Scuola e Lingue Moderne

4-6

Anno XLII 2004

1 Editoriale — Segnali di ripresa

4 Grammatica — **Modelli grammaticali e teorie linguistiche**

15 Grammatica — Il *Lexical Approach*: riconsiderare il lessico e la grammatica

38 Dossier — Video-conference to enhance student's motivation

64 Esperienze — Modi di dire, proverbi, pre-giudizi a confronto

GARZANTI SCUOLA

insegnanti, studenti, genitori...

www.scuola.com

Strumenti didattici per il mondo della scuola

NEWS
FORUM
LINK

E MOLTO
ALTRO
ANCORA...

Scuola.com Junior

un'area dedicata alla scuola primaria, con storie, giochi e attività per lo studente e per la classe

Gli editori di scuola.com: De Agostini - Garzanti scuola - Liviana - Marietti Scuola - Petrini - Theorema - Valmartina

Segnali di ripresa

di Gianfranco Porcelli
Università degli Studi di Pavia

È ormai avviato l'anno scolastico, con tutte le incertezze derivanti dalle novità ma - finalmente - con gli studenti davanti a noi che ci interpellano con le loro esigenze reali: motivazione, apertura verso le altre culture, necessità di comunicare il loro vissuto mediante codici diversi e attraverso i molteplici canali a disposizione. E ritornano, con *Scuola e Lingue Moderne* nella nuova veste, le attività ANILS a livello nazionale. In questa prospettiva affrontiamo due temi sempre in evidenza: il ruolo della grammatica e l'uso delle tecnologie glottodidattiche.

Il primo giorno di scuola un ragazzo si presenta indossando una T-shirt con la scritta *"Why do we learn what we learn?"*. L'ha scelta semplicemente per il colore e il disegno, ma l'insegnante non si lascia sfuggire l'occasione e proprio da quella domanda avvia il dialogo con la classe. Che senso ha quello che proponiamo ai nostri allievi? Quali sono le loro attese? E come mai noi ci impegniamo malgrado i nostri limiti, malgrado le carenze organizzative e incertezze normative, malgrado tutto? C'è in tutti noi, adulti e giovani, una insopprimibile esigenza di dare senso alle circostanze che siamo chiamati a vivere.

• Problemi di sempre...

Queste considerazioni non ci autorizzano a dimenticare quel che sta avvenendo in seguito alla Riforma e alle innovazioni che essa comporta. Ci autorizzano però a dedicare l'attenzione a temi di fondo della didattica delle lingue moderne, temi su cui è necessario ritornare periodicamente o che l'evolversi della società ci impone di affrontare.

Al primo gruppo, quello degli argomenti "di sempre", appartiene la riflessione sulla natura e sul ruolo della grammatica.

L'apertura di questo numero è dedicata a una serie di articoli su un ventaglio di aspetti, un ventaglio la cui ampiezza può apparire sorprendente, ma oggi, a differenza di non molto tempo fa, parlare di "grammatica" significa parlare di lessico, di analisi degli errori e di altro ancora. Questo gruppo di articoli è stato coordinato da Patrizia Mazzotta e sarà lei a chiarire il tema nel suo saggio introduttivo.

• ... e problemi di oggi

La rete globale e le prestazioni multimediali del computer hanno portato con sé nuove strumentazioni e procedure didattiche. Bisogna conoscerle, valutarle e poi sfruttarle nel modo migliore, non solo per quanto riguarda le lingue in senso stretto, ma anche le culture/civiltà dei rispettivi Paesi. La videoconferenza, ad esempio, è uno strumento capace di mettere a contatto le classi nella maniera più completa possibile restando a distanza.

La sezione Tecnologie documenta quanto internet oggi influisca sulle innovazioni didattiche. I maggiori utenti di alcuni servizi in rete sono proprio gli studenti: dai messaggi istantanei ai *blogs* che hanno sostituito i diari. L'utilizzo didattico del computer si associa quindi ad aspetti molto graditi: con il rischio di eccedere nella percezione ludica delle attività, ma con il vantaggio di avere un buon numero di allievi già esperti di "navigazione" sul web.

È una costante di *SeLM* il fatto di dare spazio alle esperienze didattiche meglio riuscite, alle innovazioni efficaci, alle idee che si sono rivelate utili nel fare scuola. Attendiamo ulteriori contributi da parte vostra. ■

Scuola & lingue moderne

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

RIVISTA MENSILE
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post.
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Milano

Anno XLII n. 4-6 2004

DIREZIONE
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel. fax 02-48951916
Antonio Giannandrea
Direttore Editoriale
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

REDAZIONE, REALIZZAZIONE E COORDINAMENTO
Teknoprogetti srl
Via Donatello, 21 Milano
Adriana Paolini, Marco Pavesi
Coordinamento redazionale
Alessandro Albani, Barbara dalla Libera
Redazione e ricerca iconografica
Stefania Benini
Grafica e impaginazione

Claudio Raboni
Progetto grafico

Cristina Colombo
Coordinamento iconografico

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

Sommario

EDITORIALE

1 **Segnali di ripresa**
di Gianfranco Porcelli

GRAMMATICA E GRAMMATICHE

4 **Modelli grammaticali e teorie linguistiche nella prassi didattica**
di Patrizia Mazzotta

11 **Perché fare grammatica in una classe di lingua?**
di Maria G. Lo Duca

15 **Il *Lexical Approach*: riconsiderare il lessico e la grammatica**
di Mario Cardona

21 **L'analisi degli errori nell'apprendimento della lingua inglese**
di Paola Desideri

26 **A lezione di grammatica non-standard**
di Antonietta Marra

32 **La "grammatica" del corpo e la consapevolezza metacomunicativa**
di Maria Domenica Lo Nostro

Dossier

TECNOLOGIE

38 **Video-conference to enhance students' motivation**
di Paolo Badiali

41 **Il "tedesco in rete"**
di Federica Comunello

44 **I *blogs*: l'aspetto educativo**
di Luigi A. Macrì

46 **Una nuova proposta: i *corpora* a scopo pedagogico**
di Giovanni Minardi

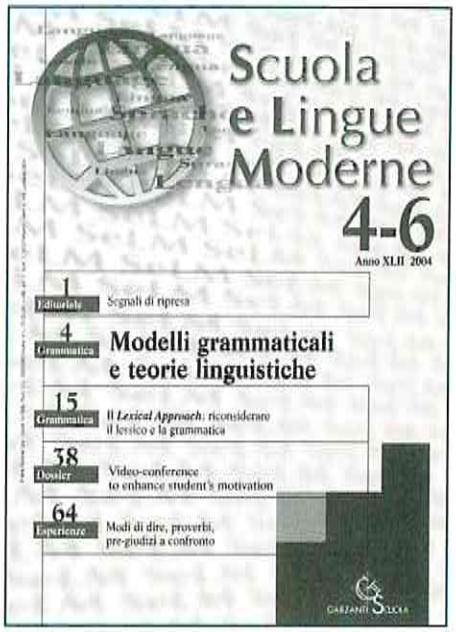
50 **Multimedialità e didattica: il valore aggiunto dei *cd-rom***
di Laura Cutullé

57 **Grille d'analyse et d'évaluation d'un logiciel didactique pour le Français Langue Etrangére**
di Laura Cutullé

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

64 **Modi di dire, proverbi, pre-giudizi a confronto**
di Anna Biguzzi

68 **Portfolio del docente professionista**
di Maria De Luchi



Ciò che dobbiamo imparare a fare, lo impariamo facendolo
Aristotele, *Etica Nicomachea, II, 1, 4.*

Crediti fotografici
Archivio I.G.D.A.

L'Editore si scusa per eventuali omissioni e/o errori di attribuzione e dichiara la propria disponibilità a regolarizzare tali inesattezze. Si dichiara inoltre a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare.

Abbonamenti
Ufficio abbonamenti
De Agostini Scuola SpA,
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano
Tel. 02-38086.426 02-38086.341

Abbonamento annuo
Soci dell'A.N.I.L.S.
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
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.

Informazioni, articoli e pubblicità
De Agostini Scuola SpA
Via Montefeltro, 6/A - 20156 Milano

Finito di stampare nel mese di novembre
presso Graf 3 - Rozzano - Mi

© 2004 De Agostini Scuola SpA
Via Giovanni Da Verrazzano, 15
28100 Novara

AUTORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA
DEL 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA.

Modelli grammaticali e teorie linguistiche nella prassi didattica

di Patrizia Mazzotta
Università degli Studi di Bari

Questa sezione di Selm è dedicata al ruolo della grammatica nella didattica delle lingue. La scelta dei saggi è opera di Patrizia Mazzotta.

CHE COS'È LA GRAMMATICA?

Alla domanda "che cos'è la grammatica?" molti, anche tra i docenti, risponderebbero: "la descrizione di una lingua", mentre sarebbe forse meno immediata e frequente l'aggiunta "per un determinato lettore", probabilmente a causa della diffusa convinzione che le caratteristiche dell'utente abbiano un peso tutto sommato marginale sul modo di descrivere l'oggetto.
A questo proposito Corder afferma: "Poiché l'oggetto descritto è identico in ogni caso, potremmo supporre che chiunque ne parli o a chiunque ne parli le differenze nella descrizione siano questione di stile piuttosto che di contenuto, ma in realtà non è proprio così. [...] *È il punto di vista che crea l'oggetto*; non esistono *fatti* nella lingua in sé, è il linguista che li *crea* nella sua descrizione; è l'approccio teorico adottato che determina che cosa sia importante e che cosa non lo sia. La conoscenza del lettore determina che cosa possa essere presunto o che cosa debba essere esplicitamente dichiarato, mentre quello che il lettore intende fare con ciò che ha imparato determina che cosa includere od omettere"[1].
Lo spostamento del *focus* dall'oggetto lingua all'utente/studente è all'origine delle cosiddette "grammatiche pedagogiche", il cui scopo è di agevolare l'apprendimento di una lingua: sono grammatiche concepite e organizzate direttamente in funzione dello studente, ma anche per aiutare l'insegnante nella pianificazione dell'attività didattica.
Si distinguono, quindi, in maniera sostanziale dalle grammatiche a vario titolo "descrittive" (diacroniche, sincroniche, normative, contrastive, teoriche), il cui scopo consiste, a seconda del punto di vista adottato, nell'analizzare l'evoluzione di una lingua nel tempo, nel servire da strumento di riferimento e consultazione sui meccanismi di funzionamento di una lingua in un preciso momento storico, nello stabilire ciò che è accettato come corretto dalla norma d'uso corrente, nell'evidenziare somiglianze e differenze tra sistemi linguistici, nel fornire dati, di solito parziali, a supporto di una teoria linguistica.

UNA GRAMMATICA PEDAGOGICA PER LA LINGUA STRANIERA NON PUÒ AVERE LA STESSA IMPOSTAZIONE DI UNA PER LA MADRELINGUA

MODELLI GRAMMATICALI

Fatta la debita premessa (una grammatica pedagogica per la lingua straniera non può avere la stessa impostazione di una per la madrelingua) si può in estrema

sintesi affermare che l'evoluzione delle "grammatiche", intese nel senso di *modelli grammaticali teorici* per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, ha rispecchiato l'avvicendarsi delle teorie linguistiche, psicologiche e psicolinguistiche e delle metodologie glottodidattiche che a queste si ispirano. Seppure con il rischio di un eccesso di categorizzazione, si ritiene opportuno distinguere tre modelli teorici:

- **induttivo**, con radici nella linguistica strutturalistica e nella psicologia neocomportamentista;
- **deduttivo**, con ascendenze, in un primo tempo, nel pensiero linguistico razionalistico ispirato alla Grammatica di Port Royal e, in un secondo tempo, nelle ipotesi cognitivistiche della linguistica chomskiana e della psicologia e psicolinguistica di marca piagetiana;
- **integrato**, nel quale interagiscono contributi teorici sviluppatisi sui terreni diversi delle scienze della comunicazione, della psico e neurolinguistica, della glottodidattica, che ampliano gli ambiti di pertinenza della grammatica, portando a ripensare in una prospettiva più complessa e integrata le ipotesi deduttivistiche e induttivistiche.

UN LIMITE DELLO STRUTTURALISMO: LE FRASI SONO PRESENTATE SENZA ALCUN RIFERIMENTO AL CONTESTO D'USO E CULTURALE

Dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue straniere, l'aspetto più influente di questi modelli è costituito dalle differenti concezioni del processo d'apprendimento linguistico da essi espresse: è a partire da queste concezioni infatti che sono stati orientati i diversi approcci al problema della grammatica.

Fino agli anni settanta, il dibattito sul *come* e *se* andasse insegnata la grammatica è stato caratterizzato dalla contrapposizione fra grammatica esplicita e grammatica implicita, ossia tra il modello deduttivo e quello induttivo, che si sono alternati negli approcci didattici tra rifiuti radicali e moderati ripensamenti. Il modello deduttivo, che propugna un procedimento *top-down* dalla esplicazione della regola agli esempi linguistici concreti, fa da sfondo teorico a due tipi di approcci, uno cosiddetto *tradizionale*, identificabile col metodo grammaticale-traduttivo, e un altro di matrice cognitivistica, che in prospettiva si rivelerà ben più vitale e fecondo. Al modello induttivo, imperniato su un procedimento *bottom-up* dall'esempio all'induzione per analogia della regola, si riconduce, invece, l'approccio di tipo strutturalistico.

• Il metodo grammaticale-traduttivo

Il metodo grammaticale-traduttivo è erede della tradizione razionalistica settecentesca, secondo la quale la lingua è il *riflesso* del pensiero, per cui le categorie grammaticali coincidono con quelle della *ragione*, concepita come universale[2]. Sul piano didattico ne deriva:

- l'estensione alle lingue straniere delle procedure d'insegnamento delle lingue classiche, per cui si trascura l'oralità e la capacità di comunicare in LS e ci si concentra, invece, sulla spiegazione in madrelingua delle regole, sull'analisi e definizione delle unità grammaticali, sulla traduzione a scopo esercitativo e di verifica di parole isolate o di frasi e brani decontestualizzati;
- l'estrema puntigliosità della categorizzazione grammaticale e la rigida prescrittività delle regole, che hanno valore assoluto e inderogabile. Attraverso gli esercizi di riconoscimento e descrizione delle unità morfo-sintattiche e di applicazione delle regole si ritiene di poter sviluppare le capacità di pensiero analitico dello studente;
- la convinzione che gli esempi di lingua presentati all'alunno deb-

1. S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 362.
2. P. Guiraud, *La grammatica*, Armando, Roma 1971, p. 9.

bano essere grammaticalmente perfetti. Si privilegia, pertanto, la scrittura letteraria, con la traduzione di brani celebri, senza nessuna considerazione per l'attualità d'uso delle forme linguistiche. Come si è accennato, la "stagione" deduttivistica non si esaurisce nel metodo grammaticale-traduttivo, ma prosegue, seppure con un salto di qualità, negli approcci di matrice cognitivistica. Su questi, però, ci si soffermerà più oltre, sia perché si schierano in opposizione all'approccio strutturalistico e al modello induttivo comportamentista in esso incarnato sia perché, rivolgendo l'interesse ai processi cognitivi di chi apprende le lingue, contribuiscono a spianare la strada al modello grammaticale integrato.

• Lo strutturalismo

L'approccio strutturalistico, a carattere prettamente audio-orale, discende dal progetto dell'ASTP (*Army Specialized Training Program*), approntato negli Stati Uniti per l'addestramento linguistico intensivo di truppe scelte durante la seconda guerra mondiale, ma non ne condivide l'interesse per gli studi culturali. Su posizioni antitetiche rispetto al deduttivismo del metodo grammaticale-traduttivo e fondato su un impianto teorico nel quale linguistica e psicologia si sostengono e completano a vicenda, rivaluta il ruolo dell'oralità e della pratica nell'apprendimento delle lingue, sostiene l'importanza della graduazione delle strutture linguistiche dalle più semplici alle più complesse e propugna il ricorso alle strumentazioni audio-visive. I limiti principali di questo approccio, tuttavia, risiedono nei presupposti linguistici e psicolinguistici di riferimento. In linea con la linguistica tassonomica, infatti, le frasi sono presentate senza nessun riferimento al contesto d'uso e culturale, inoltre, sulla base della teoria psicologica neocomportamentista, si ritiene che la lingua, al pari di altri comportamenti automatici, possa essere appresa mediante un condizionamento stimolo-risposta-rinforzo. Si bombarda, quindi, lo studente con esercizi ripetitivi e meccanicistici di sostituzione ed espansione di strutture, grazie ai quali, secondo il principio di Bloomfield dell'apprendimento come *overlearning*, le regole dovrebbero essere interiorizzate in modo inconsapevole, senza il ricorso a spiegazioni grammaticali. Viene, inoltre, abolito qualsiasi riferimento alle forme della madrelingua, nel timore che possano interferire con la LS, provocando errori e intralciando l'apprendimento.

• Il cognitivismo

L'approccio cognitivista, sebbene si sia spesso concretizzato nella prassi didattica in procedure d'insegnamento non molto più creative di quelle strutturalistiche (basti pensare agli esercizi di ramificazione ad albero dalle strutture profonde a quelle di superficie), ha avuto il merito di riproporre la questione della grammatica dopo il periodo induttivistico di radicale ostracismo nei confronti della riflessione metalinguistica. Il deduttivismo di questo approccio trova sostegno, in linguistica, nella teoria di Chomsky, che propugna l'esistenza di un dispositivo di acquisizione linguistica (LAD) specifico dell'uomo e di una competenza (grammaticale) innata del parlante nativo, distinta dall'esecuzione concreta (*performance*), che lo mette in condizione di riconoscere la grammaticalità di frasi di cui non ha mai avuto esperienza; la competenza (*competence*) sarebbe legata alla presenza di universali linguistici, consistenti in nozioni grammaticali rinvenibili nella struttura profonda di tutte le lingue. Appare evidente che, rispetto al modello deduttivo tradizionale, il punto di vista è cambiato, perché con il cognitivismo si concentra l'attenzione sui processi mentali dell'apprendente – negati anche dall'induttivismo comportamentista – e sulle sue ipotesi grammaticali, che vengono confermate o smentite dall'esplicitazione delle regole; di conseguenza, non si demonizza più l'errore, che viene visto anzi come un indicatore dell'attivazione del LAD. Sul versante psicologico, l'approccio cognitivista riprende la teoria di Piaget dello sviluppo del pensiero dallo stadio delle operazioni concrete a quello delle operazioni formali; sottolinea, quindi, l'importanza di modalità di accostamento alla grammatica differenziate a seconda dell'età, con un maggiore grado di riflessione esplicita e consapevole nel caso dell'adolescente/adulto, più avvezzo ad adoperare procedure cognitive di analisi e astrazione.

L'interesse del cognitivismo per i processi mentali dello studente, la considerazione della variabile età, l'ipotesi di relazioni semantico-grammaticali universali, espresse, nell'ambito della semantica generativa, dai "casi" di Fillmore costituiscono i germi di un sostanziale cambiamento, che darà luogo, a partire dagli anni Settanta, a un modello grammaticale sempre più integrato, al quale sono riconducibili l'approccio comunicativo in senso stretto e gli ap-

SECONDO CHOMSKY IL PARLANTE POSSIEDE UNA COMPETENZA GRAMMATICALE INNATA

procci maturati nell'ambito della glottodidattica di matrice umanistico-affettiva.

Il modello integrato

Sul *modello integrato* influiscono gli studi sviluppati dalla sociolinguistica, dalla filosofia del linguaggio, dalla pragmalinguistica, dalla etnografia della comunicazione, che segnano il passaggio da una visione statica della lingua a una dinamica, mentre, per il versante psicolinguistico, gioca un ruolo determinante la teoria dell'acquisizione di Krashen.
La visione della lingua in termini dinamici presuppone che si passi a considerarla da oggetto di analisi formale o mezzo inerte per trasmettere messaggi a modalità sociale di azione e interpretazione della realtà. Si sposta, quindi, il punto di vista dal sistema astratto della lingua, *où tout se tient*, al processo di comunicazione, nel quale le scelte linguistiche dei parlanti, che rappresentano l'attualizzazione delle potenzialità offerte dal sistema, rivestono, secondo la terminologia usata dal filosofo del linguaggio Austin, una *forza* pragmatica e sociale. Le scienze del linguaggio e della comunicazione pongono l'accento su aspetti come il *contesto sociosituazionale* in cui avviene l'enunciazione, le *funzioni* della lingua, gli *atti linguistici*, ossia le azioni/effetti nella prassi che si realizzano parlando. Oltre alla lingua si prendono in esame, pertanto, altre variabili extralinguistiche, che fino a quel momento erano state tenute fuori: *chi parla, a chi* e *perché*, vale a dire quali sono le caratteristiche socio-culturali e personali degli interlocutori, quale scopo esplicito o sottinteso persegue il parlante, quale interpretazione darà l'ascoltatore e come risponderà; *dove* e *quando* avviene la comunicazione, cioè in quale scenario culturale, in quale *setting*, in quale epoca e momento.
Sotto il profilo strettamente linguistico-comunicativo, il modello teorico integrato presenta, quindi, un ambito di pertinenza più esteso e al tempo stesso diverso rispetto ai precedenti modelli. Ciò che, tuttavia, lo distingue in maniera più significativa non è tanto l'oggetto descritto quanto il modo radicalmente nuovo di concepire il processo d'apprendimento, in rapporto al quale acquistano rilevanza alcuni fattori neurolinguistici e psicologici fino a quel momento trascurati, quali la plasticità cerebrale in rapporto all'età e le variabili socio-affettive di apprendimento (motivazione, bisogni, atteggiamenti, stili cognitivi ecc.).

IL MODELLO TEORICO INTEGRATO SI DISTINGUE PER UN MODO NUOVO DI CONCEPIRE IL PROCESSO D'APPRENDIMENTO

• La teoria di Krashen

Un forte influsso in questa direzione è esercitato dalla teoria di Krashen.
Krashen distingue in modo netto il processo di *acquisizione* da quello di *apprendimento*. L'acquisizione, che è in larga misura inconscia, si realizza quando si è esposti a una lingua nell'ambiente in cui questa è usata normalmente per la comunicazione; ci si "dimentica", perciò, che si sta apprendendo e ci si concentra sul senso di quello che si dice o si ascolta piuttosto che sulla correttezza grammaticale del messaggio. Nel processo di apprendimento, invece, che avviene quando una lingua è imparata a scuola, si rivolge un'attenzione consapevole all'aspetto formale del messaggio e all'applicazione delle regole grammaticali, mettendo in atto procedure intenzionali di correzione e autocorrezione. La correzione e la presentazione esplicita delle regole, pertanto, non produrrebbe miglioramenti significativi nell'acquisizione di un'altra lingua e l'organizzazione sequenziale dei contenuti linguistici dal semplice al complesso, tipica dell'approccio strutturalistico, non rispecchierebbe l'*ordine naturale* di acquisizione. Sempre secondo Krashen, il processo di acquisizione, pur essendo tipico della madrelingua, si può realizzare anche con una lingua seconda, purché l'esposizione avvenga in un contesto comunicativo naturale o che assomiglia a quello naturale, che l'*input* fornito sia comprensibile e che fattori come gli stati emotivi e motivazionali dello studente, i bisogni, gli atteggiamenti ecc. non innalzino la barriera del *filtro affettivo*, che ostacolerebbe l'elaborazione degli *inputs*.

• ...e i suoi limiti

La rigida distinzione tra acquisizione e apprendimento, che pure pone la questione dell'approccio alla grammatica in termini molto più problematici rispetto al passato, costituisce, tuttavia, l'aspetto più criticato del modello di Krashen. Si è sottolineato, infatti, da più parti, che il meccanismo del *monitor*, che presiede ai processi di controllo dell'esecuzione linguistica, non si attiva soltanto in contesti scolastici di apprendimento volontario, ma ricorre, sia pure in misura minore, anche quando s'impara o si usa la madrelingua. Dagli studi nel settore dell'analisi dell'errore, inoltre, è emerso che, in contesti di apprendimento infor-

mali o poco formalizzati, nei quali le regole non costituiscono oggetto d'insegnamento esplicito, discenti di madrilingue diverse commettono errori identici e sistematici, non imputabili, pertanto, all'interferenza tra L1 e L2, ma a principi operativi comuni a tutti coloro che imparano una lingua, come la ipersemplificazione delle strutture morfo-sintattiche e del lessico, l'ordine fisso delle parole, la generalizzazione delle regole. Questo tipo di errori, riscontrabile anche nel bambino che impara la prima lingua, sarebbe la manifestazione di una grammatica personale, implicita e subconscia, della seconda lingua che il discente si va costruendo. L'apprendimento avverrebbe, quindi, per tappe successive di approssimazione alla lingua *target*, caratterizzate da una procedura inconscia di riadattamento delle ipotesi grammaticali in base al confronto con i nuovi dati provenienti dall'esterno. A questo *continuum* linguistico Selinker dà il nome di *interlanguage*. Sull'insieme di presupposti teorici fin qui sinteticamente esposti si fonda il modello integrato, che, in modo rivoluzionario, rivede in un'ottica sistemica le dinamiche cognitive, comunicative e relazionali, nonché le variabili individuali che entrano in gioco e interagiscono fra loro nei processi d'apprendimento linguistico e di comunicazione. A questo modello, come si è detto in precedenza, sono riconducibili sia l'approccio comunicativo in senso stretto sia gli approcci di tipo *umanistico* più recenti, che integrano le istanze della lingua nella comunicazione con le istanze di centralità del soggetto apprendente.

L'APPROCCIO COMUNICATIVO

L'approccio comunicativo propriamente detto, concretizzatosi nei metodi situazionale e nozionale-funzionale, ha un carattere di gran lunga meno integrato degli approcci di tipo umanistico, perché enfatizza soprattutto il versante sociolinguistico-comunicativo del modello, mentre tende a trascurarne la dimensione psico-affettiva. Sposta, infatti, l'attenzione dalle forme linguistiche alle funzioni che esse realizzano, per cui sostituisce il concetto chomskiano di competenza linguistica con quello di *competenza comunicativa*, sviluppato da Hymes in base al presupposto che *"there are rules of use without which the rules of grammar would be useless"*[3]; dà rilevanza, pertanto, alle regole socio-culturali d'uso, per le quali un enunciato può essere *appropriato* alla situazione ed *efficace* sul piano pragmatico a prescindere dalla sua correttezza grammaticale. L'approccio comunicativo pone, inoltre, al centro della riflessione il testo (orale o scritto) anziché la frase, focalizzando l'interesse sui criteri di coesione, coerenza, informatività ecc., che legano gli enunciati all'interno del testo, e sugli indicatori grammaticali che segnalano il rispetto di quei criteri; su tali basi riorganizza, quindi, le categorie della grammatica tradizionale in categorie concettuali, sintattico-semantiche e lessicali, chiamate *nozioni*. A questa alta considerazione per gli aspetti linguistico-comunicativi non corrisponde, tuttavia, un'analoga attenzione verso tutte le variabili soggettive che influiscono sull'apprendimento e sulla motivazione; se si eccettuano, infatti, i bisogni linguistici, peraltro quasi sempre rapportati allo studente adulto, sul quale, almeno in origine, erano stati calibrati i sillabi – e le grammatiche – nozionali-funzionali, per il resto sono del tutto tralasciati fattori come l'autostima, l'ansia, gli stili cognitivi, i tratti caratteriali ecc.

Rispetto all'approccio comunicativo *stricto sensu* si dimostrano, invece, ben più integrati gli attuali approcci, sempre comunicativi, ma di stampo "umanistico", che accolgono la dimensione ideale di centralità della *persona* del discente, propria degli approcci glottodidattici per definizione "umanistico-affettivi" (il *Total Phisical Response, il Community Counseling*, il *Metodo naturale* ecc.), ma la ripensano in una prospettiva più complessa, in cui interagiscono anche le teorie psicolinguistiche di stampo cognitivistico (Piaget, Bruner ecc.), l'ipotesi *dell'interlanguage*, il modello di Krashen e i modelli glottodidattici più recenti, come quello olodinamico di Titone e quello semiotico-transazionale di Freddi.

