.), *Educazione bilingue,* Perugia, Guerra Ed., 1996, pp.134, L. 25.000

Ci sono molti "miti" positivi e negativi sull'educazione bilingue condotta fin dalla più tenera infanzia. Oggi che il MPI, in collaborazione con l'IRRSAE Friuli, sta sperimentando l'introduzione della lingua straniera nella scuola materna questo volume è di fondamentale importanza. Esso raccoglie infatti tre serie di saggi:
- alcune riflessioni sulla natura dell'educazione bilingue, opera di alcuni dei massimi specialisti nel settore, da Danesi a Cummins, da Scaglioso a Titone;
- quattro descrizioni di situazioni di educazione bilingue in Europa;
- cinque saggi su un progetto di educazione bilingue diretto da Paolo Balboni nelle scuole federate dell'infanzia in Val di Fassa.

Il volume quindi unisce il respiro teorico e la realizzazione operativa, e si snoda sulla prospettiva internazionale (nell'introduzione Anthony Mollica scrive che Balboni è uno dei più "internazionali" glottodidatti italiani) e su quella italiana, con i suoi problemi, i suoi vincoli, fornendo un quadro di riferimento utile anche a livello di insegnamento nella scuola elementare.

[m.v.]

L'impatto è stato positivo su tutti i bambini, rilevato anche nei soggetti che solitamente dimostrano lentezza di apprendimento e difficoltà ad intervenire nel gruppo.
Il materiale didattico impostato come qui sopra esposto sembra esser utilizzabile nelle dinamiche di classe, sia per quanto riguarda la presentazione degli argomenti, sia per le esercitazioni di rinforzo. Per il suo uso corretto durante il gioco è però necessario un inserimento graduale, per non generare confusione quando il patrimonio lessicale comincia ad aumentare.
La possibilità di avere costantemente e fisicamente "sotto mano" il patrimonio linguistico acquisito dovrebbe consentire ai bambini una maggior consapevolezza di quanto hanno già imparato (e quindi possono riutilizzare) e permettere loro di giocare in gruppo autonomamente esercitando anche una funzione di reciproco controllo.
Essendo materiale didattico basato prevalentemente sul codice iconico, esso può essere utilizzato anche per l'insegnamento/apprendimento di lingue diverse. Soprattutto in previsione dell'uso per l'apprendimento della lingua tedesca ci si chiede se valga la pena sdoppiare la classe dei sostantivi e pronomi in due classi distinte (con carte verde scuro e verde chiaro) con funzione di soggetto e di complemento. In tal caso la gestione del materiale diventerebbe molto più complessa a causa del cospicuo aumento del numero delle carte potenzialmente utilizzabili, ma sarebbe più esaustiva. Questa possibilità si ritiene più facilmente percorribile con l'ausilio del computer, che potrebbe proporre come opzioni linguistiche (sempre sviluppate attraverso materiale grafico) anche i morfemi sistemici, come articoli, aggettivi possessivi, preposizioni, ecc.).



CAMBRIDGE ENGLISH
for the
SCUOLA MEDIA

Andrew Littlejohn and Diana Hicks

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

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

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

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

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

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

6382

BIBLIOGRAFIA

A.A.V.V., *"Pensare in due lingue"*, Atti del Convegno di Charvensod, IRRSAE Valle d'Aosta, Settembre 1993.
BALBONI, BIONDI, CHANTELAUVE, RICCI, GAROTTI, *Inglese, Francese, Tedesco: Modelli operativi*, Ed. La Scuola, Brescia 1989.
GAGNÈ E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989.
GAGNÈ R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando Editore, Roma 1973.
GARDNER R.C., LAMBERT W.E., *Attitudes and motivaton in second-language learning*, Newbury House Publishers, Rowley 1969.
JOB R., *La dimensione cognitiva*, in G. FREDDI (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana Editrice, Padova 1987, pp. 55-68.
MURARI M.T., *Dai suoni del parlato ai segni dello scritto*, Ed. Moderne, Bologna 1990.
NOVAK J.D., GOWIN D.B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
TITONE R., *La dimensione affettiva*, in G. FREDDI (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana Editrice, Padova 1987, pp. 47-54.
TITONE R., DANESI M., *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando Ed., Roma 1990.
VIGOTSKIJ, LEONT'EV, LURIA, *Psicologia e pedagogia*, Ed. Riuniti, Roma 1969.
WRIGHT A., *1000 pictures for teachers to copy*, Collins ELT, London 1984.