L'APPROCCIO UMANISTICO INTEGRATO

Gli approcci di tipo umanistico integrato prendono atto che esiste da parte dell'apprendente l'esigenza, sia pure a livello inconscio, di categorizzare i fenomeni dell'altra lingua e di trovarne delle regolarità e si pongono perciò la domanda, espressa con chiarezza da Lo Duca: "Perché, allora, la scuola dovrebbe rinunciare a confrontarsi con queste 'regolarità', non rendendole esplicite e non dotando i discenti di un metalinguaggio adeguato per parlarne?"[4]. Alla netta contrapposizione tra *gram-*

3. D. Hymes, *On Communicative Competence, in Sociolinguistics*, a cura di J. B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth 1972, p. 137.
4. M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 11.

Bibliografia

* J. L. Austin, *Quando dire è fare*, Marietti, Torino 1974.
* P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia 1999.
* L. Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimore 1942.
* J. S. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Armando, Roma 1987.
* N. Chomsky, *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino 1969-70.
* N. Chomsky, *Le strutture della sintassi*, Laterza, Roma-Bari 1970.
* S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna 1983.
* P. Desideri, *L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità*, in *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, a cura di P. Desideri, La Nuova Italia, Firenze 1995.
* H. Dulay, M. Burt, *Remarks on creativity in language acquisition*, in *Viewpoints on English as a Second Language*, a cura di M. Burt, H. Dulay, M. Finocchiaro, Regents, New York 1977.
* H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1985.
* C. Fillmore, *The Case for Case*, in *Universals in Linguistic Theory*, a cura di E. Bach, R. Harms, Holt Rinehart & Winston, New York 1968.
* G. Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET Libreria, Torino 1999.
* P. Giunchi, *Grammatica e apprendimento linguistico*, in *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, a cura di P. Desideri, Firenze, La Nuova Italia 1995.
* P. Giunchi, *Grammatica esplicita e grammatica implicita: dal vecchio al nuovo paradigma*, in *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, a cura di P. Mazzotta, UTET Libreria, Torino 2002.
* P. Guiraud, *La grammatica*, Armando, Roma 1971.
* D. Hymes, *On Communicative Competence*, in *Sociolinguistics*, a cura di J. B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth 1972.
* S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.
* S. D. Krashen, *The Input Hypothesis*, Longman, London 1985.
* M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
* P. Mazzotta, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari 1996.
* P. Mazzotta, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Guerini, Milano 2001.
* J. Piaget, *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*, Giunti e Barbera, Firenze 1962.
* J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
* M. T. Prat Zagrebelsky, *Grammatica e lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
* F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari 1967.
* L. Selinker, *Interlanguage*, in *International Review of Applied Linguistics*, 1972, X, 3, pp. 209-231.
* B. F. Skinner, *Verbal Behavior*, Appleton - Century Crofts, New York 1957.
* D. I. Slobin, *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*, in *Studies of Child Language Development*, a cura di C. Ferguson, D. I. Slobin, Holt Rinehart & Winston, New York 1973.
* R. Titone, *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino 1990.
* D. Wilkins, *I programmi nozionali*, Zanichelli, Bologna 1978.

matica implicita ed *esplicita*, che caratterizza gli approcci di tipo induttivo e deduttivo, si sostituisce, pertanto, la questione più complessa del *come* promuovere il passaggio dall'implicito all'esplicito, ossia con quali modalità di riflessione, con quali cautele in rapporto all'età, con quali attività.

In rapporto al *come*, gli approcci integrati alla grammatica operano le proprie scelte in maniera flessibile e senza attenersi a uno schema prefissato e rigido, allo scopo di rendere l'insegnamento il più possibile congeniale al discente e *facilitare* il processo di presa di coscienza delle regolarità grammaticali. Appare evidente, dunque, che si tratta di una visione della grammatica assolutamente *pedagogica*, nella quale si assume come criterio prioritario il rispetto della specificità dell'utente anziché la precisione della descrizione linguistica. A questo stesso parametro sarebbe necessario che si conformassero i manuali di grammatica che si rifanno a un approccio "umanistico". Questi manuali dovrebbero essere concepiti in modo diverso, ma complementare, a seconda che si rivolgano al docente o allo studente. La grammatica per il docente dovrebbe, infatti, fornire indicazioni e suggerimenti che lo aiutino nel lavoro, mentre in quella per lo studente il modo di configurare l'informazione grammaticale dovrebbe variare in base sia all'aspetto della lingua/cultura da introdurre sia all'età sia al "tipo" di apprendente.

I MANUALI DI GRAMMATICA DI TIPO "UMANISTICO" DOVREBBERO ESSERE CONCEPITI IN MODO DIVERSO A SECONDA CHE SI RIVOLGANO AL DOCENTE O ALLO STUDENTE

In quest'ottica, l'insegnamento/apprendimento della grammatica della LS va impostato su due dimensioni interconnesse: quella della

soluzione del problema, in cui le attività didattiche sollecitano l'attivazione inconscia delle procedure di analogia, generalizzazione ecc., che sono alla base della grammatica implicita, e quella della *scoperta del problema*, in cui le attività e i testi (orali, scritti, audiovisivi) proposti sono funzionali a stimolare le domande degli alunni su aspetti linguistici e culturali della lingua straniera distanti dalla lingua/cultura materna o in contrasto con le conoscenze di LS che già possiedono. La riflessione metalinguistica e metaculturale – anche su quegli aspetti paralinguistici e non verbali di solito ritenuti non di pertinenza della grammatica – costituisce, in tal modo, la "naturale" risposta a un problema posto spontaneamente dal discente e il metalinguaggio adoperato diventa lo strumento di quella riflessione e al tempo stesso il prodotto della consapevolezza acquisita sulla lingua. È, tuttavia, importante, come sottolinea Desideri, "che in questo genere di riflessioni, indubbiamente molto stimolanti a livello cognitivo, non si impongano agli alunni delle conclusioni già confezionate, ma si allestiscano delle situazioni problematiche tali da incentivare il bisogno di conoscere alcuni moduli linguistici e, di conseguenza, di prendere in considerazione il fenomeno verbale sottoposto ad osservazione"[5]. In conclusione, un approccio didattico integrato alla grammatica della LS, che voglia essere "umanistico", nel senso di attento all'umanità della persona, dovrebbe avere lo scopo di realizzare nel più naturale dei modi l'osmosi tra ciò che si sa *della* lingua a livello subconscio e ciò che si può arrivare a conoscere *sulla* lingua a livello consapevole. È solo dal reciproco integrarsi di conscio e inconscio, di implicito ed esplicito che si può pervenire, infatti, sia all'acquisizione/interiorizzazione della lingua straniera, che ne consente l'uso automatico, sia alla capacità di sfruttare le potenzialità del sistema di LS per un uso creativo, paragonabile a quello della madrelingua. ■

5. P. Desideri, *L1/L2 nella scuola elementare: riflessioni sulla grammatica e la dimensione della temporalità*, in *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, a cura di P. Desideri, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 132.

UTET LIBRERIA
Le Lingue di Babele

UNA PROSPETTIVA NUOVA PER L'INSEGNAMENTO

Carmel M. Coonan,
La lingua straniera veicolare,
pp. 336, € 18,00

L'uso veicolare della lingua straniera va considerato a tutti gli effetti un nuovo ambiente di apprendimento linguistico. Il libro ne evidenzia in una chiara sintesi gli aspetti metodologici che lo contraddistinguono. Nell'ambito europeo tali caratteristiche costituiscono un approccio metodologico denominato CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (Apprendimento integrato di contenuto e lingua).

Il volume affianca all'esplorazione teorica una parte 'operativa' che riporta esempi di materiali e di esperienze già condotte in alcune scuole italiane.

Perché fare grammatica in una classe di lingua?

di Maria G. Lo Duca
Università degli Studi di Padova

La ricerca – linguistica, glottodidattica e più in generale pedagogica – si è posta da sempre la domanda che dà il titolo a questo intervento e ultimamente è approdata a una serie di risposte molto interessanti. Le risposte sono venute da campi disciplinari diversi. L'intento sarà dunque quello di ricapitolare i termini della questione, per individuare quello che è stato fatto, e quello che ancora resta da fare.

Linguistica acquisizionale

Una prima, fondamentale risposta al quesito è stata data dalla linguistica acquisizionale, che è quella branca della linguistica che studia le modalità e i tempi dell'acquisizione di una lingua, materna (L1) o seconda (L2), in contesto spontaneo, vale a dire senza alcuna forma di insegnamento esplicito. In entrambe le situazioni è stato ampiamente dimostrato che l'acquisizione del sistema linguistico non avviene per imitazione dell'*input*, familiare e/o sociale, cui l'apprendente è esposto (come sostenevano i comportamentisti), ma attraverso l'individuazione e la ricostruzione del sistema della lingua obiettivo: come si spiegherebbero altrimenti certi errori "intelligenti" presenti nel linguaggio dei bambini? Quando un bambino dice *io ando*, per "io vado", regolarizza il paradigma flessivo di "andare" secondo una regola già individuata, anche se non esplicita; lo stesso vale per *sposamento* al posto di "matrimonio" o *trenista* per "autista di treno" (tutti gli esempi sono autentici), formazioni in cui il bambino applica delle regole di derivazione molto produttive in italiano a contesti che non le prevedono. Chi ha prodotto queste parole non le ha certo sentite pronunciare da qualcuno, visto che esse non esistono in italiano. Dobbiamo supporre, data la regolarità della loro formazione, che il bambino vi arrivi autonomamente, per induzione, ricavando le relative regole di formazione dai dati cui è quotidianamente esposto, con dei "ragionamenti grammaticali" anche molto sofisticati, del tipo:

- *cantare → canto, parlare → parlo..., quindi andare→ ando*;
- *pagare → pagamento, allenare → allenamento... quindi sposare → sposamento*;
- *auto → autista, camion → camionista..., quindi treno → trenista*.

Gli stessi percorsi di regolarizzazione e di sovraestensione di regole (non solo morfologiche e lessicali, ma anche sintattiche) sono ben documentati nell'acquisizione spontanea di una L2. Sono state condotte molte ricerche – quelle per noi più accessibili sono di ambito americano ed europeo – su bambini e adulti che apprendono una seconda lingua in contesto spontaneo. Ad esempio in Italia è attivo da almeno due decenni un gruppo di ricerca, noto come "Progetto Pavia", che studia l'acquisizione dell'italiano da parte di adulti immigrati non sottoposti ad alcuna forma di insegnamento guidato.

Il gruppo, che ha prodotto molti studi riguardo a vari fenomeni[1], documenta con analisi dettagliate il lungo e complesso lavoro cognitivo che porta gradualmente questi apprendenti alla individuazione delle regolarità della lingua (in questo caso l'italiano). Persino gli errori di interferenza dalla L1, quelli che il comportamentismo attribuiva a un trasferimento automatico di abitudini linguistiche dalla L1 alla L2, vengono oggi interpretati piuttosto come frutto di un'ipotesi che l'apprendente fa sulla forma della lingua obiettivo: l'ipotesi che in quel particolare caso, o per quel particolare fenomeno, la L2 presenti lo stesso assetto (fonologico, morfo-sintattico, lessicale, pragmatico) della L1.

Una prima risposta

Per tornare alla nostra domanda iniziale, una prima risposta potrebbe dunque suonare grosso modo così: la ricerca acquisizionale è giunta alla conclusione che non si dà acquisizione di una lingua, non importa se prima o seconda, senza l'attivazione di una qualche forma di coscienza metalinguistica, e que-

[1] Una sintesi di questi studi, a cura di A. Giacalone Ramat, è di prossima pubblicazione presso l'editore Carocci.

sto lavorio grammaticale inconscio riguarda la totalità degli apprendenti, bambini e adulti, scolarizzati e non.

La scuola non può che prendere atto di questi risultati: può certo decidere, in particolari contesti educativi, di insegnare una seconda lingua senza fare grammatica in modo esplicito, ma deve sapere che *comunque* gli apprendenti faranno grammatica per loro conto, anche solo confrontando i dati di L1 e L2, o confrontando insiemi diversi di dati in L2 per ritrovarvi somiglianze e differenze, di forma, di posizione della catena parlata, di funzioni. Sulla base di questi confronti ricaveranno regole – linguistiche, pragmatiche – e le applicheranno nell'interazione in L2. I loro errori saranno la spia più evidente di questo lavorio, e ci daranno molte preziose informazioni sul livello di competenza raggiunto, dunque sulle regole già scoperte, in tutto o in parte, oltre che sui punti più problematici nella ricostruzione del sistema della L2. Non sarebbe meglio, allora, guidare come docenti questo processo di scoperta, aiutare gli allievi a sollevare a livello di consapevolezza le intuizioni e le ipotesi inconsce, dipanare assieme l'articolazione e le sotto-articolazioni delle regole, fornire le parole tecniche indispensabili per parlare di lingua e di grammatica?

...E UNA SECONDA

Una seconda risposta ci viene dalla ricerca glottodidattica, che ha tentato di misurare gli effetti dell'insegnamento grammaticale sull'effettivo uso linguistico degli allievi. In proposito molto interessante è una rassegna di questi studi fatta dalla linguista e glottodidatta canadese Nina Spada, che presenta in modo dettagliato i risultati di molti studi condotti direttamente in classe. Tali studi confermano in generale l'esistenza di un effetto positivo che la coscienza dei fatti linguistici ha sull'apprendimento delle lingue, inducendo, ad esempio, un maggiore correttezza, o accelerando i tempi di scoperta e la fissazione delle regolarità.

NON SI DÀ ACQUISIZIONE DI UNA LINGUA SENZA L'ATTIVAZIONE DI UNA COSCIENZA METALINGUISTICA

Tuttavia è bene chiarire che cosa esattamente si intenda con programma di insegnamento attento alla esplicitazione dei fatti grammaticali (in inglese *form-focussed instruction*), perché qualcuno non pensi che si tratti di un ritorno alla vecchia metodologia di insegnamento linguistico, nota come metodo grammaticale-traduttivo. In realtà, le proposte moderne si muovono tutte nell'alveo di un approccio cognitivo ed euristico al problema dell'acquisizione di conoscenze: non c'è nessuno oggi, in campo pedagogico, che pensa di poter ridurre l'insegnamento a una mera trasmissione, dal docente al discente, di pacchetti di conoscenze precostituite e debitamente confezionate.

Fare grammatica in modo esplicito non significa presentare in classe regole e paradigmi predefiniti, perché gli allievi se ne approprino, vale a dire li memorizzino e li usino nella comprensione e nella produzione. Significa invece adottare un metodo attivo che favorisca la scoperta graduale delle regole da parte degli allievi: esposti a dati linguistici reali, essi potranno, opportunamente guidati, estrarre le regole di volta in volta implicate e ricostruire per questa via il sistema della lingua oggetto di insegnamento. Non c'è niente, in questo programma, che ricordi la vecchia pedagogia grammaticale.

E tuttavia, questa risposta non ci soddisfa del tutto, perché induce a pensare che gli interventi grammaticali debbano essere sempre espliciti, con l'insegnante e gli allievi intenti (nella migliore delle ipotesi) a parlare di lingua e di grammatica, a raccogliere dati, a individuare categorie e sottocategorie, a ipotizzare regole e paradigmi, a costruire tavole, a consultare manuali e dizionari.

Certo il quadretto ipotizzato, di una classe attivamente impegnata nella costruzione del proprio sapere grammaticale, ci piace molto, al punto da dire che una tale situazione di insegnamento sarebbe ottimale sotto molti punti di vista. Ma non dobbiamo dimenticare che i contesti educativi possono essere i più vari, e ogni docente dovrà in un certo senso adattare i propri interventi, e, se è il caso, moderare le proprie aspettative, sulla base della situazione in cui si troverà a operare. Rispetto al nostro tema, questo vuol dire che dobbiamo essere ben consapevoli che si possono introdurre elementi di riflessione grammaticale in modo anche molto "nascosto", sollecitando diversi gradi di "presa di coscienza" da parte degli allievi, a seconda appunto della conformazione della classe e delle finalità perseguite.

LA "GRAMMATICA ESPLICITA"

Il concetto di "grammatica esplicita" cui abbiamo fatto più volte riferimento ha a che fare da una parte con l'intenzionalità dell'insegnante, quando abbia deciso di sollecitare nei suoi allievi una riflessioni sui fatti formali della L2, dall'altra con la presa di coscienza da parte dell'apprendente. Un primo livello può essere costituito dall'o-

biettivo del far "notare" un certo frammento di lingua: basterà in questo caso proporre in classe un *input* mirato, che contenga più e più volte i fatti formali sui quali si pensa di dover indirizzare l'attenzione del discente. L'insegnante può fermarsi qui, nella convinzione che i tratti coinvolti dal programma saranno, appunto, "notati" dagli allievi. Un secondo livello comporterà invece non solo il "notare", ma anche il "fare attenzione a", dunque sforzo cosciente e mirato per individuare le caratteristiche (formali, distribuzionali, semantiche, pragmatiche) dell'elemento (o degli elementi) sotto osservazione. Un terzo livello comporterà infine, oltre al "notare" e al "fare attenzione a" anche il "confrontare" ciò che è stato notato con elementi già noti, vale a dire notati e analizzati in altre occasioni. Solo gli ultimi due livelli raggiungono il piano della conoscenza cosciente e della piena verbalizzazione.

Ugualmente, diverse saranno le procedure con le quali tenteremo di attivare i diversi tipi di consapevolezza: per il primo livello adotteremo semplici procedure di messa in rilievo, sia orali (gestualità, ripetizione o pronunce enfatiche di elementi), sia scritte (visualizzazione di singoli elementi con caratteri particolari, uso del colore, sottolineature, costruzione di tavole, schemi, diagrammi); per il secondo e il terzo livello adotteremo procedure metalinguistiche verbali via via più complesse, con le quali procederemo a:

- descrivere le forme e le funzioni degli elementi in qualche modo già notati;
- confrontare le nuove informazioni con le precedenti conoscenze;
- ipotizzare le regolarità di comportamento, arrivando a formulazioni via via più precise e dettagliate delle regole relative;
- collegare in modo sistematico vecchie e nuove scoperte.

Questi diversi percorsi – variamente designati come "riflessione formale o grammaticale", "riflessione o consapevolezza metalinguistica", "presa di coscienza" e altro ancora – sono tutti legittimi. La scelta dell'uno o dell'altro sarà condizionata in prima istanza dal tipo particolare di contesto educativo in cui ci si trovi a operare.

Tuttavia non sarebbe male far dipendere la scelta anche da considerazioni più prettamente linguistiche e psicolinguistiche. La ricerca acquisizionale cui abbiamo fatto riferimento all'inizio è giunta alla conclusione che differenti aspetti del linguaggio sono processati e immagazzinati in modo diverso, che ad esempio per certi fenomeni particolarmente complessi di una lingua può non bastare la semplice esposizione, sia pure insistita, a dati linguistici che li esibiscano.

In questi casi tale esposizione, programmata dall'insegnante, fornirà certo contesti corretti e dunque darà informazioni preziose su ciò che è possibile fare in L2, ma non darà informazioni su ciò che *non* è possibile fare. Di questo si dovrebbe poter parlare, magari a partire da errori effettivamente commessi dagli studenti, il che significa che per molti fenomeni saremo costretti ad attivare le forme più esplicite di riflessione.

BISOGNA ADOTTARE UN METODO ATTIVO CHE FAVORISCA LA SCOPERTA GRADUALE DELLE REGOLE DA PARTE DEGLI ALLIEVI

Fin qui la ricerca, i cui risultati suggeriscono però ulteriori domande: quali fatti, quali fenomeni sono, nelle diverse lingue, da considerarsi più facilmente assimilabili con forme di riflessione più nascoste, più implicite, e quali invece richiedono interventi più espliciti? E che peso hanno le lingue di partenza degli apprendenti nel determinare l'adozione di una procedura piuttosto che di un'altra? E la loro età? E il loro *iter* scolastico? È proprio vero che studenti adulti molto scolarizzati (tipicamente, studenti universitari) sono tra gli apprendenti più interessati a una presentazione esplicita dei fatti formali di una lingua? Domande queste su cui la ricerca ci consegna risposte parziali e certo insufficienti a orientare un programma scolastico.

Soprattutto manca uno sforzo di messa in relazione, empiricamente fondato, dei diversi fenomeni grammaticali di una data lingua con i diversi gradi di coscienza metalinguistica che è opportuno raggiungere. ■

Bibliografia

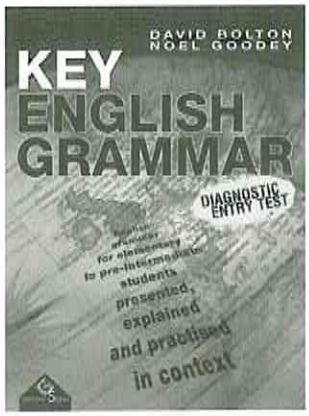
* M. Candelier, *Savoir métalinguistique et intériorisation: ce que la recherche nous dit, et ce qu'elle devrait nous dire*, "Lend. Lingua e Nuova didattica", 1996, XXV, 3.
* N. G. Ellis, *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press, London, San Diego 1994. *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, a cura di P. Giunchi, Zanichelli, Bologna 1990.
* P. Lightbown, L. Spada, *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford 1993.
* M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
* M. T. Prat Zagrebelsky, *Grammatica e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
* W. Rutherford, *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, *Longman*, London-New York 1987.
* M. Sharwood Smith, *Input enhancement in instructed SLA*, "Studies in Second Language Acquisition", 1993, 15, pp. 165-179.
* N. Spada., *Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research*, "Language Teaching", 1997, 30, pp. 73-87.

INGLESE Grammatica
BIENNIO / TRIENNIO

Livello
ELEMENTARY/
PRE-INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 256
€ 16,20
ISBN 88-696-4092-2

KEYS
pp. 16
€ 1,40
ISBN 88-696-4093-0



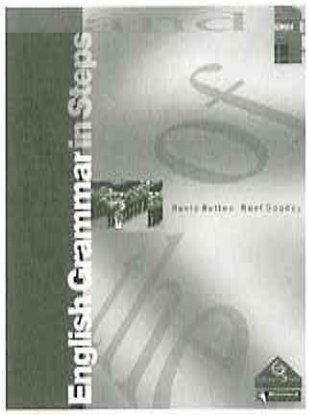
D. Bolton • N. Goodey

KEY ENGLISH GRAMMAR

Una grammatica per il livello *elementary* e *pre-intermediate*, che contiene le spiegazioni e le esercitazioni relative alle strutture essenziali della lingua inglese.

Livello
PRE-INTERMEDIATE/
INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 352
€ 14,60
ISBN 88-696-4049-3



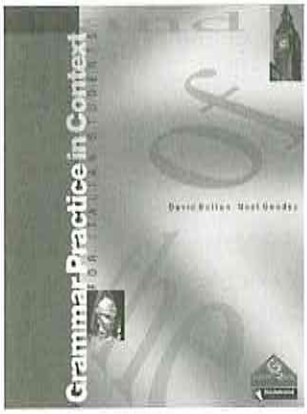
D. Bolton • N. Goodey

ENGLISH GRAMMAR IN STEPS

Una grammatica progressiva per il livello *pre-intermediate* e *intermediate* articolata in 100 Unità dedicate, ognuna, a un argomento specifico e ai relativi esercizi.

Livello
PRE-INTERMEDIATE/
INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 288
€ 8,70
ISBN 88-696-4050-7



D. Bolton • N. Goodey

GRAMMAR PRACTICE IN CONTEXT

Un eserciziario con schede grammaticali di riferimento, livello *pre-intermediate* e *intermediate*, articolato in 100 Unità. Analisi contrastiva delle differenze linguistiche.

GARZANTI SCUOLA

Il *Lexical Approach*: riconsiderare il lessico e la grammatica

di Mario Cardona
Università degli studi di Bari

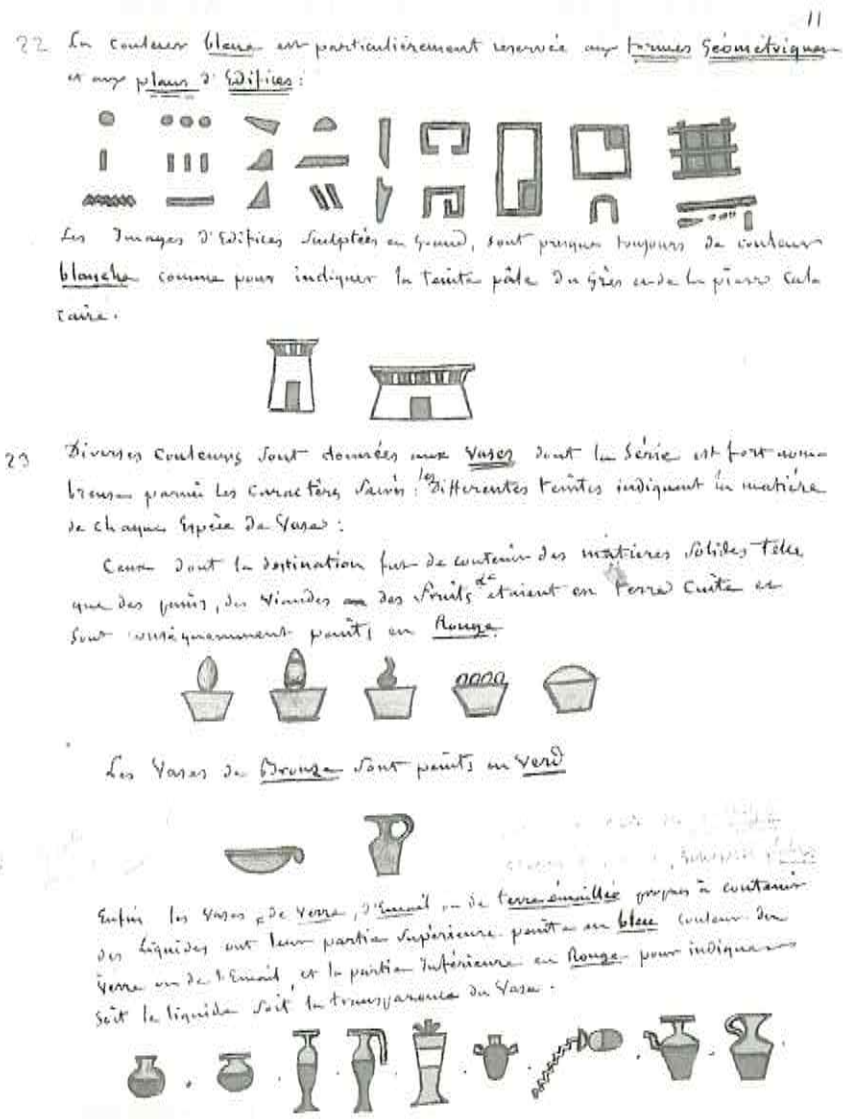
Nel panorama della ricerca glottodidattica il Lexical Approach *di Lewis una rappresenta una proposta di grande interesse e originalità: per la prima volta la lingua viene descritta come un sistema unitario, in cui lessico e grammatica sono integrati.*

La dicotomia lessico/grammatica

La grammatica e il suo insegnamento costituiscono da sempre un problema ritenuto centrale da ogni insegnante di lingua. È possibile individuare, da un punto di vista teorico, approcci fortemente orientati ora all'*uso*, ora all'*analisi* della lingua; sono osservabili fasi nelle quali la competenza linguistica era identificata *tout court* con la conoscenza della grammatica e delle sue regole, e, viceversa, fasi in cui tale competenza è stata intesa piuttosto come una sottocompetenza del più ampio concetto di competenza comunicativa. Eppure, se si sposta l'ottica dalla visione storica e dalla categorizzazione concettuale, attraverso le metafore che ogni scienza elabora per descrivere se stessa, e ci si orienta piuttosto verso una visione sincronica dello stato attuale dell'insegnamento delle lingue ci si trova di fronte a contraddizioni spesso stridenti e a un panorama molto più articolato e composito di quanto si possa supporre. In sostanza, spostando l'attenzione dalla glottodidattica alla glottodidassi ci si accorge che spesso a un determinato sviluppo della riflessione teorica non corrispondono poi cambiamenti profondi nella prassi didattica.
Spesso la situazione è piuttosto confusa. Da un lato l'Europa ha intrapreso, a cominciare dai primi Livelli Soglia fino al *framework* e al *portfolio*, un percorso comune per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, all'interno di un quadro teorico che privilegia gli aspetti comunicativi. Nel frammentato universo delle realtà quotidiane però programmi e sillabi sono spesso ancora sensibili a percorsi di apprendimento incentrati sulla progressione grammaticale.
A volte nei docenti permane uno scetticismo aprioristico verso nuove metodologie e chi fa ricerca incontra difficoltà a far comprendere la necessità di rinnovamento attraverso dati osservabili desunti da modelli operativi.
Spesso i docenti continuano a valutare il buon esito del loro insegnamento più sulle capacità dei loro allievi di manipolare le strutture morfosintattiche che sulle reali capacità di comunicare. D'altra parte, in molti insegnanti c'è ancora la convinzione che i progressi grammaticali siano più tangibili e attendibili, perché più razionali e oggettivi, di quanto risultino gli aspetti comunicativi, che per essere osservabili richiedono, peraltro, strumenti di valutazione e formati di test più complessi e articolati. In fondo, ci si ritrova sempre al bivio tra una visione razionale e oggettiva della lingua, intesa come *langue*, con i suoi meccanismi di funzionamento interno che ne determinano una struttura chiara e sistematica di riferimento, e una visione della lingua intesa come *parole*, dove norma e uso portano a incarnare la struttura linguistica in colui che parla quella determinata lingua, in colui che la "abita" e che attraverso essa comunica all'interno di un determinato contesto.
Attualmente, la recente ricerca glottodidattica propone un superamento della dicotomia tra uso e analisi della lingua sviluppando una metodologia di tipo integrato, in cui la competenza linguistica diviene funzionale a una visione della lingua come comunicazione e per la comunicazione.

SPESSO A UNO SVILUPPO DELLA RIFLESSIONE TEORICA NON CORRISPONDONO CAMBIAMENTI NELLA PRASSI DIDATTICA

Ci sembra utile osservare le caratteristiche del *Lexical Approach* di Lewis nell'ottica di questo sforzo di integrazione, perché per la prima volta nella storia della metodologia glottodidattica si assiste a un tentativo di superare la



dicotomia tra lessico e grammatica, descrivendo la lingua come sistema unitario all'interno del quale entrambi gli aspetti si integrano, in modo molto più profondo di quanto la visione glottodidattica tradizionale lasciasse supporre. *"A symphony is not just notes, a painting is not just blobs of paint. Language and communication are not strings of words and sentences"*[1].

D'altra parte, la linguistica cognitiva ha dimostrato come molti fenomeni tradizionalmente ascritti alla grammaticalizzazione siano in realtà riconducibili a fenomeni lessicali.

La teoria glottodidattica ha per lungo tempo sostenuto una prassi in base alla quale lessico e grammatica andavano considerati separatamente, o meglio, il primo era assunto solo in funzione della seconda. Dai tempi dell'approccio grammaticale-traduttivo fino agli anni Ottanta, pur con evidenti e sostanziali differenze, la glottodidattica si è francamente disinteressata del lessico, della sua natura e delle sue regole interne. Considerato come il luogo delle irregolarità della lingua sia nella visione strutturalista di matrice bloomfieldiana, sia in quella generativo-trasformazionale incentrata sui fenomeni sintattici, il lessico è sempre stato ignorato o tenuto in una considerazione largamente marginale. Si può dire che anche durante gli anni ottanta, malgrado l'affermarsi dell'approccio comunicativo e del concetto di competenza comunicativa, con le importanti implicazioni socio-pragmalinguistiche che ne derivano, al lessico e al suo insegnamento è stata riservata scarsa attenzione, tanto è vero che nei testi, anche se non si chiamavano più grammatiche, ma metodi, era difficilmente reperibile una sezione dedicata allo sviluppo della competenza lessicale. Si è dunque radicata una metodologia di ispirazione comportamentista o socio-cognitivista, che risente fortemente di una didattica della lingua che privilegia i fenomeni descrivibili sull'asse sintagmatico, mentre poca attenzione è stata prestata a quanto avviene a livello paradigmatico. In altre parole, per riprendere una metafora molto incisiva, è come se la grammatica fosse percepita come la struttura portante della casa, mentre le parole rappresentano i singoli mattoni che la rivestono. Tale metafora, tuttavia, evidenzia due errori di fondo su cui è necessario riflettere. In primo luogo, non è assolutamente detto che la grammatica (almeno come viene comunemente intesa, ossia la grammatica normativa) sia veramente la struttura portante della lingua e che il suo insegnamento garantisca che la casa poi regga (sempre che sul campanello della casa ci sia scritto "competenza comunicativa"), in secondo luogo è del tutto errato considerare il lessico come un insieme di parole da assumere in modo atomistico, come i lemmi contenuti in un di-

zionario, o come un lungo elenco di parole con la traduzione a fianco. Come osserva Lewis:
"Roughly speaking, grammar is seen as a set of sentence frames with slots, into wich appropriate vocabulary, *or words can be fitted"*[2].
Le ricerche in psicolinguistica hanno ormai contestato questa visione: così come la fonologia o la morfologia il lessico si organizza in strutture complesse, con proprie regole interne e con precisi rapporti di significato tra le parole che si respingono o si attraggono in collocazioni che hanno spesso origine semantica o d'uso e non sintattica.

La svolta degli anni Novanta

È a partire dall'ultimo decennio del secolo scorso che si assiste a un rinnovato interesse per il lessico. In Inghilterra nasce il progetto COBUILD (*Collins-Birmingham-University-International-Language-Database*) che prevede l'analisi computerizzata di un'enorme banca dati di parole e consente di raccogliere *corpora* di unità lessicali in base ai quali stabilire la frequenza d'uso, le occorrenze e co-occorrenze, le possibili collocazioni, ecc. di un determinato lemma. Nel 1990 Willis pubblica *The Lexical Syllabus, a New Approach to Language Teaching*. A partire da questi anni si rincorrono le pubblicazioni sul lessico, la sua natura e il suo insegnamento. Nel 1993 compare il saggio di Lewis *The Lexical Approach*, seguito nel 1997 da *Implementing the Lexical Approach*, e nel 2000 da *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*.
In un decennio si profila dunque un nuovo orizzonte nella metodologia didattica che pone il lessico e non più la grammatica al centro del percorso didattico. Ma dove si colloca la grammatica in questo nuovo contesto? La domanda che viene da porsi è se il *Lexical Approach*, per reazione uguale e contraria a tanta tradizione glottodidattica incentrata sulla grammatica, escluda quest'ultima dal percorso didattico, o la declassi a un ruolo comprimario di cui si può anche fare a meno.
Insomma, come se per nemesi storica, la prima attrice divenisse comparsa e ora sulla scena della glottodidassi imperversasse solo il lessico. In realtà, a una attenta lettura dei testi di Lewis ci si accorge che non è esattamente così. Certo, esiste un chiaro spostamento metodologico orientato verso il lessico, *"emphasising lexis necessarily reduces the role of grammar"*[3], ma uno dei contenuti più interessanti del *Lexical Approach* risiede proprio nel fatto che non si tratta di un rovesciamento di prospettiva rivoluzionario e manicheo, ma un superamento di una dicotomia per ceti versi sterile.
Non si tratta più di propendere ora per il lessico, ora per la grammatica, ora per le parole, ora per le regole, ma si tratta di riconsiderare la lingua come un sistema unitario, organizzato in insiemi strutturati di più parole (*multi-word prefabricated chunks*).
Se la lingua si struttura dunque in *chunk* lessicali grammaticalizzati, l'aspetto saliente, sotto il profilo metodologico, consiste nel focalizzare l'attenzione su di essi, piuttosto che sull'analisi e presentazione delle singole strutture grammaticali. Non si deve dunque considerare l'approccio lessicale alla stregua di certa metodologia approssimativa fiorita negli anni Settanta che rifiutava la grammatica in nome di vaghi atteggiamenti comunicativistici, spesso non supportati da concreto spessore scientifico. Se così fosse, l'approccio lessicale si troverebbe, anche se da posizioni opposte, in contraddizione con la visione integrativa che è alla base della glottodidattica odierna.
Non si tratta dunque di una delle grandi rivoluzioni copernicane che contraddistinguono la storia della glottodidattica, ma piuttosto di una nuova prospettiva teorico-operativa che, partendo dalla riflessione sulla natura e sull'organizzazione del lessico, porta a collocare quest'ultimo al centro della metodologia didattica. Come d'altronde sostiene lo stesso Lewis:
"Any approach to language teaching which emphasises lexis and de-emphasises grammar represent not a revolution, but a change of emphasis"[4].
Il *Lexical Approach* dunque non comporta l'esclusione metodologica di un aspetto della lingua importante come la grammatica, pone piuttosto l'accento sul fatto che la lingua non è *solo*, ma è *anche* grammatica.
Si tratta dunque di ricollocare nella giusta dimensione gli elementi che compongono la lingua e che non possono, peraltro, essere assunti in modo atomistico e isolato.
La lingua invece si caratterizza come un sistema unitario *où tout se tient*. Il dibattito seguito alla pubblicazione di *The Lexical Approach* e alle varie possibili sue interpretazioni ha spinto Lewis a chiarire ulteriormente la sua posizione nei confronti della grammatica.

1. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 33.
2. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 8.
3. M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1997, p. 15.
4. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 133.

In *Implementing the Lexical* Approach egli sottolinea infatti che: *"is a gross misreading of the text* [si riferisce al suo saggio del 1993] *to pretend that asserting the pedagogic value of lexis is in any way to deny the pedagogic value of grammar [...] I totally dissociate myself from any suggestion that The Lexical Approach denies the value of grammar"*[5].

In un ulteriore passaggio la posizione di Lewis non potrebbe essere più esplicita:

"The Lexical Approach suggests the content and role of grammar in language courses needs to be radically revised but the Approach in no way denies the value of grammar, nor its unique role in language. While the Lexical Approach emphasises probable language, based on observation of "used" language, it recognises clearly that lexis is not enough and that courses which totally discard grammar are doing learners a serious disservice"[6].

Alla luce di quanto detto, possiamo collocare il primo principio chiave proposto da Lewis per il suo *The Lexical Approach*, (*Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*) nella sua giusta dimensione. Nel prossimo paragrafo sarà brevemente descritta la natura dei *chunk* lessicali su cui si basa la metodologia del *Lexical Approach*.

La natura del lessico

Lewis individua quattro categorie fondamentali di *item* lessicali:

1. *a) word*
   b) polyword
2. *collocation*
3. *institutionalised utterances*
4. *sentence frames or heads*

Le prime due categorie riguardano il significato referenziale, mentre le altre due il significato pragmatico.

• Le parole

Si tratta delle parole assunte come unità indipendenti. Cambiando tali unità cambia il senso della frase, come nell'esempio: "Scusa, mi presteresti la matita/la penna/il disco/il libro ecc.". In genere, quando si pensa all'insegnamento del lessico negli approcci tradizionali ci si riferisce all'insegnamento di queste singole parole e alla loro memorizzazione. *Items* indipendenti sono anche parole come "basta!, certo!, prego, volentieri, ecc.". Per *polywords* invece si intendono locuzioni composte in genere da due, tre parole, come ad esempio le espressioni *a proposito, d'altra parte, comunque sia, ad ogni modo, né più né meno, ecc.* Tali locuzioni possono essere apprese e memorizzate come singole unità lessicali con diverse funzioni all'interno del discorso. Si pensi a locuzioni preposizionali come *dal punto di vista di, a seconda di, in proporzione a*; oppure locuzioni con valore congiuntivo come *in modo che, di tal sorta che*, ecc. Si tratta di espressioni che ricorrono con una certa frequenza, ma che in genere la didattica tradizionale non ha preso in considerazione in modo sistematico.

• Le collocazioni

La seconda tipologia indicata da Lewis è costituita dalle collocazioni. Si tratta di coppie di parole (ma a volte anche più di due) spesso costituite da verbo/sostantivo o nome/aggettivo, che si attraggono in modo particolare e che ricorrono con alta frequenza dando vita a co-occorrenze, più o meno fisse, sul piano sintagmatico. Di fatto, alcune collocazioni fisse possono essere assunte come espressioni polilessicali: *"Fixed collocation are one kind of polyword. Free collocations are, by definition, entirely novel and therefore lie towards the creative, grammatical competence-based pole of language"*[7].

NEL *LEXICAL APPROACH* LA LINGUA VIENE CONSIDERATA COME UN LESSICO GRAMMATICALIZZATO

Tuttavia, le parole che formano questa tipologia di *chunk* non si attraggono nello stesso modo. Per esempio nella lingua italiana si dice che una persona ha i "capelli castani", mai che ha i "capelli marroni"; l'aggettivo attrae con maggior forza il sostantivo di quanto non accada nel caso contrario. Questo comporta la possibilità di individuare all'interno di una determinata collocazione una *parola chiave* sulla quale la collocazione si regge. "Rancido" ci fa pensare a "burro", così come "aspro" a "limone" perché sono co-occorrenze molto frequenti in italiano. Tuttavia, nelle varie lingue non sempre esiste corrispondenza tra le possibili collocazioni e dunque esse possono costituire una difficoltà per gli allievi. Nel *Lexical Approach* le collocazioni svolgono un ruolo centrale. Secondo Lewis si dovrebbe dedicare loro parte delle attività didattiche sia per sviluppare la riflessione metalinguistica, sia perché possano essere apprese come singole unità lessicali. È possibile che la memoria semantica organizzi il linguaggio proprio raggruppandolo in *chunk* e dunque apprendere la lingua straniera attraverso tali strutture le renderebbe in seguito più facilmente recuperabili.

• Frasi istituzionalizzate

Rientrano in questa categoria *chunks* di uso pragmatico che appartengono al codice orale. Tali *chunks*, che sono molto più numerosi di quanto si possa supporre, possono essere costituiti anche

da intere frasi, identificabili spesso come forme routinizzate all'interno di un determinato contesto. Espressioni come "c'è una telefonata per te", "apro io", "non ne so niente", sono espressioni che possiamo assumere come singole unità all'interno di un discorso ed essere apprese come tali. In questa categoria Lewis include anche espressioni del tipo "se fossi in te", "se fossi al tuo posto", ecc. Sono espressioni che prevedono l'uso dei tempi nel periodo ipotetico, ma in realtà è possibile apprenderle come *chunk* senza necessariamente partire dalla spiegazione grammaticale, che può avvenire in seguito.

LA COMPETENZA LINGUISTICA DEVE ESSERE FUNZIONALE A UNA VISIONE DELLA LINGUA COME COMUNICAZIONE

• Espressioni per strutturare il testo

Si tratta di forme istituzionalizzate che appartengono al codice scritto e che si utilizzano per strutturare e decodificare testi di una certa lunghezza. Si tratta di espressioni come "in primo luogo...", "in secondo luogo...", "infine", oppure: "passeremo ora ad analizzare una serie di punti...". Sono espressioni utili per organizzare lunghi passaggi scritti, ma possono essere presenti anche nella lingua parlata, ad esempio nel linguaggio accademico.

IL RUOLO DELLA GRAMMATICA

Imparare una parola significa necessariamente impararne anche la grammatica, dunque conoscerne la struttura, saperne individuare i morfemi flessivi o derivazionali, gli affissi, ecc. L'insegnante dovrebbe aiutare l'allievo a scoprire tali meccanismi guidandolo nella riflessione metalinguistica fin dai primi livelli di apprendimento.

Lo sviluppo della consapevolezza dei fenomeni linguistici (*awareness-raising*) è considerato un fattore molto importante nel *Lexical Approach*:

"There is little doubt that some grammatical information is useful to students. There is also evidence that awareness-raising activity can help students perceive underlying patterns more quickly than they would if unguided. Full, competent use of the language involves mastering its grammatical patterns. These factors clearly suggests that grammar has a role to play, but no the pre-eminent role which it is frequently still accorded"[8].

• La grammatica non è prescrittiva

Nell'insegnamento tradizionale la grammatica veniva insegnata in base a una serie di regole che l'insegnante spiegava agli studenti, verificandone quindi la comprensione attraverso gli esercizi, spesso di tipo strutturale. Questo approccio si fonda sull'illusione che la descrizione prescrittiva delle regole possa spiegare un fenomeno tanto complesso come la lingua. Inoltre, un approccio prescrittivo alla lingua implica un atteggiamento prescrittivo, che sanziona ciò che è corretto e ciò che non lo è. Ciò conduce a una visione riduttiva rispetto all'evoluzione della lingua e alle sue norme d'uso. L'approccio lessicale si fonda invece in una visione *descrittiva* della lingua. Partendo dal testo e non dalla frase, l'analisi si basa sulla descrizione dei suoi componenti linguistici, tenendo conto delle varietà e della norma sociolinguistica. La possibilità di analizzare consistenti *corpora* attraverso indagini computazionali consente oggi di osservare usi di alcune forme linguistiche che si discostano o contraddicono le regole imposte dalla grammatica normativa prescrittiva.

• Grammatica e apprendimento

Nell'insegnamento graduato in base alla progressione grammaticale, alcune espressioni che ricorrono spessissimo nella vita quotidiana vengono insegnate non in base alla loro frequenza d'uso, ma piuttosto in ordine alle difficoltà grammaticali che contengono. Ad esempio *routines* o rituali istituzionalizzati come "buongiorno", "vorrei parlare con...", "vorrei sapere se...", contengono il condizionale, ma esprimono la funzione referenziale attraverso l'atto linguistico del *fare una richiesta*. In un sillabo impostato sull'approccio lessicale esse dovrebbero essere apprese indipendentemente dalla loro analisi grammaticale, come *chunk*, come singole unità (*grammatical holophrases*) fondamentali per comunicare in situazioni molto ricorrenti nella vita degli studenti.

"In the same way that individual nouns may be seen as naming real word objects or entities, complete sentences [...] may be seen as naming particular situations"[9].

Nella prassi didattica tradizionale l'elenco degli argomenti di grammatica di un determinato corso la-

5. M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1997, p. 41.
6. M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1997, p. 41.
7. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 92.
8. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 133.
9. M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. 139.

Bibliografia

* P. E. Balboni, *Elementi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 1985.
* C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari 2001.
* M. Cardona, *Il Lexical Approach e i processi della memoria: alcune convergenze*, in *La formazione del docente di italiano per stranieri*, a cura di R. Dolci, P. Celentin, Bonacci, Roma 2003.
* Collins Cobuild Dictionary, Collins publishers, London 1987.
* M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993.
* M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1997.
* M. Lewis, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, in *Second Language Vocabulary Acquisition*, a cura di J. Coady, T. Huckin, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
* M. Lewis, *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 2000. *Europa, lingue e istruzione primaria*, a cura di P. Mazzotta, UTET Libreria, Torino 2002.
* J. Nattinger, J. De Carrico, *Lexical phrases in language teaching*, Oxford University Press, Oxford 1992. *C'era una volta il metodo*, a cura di C. Serra Borneto, Carocci, Roma 1998.
* H. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford 1978.
* H. Widdowson, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford 1979.
* D. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, London 1972.
* D. Willis, *The Lexical Syllabus, a New Approach to Language Teaching*, Harper Collins Publishers, London 1990.
* C. B. Zimmerman, *Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction*, in *Second Language Vocabulary Acquisition*, a cura di J. Coady, T. Huckin, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

scia implicitamente intendere che tali argomenti sono altrettanti problemi da risolvere, di volta in volta, attraverso la spiegazione dell'insegnante e la pratica. Inoltre, siccome la progressione degli argomenti viene stabilita in base a un grado di difficoltà crescente, lo studente ne deduce che gli ultimi debbano essere di difficoltà estrema, con il risultato che spesso li affronta con un certo disagio. Il congiuntivo in italiano ha solo quattro tempi e il suo uso non è poi così ostico, eppure, siccome si studia "dopo", gli studenti stranieri lo affrontano già immaginando che sarà complicatissimo. L'approccio lessicale permette di superare questa visione attraverso la riflessione metalinguistica che avviene alla fine del processo di apprendimento.

• Il paradigma *observe-hypothesise-experiment*

Da un punto di vista metodologico, focalizzare l'attenzione sulle varie tipologie di *chunk* che si traducono in *item* lessicali costituiti da intere frasi grammaticalizzate, è in chiara antitesi con il tradizionale insegnamento del lessico soprattutto di matrice strutturalista, fondato sul paradigma presentare/praticare/produrre (*present-practice-produce*). Si tratta di una metodologia di tipo deduttivo in base alla quale presentata una regola generale, essa viene superappresa attraverso la ripetizione.

Nel caso invece dell'apprendimento di *chunk* come quelli descritti in precedenza, si crea la necessità di adottare il paradigma osservare/creare ipotesi/sperimentare (*observe-hypothesise-experiment*). In questo caso, partendo dall'osservazione di determinate occorrenze, collocazioni, routine, ecc. presenti in un testo si possono, attraverso tecniche deduttive (ossia dall'osservazione del particolare risalire all'ipotesi di una possibile regola generale), comprendere la struttura e il funzionamento di determinati *chunks* lessicali che, una volta compresi nella loro struttura e funzione pragmatica, possono essere riutilizzati dagli allievi generando nuova lingua.

Conclusioni

Nel quadro necessariamente sintetico tracciato nel breve spazio di questo contributo si è cercato di descrivere il *Lexical Approach* soprattutto nei sui aspetti innovativi sia nella descrizione della lingua sia nei suoi orientamenti metodologici.

L'approccio suggerito da Lewis si colloca sia nel quadro degli approcci comunicativi sia nell'ambito degli orientamenti umanistico-affettivi, che pongono l'allievo al centro del processo di apprendimento attraverso la scoperta e la riflessione sulla lingua.

Inoltre, l'approccio lessicale ridefinisce il ruolo del lessico e della grammatica; da un lato, spostando l'enfasi sul lessico, ha posto fine a un lungo sonno della metodologia didattica e dall'altro, proponendo una visione unitaria della lingua, ha ricollocato la grammatica in funzione della competenza comunicativa. Possiamo dunque concludere con le parole dello stesso Lewis: *"Socio-linguistic competence – communicative power – precedes and is the basis, not the product, of grammar competence"*[10]. ■

[10] M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove 1993, p. vii.

L'analisi degli errori nell'apprendimento della lingua inglese

di Paola Desideri
Università degli Studi di Chieti-Pescara

Lo scopo principale dell'analisi degli errori è quello di far luce sull'interlingua del discente, di provare come l'esistenza di tale codice sia governato da regole, condizione essenziale perché avvenga qualsiasi comunicazione.

Analisi degli errori e interlingua

La premessa essenziale su cui si fonda l'analisi degli errori è la sistematicità dell'interlingua del discente, da cui consegue anche la prevedibilità degli errori commessi durante l'apprendimento della lingua straniera. I dati da utilizzare per tale tipo di studi devono pertanto essere ricavati preferibilmente da materiale linguistico prodotto spontaneamente, cioè con la reale intenzione di comunicare. Va rilevato che lettere, storie, composizioni orali e scritte, *role-play* e conversazioni libere fanno sì che lo studente possa avanzare liberamente le proprie ipotesi sulla lingua che sta effettivamente usando per scopi comunicativi; al contrario gli esercizi strutturati e i compiti di manipolazione linguistica impongono opzioni limitate, molte volte formulate addirittura a caso, e non possono perciò essere considerati rivelatori attendibili della competenza di transizione dell'allievo.
Risulta evidente quindi che i dati disponibili per l'analisi degli errori e per l'individuazione dell'origine degli stessi vengono per lo più reperiti da consegne finalizzate alla produzione, orale e soprattutto scritta. Infatti lo studio dei meccanismi della ricezione-comprensione della lingua straniera si rivela più complesso di quanto si pensi. Innanzitutto, in molte circostanze, si pone la difficile questione di stabilire in maniera oggettiva se l'ascoltatore o il lettore abbiano capito appieno ciò che viene loro detto o scritto. Ulteriori problemi sorgono poi per il fatto che non sempre è possibile identificare con assoluta certezza quali peculiari elementi linguistici abbiano effettivamente generato ostacoli alla comprensione. Inoltre le verifiche che si propongono di sondare la qualità della ricezione (test, riassunti, parafrasi, domande sul testo, ecc.) spesso richiedono a loro volta attività produttive, per cui risulta arduo individuare la causa delle difficoltà incontrate dallo studente.

Tipi di errori

L'insegnante si può trovare di fronte a tre possibilità di produzione frasale. La prima riguarda frasi chiaramente errate, cioè non accettabili dal punto di vista formale o fonetico, dalle quali si evince con facilità l'errore. La seconda concerne frasi meno palesemente errate, vale a dire frasi accettabili linguisticamente, ma non appropriate allo specifico contesto situazionale e pragmatico d'uso. Infine la terza possibilità presenta difficoltà ancora maggiori, in quanto la frase analizzata è accettabile e apparentemente appropriata, ma non risponde alle reali esigenze comunicative del discente, in altri termini non significa quello che lo studente in realtà intende esprimere. Questi ultimi enunciati possono essere o il risultato dell'applicazione di regole sbagliate, che per caso producono frasi accettabili, oppure sono dovuti all'impiego di formule imparate a memoria come un tutto indifferenziato e indistinto. Un esempio interessante a tale riguardo è fornito da Edge[1], che propone una conversazione tra due discenti che stanno apprendendo l'inglese in un paese ospite:

Peter: *How long are you here for?*
Amira: *Two years.*
Peter: *Wha...! You are already here since two years?*
Amira: *No, no, I am come yesterday.*
Peter: *Oh, yester...*
Amira: *No, no, last week, I mean I came last week.*

Senza tener conto degli evidenti errori linguistici che compaiono nel dialogo, Edge si sofferma sulla prima domanda posta da Peter, perfettamente corretta e accettabile da un punto di vista grammaticale, ma che non rispecchia ciò

1. J. Edge, *Mistakes and Correction*, Longman, London 1989, p. 2.

che il ragazzo vuole dire. Essa rinvia infatti a una azione futura, riferimento che infatti Amira coglie nella sua risposta, ma l'ulteriore replica di Peter dimostra l'intenzione di conoscere invece il tempo già trascorso da lei in Inghilterra, richiesta per cui avrebbe dovuto usare la forma *How long have you been here?*

Questo esempio conferma dunque l'assunto di Corder: "Se consideriamo i sistemi della lingua come sistemi di scelte binarie o multiple, ma limitate, non si può affermare che la produzione di una forma *corretta* nell'occasione appropriata sia priva di errori, finché non siamo sicuri che, all'occasione, lo studente è *anche* in grado di produrre correttamente la forma opposta"[2]. È evidente quindi che prima di procedere alla descrizione degli errori, l'insegnante debba possedere una riproduzione di quello che lo studente sta cercando di esprimere. Dopo aver individuato gli eventuali errori presenti nelle frasi, la tappa successiva consiste nel reperire una discreta quantità di dati, con lo scopo di dimostrare che le regolarità osservate non sono dovute al caso. Bisogna considerare principalmente gli errori comuni a tutti, o almeno alla maggior parte dei discenti, compito che risulta notevolmente semplificato in ambito scolastico, dove le classi costituiscono delle comunità abbastanza omogenee. Gli studenti di uno stesso corso hanno infatti generalmente la stessa età, parlano la medesima lingua madre e possiedono una conoscenza più o meno equivalente della lingua straniera; in realtà gli unici fattori discriminanti sembrano essere la soggettività e la motivazione dei singoli apprendenti. L'analisi e la descrizione linguistica degli errori possono essere compiute a diversi gradi di profondità, generalità o astrazione. Tralasciando i cosiddetti "errori di prestazione"[3], gli errori più interessanti dal punto di vista glottodidattico sono quelli "sistematici", rivelatori cioè di un sistema linguistico che si evolve attraverso fasi transitorie, sebbene non sempre si riesca a stabilire un confine netto tra un "errore di prestazione" e un "errore sistematico": infatti è molto frequente che l'allievo conosca metalinguisticamente la regola appropriata, ma non sappia ancora applicarla in maniera automatica.

IMPARARE UNA LINGUA NON SIGNIFICA IMPARARE SOLAMENTE PAROLE NUOVE, MA REGOLE, RELAZIONI E CATEGORIE

"Errori sistematici"

La modalità descrittiva più semplice e generale consiste nell'osservare le differenze tra la norma linguistica e l'enunciato prodotto dal discente nei termini di *omissione* di elementi necessari, di *aggiunzione* di elementi non necessari, di *malformazione* degli elementi, o di *ordinamento improprio* degli stessi. Questo tipo di classificazione, definita da Dulay, Burt, Krashen[4] "tassonomia della strategia superficiale", poiché osserva il modo in cui viene alterata la struttura di superficie, offre una prospettiva analitica notevole per gli studiosi interessati all'identificazione dei processi cognitivi universali soggiacenti all'acquisizione della L1 e all'apprendimento di una L2.