La lingua straniera due nella media: dati 1996 e problemi di continuità nelle superiori

Antonio Innova

E' noto che da vent'anni, dapprima isolata e poi via via con l'appoggio di tutte le associazioni convenute all'interno della CONFIILS (Conferenza degli Insegnanti Italiani di Lingua Straniera), la nostra associazione propone l'introduzione di una seconda lingua straniera nella scuola media. Ha sostenuto e svolto consulenza per la presentazione di due disegni di legge nelle scorse legislature e, come pubblicato nel numero scorso, ha "guadagnato" a tale causa il Presidente della Commissione Scuola della Camera e il Direttore Generale della Scuola Media. In queste settimane il CIDI ci invia un suo documento sul plurilinguismo nella media, dimostrando la sua totale aderenza ai ANILS. Non possiamo che rallegrarcene.
Ma quali sono i dati sulla seconda lingua nella scuola media?

I dati 1996

Stando a fonti ufficiose ma affidabili, i dati sulla seconda lingua straniera nella scuola media sono i seguenti:
- su 8075 scuole medie e succursali, nel 1996 la sperimentazione viene attuata in 3525 scuole (anche se non sempre in tutti i corsi).
Siamo dunque intorno al 45%, e se si aggiungono le scuole private, che hanno quasi sempre una seconda lingua, si raggiunge circa il 50% di scuole in cui la seconda lingua viene insegnata;
- la seconda lingua è per l'87% l'inglese, in 10% francese, il 3% tedesco.
Ciò significa che essenzialmente è l'inglese ad essere aggiunto in corsi di altra lingua; è un dato che può non piacere, ma che va tenuto in considerazione nel momento in cui si chiede l'autorizzazione alla sperimentazione.

Problemi di continuità

Spesso la seconda lingua alle medie diviene un grimaldello per chiudere le lingue diverse dall'inglese nelle scuole superiori.
E con l'attuale normativa c'è ben poco da fare.
Daria Centonze e 22 suoi colleghi di inglese e francese hanno firmato un documento denunciando il fatto che nelle scuole superiori della provincia di Trapani (di cui offrono svariati esempi) non viene rispettato il principio della continuità tra medie e biennio.

Ma ci sono altri problemi nelle lingue alle superiori.

Gabriella Cussino ad esempio ci sottopone un altro problema: nei Professionali turistico-aziendali la lingua è chiaramente di indirizzo, ma se viene inserita nell'area comune non si possono più creare classi articolate (che cioè si separano per le ore di indirizzo), e quindi lingue come il tedesco (che a Jesolo, da dove scrive la collega, è di fondamentale importanza!) vengono penalizzate.

C'è qualcosa di nuovo alla Scuola Media

Gianfranco Porcelli

Un recente numero di "Scuola e Lingue Moderne" ha dato rilievo all'intervento del dott. Alfonso Rubinacci, nuovo Direttore Generale per la Scuola Media[1], in risposta alle sollecitazioni del nostro Presidente. Sarà di conforto per i soci dell'ANILS sapere che alle parole stanno seguendo i fatti e che, tra l'altro, è stata insediata una commissione con il compito di vagliare gli esiti delle sperimentazioni della seconda lingua straniera. Un controllo di qualità, il più possibile serio e accurato, è la premessa indispensabile per qualsiasi decisione — verso la generalizzazione della doppia lingua, verso una sua razionalizzazione e/o espansione selettiva, o, al limite, per una soppressione qualora risultasse chiaro che per un motivo qualsiasi è uno spreco di denaro del contribuente.
Poiché sono stato chiamato a coordinare i lavori della commissione e ho avuto modo di conoscere di prima mano una serie di dati, ritengo utile segnalare l'evento non solo a supporto dell'iniziativa del Direttore Generale, al quale esprimo pubblicamente l'apprezzamento mio personale (e, credo, dei Soci dell'ANILS) per l'iniziativa, ma anche come occasione di riflessioni e di impegno per l'Associazione.
Il fenomeno dell'introduzione della seconda lingua straniera (nel

seguito, LS2) ha raggiunto dimensioni ragguardevoli, interessando ben oltre tremila scuole[2] in tutte le regioni, ma presenta luci e ombre. Avendo preso posizione su questi problemi già da anni (anche sulle colonne di "SeLM"), ed essendo quindi note sia la mia posizione decisamente favorevole alla LS2 nella scuola media sia le motivazioni specifiche a sostegno di tale posizione, porrò l'accento soprattutto sugli aspetti problematici e sulla conseguente necessità di attivarci perché si eliminino le carenze riscontrate.