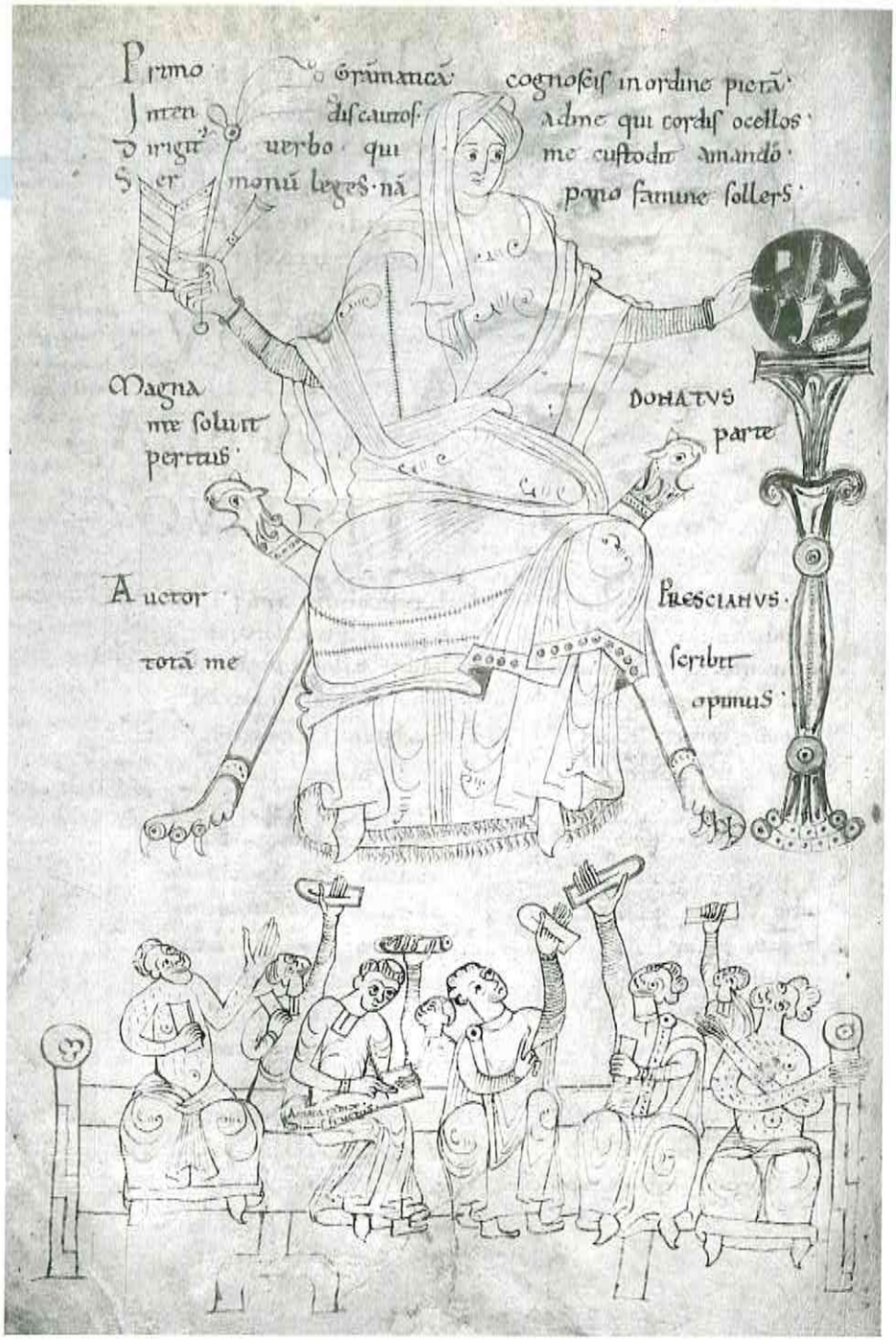
• *Omissione* e *aggiunzione*

Le frasi realizzate dall'apprendente possono presentare l'*omissione* di alcuni elementi che compaiono invece negli enunciati corretti. Grazie a questo tipo di classificazione si è potuto constatare che certi tipi di morfemi vengono omessi più facilmente di altri: a questa categoria appartengono senza dubbio i morfemi grammaticali che, come tali, esprimono funzioni grammaticali (caso, numero, genere, ecc. nel nome; tempo, modo, aspetto, persona nel verbo). In concreto, si registra spesso che la marca morfologica del passato *-ed* è considerata dal discente un tratto ridondante, in quanto la nozione del passato viene di solito espressa da *items* lessicali, ad es. gli avverbi di tempo. Del resto, la sequenzialità stessa della narrazione può essere ugualmente resa dal tempo presente, come dimostra il caso fornito da Richards[5]: **Yesterday I go to the university and I meet my new professor*. Portatrici di significato, indispensabili quindi per l'economia del discorso, sono le forme definite "piene", come i verbi, i sostantivi, gli aggettivi, che al contrario

2. S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 306.
3. Essendo prodotti in circostanze fortuite, gli "errori di prestazione" non sono indice di una conoscenza imperfetta del codice linguistico, non hanno carattere di sistematicità e in genere vengono riconosciuti e corretti dal parlante stesso. Si tratta dei *lapsus linguae*, che comprendono le false partenze, le esitazioni, la commistione di strutture, la sostituzione, la trasposizione, l'omissione di un *item* lessicale, di un suono, di una parola, addirittura di un intero enunciato. La letteratura sulla lingua seconda distingue tra gli "errori di esecuzione", cioè tra gli "sbagli" (*errors*) causati da disattenzione e da altri fattori tipici della *performance* linguistica, e gli "errori di competenza", vale a dire gli "errori" veri e propri (*mistakes*) dovuti a una conoscenza ancora in fase di sviluppo del sistema delle regole della L2.
4. H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1985, p. 208.
5. J. C. Richards, *Error analysis and second language strategies*, in *Language sciences*, 1971, XVII, pp. 12-22.

vengono omesse molto raramente, soprattutto da discenti cognitivamente maturi.

Non si può registrare lo stesso comportamento linguistico da parte dei pronomi che, pur essendo portatori di significato, vengono facilmente eliminati. Un caso molto frequente è l'omissione del pronome personale soggetto (soprattutto di terza persona singolare) da parte di discenti, la cui L1 contempla la possibilità della ellissi di questa specie pronominale. Il fenomeno della omissione viene strettamente associato con quello della "ipergeneralizzazione"; infatti anche l'assenza della *-s* nella terza persona singolare – errore notoriamente diffuso tra tutti gli studenti – dipende dalla ipergeneralizzazione della forma verbale che ricorre con tutte le altre persone. Allo stesso modo viene più volte omesso anche il suffisso *-s* che indica il plurale poiché, come sappiamo, i discenti si affidano spesso per la codificazione del plurale ai numerali (es. **five car*) ed esprimono sintatticamente il contrasto tra singolare e plurale, premettendo al primo l'articolo indeterminativo *a*. Accanto all'omissione, risulta ugualmente ricorrente il fenomeno opposto, quello dell'*aggiunzione* di alcuni elementi che non dovrebbero invece comparire in un enunciato corretto. Diversamente dall'omissione, più frequente nelle prime fasi di apprendimento, l'aggiunzione è tipica delle fasi più avanzate, cioè quando il discente ha già interiorizzato un discreto bagaglio di regole della lingua straniera. Si possono osservare diversi tipi di aggiunzione: il primo comporta la doppia marcatura di alcuni tratti semantici, ad esempio le marche temporali. L'enunciato **We didn't went there* mostra come, oltre all'ausiliare, anche il verbo principale prende la forma del tempo passato.



Tale fenomeno, particolarmente ricorrente con i passati irregolari, dimostra che questi ultimi vengono spesso interiorizzati come tali, assumendo un valore che solamente in seguito verrà pienamente grammaticalizzato. La stessa considerazione si può fare sia per frasi come **He doesen't knows my name*, in cui due elementi vengono marcati per lo stesso tratto, in tale caso specifico il tempo presente, sia per questi due esempi di frase interrogativa proposti da Pavesi[6]: **Do crickets can fly?* e **Where's Mark is school?*, in cui la ripetizione dell'ausiliare indica l'uso di forme non ancora completamente analizzate. Molti "errori di regolarizzazione"[7], definiti anche di ipergeneralizzazione, in realtà rientrano nel fenomeno più ampio delle aggiunzioni, poiché una marca regolare viene erroneamente aggiunta per analo-

6. M. Pavesi, *Inglese come L2*, in *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, a cura di E. Banfi, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 234-235.

7. Gli "errori di regolarizzazione" sono ascrivibili alla macro-categoria degli errori di *malformazione*: sono caratterizzati dall'uso della forma sbagliata del morfema o della struttura. Gli errori di regolarizzazione sono molto numerosi nelle produzioni degli apprendenti della prima e della seconda lingua, bambini e adulti, e tendono a permanere anche dopo che è stata acquisita una certa familiarità con la lingua.

gia al posto di una irregolare, cioè viene associata anche a quegli elementi linguistici che fanno eccezione. Accade spesso che un discente usi la forma *wants* non dopo un soggetto singolare, come dovrebbe, ma dopo uno plurale, presumibilmente a causa della forte suggestione associativa fra *-s* e il plurale. Lo stesso si può affermare per quegli studenti che producono una forma aggettivale plurale aggiungendo la *-s*: questo particolare fenomeno si può spiegare con una ipergeneralizzazione della regola per la formazione dei plurali in inglese (esempio classico **childs* al posto di *children*). La medesima operazione può riguardare anche i verbi, e più precisamente la regolarizzazione dei verbi irregolari, valga per tutti **putted* al posto di *put*.

NON SEMPRE È POSSIBILE IDENTIFICARE CON CERTEZZA QUALI ELEMENTI LINGUISTICI ABBIANO OSTACOLATO LA COMPRENSIONE

L'apprendente crea quindi una struttura deviante sulla base della propria esperienza linguistica, esperienza che può derivare sia dalla propria L1, sia dalla stessa lingua straniera, tanto che Crisari[8] e altri parlano di *transfer* inter- e intralinguistico. Non sempre è facile stabilire quale tipo di *transfer* generi un determinato errore. Alcune produzioni erronee, come ad esempio **I played the football*, non presentano particolari problemi dato che il *transfer* interlinguistico viene subito scartato: l'errore è dovuto alla ipergeneralizzazione della regola di assegnazione degli articoli anche a quei casi che fanno eccezione. Altri enunciati presentano invece maggiori difficoltà. Una frase come **I want that he pays his grandfather a visit*, al posto di *I want him to pay his grandfather a visit*, ad esempio, può essere il risultato di ipergeneralizzazione dovuto alle caratteristiche della L1, in quanto il sinonimo più comune di *want* in molte lingue europee, tra cui anche l'italiano, ha come oggetto una proposizione finita e implica il corrispondente di *that*. Allo stesso tempo l'errore può essere causato anche dalla confusione tra voci sinonimiche come *demand* o *request*, per le quali la costruzione con *that* sarebbe stata perfettamente accettabile. Il fenomeno della regolarizzazione viene oggi considerato uno dei motivi principali di errore, non solo nei discenti di lingua straniera ma, come osserva Ervin-Tripp[9], anche nei bambini che imparano quella medesima lingua come L1. Accanto al meccanismo della regolarizzazione abbiamo l'utilizzo di "arciforme", quando un membro di una classe di forme viene selezionato per rappresentarne altre nella stessa classe: un esempio significativo è l'errore dovuto alla sovraestensione delle preposizioni *in* e *on* a scapito delle altre. Lo stesso fenomeno ricorre anche nel caso dei pronomi personali, in cui il pronome personale soggetto di terza persona maschile singolare *he* viene spesso usato al posto di quello femminile *she* e di quello neutro *it*, nonché al posto di quello di terza persona plurale *they*. Man mano che si progredisce nell'apprendimento della lingua le arciforme vengono sostituite da forme alternanti, cioè vengono usate tutte le forme di una stessa classe, anche se in modo non sempre corretto.

• *Odinamento improprio*

Gli enunciati prodotti da un discente possono inoltre presentare un *ordinamento improprio* degli elementi al loro interno; spesso la posizione scorretta di uno o più *items* può essere spiegata con l'interferenza della L1 dello studente che traduce parola per parola. In altri casi invece l'ordinamento improprio degli elementi deve essere considerato un errore "evolutivo", generalizzabile cioè per tutti i discenti che imparano la stessa lingua straniera e anche per i bambini che apprendono la medesima lingua come L1. Questo è il caso specifico delle interrogative, che l'allievo costruisce seguendo l'ordine SVO, quindi conservando l'ordine delle frasi dirette imparato in precedenza. Anche l'omissione e la scelta erronea dei connettivi frasali possono causare serie difficoltà di interpretazione. Nelle fasi iniziali dell'apprendimento il discente tende a usare una sintassi dell'enunciato piuttosto elementare, fatta di periodi che contengono una sola proposizione. Infatti, quando all'interno dello stesso enunciato compaiono due o più proposizioni, queste sono per lo più giustapposte senza marche di coordinazione o subordinazione, solamente in seguito vengono impiegati i primi connettivi come *and* e *or*, cui segue la marca subordinante *because*.

L'INTERFERENZA DELLA PRIMA LINGUA

Come dimostra Hobbins Romano[10], l'interferenza della prima

8. M. Crisari, *Qualche osservazione sulla natura e significato degli errori*, in *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, a cura di C. Siani, La Nuova Italia, Firenze 1978, pp. 79-82.
9. S. Ervin-Tripp, *Is second language learning like the first?*, in TESOL Quarterly, 1974, VIII, pp. 111-127.
10. L. Hobbins Romano, *The most common errors made by Italian learners of English*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1985, XVII, 1, pp. 97-101.

lingua non può comunque essere sottovalutata.

La studiosa fornisce infatti un'interessante panoramica degli errori più comuni prodotti da apprendenti italiani di lingua inglese, causati proprio dalle differenze tra i due codici linguistici. Sono oggetto di approfondita analisi i problemi grammaticali e lessicali, in particolare le interrogative, i verbi con preposizione, l'ordine dei costituenti frasali, gli errori lessicali dovuti all'uso improprio del dizionario e i cosiddetti "falsi amici". Gli errori più ovvi sono quelli che riguardano la pronuncia, dato che l'italiano, a differenza dell'inglese, per lo più si legge come si scrive.

A differenza di altri studiosi che definiscono "evolutivi", propri cioè di tutti gli apprendenti, gli errori prodotti nelle frasi interrogative, L. Hobbins Romano evidenzia le peculiari difficoltà incontrate da un discente italiano alle prese con la lingua inglese. Visto che in italiano è sufficiente invertire verbo e pronome personale, utilizzando poi un'intonazione ascendente, i discenti ometteranno sistematicamente, soprattutto negli stadi iniziali, l'ausiliare realizzando enunciati del tipo **Play you?*

Del resto, va sottolineato che spesso in ambito scolastico lo studente viene forzato a utilizzare la lingua straniera prima di aver avuto contatti sufficienti per una elaborazione significativa, prima cioè di aver sviluppato le strutture cognitive necessarie.

L'analisi degli errori, la riflessione sulle loro cause, il tentativo di fornire una spiegazione della loro occorrenza, sono indagini necessarie poiché imparare una lingua non significa imparare solamente parole nuove, ma regole, relazioni e categorie; queste ultime inoltre non vengono apprese in modo meccanico, ma attraverso un processo di costruzione creativa che implica dei meccanismi cognitivi. Spetta alla linguistica acquisizionale, alla psicolinguistica, alla glottodidattica, ciascuna con le proprie specificità e i propri strumenti, continuare a investigare sulla natura e sulle cause degli errori dei discenti, argomento che, nonostante i numerosi passi avanti compiuti, presenta ancora incertezze e dubbi. ■

Bibliografia

* S. P. CORDER, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, in IRAL, 1971, IX, 2, pp. 147-159.
* S. P. CORDER, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna 1983.
* M. CRISARI, *Qualche osservazione sulla natura e significato degli errori*, in *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, a cura di C. Siani, La Nuova Italia, Firenze 1978, pp. 79-82.
* H. DULAY, M. BURT, S. KRASHEN, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1985.
* L. DUSKOVA, *On sources of error in foreign language learning*, in B. W. Robinett, J. Schachter, *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1983, pp. 216-240.
* J. EDGE, *Mistakes and Correction*, Longman, London 1989.
* S. ERVIN-TRIPP, *Is second language learning like the first?*, in TESOL Quarterly, 1974, VIII, pp. 111-127.
* L. HOBBINS ROMANO, *The most common errors made by Italian learners of English*, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1985, XVII, 1, pp. 97-101.
* M. PAVESI, *Inglese come L2*, in *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, a cura di E. Banfi, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 219-261.
* J. C. RICHARDS, *Error analysis and second language strategies*, in *Language sciences*, 1971, XVII, pp. 12-22.
* J. C. RICHARDS, *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London 1974.

M. Finassi Parolo
G. Giovannetti Muñoz

NUEVA GRAMÁTICA DE ESPAÑOL PARA ITALIANOS

Volume unico, pp. 384 + **audiocassetta** e **CD-ROM**
€ 16,30
ISBN 88-494-0408-5

Un testo studiato per coinvolgere attivamente lo studente. Le regole sono introdotte da letture o da dialoghi che richiedono all'allievo di formulare ipotesi o dare delle risposte. In una apposita sezione compaiono esercizi proposti in forma autocorrettiva. Il corredo audio è arricchito da un *CD-Rom*.

A. Jiménez
J.M. Fernàndez

ELEMENTOS DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA

Volume unico, pp. 384 con **CD-ROM**
ISBN 88-494-0980-X

Una grammatica contrastiva, pensata come uno strumento di consultazione per gli studenti italiani. Il volume è corredato di un *CD-Rom* interattivo con esercizi grammaticali e schemi esplicativi.

PETRINI

A lezione di grammatica non-standard

di Antonietta Marra
Università degli Studi di Cagliari

La dimensione diatopica è una delle dimensioni meno trattate dagli studi glottodidattici: per quali ragioni merita invece un approfondimento con apprendenti avanzati?

VARIAZIONE SOCIOLINGUISTICA E GLOTTODIDATTICA

È noto che qualsiasi sistema linguistico è un'entità complessa, composta da sottoinsiemi (o varietà linguistiche) a loro volta definibili come veri e propri sistemi. La sociolinguistica ha dato un nome a questa complessità: ogni lingua è un "dia-sistema", in cui ciascuna varietà linguistica si definisce attraverso un insieme di tratti linguistici congruenti che co-occorrono con insiemi di tratti extralinguistici caratterizzanti i parlanti o le situazioni di impiego[1]. Le varietà linguistiche appartenenti a uno stesso dia-sistema non sono, naturalmente, del tutto estranee le une alle altre. Esse, infatti, presentano una parte di forme e regole comuni e si differenziano le une dalle altre per alcuni elementi specifici.

La complessità sociolinguistica del dia-sistema è descritta attraverso diversi modelli interpretativi, che evidenziano la molteplicità dei parametri chiamati in causa. Con particolare riferimento all'italiano, ad esempio, Berruto, riprendendo alcuni concetti e suggerimenti terminologici proposti da Coseriu[2], propone una classificazione delle varietà secondo quattro dimensioni:

- **diatopica** (dipendente dall'area geografica da cui proviene il parlante);
- **diastratica** (o sociale, caratterizzata dallo strato o gruppo sociale a cui appartiene il parlante);
- **diafasica** (detta anche situazionale o funzionale-contestuale, determinata dalla situazione comunicativa in cui è usata la lingua);
- **diamesica** (legata al mezzo fisico-ambientale, cioè al canale attraverso cui la lingua viene usata).

Le dimensioni della variazione sociolinguistica sono profondamente interconnesse tra loro. Nella situazione italiana, ad esempio, è praticamente impossibile separare la variazione diatopica da quella diastratica e forme diastratiche implicano quasi sempre anche marcatezza diatopica. Berruto[3], pertanto, propone una gerarchia, affermando che primariamente agisce la dimensione diatopica, seguita da quella diastratica e poi da quella diafasica. Le diverse varietà, inoltre, si collocano su un *continuum* che non permette di riconoscere i confini esatti di ciascuna.

La teoria e la pratica glottodidattica degli ultimi decenni, mirando a sviluppare negli apprendenti una competenza linguistica "adeguata" (cioè appropriata al contesto) e non solo grammaticalmente "corretta", hanno dedicato una notevole attenzione alle questioni legate alla variabilità sociolinguistica, soprattutto in relazione alla dimensione diafasica e a quella diamesica. Basandosi sul modello di Halliday[4], che spiega la variazione linguistica attraverso la determinazione datane dalle funzioni d'uso (*use*), la glottodidattica si è concentrata, infatti, sulle modalità di espressione del registro, che è determinato dal "campo" (dato dall'argomento trattato e dal contesto comunicativo), dal "tenore" (caratterizzato dal rapporto esistente tra i partecipanti alla situazione comunicativa) e dal "modo" (correlato al mezzo utilizzato nella comunicazione). Sono state tralasciate, invece, le dimensioni della variazione relative all'*user*, che rivelano informazioni non sui fattori esterni al parlante e sulla situazione comunicativa, ma sul parlante stesso in quanto soggetto "collocato" in una particolare "zona" sociale e geografica, anche indipendentemente dall'evento comunicativo in corso.

In questa sede, quindi, la nostra attenzione si concentrerà sulla dimensione diatopica che, insieme a quella diastratica, è una delle dimensioni meno trattate dagli studi glottodidattici: tenteremo di spiegare per quali ragioni, a nostro avviso, essa merita un approfondi-

1. G. Berruto, *Le varietà del repertorio, in Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di A. Sobrero, Laterza, Bari 1993, p. 8.
2. E. Coseriu, *Sincronia, diacronia e storia*, Boringhieri, Torino 1981.
3. G. Berruto, *Fondamenti di Sociolinguistica*, Laterza, Bari 1995, pp. 150-151.
4. M. A. K. Halliday, *Sistema e funzione nel linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 71.

mento con apprendenti avanzati. Le nostre riflessioni sulla variabilità grammaticale legata a fattori geografici faranno riferimento, in particolare, alla lingua inglese, che offre, per la sua ampia diffusione territoriale, spunti interessanti e problematici, anche per una prospettiva d'analisi non strettamente linguistica.

Le grammatiche dell'inglese

Per l'insegnamento dell'inglese, nella tradizione italiana, il modello linguistico di riferimento che ha goduto e gode di maggiore prestigio è senza dubbio quello britannico. I libri di testo adottati, infatti, fanno riferimento alla lingua del Regno Unito ed è innegabile che persista una certa preferenza per lettori anglofoni del "vecchio continente". È percepita, dunque, per questa lingua, l'esistenza della variazione diatopica. Tuttavia, le riflessioni che solitamente la riguardano all'interno di un corso di lingua rappresentano solo "note di colore", limitate a due livelli del sistema linguistico, fonologia e lessico, e circoscritte al confronto tra l'inglese britannico e quello che, senza ulteriori specificazioni, è definito "inglese americano". Come vedremo, le condizioni di variabilità geografica dell'inglese (e ugualmente di ogni lingua) si manifestano in tutti i livelli del sistema – quindi anche nella grammatica – e sono ben più complesse di quelle proposte dalla semplice dicotomia tra "Vecchio" e "Nuovo Mondo".

Abituati alla selva dei dialetti italiani, siamo convinti che l'inglese, tranne che per questioni di pronuncia e qualche lessema, non presenti ampi gradi di variazione. Alcuni fenomeni grammaticali documentati già solo in territorio britannico riservano, a questo proposito, qualche sorpresa. Prendiamo in considerazione alcuni esempi. Nelle varietà "rurali" del Nord troviamo ancora il pronome di 2ª persona singolare *thou* (che può avere anche le forme *thee* o *tha* nelle diverse aree); la presenza di questa forma pronominale fa sì che *you* sia usato sia come pronome di 2ª persona plurale, sia come pronome di cortesia; nella stessa zona *it* è usato per indicare ciò che nello standard è il possessivo *its* e, per il sistema verbale, la forma *were* per il passato di *to be* è generalizzata per tutte le persone. Peculiarità grammaticali sono rilevabili non solo nelle varietà "rurali": ad esempio a Norwich, la più grande città dell'East-Anglia, la coniugazione del presente indicativo non marca in alcun modo la 3ª persona singolare[5].

LE CONDIZIONI DI VARIABILITÀ GEOGRAFICA DELL'INGLESE SI MANIFESTANO IN TUTTI I LIVELLI DEL SISTEMA

La lingua inglese, come anche altri sistemi di ampia diffusione (pensiamo al francese, allo spagnolo o all'arabo) somma alla variazione diatopica interna le caratterizzazioni dei territori d'espansione. Tali differenziazioni hanno condotto, in alcuni casi, anche alla creazione di veri e propri standard. Stiamo parlando, quindi, di sistemi linguistici inglesi, in parte diversi da quello britannico, che vedono riconosciuta questa loro diversità attraverso l'ufficializzazione di uno standard autonomo rispetto a quello del Regno Unito: si tratta delle "lingue inglesi" parlate nelle nazioni che Kachru[6] definisce appartenenti all'*inner circle*, ovvero nei luoghi in cui l'inglese è lingua materna per gran parte della popolazione ed è riconosciuto ufficialmente nella varietà locale[7]. Per quest'ultima ragione, e perché queste forme di inglese possono fungere da modelli linguistici di riferimento per comunità linguistiche che non condividono le stesse condizioni, si parla di varietà *norm-providing*. Esse presentano diverse caratterizzazioni rispetto all'inglese britannico per tutti i livelli del sistema. Nell'inglese statunitense, ad esempio, per il livello grammaticale, si nota una peculiare produttività di alcuni morfemi, per cui le nuove forme verbali sono create con i suffissi *-ize* e *-ify*, mentre per i nomi sono utilizzati preferenzialmente i morfemi *-cian*, *-ee* e *-ster*.

Inoltre, forme verbali come dare, *need*, *ought to* e *used to* stanno perdendo il loro valore modale e richiedono, nelle strutture della frase negativa e interrogativa, l'ausiliare *do*. Rispetto allo standard britannico alcune reggenze verbali sono diverse e diversi appaiono anche i contesti d'uso del-

5. Gli esempi sono tratti da: G. Mazzon, *Le lingue inglesi. Aspetti storici e geografici*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1994; J. R. Rickford, *Regional and social variation*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 151-194; J. K. Chambers, P. Trudgill, *La dialettologia*, Il Mulino, Bologna 1982.

6. B. B. Kachru, *Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*, in *English in the world* a cura di R. Quirk, H. Widdowson, Cambridge University Press-the British Council, Cambridge 1985, pp. 11-30.

7. Oltre al Regno Unito, quindi, fanno parte dell'*inner circle* anche le nazioni in cui si ebbe la prima delle due "diaspore" anglofone, che vide una massiccia migrazione dalle isole britanniche verso Australia, Nuova Zelanda e Nord America. Discusso è invece l'inserimento in questo gruppo di altri territori, tra cui ad esempio il Sudafrica.

l'articolo determinativo *the*[8]. Caratteristiche simili le ritroviamo anche nell'inglese australiano e in quello della Nuova Zelanda.
Ci sono poi anche altri luoghi in cui l'inglese ha ampissima diffusione e ampio uso, pur non essendo L1. Si tratta dei paesi che, secondo la classificazione di Kachru, fanno parte *dell'outer circle*: nazioni asiatiche e africane in cui, in seguito alla "seconda diaspora" anglofona, l'inglese si è affiancato come L2 alle lingue locali che rappresentano la lingua materna. In questi paesi la lingua inglese è al centro di un processo di trasformazione che, attraverso diverse fasi[9], sta conducendo al riconoscimento della varietà locale (individuata nell'inglese delle classi colte) come lingua standard. L'inglese è, in questi luoghi, una lingua *norm-developing*, perché procede verso l'assestamento e l'ufficializzazione, dopo l'abbandono di un atteggiamento di prescrittivismo esonormativo che aveva a modello lo standard linguistico esterno (per lo più britannico). Si manifesta chiaramente il valore politico e sociale di questo cambiamento: la scelta del modello normativo interno sancisce, infatti, in queste aree, un percorso di indipendenza che è di carattere politico, oltre che linguistico e culturale.
L'India è uno dei paesi in cui questo processo di "naturalizzazione" dell'inglese è nella sua fase finale: scuole, giornali, televisione e istituzioni utilizzano la varietà di inglese indiana (chiamata anche *Hindish* < *Indian English*). Per quanto riguarda la grammatica, l'*hindish* presenta alcune caratteristiche in comune anche con altre varietà di inglese *norm-developing*. Rispetto all'inglese britannico ritroviamo infatti, qui come altrove, l'attribuzione del plurale a nomi non numerabili, l'uso di *pronoun copying* (ovvero di doppia espressione pronominale[10]), forme comparative espresse solo da *than*, estensione del progressivo al verbo *have*. Inoltre, nell'*hindish* in particolare, si nota l'uso di forme progressive anche con verbi stativi e di percezione (*She is knowing the answer*); una variazione nella reggenza di alcuni verbi (*pay attention on, discuss about, convey him my greetings*), la presenza di elementi enfatizzatori (*To Bombay itself I'm going*) e di forme "semplificate" di *tag questions* non determinate dal soggetto (*You're going, isn't it?; He's here, no?*). Una struttura interessante è rappresentata, inoltre, dalle risposte *yes/no*, che sono strutturate non in base al contenuto positivo o negativo della risposta stessa, ma in riferimento al contenuto e alla forma della corrispondente domanda (A: *You didn't come on the bus?* B: *Yes, I didn't*). Dall'ultimo esempio notiamo, infine, che l'*hindish* presenta anche un ordine delle parole diverso rispetto all'inglese britannico (*Who you have come for?*; *My all friends are waiting*; *They're late always*); questo accade anche nelle frasi esistenziali (*A house is there* per *There is a house*)[11].

L'ANALISI DI TESTI MARCATI DIATOPICAMENTE PUÒ RAPPRESENTARE UN ESERCIZIO DI ATTENZIONE ALLA FORMA

Perché proporre le grammatiche non-standard?

Dopo aver brevemente osservato che la variazione diatopica si manifesta anche a livello grammaticale, diventa lecito chiedersi quale possa essere la finalità di proporre all'attenzione degli apprendenti strutture diverse da quelle presenti nello standard adottato o addirittura forme non-standard[12].
A cosa può servire conoscere le varietà dialettali del Regno Unito, o addirittura l'inglese parlato, ad esempio, a Bombay, tenendo conto dello scarso prestigio di cui queste varietà godono?
Una prima risposta è nell'idea stessa di un insegnamento linguistico che si proponga la presentazione del proprio oggetto in maniera rispondente alla realtà. L'inglese è anche il non-standard, e

8. Sul territorio statunitense, di particolare interesse appare anche il *Black English Vernacular* dei neri d'America. Sebbene non sia una varietà internamente marcata diatopicamente, la citiamo in quanto tipica del repertorio degli Stati Uniti. Ricordiamo, inoltre, che la variazione diatopica del continente americano presenta anche due diverse varietà standard (statunitense e canadese).
9. R. Moag, *The life cycle of non-native Englishes: A case study*, in *The other tongue. English across cultures*, a cura di B. B. Kachru, University of Illinois Press, Urbana-Campaign 1982, pp. 270-288.
10. In alcune varietà di "nuovi inglesi", come ad esempio quello del Ghana, il *pronoun copying* si presenta anche nelle strutture relative: *The guests I have invited them have arrived.*
11. G. Mazzon, *Le lingue inglesi. Aspetti storici e geografici*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1994, p. 171; D. Crystal, *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, p. 360.
12. Utilizziamo da questo momento, per comodità, la denominazione "non-standard" per indicare tutte le varietà diverse da quella prescelta nel corso di lingua, dunque anche quelle standard dell'*outer circle*.
13. E. Calaresu, A. Marra, *La lingua come insieme di varietà: implicazioni per la didattica dell'italiano lingua straniera*, relazione presentata al Convegno Internazionale *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Aspetti scientifici e pratica didattica*, Hannover 8 dicembre 2001.

questo deve essere mostrato a un apprendente avanzato, a cui, certo, non si propone di sviluppare una competenza linguistica produttiva diatopicamente marcata, ma solo di acquisire consapevolezza della variazione diatopica presente nella lingua straniera.

Da un punto di vista strettamente funzionale all'insegnamento dello standard, inoltre, l'analisi di testi marcati diatopicamente può rappresentare un esercizio di attenzione alla forma, anche divertente, che guida, come è evidente, oltre che "a caccia" di forme non-standard, anche a focalizzare l'attenzione e la riflessione metalinguistica sulle corrispondenti forme standard.

Le proposte di lavoro sul non-standard possono concentrarsi sia su testi di parlato, sia su testi scritti. Poiché la proposta è diretta a studenti avanzati, possono essere utilizzati materiali autentici, che permettono, quindi, di conoscere attraverso le forme linguistiche anche aspetti culturali del paese che le utilizza, come ad esempio film, registrazioni televisive e, per la forma scritta, opere letterarie. Sui testi scritti, oltre alla ricerca delle forme non-standard, possono essere proposte anche attività di "traduzione intralinguistica", ovvero non da una lingua all'altra, ma da una varietà diatopica all'altra[13].

Un'attività di riflessione metalinguistica può essere condotta dagli apprendenti stessi, per mezzo di scambi epistolari con anglofoni di varia provenienza; gli studenti potranno così raccogliere sia un *corpus* di forme marcate diatopicamente, sia vere e proprie descrizioni grammaticali, esplicitamente richieste ai loro corrispondenti, relative ad alcuni punti "problematici" del confronto diatopico eventualmente già introdotti dal docente. Si tratta, in tutti i casi, di attività che allenano al riconosci-

Bibliografia

* U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheir, *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, de Gruyter, Berlin-New York 1988.
* U. Ammon, *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*, de Gruyter, Berlin 2001.
* G. Berruto, *Le varietà del repertorio*, in *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di A. Sobrero, Laterza, Bari 1993, pp. 3-36.
* G. Berruto, *Fondamenti di Sociolinguistica*, Laterza, Bari 1995.
* E. Calaresu, A. Marra, *La lingua come insieme di varietà: implicazioni per la didattica dell'italiano lingua straniera*, relazione presentata al Convegno Internazionale *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Aspetti scientifici e pratica didattica*, Hannover 8 dicembre 2001.
* J. K. Chambers, P. Trudgill, *La dialettologia*, Il Mulino, Bologna 1982.
* J. K. Chick, *Intercultural communication*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 329-348.
* E. Coseriu, *Sincronia, diacronia e storia*, Boringhieri, Torino 1981.
* D. Crystal, *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
* F. Erickson, *Talking down: Some cultural sources of miscommunication in interracial interviews*, in *Nonverbal behaviour*, a cura di A. Wolfgang, Academic Press, New York 1979, pp. 99-126.
* H. Giles, J. Bradac, *Speech styles: Attitudes and interferences*, Academic Press, London 1994.
* M. A. K. Halliday, *Sistema e funzione nel linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1987.
* D. Hymes, *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*, University of Pennsylvania press, Philadelphia 1974.
* B. B. Kachru, *The other tongue. English across cultures*, Pergamon Press, Oxford 1983, pp. 250-268.
* B. B. Kachru, *Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*, in *English in the world* a cura di R. Quirk, H. Widdowson, Cambridge University Press-the British Council, Cambridge 1985, pp. 11-30.
* B. B. Kachru, *India*, in *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, a cura di U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheir, de Gruyter, Berlin-New York 1988, vol. II, pp. 1282-1287.
* B. B. Kachru, C. L. Nelson, *World Englishes*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 71-102.
* W. Labov, *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*, University of Philadelphia Press, Philadelphia 1972.
* G. Mazzon, *Le lingue inglesi. Aspetti storici e geografici*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.
* S. L. McKay, & N. H. Hornberger, *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.
* A. M. Mioni, *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA.VV., *Scritti in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa 1983, pp. 495-517.
* R. Moag, *The life cycle of non-native Englishes: A case study*, in *The other tongue. English across cultures*, a cura di B. B. Kachru, University of Illinois Press, Urbana-Campaign 1982, pp. 270-288.
* U. Quasthoff, *Linguistic prejudice/stereotypes*, in *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, a cura di U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheir, de Gruyter, Berlin-New York 1988, vol. I, pp. 785-799.
* J. R. Rickford, *Regional and social variation*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 151-194.
* M. Saville-Troike, *The ethnography of communication*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 351-382.
* M. Silverstein, *The uses and utility of ideology: Some reflections*, Pragmatics, 1992, 2/3, pp. 311-323.
* K. Woolard, B. Schieffelin, *Language ideology*, in *Annual Review of Anthropology*, 1994, 23, pp. 55-82.

mento della variazione, esercizi di *awareness training*[14].

L'attenzione alla variabilità della LS può anche rappresentare un'occasione per riflettere negli stessi termini anche sulla propria L1, grazie alla maggiore consapevolezza metalinguistica che il contatto con la lingua straniera sollecita. A questo proposito, può essere interessante, ad esempio, cercare di realizzare delle vere e proprie traduzioni dalla LS alla L1 (o viceversa), in cui varietà diatopiche di una lingua sono trasposte in varietà diatopiche dell'altra. Un'attività di questo tipo può diventare l'occasione per una riflessione linguistica e sociolinguistica sui valori che ogni comunità assegna alle diverse varietà e, dunque, sugli atteggiamenti e i pregiudizi a esse correlati[15].

CON LA LINGUA TRASMETTIAMO MESSAGGI CHE VANNO OLTRE IL SEMPLICE SIGNIFICATO DENOTATIVO O LETTERALE

La proposta in classe degli inglesi *norm-developing* presenta anche motivazioni di altro tipo. In primo luogo di "utilità comunicativa": proprio con interlocutori appartenenti all'*outer circle*, infatti, c'è maggiore probabilità di fraintendimenti dovuti all'uso di forme simili che assumono, però, nei diversi luoghi e culture, significati diversi. Ecco un esempio concreto: nell'inglese britannico le forme passive sono utilizzate per una serie di scopi (enfatizzazione dell'oggetto, minimizzazione del ruolo del soggetto, focalizzazione sull'azione, variazione stilistica). Alcune varietà di inglese asiatico, pur condividendo le strutture formali con l'inglese britannico, non assegnano loro lo stesso significato e, infatti, in queste varietà la forma passiva serve a connotare il soggetto grammaticale della frase passivizzata con il valore di "vittima dell'agente": una frase come *That cake was baked by John* (forma passiva di *Jonh baked that cake*) implica, dunque, un giudizio negativo sulla qualità della torta che è del tutto assente nell'inglese britannico[16]. Conoscere le "aree" della lingua in cui non c'è corrispondenza completa tra le diverse varietà diatopiche può, dunque, risultare utile per rafforzare la propria efficacia comunicativa.

Quest'ultima riflessione appare particolarmente significativa se consideriamo i problemi di comunicazione interculturale che sono stati evidenziati dagli studi di pragmatica: Chick[17], ad esempio, individua nelle diverse reazioni linguistiche ai complimenti le cause delle incomprensioni tra studenti anglofoni dell'università di Natal (Sudafrica) appartenenti a gruppi etnici di varia provenienza. L'analisi di inglesi "diversi", dunque, rappresenta lo strumento attraverso cui comprendere che con la lingua trasmettiamo messaggi che vanno oltre il semplice significato denotativo (o comunque letterale). Ogni luogo e ogni società presentano, infatti, norme diverse che regolano i comportamenti linguistici: è in base a quelle norme che il proprio "agire linguistico" è interpretato ed è utilizzato per la creazione della propria identità e delle proprie relazioni sociali, come hanno mostrato gli studi sulle "ideologie linguistiche"[18] e sugli atteggiamenti e i pregiudizi su base linguistica[19]. Questa consapevolezza può quindi servire a mettere in atto un "agire linguistico" adeguato e corrispondente alle nostre intenzioni; ma anche a relativizzare i giudizi e i pregiudizi che sono frutto dell'osservazione dell'agire linguistico altrui.

Aggiungiamo, per concludere, un'ulteriore considerazione. Nell'attuale situazione di livellamento culturale su modelli economicamente e politicamente dominanti, ci sembra che l'attenzione a forme che segnalano la differenza da questi modelli, attraverso la riappropriazione e la ridefinizione della propria identità e della propria autonomia culturale, rappresenti un percorso linguistico di educazione politica e sociale possibile e auspicabile. L'analisi dei sistemi linguistici e dei loro rapporti può rappresentare, infatti, una modalità di interpretazione delle relazioni esistenti tra stati e tra società e uno strumento prezioso attraverso cui imparare a leggere la realtà (politica, economica, culturale) in cui viviamo. ■

14. F. Erickson, *Talking down: Some cultural sources of miscommunication in interracial interviews*, in A. Wolfgang, *Nonverbal behaviour*, Academic Press, New York 1979, pp. 99-126.

15. H. Giles, J. Bradac, *Speech styles: Attitudes and interferences*, Academic Press, London 1994; U. Quasthoff, *Linguistic prejudice/stereotypes*, in *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, a cura di U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheir, de Gruyter, Berlin-New York 1988, vol. I, pp. 785-799.

16. M. Saville-Troike, *The ethnography of communication*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, p. 361.

17. J. K. Chick, *Intercultural communication*, in *Sociolinguistics and language teaching*, a cura di S. L. McKay, & N. H. Hornberger, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 329-348.

18. M. Silverstein, *The uses and utility of ideology: Some reflections*, Pragmatics 1992, 2/3, pp. 311-323; K. Woolard, B. Schieffelin, *Language ideology*, in *Annual Review of Anthropology*, 1994, 23, pp. 55-82.

19. H. Giles, J. Bradac, *Speech styles: Attitudes and interferences*, Academic Press, London 1994; U. Quasthoff, *Linguistic prejudice/stereotypes*, in *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, a cura di U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheir, de Gruyter, Berlin-New York 1988, vol. I, pp. 785-799.

FRANCESE Grammatica

M. Ferretti, A. Galliano

SAVOIR FAIRE SAVOIR APPRENDRE

GRAMMATICA CONTRASTIVA CON PERCORSI DI AUTOVALUTAZIONE

Una *grammaire de référence* indispensabile per una rapida consultazione e per sviluppare le capacità di autovalutazione e di autodeterminazione del processo di studio.

Volume unico, pp. 448 con **CD-ROM**
€ 19,40
ISBN 88-494-0910-9

Y. Delatour, D. Jennepin, M. Léon-Dufour, B. Teyssier
edizione italiana a cura di Carla Gislon

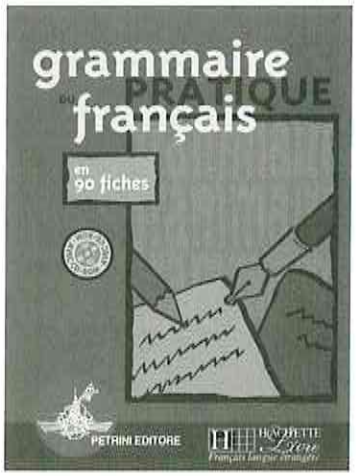
GRAMMAIRE PRATIQUE DU FRANÇAIS

EN 90 FICHES

Una grammatica per principianti della lingua francese. Ogni capitolo è organizzato in *Schede* pratiche, con spiegazioni molto semplici, che mettono in risalto il confronto con la lingua italiana per evitare errori dovuti all'interferenza.

Volume unico, pp. 320 con **CD-ROM**
€ 18,70
ISBN 88-494-0714-9

Corrigés, pp. 32
€ 2,20
ISBN 88-494-0715-7



PETRINI

TEDESCO Grammatica • Esercizi

A. Biguzzi

BEFESTIGE DEIN DEUTSCH

SCHRITT FÜR SCHRITT

L'eserciziario si rivolge a studenti con conoscenza della lingua tedesca da un livello elementare fino a un livello A2/B1. Propone esercizi progressivi di ripasso delle strutture grammaticali e delle funzioni comunicative di base. Contiene inoltre schemi grammaticali semplici e chiari e attività di ascolto, comprensione e produzione.
Il corso può essere usato sia per svolgere attività integrative di consolidamento durante l'anno scolastico, sia come strumento autonomo per la revisione estiva.

Volume 1, pp. 128 con **CD-ROM**
€ 12,85
ISBN 88-494-8152-7

Volume 2, pp. 128 con **CD-ROM**
€ 12,85
ISBN 88-494-8153-5

Corredi
Fascicolo soluzioni
ISBN 88-494-8156-X

A. Vanni

GRUNDGRAMMATIK DEUTSCH ITALIEN

GRAMMATICA TEDESCA PER LE SUPERIORI

Volume unico, pp. 320
€ 15,15
ISBN 88-494-8112-8

A. Vanni

DEUTSCH ÜBEN

ESERCIZIARIO DI GRAMMATICA TEDESCA PER LE SUPERIORI

Volume unico, pp. 224 con **CD-ROM**
€ 12,75
ISBN 88-494-8114-4

Due volumi indivisibili
€ 24,90 ISBN 88-494-8133-0

Corredi, Fascicolo soluzioni
€ 4,20 ISBN 88-494-8115-2

VALMARTINA

La "grammatica" del corpo e la consapevolezza metacomunicativa

di Maria Domenica Lo Nostro
Università degli Studi di Bari

Nel tempo l'uomo non solo ha affinato le capacità di comunicazione con la parola, ma ha anche studiato in modo sempre più scientifico il linguaggio verbale, permettendoci oggi di conoscere con precisione i meccanismi che ne regolano il funzionamento. Molto più recente è invece lo studio dei meccanismi della comunicazione non verbale e in particolare dei segni che trasmettiamo col corpo, nonostante questo possa essere concepito come la seconda natura *di un individuo.*

La comunicazione non verbale

Per anni la comunicazione non verbale è stata ignorata o addirittura denigrata: oggi sta acquistando un posto di primaria importanza negli studi delle scienze della comunicazione, grazie all'applicazione, anche in questo campo, di un'analisi sistematica e di test su vasta scala, nonché di strumenti quali i rivelatori di temperatura, gli elettrocardiogrammi, i sensori ecc., comunemente usati in medicina. Un grande ruolo dev'essere inoltre riconosciuto alla diffusione delle tecnologie audiovisive e dei mass-media (televisione, cinepresa, videoregistratore, macchina fotografica), che lasciando traccia anche delle interazioni comunicative non verbali, permettono finalmente di verificare l'interpretazione di gesti e posture, considerata a lungo il frutto di una semplice e probabilmente erronea sensazione dell'interlocutore.

In realtà, gesti, direzione dello sguardo, posture sono l'espressione di un linguaggio del corpo socialmente codificato, la cui "grammatica" è condivisa da tutti gli interlocutori di una stessa comunità e ne regola il comportamento, ma differisce da una cultura all'altra. Non sono poche, infatti, le società nelle quali, se non è vietato gesticolare, è quantomeno indice di maleducazione o di appartenenza a un ceto sociale basso. Per rendersene conto si deve ricordare come i coloni inglesi giudicassero incivili i comportamenti sociali più istintivi e naturali delle tribù indigene, finendo così per mettere all'indice tutte le manifestazioni corporee e le esibizioni di alcune parti del corpo come abitudini proprie solo di popolazioni "involute".

GESTI, DIREZIONE DELLO SGUARDO, POSTURE SONO L'ESPRESSIONE DI UN LINGUAGGIO DEL CORPO SOCIALMENTE CODIFICATO

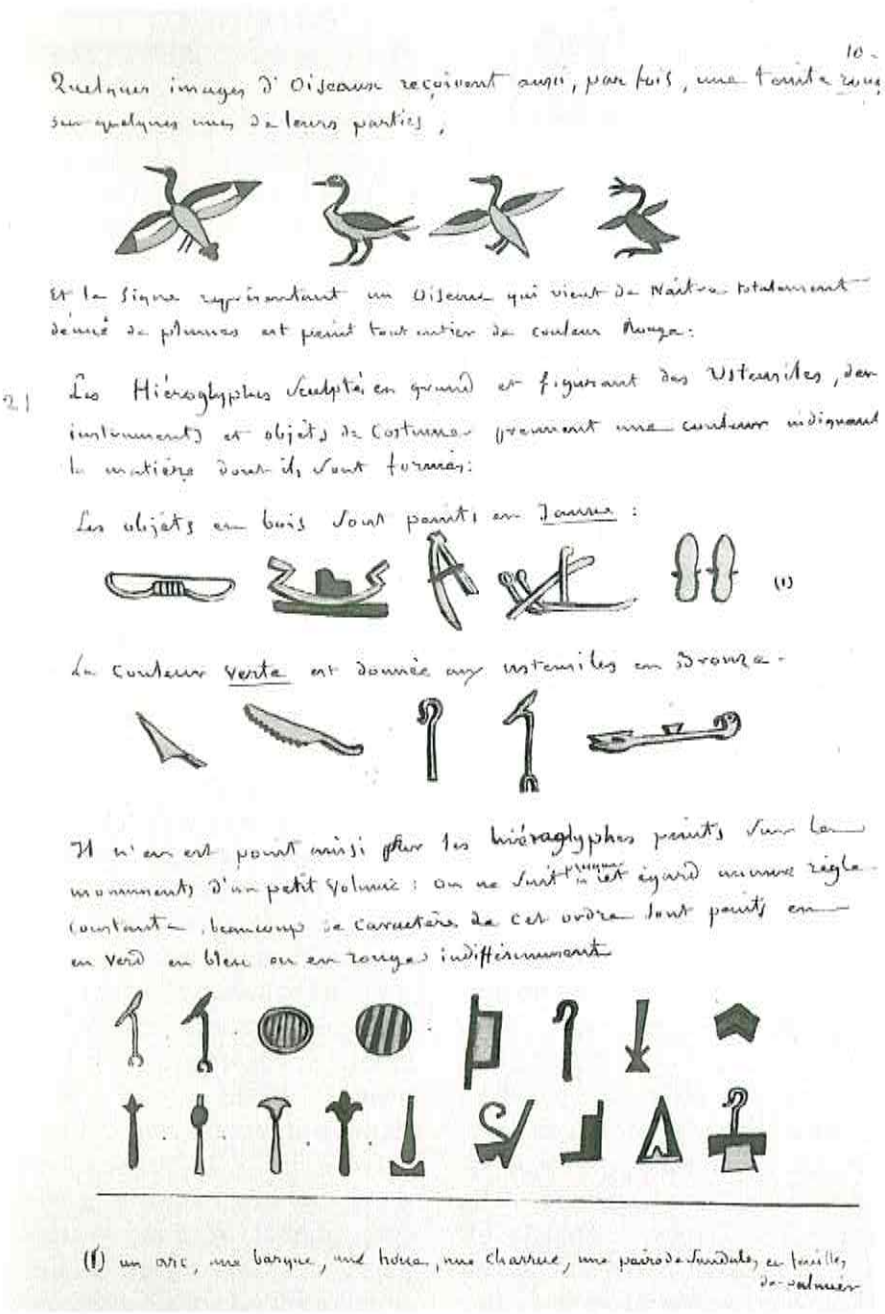
La gestualità è stata pertanto denigrata in quanto ritenuta carattere distintivo delle società poco civilizzate, "selvagge" o comunque inferiori. Basti pensare, infatti, che lo studioso David Efron, nel suo libro del 1941 *Gesture, race and culture*, riedito nel 1972, si poneva come scopo principale quello di smentire le teorie naziste secondo le quali il gesticolare era una caratteristica innata di alcune "razze", quindi discriminatoria.

Questo e altri studi successivi dimostrarono non soltanto che non esiste ereditarietà nei gesti, e che si tratta piuttosto di un'acquisizione dovuta alla cultura e all'ambiente circostante, ma aprirono la strada alla rivalutazione della componente non verbale all'interno delle nostre comunicazioni.

La rivalutazione della corporeità e la presa di coscienza dell'esistenza di regole socio-culturali che ne governano il linguaggio è stata comunque molto lenta e non ancora ultimata, perché l'essere umano, specie l'uomo occidentale, ha imparato a occuparsi del proprio corpo per motivi estetici o di salute, ma ne ha ignorato le capacita di comunicazione.

Il corpo non mente mai

Affinando il linguaggio verbale abbiamo imparato anche a padroneggiare delle formule di cortesia che spesso non rispecchiano affatto quello che proviamo per il nostro interlocutore, ma che rispondono a norme sociali di buona educazione che ci sentiamo costretti a rispettare. Il nostro corpo,


Quelques images d'Oiseaux reçoivent aussi, parfois, une teinte rouge sur quelques unes de leurs parties,

Et le signe représentant un Oiseau qui vient de Naître totalement dénué de plumes est peint tout entier de couleur Rouge:

21 Les Hiéroglyphes sculptés en ronde-bosse et figurant des Ustensiles, des instruments et objets de Costumes prennent une couleur indiquant la matière dont ils sont formés:

Les objets en bois sont peints en Jaune:

(1)

La couleur Verte est donnée aux ustensiles en Bronze.

Il n'en est point ainsi pour les hiéroglyphes peints sur les monuments d'un petit volume: on ne suit en cet égard aucune règle constante, beaucoup de caractères de cet ordre sont peints en vert en bleu ou en rouge indifféremment

(1) un arc, une barque, une hache, une charrue, une paire de sandales, en feuilles de palmier

in questo caso, non sa mentire, non tace, e a un occhio attento mostra il disagio e il conflitto interno tra mente ed emozioni.

Rinunciare a interpretare i gesti per paura di essere scoperti o di scoprire l'altro non è una strada che può in alcun modo aiutare la comprensione reciproca e i rapporti interpersonali.

La nostra sfera irrazionale, sebbene costantemente controllata dalla parte razionale, sfugge al suo controllo e lancia dei segni che verranno recepiti, nostro malgrado, dalla parte irrazionale del nostro interlocutore, lasciando così, dietro una comunicazione verbale apparentemente chiara e sincera, la sensazione di disagio e di poca convinzione.

NON ESISTE EREDITARIETÀ NEI GESTI, SI TRATTA DI UN'ACQUISIZIONE DOVUTA ALLA CULTURA E ALL'AMBIENTE CIRCOSTANTE

La difficoltà di chiarire a noi stessi cosa ci abbia infastidito durante un incontro è dovuta alla scarsa conoscenza del linguaggio del corpo; eppure, come una lingua antica non più praticata, continuiamo a conservare il ricordo inconsapevole di alcuni elementi e regole di base e basterebbe ascoltarci mentre parliamo per capire quanto il linguaggio verbale rispecchi i comportamenti del corpo. In ogni lingua si trovano, infatti, espressioni più o meno simili per dire "sa stare in piedi da solo" riferito a qualcuno in grado di affrontare la vita, oppure "non riesce a rimettersi in piedi" per qualcuno che non è in grado di ricominciare dopo un brutto periodo, e ancora "ha la testa dura", per qualcuno particolarmente cocciuto, e "ha le mani bucate" per chi non si sa trattenere dallo spendere fino all'ultimo centesimo.

Se queste espressioni sono diventate immagini figurate di situazioni concrete e vissute, altre traggono origine dall'interpretazione dei nostri atteggiamenti: "avere la bocca cucita" è tipico di qualcuno che non parla per non farsi sfuggire i propri segreti; "mordersi le labbra" è un atteggiamento istintivo di rimpianto, così come "mordersi le mani"; "andare a testa alta" e "restare fermi sulle proprie posizioni" è l'atteggiamento tipico della persona orgogliosa o inflessibile.

Ci sono però altri tipi di espressioni, come "è arrossito", "è sbiancato", "ha fatto una faccia!", e molte altre, che si riferiscono a fenomeni fisiologici momentanei che sono collegati a emozioni di vergogna, rabbia, paura, stupore ecc. e che ci è quasi impossibile celare.