In primo luogo, "sperimentare la LS2" è quasi sinonimo di "dare l'inglese a chi non ce l'ha". Le eccezioni sono pochissime e per questo lodevolissime, ma per il resto sembra emergere un atteggiamento di questo tipo:

"Con il 'bilinguismo':

- teniamo buoni i genitori che strillano perché pretendono l'inglese per i loro figli;
- abbiamo qualche disoccupato in meno tra i laureati in lingue;
- qualche ragazzino impara perfino qualcosa della LS2.

Che altro volete?"

Si vorrebbero, credo, almeno due cose:

- che i buoni propositi riguardanti lo sviluppo cognitivo, l'interdisciplinarità L1-L2-L3, la più ampia comprensione interculturale, la sensibilizzazione alla dimensione europea, e via elencando, non restassero nei progetti come diciture *politically correct*, messe lì solo per ottenere l'approvazione della sperimentazione, ma diventassero obiettivi puntualmente perseguiti e verificati;
- che la sperimentazione fosse veramente tale, con un accertamento sistematico degli esiti e con un confronto con classi non sperimentali assunte come gruppi di controllo.

In altre parole: è vero che una LS2 aiuta lo studente a comprendere meglio i meccanismi di funzionamento della propria lingua, con un conseguente miglioramento delle prestazioni nelle prove scritte e orali d'italiano e/o nelle altre materie? Se sì, come è stato accertato? Quale grado di attendibilità hanno i risultati riscontrati? Ci sono differenze significative rispetto alle altre classi?

Pochissime relazioni lo dicono. E a proposito delle relazioni finali:

- al Ministero della Pubblica Istruzione ne sono arrivate un numero esiguo, circa una su dieci;
- molte di queste si limitano a presentare il documento di approvazione da parte degli organi collegiali, con la richiesta di proseguimento — come dire "E' andato tutto bene, tutto come previsto, lasciateci continuare." Non un dato oggettivo, non una valutazione critica (positiva o meno) dell'efficacia educativa e dell'efficienza didattica della sperimentazione;
- altre relazioni sono sciatte, scorrette, o puri affastellamenti di frasi in libertà;[3] se non si sapesse che le relazioni sono redatte nella convinzione che nessuno le legge,[4] ci sarebbe da dubitare della capacità di quelle Scuole Medie di insegnare alcunché, e men che mai di operare proficuamente nel campo dell'educazione linguistica.

Il numero soverchiante di relazioni inesistenti, povere, contraddittorie e/o evasive potrebbe far pensare a un diffuso fallimento della sperimentazione; la commissione, che si è costruita una griglia di lettura dei progetti sperimentali e dei resoconti, ha chiesto alle scuole che hanno inviato comunque una relazione di integrarla con una serie precisa di informazioni. Si spera che il quadro dei dati così raccolti confermi gli esiti positivi descritti, analizzati e documentati nelle relazioni più serie e complete.

La nostra Associazione da anni opera affinché gli insegnanti di lingue straniere abbiano un buon livello di consapevolezza e competenza professionale anche per quanto riguarda le sperimentazioni. Chi vuole davvero la LS2 nella Scuola Media sarà bene che si attivi perché i risultati del proprio impegno culturale e didattico siano verificati e documentati in maniera adeguata. Ciò comporta del lavoro in più, ma se non lo si fa non si consente al Ministero della Pubblica Istruzione di controllare la qualità del prodotto; il sottrarsi a una valutazione è quantomeno sospetto, e la prossima Finanziaria non è poi così lontana.

---

[1] Per la nostra burocrazia, si chiama Direzione Generale della Scuola Secondaria di Primo Grado, dicitura che non è cambiata da quando c'erano ancora le Scuole di Avviamento; non sono bastati trent'anni di scuola media unica per far sì che si smettesse di dire con nove sillabe (Secondaria di Primo Grado) ciò che si può dire con due.

[2] Per l'esattezza, 3525 nel 1996/97.

[3] Mi limito a riportare due 'perle', una pregevole per la forma, l'altra per il contenuto; prima perla: "L'approccio normativo ha permesso l'applicazione di esercizi vari, quindi, l'apprendimento degli schemi grammaticali."
Seconda perla: "In particolare, è stata attuata:
a) una metodologia di tipo problematico induttivo-deduttivo;
b) una metodologia della comunicazione;
c) una metodologia 'esperienziale' che privilegi la sperimentazione diretta di particolari attività da parte degli alunni;
d) una metodologia della ricerca nei limiti del possibile."

[4] Si dice che la seguente telefonata sia autentica:
- Preside, per errore ci ha inviato l'orario del suo Istituto invece della relazione finale.
- La relazione gliela porto immediatamente; ma sono anni che mando l'orario e Lei è la prima funzionaria del Provveditorato che se ne accorge!

Flash
sul prossimo numero:

- il piacere della lettura
- notizie dalle sezioni
- i prossimi convegni