Per questo motivo se nel tempo abbiamo imparato a utilizzare

Esercizi di auto-osservazione

1. Provate a gonfiare il petto, a trattenere il respiro, ad alzare le spalle, a inarcare le sopracciglia, che sensazione provate? E la percezione è esattamente la stessa se i movimenti sono lenti o rapidi?
2. Stringete le labbra il più possibile l'una contro l'altra e aggrottate le sopracciglia. Che cosa avvertite? E se ritraete un po' la testa girandola su un lato e protraete le mascelle in avanti?
3. Abbassate la testa in avanti e incurvate le spalle. Riuscite a pensare che la giornata di domani sarà positiva?
4. Restate in piedi, portate il bacino in avanti e contraete i muscoli (come se aveste la coda tra le gambe). Come vi sentite?

molto bene il linguaggio verbale per mentire, non siamo ancora riusciti, nonostante i continui tentativi di mascheramento, a essere pienamente padroni del nostro corpo e un attento osservatore può facilmente distinguere le nostre affermazioni vere dalle false.
Le "fughe d'informazioni", tuttavia, non svelano necessariamente una bugia, ma manifestano comunque un conflitto interiore. Un esempio può essere costituito dal gesto di grattarsi spesso il naso o il mento quando si sta mentendo, perché la pressione sanguigna aumenta, a causa della tensione, e provoca prurito in quelle parti del volto; è però altrettanto vero che, se stiamo riflettendo su come spiegare in modo più semplice un concetto particolarmente difficile, avvertiremo probabilmente la stessa sensazione provocata dalla concentrazione e dalla paura di non riuscire a essere chiari come si vorrebbe.
Quando sappiamo di essere osservati e tuttavia abbiamo la necessità di mentire o comunque di controllare le nostre reazioni, tendiamo a congelare il nostro corpo in una postura più statica, ma aumentano i contatti mano-faccia, come grattarsi il sopracciglio, toccarsi il naso, accomodarsi i capelli, coprirsi la bocca.
Per comprendere questo atteggiamento basta pensare ai bambini quando non vedono l'ora di andare via da un luogo dove si annoiano; solitamente si dice che "scalpitano" e questo "scalpitare" riemerge quando ci troviamo in situazioni imbarazzanti o noiose e vorremmo essere altrove, per cui pur cercando di restare fermi con il corpo, muoviamo le parti meno visibili, cioè gambe e piedi. Al contrario del volto, che negli anni abbiamo imparato a controllare, le azioni del corpo sono meno studiate, quindi se vediamo un volto sorridente su un corpo teso è importante fare attenzione più al segnale di tensione che al volto sorridente. Per quanto possa sembrare difficile immedesimarsi nella mente e nel corpo di qualcun altro, il punto di partenza che non dobbiamo mai perdere di vista è che tutti gli esseri umani, pur avendo sviluppato caratteristiche diverse, provano esattamente gli stessi sentimenti e le stesse emozioni e nel tempo hanno imparato in che maniera celarli. Se guidiamo l'alunno a scoprire che atteggiamento assume quando è triste, quando si vuole concentrare, quando è imbarazzato e così via, oltre a fargli prendere coscienza delle regole di comunicazione del corpo, gli forniremo anche gli strumenti per decodificare i comportamenti corporei degli altri.

Suggerimenti per l'auto-osservazione

Fin da piccoli ci hanno sempre insegnato a osservare gli altri, a imitarli nei buoni risultati o a giudicarli severamente negli insuccessi e comunque a centralizzare sulle altrui azioni la felicità e l'infelicità delle nostre vite.
Il punto di osservazione dovrebbe invece cambiare ed è l'auto-osservazione a doversi costituire come punto di partenza. Prima di provare a osservarsi in coppia (esercizio molto utile ma in un secondo tempo), è importante riuscire a osservarsi senza dare giudizi, nel modo più oggettivo possibile attraverso lo specchio.
Dopo aver acquisito una buona consapevolezza dei movimenti "nascosti" del corpo, si può provare con un compagno o un amico, magari alternandosi nell'osservazione reciproca e giungendo all'emozione o induttivamente ("prova a guardarmi con odio!") o deduttivamente ("stringi gli occhi il più possibile, e fissami con intensità, abbassando un po' la testa in modo tale che il tuo sguardo incroci il mio dal basso verso l'alto"). I commenti reciproci, se sinceramente privi di (pre-)giudizi, saranno estremamente preziosi per approfondire la conoscenza personale e di conseguenza quella dell'altro. Si scoprirà così che l'espressione "farsi una corazza" non è solo un modo di dire, ma che la corazza muscolare nasconde quella caratteriale.
Grazie a Mehrabian[1] oggi sappiamo che il 7% delle nostre comunicazioni giornaliere proviene dal linguaggio verbale, il 38% dal tono della voce e il 55% dal linguaggio del corpo, all'interno del quale rientrano l'olfatto e il tatto. Birdwhistell[2] ha statisticamente provato che su una conversazione di 190 minuti solo 12 sono occu-

pati dalla comunicazione verbale e che una frase dura in media 10 secondi e mezzo.
La vista impegnata nell'interpretazione dei gesti e più generalmente dei segnali provenienti dall'ambiente circostante riempie quegli spazi che altrimenti costituirebbero infiniti "silenzi". In seguito ai loro studi sull'osservazione delle mani Ekman e Friesen[3] sostengono, inoltre, che esiste una gestualità di base comune per tutto il genere umano, ma che l'ampiezza dei movimenti, l'intensità e la velocità contribuiscono a creare delle varianti, costituendo così quasi dei dialetti; si potrebbe affermare, quindi, che si comportano proprio come delle unità morfo-sintattiche.

Gli emblemi

Oltre alla gestualità di base, in teoria più o meno comprensibile da tutti gli attenti osservatori, esiste una parte della comunicazione corporea comprensibile solo da una comunità che condivide la stessa cultura; in qualche caso questi segni non verbali possono fungere addirittura da sinonimi o sostituti di alcune parole o espressioni. A questa sfera appartengono gli emblemi.
La definizione di Hanna è attualmente la più completa ed evidenzia molto bene il carattere culturale del gesto che viene compreso come un emblema.
Questa connotazione culturale, spiega sia perché la diffusione dei gesti non si riveli uniforme sia perché la sua diffusione non si trasmetta automaticamente da una popolazione a quella immediatamente vicina.
Le ragioni della diffusione o della scomparsa di un emblema, infatti, vanno ricercate nelle origini di ogni singolo gesto. In ogni caso, grazie ai notevoli studi condotti fino ad ora, possiamo individuare cinque fattori che spiegano le resistenze che agiscono sulla diffusione degli emblemi.
Il primo può essere definito come la ragione locale quella che D. Morris chiama il "pregiudizio culturale"[4], la volontà di differenziarsi dal vicino, motivo per cui, per esempio, il gesto del bacio sulla punta delle mani, pur essendo interpretato come un gesto di *lode* e *complimento* in Francia, in Spagna, in Belgio, in Italia e in molti altri paesi europei, è interpretato come un *saluto* in Portogallo.
Il secondo fattore è quello che viene definito "la nicchia culturale"[5], ovvero la preesistenza di un gesto in una località impedisce la diffusione di un altro.
In Italia, per esempio è largamente diffuso l'insulto sessuale espresso alzando il medio e rivolgendo il dorso della mano all'interlocutore, lo stesso significato è espresso dai greci con il pollice alzato, ma nonostante la vicinanza delle due popolazioni quest'ultimo, con questo significato, non si è diffuso sul territorio italiano, anche perché bisogna considerare che per gli Italiani il pollice alzato indica l'O.K.
È anche vero che se il gesto comincia ad avere meno importanza o è percepito come vecchio, può essere sostituito da un altro che è considerato più moderno, producendo così il fattore della "sostituzione gestuale"[6]. In tempi passati toccarsi la cravatta, allentarla o stringerla, a seconda delle varianti, voleva indicare la presenza di una persona furba della quale non fidarsi, oggi il furbo viene indicato piuttosto tirando con l'indice la palpebra inferiore verso il basso, allungando l'orbita oculare ("ha una vista lunga", "la sa lunga").
Il quarto fattore può essere prodotto dai tabù, che non permetto-

La definizione degli emblemi di B. E. Hanna:

Propongo che l'emblema venga considerato come un segno i cui interpretanti, in un dato gruppo culturale, adempiano almeno le seguenti condizioni:
1. costituire un segno come un prodotto dell'attività gestuale umana;
2. costituire un segno in modo tale che sia solitamente interpretato come essendo stato deliberatamente prodotto, e che, l'intenzione comunicativa venga generalmente attribuita al produttore immediato del segno:
3. costituire il segno come la riproduzione di un tipo già conosciuto, essendo questo tipo del tutto identico rispetto alla configurazione fisica e l'interpretazione del significato. Delle forti convenzioni regolano gli emblemi come anche le occorrenze del tipo si assomigliano enormemente.

1. A. Mehrabian, *Silent messages: implicit comunication of emotions and attitudes*, Wadsworth Pub. Co., Belmont, California 1981
2. citato in N. Lamedica, *Gesto e comunicazione: verbale e non verbale, gestuale*, Liguori, Napoli 1987.
3. P. Ekman, W. V. Fiesen, *Unmasking the face. A guide to regognizing emotions from facial clues*, Consulting Psychologists Press, reprint of the 1975 Prentice – Hall edition 1984.
4. D. Morris, *I Gesti origine e diffuzione*, Arnoldo Mondadori, Milano 1983, p. 35.
5. *Ibidem*, p. 36.
6. *Ibidem*.
7. *Ibidem*.

no l'acquisizione e la diffusione. Questo è il caso in cui una cultura che non ammette il contatto fisico in pubblico non riprodurrà gesti come il bacio sulla punta delle dita o le carezze sul volto per indicare la bellezza di una persona. L'ultimo fattore può essere costituito dall'"oscurità"[7], ovvero dall'incapacità di comprendere il significato di un nuovo gesto e quindi di farlo proprio. Per un nordeuropeo la mano aperta, le dita divaricate, e il palmo rivolto di scatto verso l'interlocutore indicano in numero 5 e sarà difficile, pertanto, che riesca a diffondersi il significato offensivo attribuito dai greci.

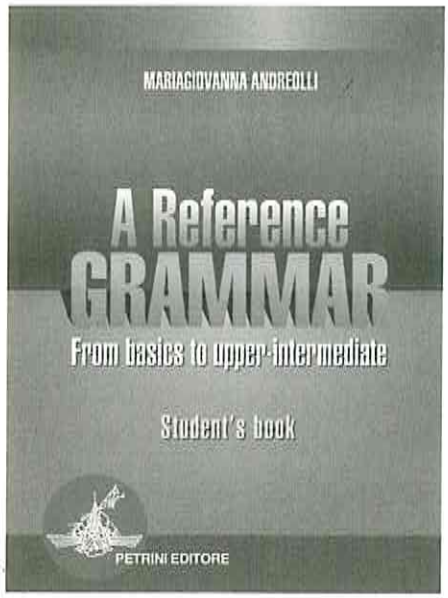
Imparare la propia gestualità emblematica, senza saperla comprendere a fondo ed eventualmente spiegare, implica una perdita della esatta percezione del nostro essere e della nostra cultura rispetto all'altro, dando per scontato che il nostro mondo gestuale sia assoluto, implicando così, semmai involontariamente, un rifiuto o un'accettazione totale e a priori di tutto quello che appare diverso.

La complessità dell'argomento e il sapore della continua riscoperta di chi siamo, di come ci comportiamo e di come continueremo a evolverci, e ancora di come e quante strategie possiamo trovare per migliorare tutti i tipi di comunicazione, sono le componenti di base che spingono sempre più studiosi, verso questa ricerca continua, che meno lentamente di quanto si creda, sta abbandonando il carattere empirico, a lungo attribuitole, per acquisire a pieno diritto il suo ruolo all'interno delle sfere scientifiche. ■

Bibliografia

* P. Abozzi, *L'interpretazione dei gesti - scoprire cosa pensano veramente gli altri*, L'Airone Editrice, Roma 1996.
* G. Bateson, J. Ruesch, *La Communication et société*, Edition du Seuil, Paris 1988.
* A. Brossard, *La communication non verbale*, a cura di A. Brossard, J. Cosnier, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris 1984.
* T. Brun, *Dizionario internazionale del linguaggio dei gesti*, Sugar, Milano 1969
* G. Calbris, *Etude des expressions mimiques conventionnelles françaises dans le cadre d'une communication non verbale*, in *Semiotica* 1980, 29-3/4, pp. 245-346.
* G. Calbris, *Geste et motivation*, in *Semiotica* 1987, 65-1/2, pp. 57-96.
* G. Calbris, J. Montredon, *Des gestes et des Mots pour le dire. Mini-dictionnaires*, Collection dirigée par Robert Gallisson, Clé international, Paris 1986.
* D. Carpitella, *Expériences de démokinesique en Italie*, in *Geste et Image*, n. spécial, Paris 1985, pp. 83-90.
* A. De Jorio, *La Mimica degli Antichi Investigata nel Gestire Napoletano*, Napoli 1832.
* D. Efron, *Gesture, Race and Culture*, Mouton The Hague, Paris 1972.
* P. Ekman, W. V. Fiesen, *Unmasking the face. A guide to regognizing emotions from facial clues*, Consulting Psychologists Press, reprint of the 1975 Prentice – Hall edition 1984.
* P. Gadeau, *Sculpture fugitive et diplomatie silencieuse – l'expression gestuelle en Italie*, Jeune-équipe, CNRS, Paris 1978.
* P. Gadeau, *La civilisation incarnée. Synthèse d'une approche de la culture gestuelle italienne*, in *Geste et Image* 6/7, Paris 1983, pp. 19-36.
* E. T. Hall, *La dimensione nascosta: il significato delle distanze tra i soggetti umani*, Bompiani, Milano 1980.
* B. E. Hanna, *Defining the emblem*, in *Semiotica* 1996, 112-3/4, pp. 289-358.
* A. Kendon, *Differential Perspetion and Attentional frame in Face-to-Face Interaction: Two Problems for Investigation*, in *Semiotica*, 1978, 24 (3/4), pp. 305-315.
* A. Kendon, *Some reasons for studing gesture*, in *Semiotica*, 1986, 62–1/2, pp. 3-28.
* A. Kendon, *Gesture as illocutionary and dicourse structure markers in Southern Italian conversation*, in *Journal of Pragmatics*, 1995, 23, pp. 247-279.
* J. Kristeva, *Il linguaggio, questo sconosciuto - Iniziazione alla linguistica*, Adriatica Editrice, Bari 1992.
* B. Koechlin, *A quoi sert la gestuelle produite par les membres des communautés humaines? Prolegomenes a établissement d'une nouvelle discipline : l'éthno-gestique*, in *Gesture et Image* 8-9, CNRS, Paris 1991, pp. 19-37.
* N. Lamedica, *Gesto e comunicazione: verbale e non verbale, gestuale*, Liguori, Napoli 1987.
* K. Lorenz, *Essais sur le comportement animal et humain. Les leçons de l'évolution de la théorie du comportement, traduit de l'allemand de la théorie du comportement*, éditions du Seuil, Paris 1970.
* A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 1994.
* D. Morris, *La clé des gestes*, Bernard Grasset, Paris 1978.
* D. Morris, *I Gesti origine e diffuzione*, Arnoldo Mondadori, Milano 1983. *I gesti nel Mondo-Guida al linguaggio universale*, Arnoldo Mondadori, Milano 1995.
* A. Mehrabian, *Silent messages: implicit comunication of emotions and attitudes*, Wadsworth Pub. Co., Belmont, California 1981.
* B. Munari, *Supplemento al Dizionario Italiano*, Muggiani Editore, Milano 1979.
* A. Niceforo, *La Mano, Il Gesto... e altri segni rivelatori della personalità nell'arte e nella scienza*, Biblioteca di Scienze Moderne 153, F.lli Bocca Editori 1956, pp. 178-279.
* F. Padrini, *Il linguaggio segreto del corpo*, De Vecchi Editore, Milano 1994.
* I. Poggi, *Mani che parlano gesti e psicologia della comunicazione*, Unipress, Padova 1997.
* E. Thiel, *Il linguaggio del corpo dice più di mille parole*, Euroclub 1991.
* J. C. Vegliante, *Lécture du geste: Contributions au colloque d'urbino*, Octobre 1988, a cura di Jean-Charles Vegliante, Paris III 1990.

INGLESE Grammatica



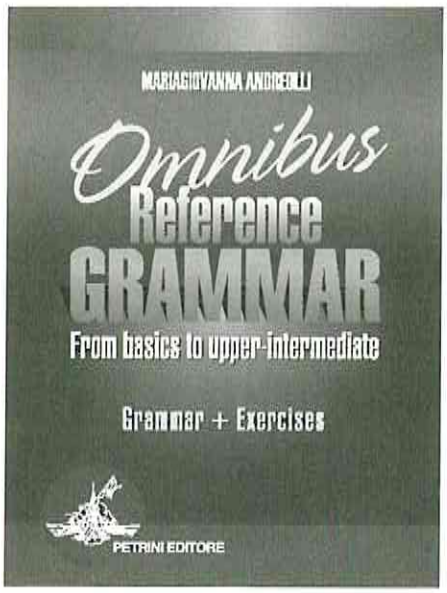
M. Andreolli

A REFERENCE GRAMMAR

FROM BASICS TO UPPER-INTERMEDIATE

Student's Book, pp. 320 € 15,95 ISBN 88-494-0380-1
Workbook con **CD-ROM** e fascicolo **Say it right!**, pp. 182+48
€ 7,70 ISBN 88-494-0382-8
Fascicolo con le soluzioni, pp. 64 € 2,95 ISBN 88-494-0386-0

Un testo di riferimento completo, che tratta ogni argomento fino ad un livello *upper-intermediate* e che si "sposa" perfettamente con le esigenze di studio autonomo. Una consistente unità di avviamento (*Basics*) riprende sistematicamente le regole morfo-sintattiche del primo livello di apprendimento, seguendo la progressione abituale dei corsi per *beginners* e *false-beginners*.
Gli esercizi autocorrettivi sono compresi nel CD-Rom.



M. Andreolli

OMNIBUS REFERENCE GRAMMAR

FROM BASICS TO UPPER-INTERMEDIATE

Volume unico, pp. 528 con **CD-ROM**
€ 23,45
ISBN 88-494-0549-9

L. Mollea

LANDMARKS IN ENGLISH GRAMMAR

GRAMMATICA CONTRASTIVA CON PERCORSI DI AUTOVALUTAZIONE

Volume unico, pp. 432 con **CD-ROM** € 16,00 ISBN 88-494-0979-6

È una grammatica contrastiva della lingua inglese ideata appositamente per lo studente italiano. Sviluppa un percorso coerente e graduato, congegnato per garantire la massima flessibilità di impiego. Si presta in tal senso sia per lo studio autonomo (comprensivo di fasi di autovalutazione dell'apprendimento) sia per una utilizzazione scolastica, con la possibilità di una attenta verifica da parte del docente.
È dotato anche di pagine dedicate alle tipologie testuali.

PETRINI

Video-conference to enhance students'motivation

di Paolo Badiali
Liceo Scientifico Giotto Ulivi di Borgo San Lorenzo, Firenze

Some time ago appeared in this journal an article on videoconferencing as a practical and effective teaching tool for the language teacher, especially suitable to support EFL teachers in the challenging task of providing interesting material and stimulating ideas to the students in order to improve their language learning skills. The present article is mainly concerned with pointing at the wide range of possible applications of video-conference to the syllabus and typical curriculum of Italian schools.

Speaking Latin

Rosanna Morlino, Italian and Latin teacher, spearheaded in our school[1] Hans H. Ørberg's method[2] for a communicative approach to the teaching of Latin. This approach, which, I am told, is slowly spreading among Latin teachers even in the sober and conservative halls of the licei classici, claims to appeal more to the students as it enhances the most lively and communicative features of living languages without neglecting the thorough acquisition of the usual conjugations and declensions endings typical of the inflected classical idiom. Through international VC directories meant to put in contact schools around the world, we got in touch with 2 schools in Chicago IL Usa. These American schools already used VC on a regular basis for their Latin lessons with their shared teacher Valerie Gemskie[3].

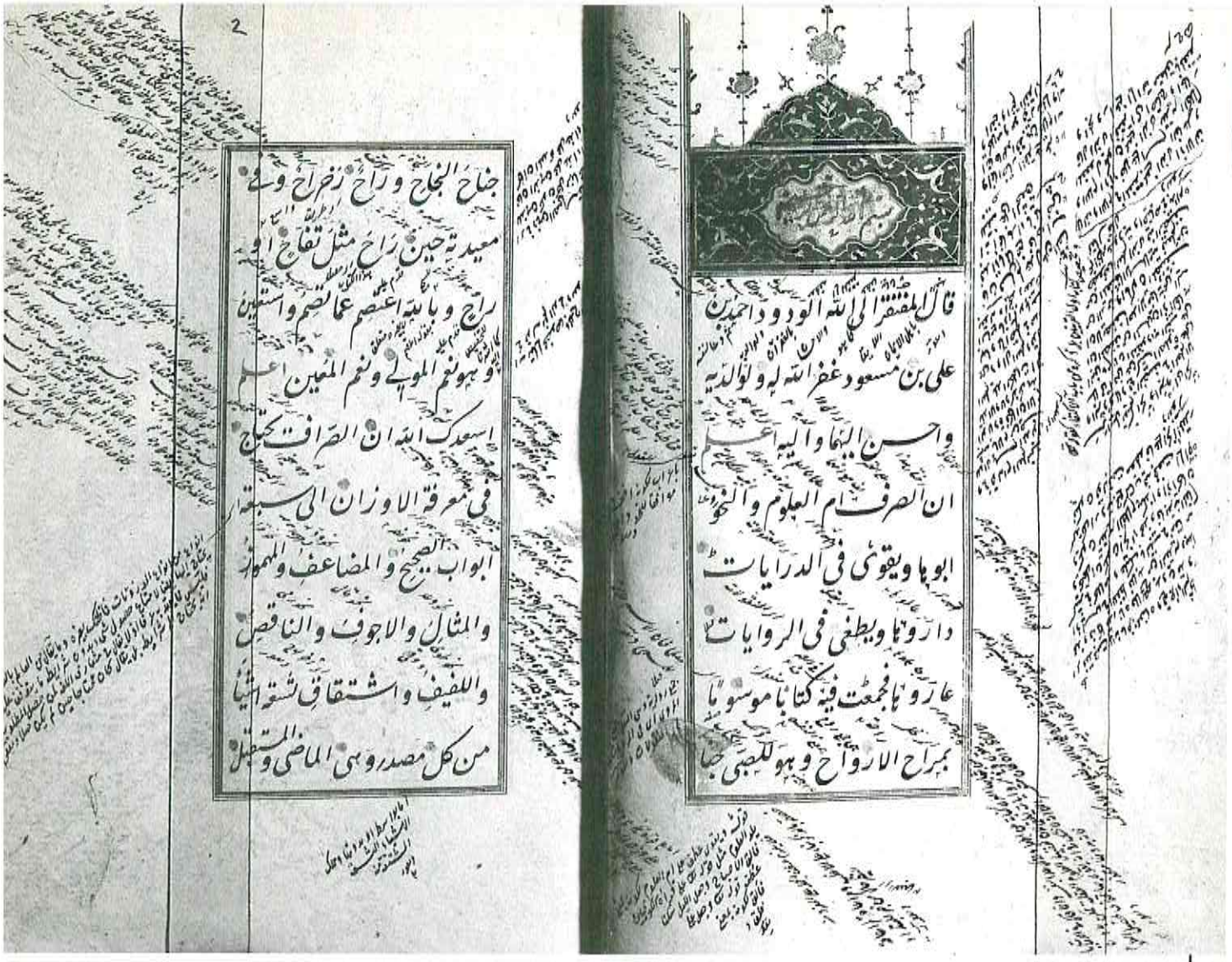
THE EXPERIENCE SO FAR HAS BEEN GREATLY MOTIVATING FOR THE STUDENTS

After a regular and somewhat prolonged e-mail exchange to plan future VC meetings, we came to schedule a test call both to make sure that picture and sound were good and to further define the first VC meeting with the students.

On our side we first let the students introduce themselves in Latin and then perform the song "l'italiano" by Toto Cutugno popular in the early 80s in Italy and a good concoction of all the stereotypes that pop up abroad when speaking about Italy and about Italians. The song was introduced first in English and then it was sung in the Latin translation entitled "sinete me canere" by the Italian students with the background support of a midi karaoke base downloaded from the internet. The two Chicago schools after having the students introduced themselves in Latin, entertained us with a sort of "guess who" game whereby students in one school, gave definitions of mythological or historical characters of ancient Greece and Rome and some other students in the other connected school in Chicago gave clues about famous contemporary people.

Our students had to guess the mysterious character after the definition given. Other interesting activities on the American side included

1. Liceo scientifico Giotto Ulivi, Borgo san Lorenzo, Firenze.
2. Ørberg's method is based on the gradual and spontaneous acquisition of the Latin language, through its constant and direct use as it were to some extent still a living and spoken language.
3. The teacher Valerie Gemskie was sitting in the VC lunge in Walter Payton High School with a group of students and connected with Van Steuben HS to have a joint Latin session with another group of students from that school which was located a few miles away in greater Chicago.
4. Students got a painted background typical of the Simpsons saga and then made small pictures of the various members of the family (Homer, Bart etc) glued them on sticks and with the help of an object camera were shown to all sites as in a live cartoon motion picture. Other students then backed up the action of the paper puppets on the sticks by reading the dialogue, rigorously in Latin, prepared beforehand.
5. It must be noted that the students had to stay at school for extra hours in the afternoons in order to catch up with their American peers in Chicago who lag 7 hours behind. In spite of this late connection, students were always present. It goes without saying that this is one of the best signs showing interest in school activities on the part of the students.



a Simpson-based puppet show[4] in Latin, a slideshow of Chicago highlights and schools' pictures with Latin captions and a really well made video dubbed in Latin of a day in the life of one of the students (fancy name Proximo). On our side we provided an object camera puppet show (cfr note 7 below) of Dedalus and Icarus story, an object camera description show of Italy in Roman times with reference to major cities rivers and streets and a Powerpoint presentation via PC of Florence from Roman times to the Renaissance (captions and live audio comments in Latin) and a very well prepared "Taberna Iulii" show where students dressed in Roman costumes took up the roles of shop assistants, shop owners and customers and acted out what must have been common shopping situations in ancient Rome.

Videoconferencing with Chicago is still regularly running at a rate of about 4 links plus a couple of test calls every school year. Speaking Latin with American peers has become a standard syllabus feature for Latin students in Rosanna's classes in the biennio. The experience so far has been greatly motivating for the students[5] and has hugely added to the already strong communicative slant of Ørberg's textbook and method.

There have been loads of positive side effects to this experience. From what I could more directly see, besides the highly motivating way of tackling a tough subject, our students particularly appreciated a more direct, even if limited, insight into American culture for example just by noticing the various ethnic composition of a typical class in a common secondary school in Chicago (about 30% were Blacks plus several Hispanics and Asians). As a follow-up activity to VC, some students got to know one another also through e-mails written in English and some of them are even making plans to visit their e-pal partner some time during the Summer.

Food for thought

Another interesting videoconferencing activity carried out in the English language and which has been running regularly for a couple of years is a multi point cross-Atlantic high school panel focusing on current affairs and global issues. Eastchester High School, NY, USA in the person of John Blaser, head of ICT, carries out the most clerical tasks: it keeps track of participants, reminds them to choose a topic to present to the other sites for discussion and prompts them to decide a common test call. It is John too that eventually sets the agenda for the day sending copies to all sites. In this kind of activity each school has to pinpoint a topic and

prepare it beforehand with the group of students who will be present on VC day. When working with 4/5 different sites we usually allow each school up to 5 minutes to introduce the chosen topic and 3 minutes to the other schools to give their viewpoint. In our case, being most of the time the only non-English speaking school, we have always to plan a couple of supplementary meetings with the students in order to brainstorm them on possible issues[6] and brush them in their use of English. I am lucky enough though to have two colleagues in the collegio dei docenti Alberto and Augusto Cacopardo[7] teachers of political economy but also keen anthropologists, talented translators and proficient speakers of the English language which have been of material help in helping the students come to grips with the difficult task of debating in English about issues which might even be considered challenging for mother tongue speakers. Mike Griffith director of the London-based videoconference portal Global Leap acted as panel moderator introducing the guests, switching from one site to another and also asking questions to the students to make the discussion in the panel more active and lively. The other schools regularly featuring in the event are Edgewood HS, Trenton, Ohio, USA and Thomas Lord Audley School, Colchester, Essex, UK. As this kind of video conference is targeted more to individual students with a strong interest in politics, current affairs and social issues, we try to advertise the event long before it is supposed to take place through a "circolare" signed by the headmaster and occasional catchy notices pasted on the walls of the coolest hangout corners of the school. There has been a general consensus among the students for this kind of video conference link, deemed highly positive both to enhance their oral skills in a real communicative situation and to highlight their opinions, giving them credit not just as passive recipients of messages but as mature young citizens starting to open up their minds and to take a stand on what matters most in the world today. ■

THERE HAS BEEN A GENERAL CONSENSUS AMONG THE STUDENTS FOR THIS KIND OF VIDEO CONFERENCE LINK

6. The topics chosen could vary greatly from sustainable development to equality between men and women; from questioning the right to attack Iraq to the possible coexistence of democracy and Islam. On our part we favoured the students' choice of pointing at the hottest issues in the international agenda namely War on terror, the concept of terrorism and of pre-emptive war, the change of attitude towards the war on Iraq after failing to show evidence for weapons of mass destruction etc.

7. Thanks to them it has been possible to spread the news among the students of the chance of attending such an enthralling event. They have been supportive of the students' interests in international events and have also proven competent language tutors. They have published several articles on various journals dealing with anthropological studies.

8. whether of sheer knowledge or trash culture should not make much difference. I believe that one of the problems in youth culture these days, which is particularly evident in the school system of western countries, is that the young are not considered main actors of their own lives but as open jars waiting to be filled by somebody else's thoughts and ideas.

Il "tedesco in rete"

di Federica Comunello
Università degli Studi di Venezia

Tra tutte le lingue che vengono insegnate al liceo il tedesco è sempre rientrato nella categoria delle lingue più difficili da apprendere, per la difficoltà di pronunciare e memorizzare i vocaboli, per le molte regole di grammatica e per la strana struttura della frase che pone il verbo alla fine. La grammatica on-line, il "tedesco in rete", si propone di rendere trasparente il funzionamento che sta alla base della lingua tedesca.

La *diversità* della lingua tedesca

Rispetto a tutte le altre lingue il tedesco presenta, tempi di apprendimento molto più lunghi: scrivere e parlare correttamente in lingua tedesca richiede molto esercizio, ma soprattutto una buona, per non dire ottima, conoscenza delle regole grammaticali della lingua. Sono pochi infatti coloro che dopo la scuola superiore decidono di approfondire questa lingua e ancora meno quelli che si apprestano, da veri principianti, a impararla all'università.

Durante l'elaborazione della mia tesi di laurea, per la quale ho costruito un sito internet chiamato il "tedesco in rete", ho avuto più volte l'occasione di riflettere sull'aggettivo *difficile*, con il quale viene spesso descritta la lingua tedesca. Definire il tedesco solo come una lingua difficile, potrebbe sembrare un po' superficiale e riduttivo, visto che anche tutte le altre lingue richiedono anni di studio.

L'aggettivo che forse più lo caratterizza è sicuramente un altro: il tedesco è una lingua *diversa* dalle altre e diventa difficile se non si riesce a capire in che cosa consiste questa diversità, ossia il *perché* di certi *strani* fenomeni linguistici.

Il concetto di *diversità* è stato alla base dell'elaborazione di questa nuova grammatica on-line, appunto "tedesco in rete", che si propone di illustrare come funziona la lingua tedesca.

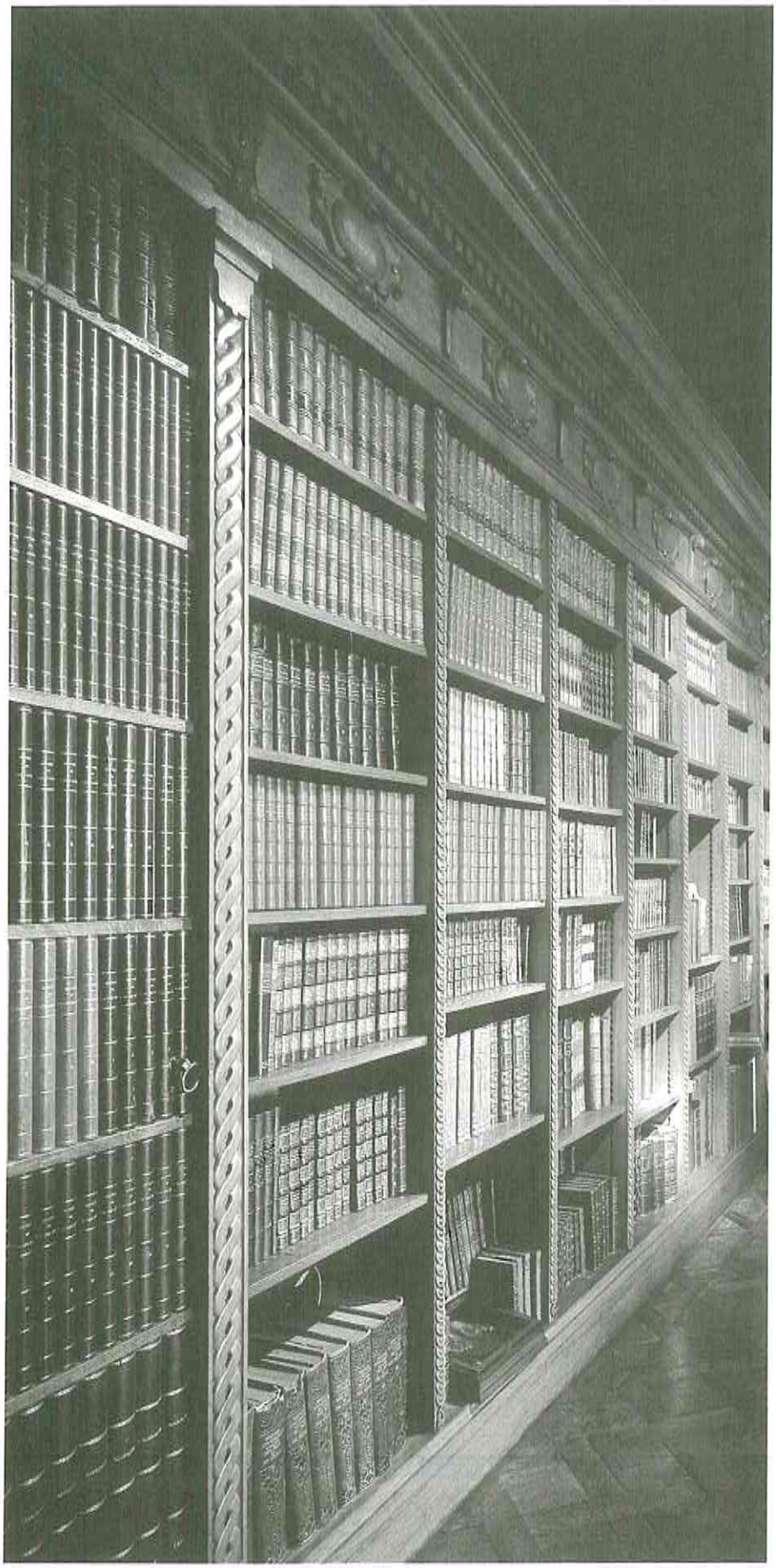
Tutti coloro che si accingono ad apprendere questa lingua hanno sentito o letto da qualche parte che dovranno imparare tabelle di declinazioni per l'aggettivo, che il verbo andrà sempre alla fine della frase, che ci sarà l'inversione del soggetto quando la frase inizia con certe parole, che l'ordine dei complementi all'interno della frase non è interscambiabile ..., insomma lo studente che vuole studiare il tedesco sa che avrà a che fare con regole del tutto nuove e mai sentite in nessun altra lingua europea.

Qui entra in gioco la scelta del manuale da parte degli insegnanti; un manuale che deve essere poco "traumatizzante"[1], scarno di regole teoriche, possibilmente ricco di immagini e di dialoghi. L'obiettivo è giustamente quello di non traumatizzare gli studenti fin dalle prime ore di lezione con troppe regole grammaticali, cosa che renderebbe la lezione poco motivante e quindi poco produttiva ai fini dell'acquisizione linguistica. Non appena però si cominciano ad affrontare le prime regole di grammatica, si scopre subito che la formula risolutiva di molti di questi testi, che è poi anche la più sbrigativa, è proprio quella di presentare l'argomento con tante tabelle oppure con lunghe liste di parole da imparare a memoria. Le spiegazioni di certi *strani* fenomeni grammaticali che rendono il tedesco così diverso da tutte le altre lingue europee, vengono spesso tralasciate oppure affidate alla preparazione e al buon senso del docente, o, nella peggiore delle ipotesi, considerate eccezioni della lingua tedesca da imparare a memoria.

IL TEDESCO È UNA LINGUA *DIVERSA* DALLE ALTRE E DIVENTA DIFFICILE SE NON SI RIESCE A CAPIRE IN CHE COSA CONSISTE QUESTA DIVERSITÀ

La scelta non è del tutto sbagliata, se pensiamo ad argomenti quali la declinazione dei nomi, i paradigmi dei verbi forti, le lunghe liste delle preposizioni ecc., cioè se da memorizzare sono le forme morfologiche, effettivamente non ricondu-

1. E. B. Ferrer, *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*, Paravia, Torino 1999, p. XI.



cibili a semplici regole; però nel momento in cui si fa rientrare nella lunga casistica delle eccezioni certi aspetti linguistici quali la declinazione dell'aggettivo, la posizione del verbo alla fine della frase, l'inversione del soggetto e così via, cioé argomenti legati alla sintassi della lingua tedesca, questa scelta non è più indicata.

Il "tedesco in rete": un ipertesto

La linguistica ci insegna che una lingua non fa mai eccezioni. Se così fosse, allora significa che la struttura alla base di quella lingua presenta delle imperfezioni. Ogni fenomeno linguistico, per quanto strano o difficile possa apparire, ha un suo riscontro teorico, magari non ancora scoperto o analizzato dagli studiosi, ma sicuramente non casuale. Gli studenti si trovano spesso a imparare a memoria tante regole grammaticali per il semplice fatto che non viene loro spiegato il *perché* di certi fenomeni linguistici. Del resto non è facile spiegare o rappresentare su carta concetti che richiedono una grande capacità di astrazione e tanto meno è facile capire questi argomenti se prima non si hanno delle buone conoscenze in merito nella propria L1. Che cosa può capire uno studente italofono di declinazione dell'aggettivo tedesco se non ha prima chiaro in italiano la distinzione tra aggettivo attributivo e aggettivo predicativo?
Ecco perché abbiamo elaborato questa nuova grammatica on-line, basata sull'analisi contrastiva e sulle recenti scoperte in ambito linguistico, che hanno messo in luce molti aspetti ancora poco chiari del sistema linguistico di questa lingua. Il "tedesco in rete" è una grammatica che si propone di dare una spiegazione ai tanti *perché*

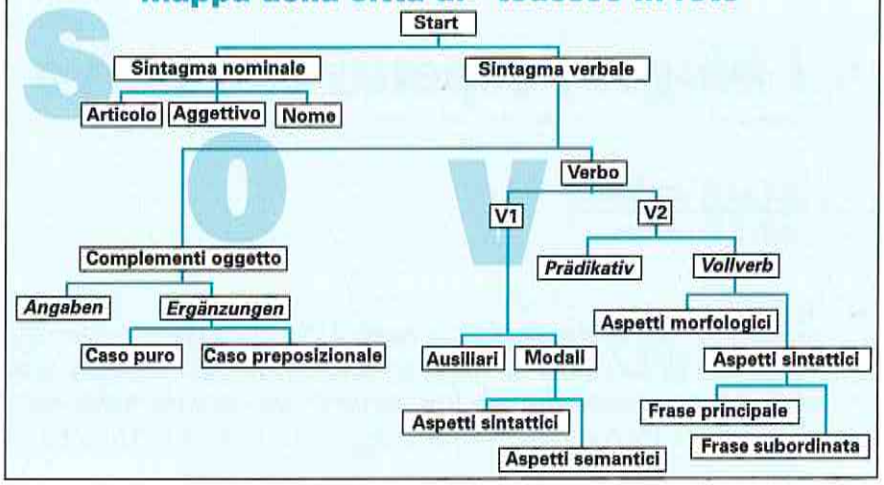
di certi strani fenomeni linguistici che solo il tedesco conosce, mostrando e descrivendo attraverso immagini, schemi, colori, *clip-arts*, com'è strutturata la lingua.
L'obiettivo è, come abbiamo detto, di rendere il più possibile *visibile* e comprendibile questa *diversità*, convinti che una volta scoperta, può sicuramente rendere l'apprendimento del tedesco meno difficile.
Il sito "tedesco in rete" non è un manuale che insegna a parlare in tedesco, ma un ipertesto che fornisce gli elementi per indurre lo studente a riflettere sulla lingua attraverso una costante comparazione tra i due sistemi (L1 e L2). L'obiettivo è di insegnare allo studente come funziona la *struttura* di questa lingua.

Una mappa

A tale proposito abbiamo immaginato la lingua tedesca come la metropolitana di una grande città e abbiamo costruito una mappa con tutte le relative fermate per poter navigarci all'interno.
Questa mappa l'abbiamo chiamata la mappa della città di "tedesco in rete". Racchiusa in questa mappa, che mostra l'ordine *sintattico* del tedesco, c'è tutta la grammatica tedesca. L'impostazione non è sicuramente di tipo tradizionale, visto che agli studenti viene presentata non solo una struttura ad albero, ma viene anche utilizzata una terminologia poco consona ai normali libri di testo. Lo scopo di questa mappa è quello di mettere subito in risalto i tre elementi sintattici, con il loro relativo ordine, che caratterizzano la frase tedesca: ossia **S** (= soggetto), **O** (= oggetto), **V** (= verbo) e di mettere subito in evidenza qual è la sostanziale differenza tra l'italiano e il tedesco: l'italiano segue l'ordine **SVO** (= soggetto, verbo, oggetto), come quasi tutte le lingue europee, il tedesco invece è strutturato secondo l'ordine **SOV** (= soggetto, oggetto, verbo). Il verbo in tedesco *segue* dunque i complementi, mentre in italiano li *precede*. Questo spostamento è la causa di molti degli strani fenomeni linguistici che caratterizzano e rendono questa lingua *diversa* da tutte le altre. A ognuno di questi tre elementi corrispondono poi i vari argomenti grammaticali. Proprio per questa impostazione di tipo linguistico, il "tedesco in rete" si rivolge quasi esclusivamente a studenti universitari, ma può essere molto utile anche a tutti quegli insegnanti che intendono rafforzare le loro conoscenze linguistiche, avendo avuto alle spalle un *curriculum* prevalentemente letterario. Un futuro insegnante del resto non può pretendere di insegnare una lingua, per lo meno in ambito liceale o universitario, esercitando una didattica che ignora completamente il fondamento linguistico. Questa grammatica non richiede agli utenti una preparazione linguistica, in quanto pur avvalendosi di alcuni concetti della linguistica, li introduce attraverso esempi e spiegazioni così elementari, da poter essere accessibili anche a studenti che non hanno mai avuto l'occasione di approfondire concetti quali la sintassi. "Tedesco in rete" è stato pensato anche in vista della nuova riforma universitaria, la quale prevede un monte ore di studio autonomo. Nell'ambito di queste ore di studio lo studente non deve essere lasciato solo, ma gli devono essere forniti gli strumenti per poter lavorare in completa autonomia. Se pensiamo poi al fatto che l'impiego del computer nell'apprendimento motiva maggiormente lo studente, abbiamo sicuramente i giusti presupposti per garantirgli una buona formazione. In questo modo si possono sfruttare appieno le ore di lettorato per migliorare la lingua parlata. Il "tedesco in rete" è corredato di un ambito glossario, all'interno del quale lo studente può trovare oltre che la spiegazione del termine linguistico anche il rimando ai capitoli specifici che trattano questo argomento. L'obiettivo è quello di fornire allo studente i mezzi necessari per poter navigare senza difficoltà all'interno della grammatica.
"Tedesco in rete" è ancora in una fase di sperimentazione, e quindi non è in rete, ma contiamo di concludere questa fase per la fine di giugno 2004. L'indirizzo di questa nuova grammatica sarà www.tedescoinrete.it ■

L'OBIETTIVO DI "TEDESCO IN RETE" È INSEGNARE AGLI STUDENTI COME FUNZIONA LA *STRUTTURA* DI QUESTA LINGUA

Mappa della città di "tedesco in rete"



I *blogs*: l'aspetto educativo

di Luigi A. Macrì
ANILS Catanzaro

Dopo un successo di massa negli USA, i blogs *si sono diffusi in Italia coinvolgendo migliaia di navigatori.* Blog, *un altro neologismo tra i tanti nati in internet, è l'abbreviazione di* web log, *ovvero uno spazio nella rete (*web*) che tiene traccia e propone tracce (*log*) di messaggi e/o appunti. Ma i* blogs *possono essere utilizzati anche per in ambito didattico. Vediamo come.*

Che cos'è un *blog*?

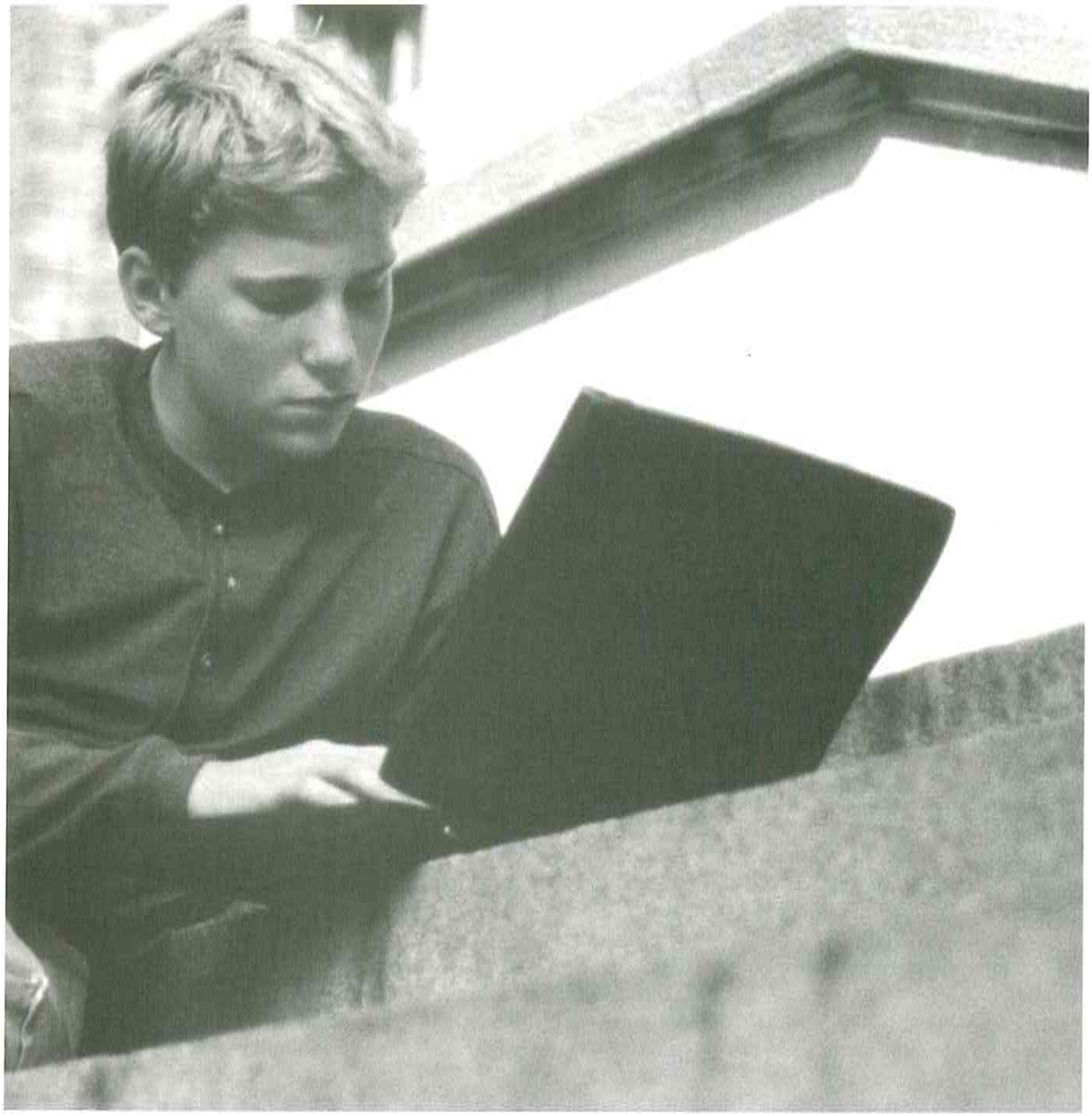
Una definizione di *web log* (*blog*) potrebbe essere questa: uno spazio virtuale autonomamente gestito che consente di "pubblicare in tempo reale" notizie, informazioni o storie di ogni genere. È di fatto un modo nuovo per "esprimersi" in rete, non c'è alcun bisogno di conoscere i linguaggi per comporre una pagina *web* ed è come scrivere un documento *word*. È una nuova tipologia di sito *web* a metà strada tra le pagine personali e i *newsgroup*, dove diverse persone possono intervenire su un tema. In questo ambiente di comunicazione i navigatori possono esprimere le loro opinioni personali, interagire con gli altri, creare mini *community*, aggregando navigatori con interessi comuni. In breve, in un *blog* possono incontrarsi esperti di arte, di *marketing*, di istruzione. Il fenomeno *blog* comincia ad affermarsi in America nel 1997: subito il *blog* si specializza ed è utilizzato o come diario personale e per pubblicare notizie.

IL *BLOG* È UNO STRUMENTO IDEALE PER LE ESERCITAZIONI DI SCRITTURA DA PARTE DEGLI STUDENTI.

Nel primo caso, il *blog* come diario, con lo scopo di mettere *on line* storie personali e, vista la cadenza anche quotidiana degli aggiornamenti, prende la forma e il ritmo di un diario personale e pubblico insieme.
I grandi gruppi editoriali americani sono già in allarme poiché un collettore di notizie così semplice da realizzare e rivolto all'enorme pubblico della rete, una tipologia di comunicazione così diffusa e "dal basso" è talmente rivoluzionaria che hanno deciso di correre ai ripari; il *New York Times*, ad esempio, si sta muovendo alla ricerca di sinergie con questo fenomeno.
Secondo l'*Online Journalism Review*, l'oltre mezzo milione di *blogs* attivi hanno un *audience* di circa 150 milioni di lettori negli Stati Uniti e quasi mezzo miliardo in tutto il mondo.
In Italia i *blogs* sono già diverse migliaia e sono stati censiti da *Bloggando*, la prima *directory* italiana interamente dedicata a questo fenomeno.
Ormai anche giornalisti affermati e personaggi famosi aprono il loro *blog* per raccontarsi via *web* e sperimentare nuove dinamiche di relazione interpersonale. Alcuni disapprovano i *blogs* descrivendoli come un altro modo per ingolfare la rete di chiacchere, seppure scritte, idiozie, quando va bene, e volgarità.
Ma come per ogni strumento, anche per il *blog* tutto sta nel come lo si utilizza.

Blog e istruzione

Una riflessione già avviata negli USA riguarda le potenzialità dei *blogs* per il mondo dell'istruzione e della formazione.
Gli educatori americani ne hanno subito intuito le potenzialità: i *blogs* sono una piattaforma ideale per le esercitazioni di scrittura da parte degli studenti.
Gli autori di *SchoolBlogs* scrivono: "*Schoolblogs* può dare ai bambini la propria scatola di sapone, la propria voce. Essi diventano scrittori abituali. Sono sotto controllo". Questo aspetto è interessante non solo per gli studenti a scuola ma per i discenti a ogni livello. Come afferma *SchoolBlogs*, i *blogs* favoriscono la comunicazione tra gli studenti: "I Progetti di lavoro tra scuole attraverso il globo possono avvalersi di una piattaforma on line in pochi secondi". Gli *SchoolBlogs*, che possono produrre discussioni e informazioni diffuse in una istituzione scolastica, sono di gran lunga più dinamici ed efficaci di una tradi-



zionale *intranet*. Gli insegnanti e gli studenti sono motivati a condividere informazioni poiché ne hanno il controllo.

Lo sviluppo *blogging community*, sia in ambienti legati all'istruzione che in altri, sta procedendo rapidamente. Negli USA numerosi sono gli strumenti, i *tools*, che vengono proposti nella rete per aiutare il *blogger*; vi sono siti che aiutano a cercare il *blog* più adatto ai propri interessi, mentre *Bloglet* permette ai lettori di ricevere via email *blogs* aggiornati.

I contenuti dei *blogs* vengono, di norma, distribuiti in XML usando un linguaggio chiamato RSS; questo tipo di linguaggio ha permesso agli sviluppatori di creare aggregazioni di siti che propongono contenuti tratti da diversi *blogs* relativi a un singolo argomento. Un esempio di questo tipo è *EduRSS service* che propone liste di *blogs* in cui vengono trattate questioni che riguardano l'apprendimento. Si ritiene che il passo successivo per un uso *educational* dei *blogs* consisterà nella distribuzione di contenuti per l'apprendimento. I *blogs* sono, di fatto, un *medium* ideale per la distribuzione di contenuti per la formazione professionale e altre risorse per l'apprendimento. ■

Una nuova proposta: i *corpora* a scopo pedagogico

di Giovanni Minardi
SSIS Basilicata

I corpora si differenziano dalle altre raccolte di testi computerizzati perché vengono creati secondo criteri di elaborazione che derivano della linguistica "testuale". Ma perché ricercatori e insegnanti utilizzano i corpora *nella didattica delle lingue straniere?*

PREMESSA

È noto come un dizionario, in quanto opera strutturata e utilizzata per consultazione, contiene una serie di informazioni sotto forma di definizioni, esempi, spiegazioni, codici, ecc. Forse sul temine "consultazione" ci si dovrebbe intendere meglio, dato che gli studenti hanno sempre trovato difficoltà a effettuare consultazioni in maniera corretta e ottimale[1].

RICERCATORI E INSEGNANTI UTILIZZANO I *CORPORA* COME SUSSIDIO ALLO STUDIO DELLE LINGUE STRANIERE

Stando a Lyons, la *parola* è l'*unità fondamentale della lessicografia*. Non tutte le parole fanno parte dell'elenco che compone un dizionario perché obsolete e rare o neologiche e non ancora attestate. Oggi si tende a sostituire il termine "parola" con "unità lessicale". Ogni dizionario può seguire una sua linea nel decidere cosa includere nell'elenco di unità lessicali messe a lemma. La linea seguita per i criteri di lemmatizzazione, se solidamente argomentata, può avere dei riflessi positivi nella formazione di determinate competenze. Il criterio del numero di parole è relativo: l'esaustività è un obiettivo difficile da raggiungere. Scopo principale del dizionario è quello di illustrare possibili usi del *definendum* da vari punti di vista. Alcune funzioni sono particolarmente rilevanti per la lessicografia pedagogica, fra cui:

- aggiungere informazioni suppletive a quelle date nelle definizioni;
- mostrare il lemma in un contesto linguistico;
- distinguere un senso dall'altro;
- illustrare i *patterns* grammaticali;
- mostrare altre collocazioni;
- indicare i registri e i livelli linguistici appropriati.

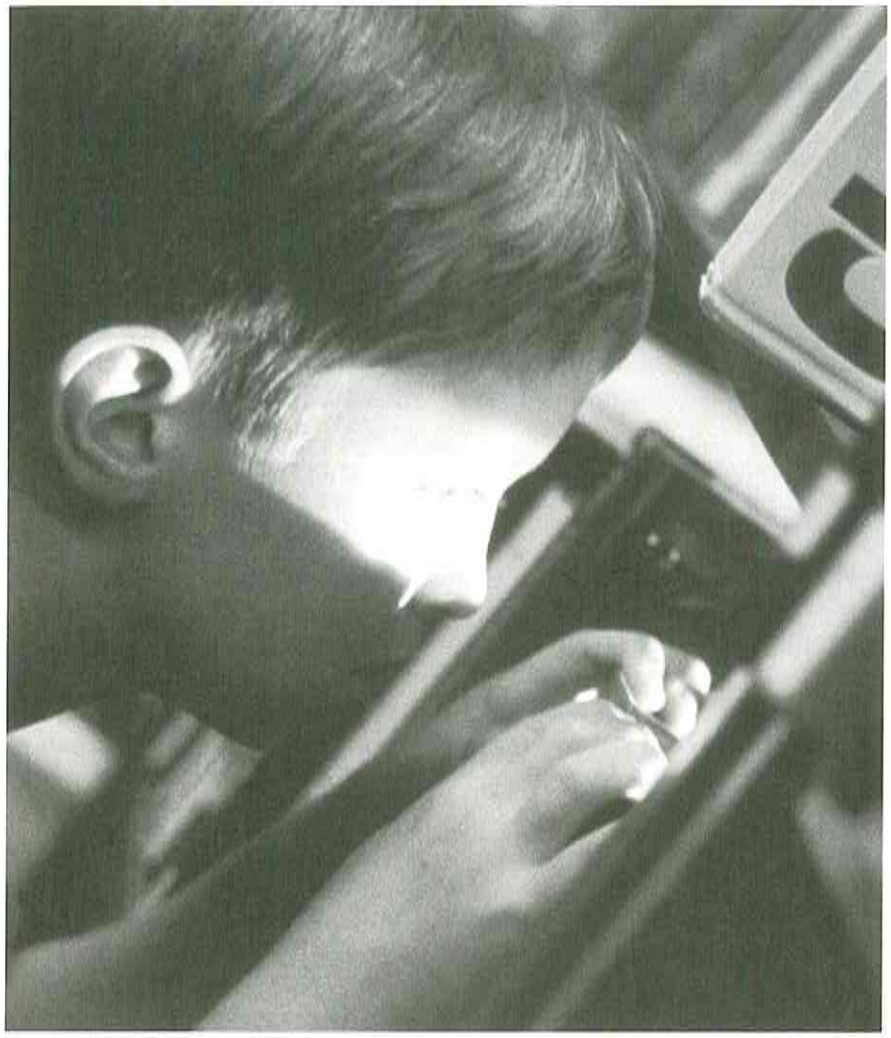
Il problema dell'autenticità ha grande rilievo in glottodidattica e ha avuto una ricaduta notevole sulla lessicografia pedagogica. Un esempio connesso con l'autenticità è che molti *corpora* disponibili sono riferibili prevalentemente alla lingua scritta per le note difficoltà a registrare e raccogliere il discorso orale. Importanti a questo riguardo le "citazioni d'autore". Si tratta di frasi tratte da testi di cui si riportano gli estremi. È diffusa la convinzione che, poiché i parlanti nativi consultano un dizionario prevalentemente per trovare il significato delle parole, essi cercheranno con maggiore probabilità proprio termini rari e specialistici. E di qui la ricerca di informazioni di natura etimologica e di natura storica.

Alla base della lessicografia pedagogica per stranieri c'è la convinzione che gli utenti debbano consultare il dizionario più che altro per attività di produzione. Il lemmario farà riferimento ai termini di uso più frequente tratti da *corpora* costruiti prevalentemente sulla base della lingua scritta. Derivati, forme flesse e forme composte sono, con varie differenziazioni, voci indipendenti.

I dizionari pedagogici vengono definiti tali in quanto si avvalgono di criteri lessicologici particolari combinati con principi didattici basati sulle esigenze riconosciute dalla moderna glottodidattica. I destinatari sono molto diversi perché diversi sono i bisogni e le aspettative di chi li usa, e variano a seconda del grado di conoscenza della lingua già acquisito, la vicinanza o distanza della loro lingua madre, il livello di istruzione, la familiarità con la *target language*, ecc.

All'origine di una consultazione più o meno ottimale c'è la serie di

[1] Cfr. G. Minardi, *Dizionario e didattica*, in *Scuola e Didattica*, La Scuola Editrice, Brescia 1985, 6; G. Minardi, *Didattica delle Lingue per Scopi Speciali*, Centro Programmaziona Editoriale, Modena, 2003.



reference skills necessarie da parte di qualsiasi discente (padronanza dell'alfabeto, conoscenza delle convenzioni grafiche e linguistiche, localizzazione delle informazioni, ecc.); ma c'è anche la padronanza delle tecniche per la consultazione e le tecniche andrebbero insegnate.

Le caratteristiche dei *corpora*

Innanzitutto, è opportuno definire il termine latino *corpus* (singolare) - *corpora* (plurale) tradizionalmente usato nella linguistica generale e applicata in riferimento a una raccolta di testi ricercati manualmente per analizzare caratteristiche esemplari della lingua a livello lessicale, sintattico, morfologico o semantico. Ma è nell'ambito della linguistica "computazionale" che il termine *corpus* si arricchisce di connotazioni, indicando raccolte di testi "scorrevoli", informatizzati e analizzabili automaticamente o semi-automaticamente piuttosto che manualmente. Il fatto che il *corpus* sia gestito elettronicamente (cioè in forma accessibile ai computer) implica che una infinita quantità di testi possa essere memorizzata. Tra i *corpora* più noti nell' ambito della linguistica "quantitativa" ritroviamo il *British National Corpus (BNC)* e il *Cobuild Bank of English* che contano rispettivamente dai 100 a 300 milioni di parole.

Ma a questo punto è essenziale illustrare le "ragioni" che spingono ricercatori e insegnanti ad adottare la metodologia dei *corpora* come sussidio allo studio delle lingue straniere. Una prima motivazione è legata a vantaggi empirici: i *corpora* offrono immense quantità di dati che vengono memorizzati in forme compatte ed efficienti, e vi si può accedere per visualizzarli e questionarli con una precisione e rapidità che nessuna mente umana potrebbe mai garantire.

Un'altra caratteristica utile dei *corpora* è la flessibilità del processo di ricerca di una parola-chiave che può essere utilizzata singolarmente, in rapporto al contesto, o in relazione a tutti gli esempi in cui ricorre.

Questi procedimenti rivelano uno dei benefici più importanti della metodologia dei *corpora*: la possibilità di individuare differenze, cambi o equivalenze anche microscopiche nel processo di traduzione che possono contribuire all'identificazione o formulazione di norme linguistiche.

C'è, poi, un'altro aspetto che spiega la propensione per lo studio dei *corpora:* dimostrare quanto sia riduttivo definire tale metodologia solo in termini di risultati statistici, di liste di frequenza o di concordanza. Infatti, l'utilizzo dei *corpora* può aiutare il ricercatore a selezionare e individuare e interpretare sia parole-chiave che informazioni "extralinguistiche" utili ai fini di un'analisi comparativa e contrastiva delle lingue e dei testi presi in esame. Il confronto avverrà tramite il tipo di *corpus* detto "parallelo" che normalmente garantisce un'interazione tra la lettura traduttologica e l'apprendimento linguistico. Quanto alla scelta del software, viene preferito il *Wordsmith Tools* creato da Mike Scott nell'1996, per la duplice possibilità che offre, di visualizza-

re cioè le parole-chiave o attraverso le righe di concordanza o attraverso il testo intercalato.
Oggi, come è evidente, si va sempre più verso lo sviluppo di una lessicografia pedagogica specializzata: in un dizionario si guarderà alle caratteristiche specifiche di una lingua e anche allo *status* particolare di una determinata lingua in rapporto al ruolo che essa ha nella comunicazione. La ragione principale che spinge alla consultazione di un dizionario resta comunque il bisogno di conoscere il significato delle parole sconosciute o i significati sconosciuti di parole note. Ci possono essere dizionari notevolmente ridotti che mirano a coprire solo un'area semantica o un aspetto particolare della lingua (come il *Longman Dictionary of Business English* o l'*Oxford Dictionary of Current Idiomatica English*). Possono quindi essere vari i motivi per raccolte di parole o *corpora* di riferimento. Sono molte le case editrici che stanno sviluppando con l'aiuto del computer *corpora* di riferimento per progetti lessicografici.

I *CORPORA* POSSONO AIUTARE IL RICERCATORE A SELEZIONARE E INTERPRETARE INFORMAZIONI *EXTRALINGUISTICHE* UTILI PER UN'ANALISI COMPARATIVA DELLE LINGUE

Gli scopi pedagogici dei *corpora*

Tre aspetti della conoscenza del lessico dei discenti sembrano essere di particolare importanza per i ricercatori interessati agli approcci quantitativi, nonché allo studio dell'acquisizione del lessico come L2, e sono:

- comprendere il significato di una parola;
- produrla in compiti di elicitazione;
- usarla in una produzione libera.

Il *Lexical Frequency Profile* calcolato dal *VocabProfile* (1995) è stato predisposto per tracciare la crescita dell'immagazzinamento del lessico attivo ai diversi livelli. Vi sono delle proposte su come utilizzare i *corpora* a scopo pedagogico:

- usare *database* di testi scritti dai discenti i quali poi dovranno analizzarli;
- usare *database* di testi prima letti e studiati dai discenti in modo da sottoporli a un'analisi computerizzata;
- compilare dei *corpora* specialisti ricavati da siti web sia per trattare difficoltà linguistiche di una certa entità sia per usare i *corpora* in aree particolari come quelle della traduzione.

Il concetto del CLC (*Computer Learner Corpora*), cioè dell'uso di *corpora* a scopo pedagogico, è abbastanza recente e il docente di seconda lingua non ha avuto ancora il tempo di assimilarlo.
Le applicazioni del CLC si intravedono:

- nel *curriculum design*, che comporta l'uso del CLC per selezionare e mettere in sequenza ciò che è necessario insegnare;
- nei *materials design*, che comporta l'uso del CLC per migliorare gli strumenti di insegnamento (grammatiche e dizionari, materiali web e programmi CAL);
- nella *classroom methodology* che comporta l'uso del CLC per gli esercizi basati sulle tipologie apprenditive.

Senza dubbio tutto ciò mette in grado i docenti di raggiungere una discreta conoscenza delle difficoltà di apprendimento dei discenti e di adattare di conseguenza il loro insegnamento.
Sarebbe auspicabile una collaborazione fra linguisti di *corpora*, specialisti dell'insegnamento di seconde lingue e docenti di lingue.

Quale futuro

Il 2000 ha visto la pubblicazione di *An empirical grammar of the English verbal system*, *corpora* di più di 240 milioni di parole, seguendo un approccio induttivo che ha portato dai dati linguistici alla generalizzazione grammaticale. Tutti gli esempi grammaticali sono autentici. Rimane il problema da parte dell'insegnante di decidere l'ampiezza del vocabolario da usare nella classe. La questione dei *corpora*, quindi, è ancora tutta da impostare, pur rimanendo ferma l'idea principale secondo cui i docenti potrebbero costruirsi dei propri *corpora* per i loro personali scopi.
Per quanto riguarda il presente, si segnala che il *British National Corpus* ha operato in due direzioni fra testi scritti e testi parlati. La prima versione del *BNC* con il software SARA è stata cambiata nel *BNC World Editing* del 2001 con la eliminazione degli errori presenti e nel *WordSmith Tools*.
Vi sono attualmente vari progetti di didattica mirati alla costruzione di percorsi interlinguistici e intertestuali.
Il compito dei ricercatori diventa difficile se essi si proponessero una comparabilità non forzata e artificiale che renda cosciente chi apprende dei fenomeni linguistici in termini di forma e significato.
Per quanto riguarda infine il materiale da selezionare si rende indispensabile l'uso di internet sia perché siamo lontani ormai dalla tradizionale lettura di un testo sia perché i testi subiscono dei mutamenti sottili e non sono speculari in tutte le lingue. ■

GUIDE LINGUISTICHE GARZANTI

Verbi

Manuali essenziali, completi e di facile consultazione per conoscere e approfondire la formazione, la coniugazione e l'uso dei verbi

Verbi

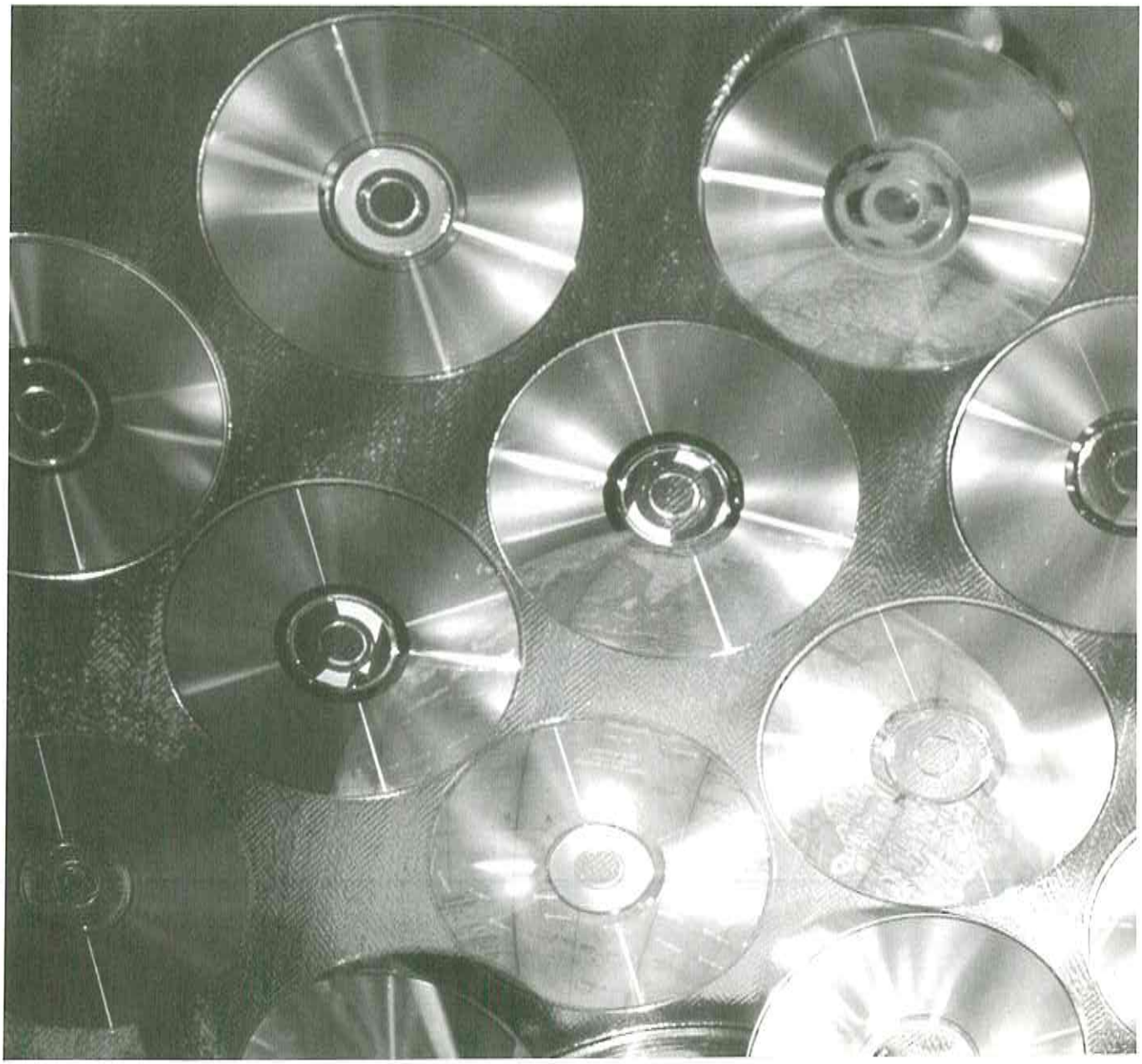
Indispensabili per chi studia e utili per risolvere i dubbi e le incertezze quotidiane

GARZANTI
LINGUISTICA

Multimedialità e didattica: il valore aggiunto dei *cd-rom*

di Laura Cutullé
I.I.S. "L. Sinisgalli" di Senise (Pz)

I metodi d'insegnamento/apprendimento si sono evoluti notevolmente nel corso della storia della didattica delle lingue e si è giunti a privilegiare un approccio comunicativo. Accanto a questo moderno approccio allo studio della lingua straniera si impone l'utilizzo di nuovi strumenti che spingono ogni insegnante a rivedere le competenze fondanti la sua professione, ponendolo di fronte a cambiamenti radicali che coinvolgono i supporti didattici utilizzati.



L'idea che la competenza comunicativa sia diventata indispensabile è ormai radicata nei docenti di nuova generazione che rivendicano l'apprendimento di una qualsiasi L2 in situazioni di immersione, riconoscendone la validità.
Per questo motivo si cerca di rendere l'ambiente istituzionale per l'apprendimento di una lingua straniera meno artificiale possibile e di proporre situazioni reali di lingua attraverso l'ausilio di supporti non manipolati a fini didattici.
Si impone, dunque, una metodologia diversa che metta l'allievo nelle condizioni di comunicare in situazioni di vita corrente.
Non si tratta di formare degli alunni capaci di comprendere e di produrre delle frasi grammaticalmente e sintatticamente corrette avulse da un contesto, ma degli individui capaci di produrre enunciati efficaci e accettabili socialmente.
In questa fase di cambiamento, i movimenti della scienza e della tecnologia determinano mutamenti rilevanti nelle condizioni materiali della comunicazione e della conoscenza, soprattutto in quell'ambiente culturale, la scuola, che è il promotore principale del sapere umano. A questo proposito, significative appaiono le attività della commissione tecnico-scientifica incaricata dall'ex Ministro Berlinguer di tracciare una mappa dei saperi irrinunciabili per la scuola: il tema delle tecnologie ha trovato una vasta eco e la commissione ha preso atto dell'esigenza di misurarsi con il nuovo scenario della circolazione dei saperi, riconoscendo il potenziale che la multimedialità offre al lavoro didattico nella scuola.
A nostro avviso, il problema principale che ogni scuola dovrebbe affrontare è articolato in due punti:
1. ammodernare l'apparato delle risorse tecniche per la didattica;
2. accogliere, legittimare e promuovere stili di pensiero e di azione che sono propri del nuovo campo. È infatti sufficiente recarsi in una qualsiasi scuola del nostro paese, per osservare, individuando purtroppo solamente poche oasi felici, quanto ancora resti da fare per sanare il contrasto tra scuola e società, tra l'esperienza dei giovani e quella di chi provvede alla loro formazione: i docenti. In questi anni il computer è diventato una presenza "normale" negli ambienti domestici e, come tale, costituisce uno strumento didattico nuovo di cui ogni docente dovrebbe riconoscere l'utilità e le potenzialità didattiche, nonché i limiti e i difetti per poter trasmettere, con modalità nuove e più vicine al mondo dei discenti, saperi e conoscenze tradizionali. Tale discorso, a nostro avviso, è ancora più valido se l'insegnamento da trasmettere prende in considerazione la civiltà e la lingua di un paese straniero. In questo caso il supporto del computer diventa fondamentale: esso costituisce uno strumento efficace per l'apprendimento/insegnamento di una qualsiasi L2. Molte sono state le pubblicazioni di ambito "neo-tecnologico"[1], ma sono rimaste teorie che non hanno avuto alcuna ricaduta sull'insegnamento in generale, rimasto ancorato a metodologie e strumenti ormai obsoleti.
"Sarebbe ingenuo credere che la diffidenza o addirittura l'avversione da parte di molti docenti nei confronti della nuova tecnologia siano dettate solamente da atteggiamenti conservatori o da scarsa volontà di apprendere i dettagli tecnici di funzionamento della macchina; sebbene, infatti, soprattutto nei docenti di vecchia generazione, tali motivazioni siano di ostacolo per un utilizzo proficuo di tali strumenti, se si trattasse solo di questo, sarebbero sufficienti dei corsi di formazione mirati e inseriti nella programmazione scolastica dell'aggiornamento. [...] La diffidenza dei docenti è, invece, probabilmente dovuta all'intima e magari inconsapevole sensazione che la multimedialità scuota alcune incrollabili certezze didattiche. [...] Emotività, immaginazione, virtualità si mescolano alla realtà, in una continua interrelazione dei saperi e delle esperienze e aprono tutta una serie di falle nella chiusa settorialità delle discipline tradizionali"[2].

Una cultura *mediale*

Per cercare di fornire strumenti e saperi spendibili a fini didattici e per tentare di colmare il divario tra l'esperienza quotidiana degli alunni e le attività scolastiche è necessario proprio superare questa concezione di "settorialità" delle discipline ed evidenziare tutti i limiti di una cultura accademica a favore di una cultura definita *mediale*: "siamo infatti abituati a concepire i saperi della scuola come un insieme chiuso, suddiviso in sottoinsiemi, ciascuno dei quali presenta una sua ben precisa configurazione. Entro questo spazio la ripartizione degli oggetti dell'insegnamento tende a uniformarsi a quella della ricerca scientifica, dell'accademia, della biblioteca. Geografia da una parte, geometria dall'altra: due edifici, due scaffali, due insegnamenti, due forme diverse. [...] È il caso di chiedersi se il pa-

1. cfr. R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 2001; G. Porcelli, *Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico affettivo*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, pp. 271-285; P. Mazzotta, *Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, pp. 297-306; P. E. Balboni, *Sperimentazione didattica e sussidi audiovisivi*, CIEDART, Venezia 1982.

radigma che dà fondamento alla ripartizione corrente dei saperi [...] possa ancora godere dell'autorevolezza e dell'esclusività di cui ha goduto nei cinque secoli di dominio della ragione gutenberghiana e se questi suoi tratti non risultino attenuati e ridimensionati dall'azione di altre forme di mediazione conoscitiva: tra queste, in primo luogo, di saperi che non conoscono chiusure definitive e che prediligono l'incontro, la collaborazione, l'integrazione, la contaminazione"[3]. Dal punto di vista teorico è necessario che ogni docente faccia proprio il concetto di interpluridisciplinarità riconoscendo a esso un ruolo centrale nel nuovo modo di pianificare l'attività didattica. In una scuola, quella italiana, che appare ancorata a saperi tradizionali e rigidamente strutturati, alcuni nuovi insegnamenti, ad esempio una disciplina come *letterature comparate*, potrebbero favorire la rete delle conoscenze e integrare i saperi delle varie discipline. Così come facendo *letterature comparate* ogni nuovo brano che si legge entra in connessione con quel libro complesso e unitario che è la somma delle letture personali, allo stesso modo l'utilizzo della rete internet e dei *cd-rom* consente di porre il sapere costantemente in relazione e di produrre apprendimento per immersione e non per astrazione. Un lavoro di *letterature comparate* ha lo scopo di coinvolgere lo studente creando un testo letterario multimediale: la lettura è intesa e sollecitata come emozione immediata, come scoperta di un libro che stimola la ricerca di altri libri e il lettore partecipa e coopera individuando analogie e differenze. Allo stesso modo uno studente che utilizza questi nuovi supporti tecnologici si sente maggiormente coinvolto nel processo di insegnamento/apprendimento. È ormai evidente che le giovani generazioni mostrano una certa familiarità con le nuove tecnologie, muovendosi con una discreta disinvoltura anche in internet benché il più delle volte "navighino" senza meta. La facilità con cui i ragazzi, attraverso questi canali, riescono ad apprendere nozioni e ad acquisire abilità dipende proprio dal fatto che "la compresenza degli stimoli sensoriali e il carattere fortemente interattivo della tecnologia multimediale rendono l'apprendimento giocoso e apparentemente privo di sforzo. [...] Un *software* glotto-didattico, ispirato a precisi obiettivi formativi, ma che sappia trasformare l'apprendimento da attività faticosa in ludica, basterebbe, quindi, già di per sé ad aumentare la motivazione e potrebbe conseguire risultati didattici che nessun testo scolastico, per quanto abbellito o attraente possa essere, riuscirebbe ad ottenere"[4].

Tale affermazione risulta ancora più vera se il pubblico di alunni a cui si rivolge ha un'età compresa tra il 10 e i 13 anni e si tratta di alunni che, frequentando la scuola media inferiore, si avvicinano per la prima volta allo studio sistematico di una lingua straniera.

Le nuove tecnologie

A nostro avviso, infatti, l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere rappresenta uno dei campi in cui meglio si rivelano le potenzialità delle nuove tecnologie multimediali applicate alla didattica: l'uso del software didattico nella classe di lingua straniera non rappresenta solo un mezzo motivante ed efficace per avvicinare gli studenti alla materia, ma anche e soprattutto un mezzo per permettere loro un contatto costante con la lingua viva, attraverso audio e video; la presenza del software, infatti, offre agli studenti la possibilità di esercitarsi costantemente, di migliorare le proprie competenze di comprensione e produzione orale. In un'era nella quale il computer sembra voler prendere il posto del libro e nella quale si fa sempre più evidente l'impossibilità di continuare con delle pratiche didattiche tradizionali, l'utilizzo dei *cd-rom* non può che migliorare l'insegnamento/apprendimento di qualsiasi disciplina, ma in particolare della lingua straniera. La scelta dell'analisi di tale tematica deriva dalla personale convinzione che l'utilizzo di tali strumenti didattici deve ormai far parte del bagaglio culturale di ogni docente che intenda rinnovare la propria metodologia didattica per essere più vicino al mondo dei propri alunni. In Italia, a partire dal 1990 le pubblicazioni e la commercializzazione dei *cd-rom* per l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese sono aumentate notevolmente, sintomo di una nuova attenzione didattica rivolta a questi moderni supporti. Accanto a *cd-rom* destinati a un vasto pubblico, figurano inevitabilmente *cd-rom* destinati a un pubblico scolastico sebbene, personalmente, non creerei una dicotomia invalicabile tra le due tipologie e non considererei preclusa l'utilizzazione dei primi anche in ambienti scolastici. Il ruolo di questi nuovi strumenti è avvalorato dalle direttive del Mini-

2. P. Mazzotta, *Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, pp. 297-306.
3. R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, 2001, pp. 78-79.
4. P. Mazzotta, *Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, p. 299.

stero dell'Educazione che ha esaminato e analizzato un campione di *cd-rom*, la maggior parte dei quali destinati proprio all'insegnamento delle lingue straniere. Gli obiettivi dell'attività ministeriale sono di far conoscere le potenzialità dei *cd-rom*, di promuovere la loro utilizzazione in ambito didattico e di sensibilizzare gli insegnanti alle nuove tecnologie.[5]

Il valore aggiunto

In seguito a un'analisi della produzione teorica che si è occupata dell'utilizzo di queste tecnologie multimediali nella didattica delle lingue straniere e, attraverso un lavoro di scoperta che ha cercato di analizzare alcuni *cd-rom* per l'insegnamento della lingua e civiltà francese e inglese, è stato possibile ricavare il valore aggiunto di questi nuovi supporti che possiamo così sintetizzare:

- rendono l'attività didattica più attraente per gli alunni;
- presentano una varietà di materiali più ricca (dialoghi, filmati, articoli di giornale) e fanno uso di documenti autentici;
- permettono di organizzare il percorso di insegnamento/apprendimento in maniera autonoma e finalizzata al conseguimento e/o potenziamento di una particolare abilità;
- consentono di verificare le proprie conoscenze, competenze e abilità di cui è possibile ricevere una valutazione;
- consentono di porre il sapere costantemente in relazione e di produrre apprendimento per immersione e non per astrazione, grazie ai vari *links* e all'approccio comunicativo che è rivendicato nei *cd-rom* più moderni e didatticamente più validi.

Tra le caratteristiche che si riconoscono a questo supporto dal punto di vista della didattica delle lingue e che contribuiscono ad avvalorarne il valore aggiunto, è necessario soffermarsi brevemente sulle peculiarità legate all'ipertesto, all'ipermedia e all'interattività.

Ipertesto e ipermedia

L'*ipertesto* consente di mettere in relazione, da una parte, le conoscenze tra loro e, dall'altra, le attività con le conoscenze.
Esso facilita le associazioni ed evita la settorizzazione del sapere e dei campi della conoscenza, per esempio tra grammatica e funzione comunicativa, contribuendo alla creazione della già citata cultura mediale. L'*ipermedia* è legato alla presenza gerarchizzata di differenti media su uno stesso supporto: testo, suoni, immagini fisse o animate, sequenze di video. L'apprendente può passare istantaneamente da un media all'altro: ha la possibilità di accedere direttamente alla trascrizione del documento che ascolta e viceversa, senza perdere di vista la funzionalità dei diversi supporti e la loro relazione ipertestuale. Questa varietà si colloca in una scelta metodologica vincente: è necessario variare continuamente la propria metodologia attraverso la proposizione di documenti sempre diversi. In questa direzione, si è presa coscienza del fatto che supporti tecnologici diversi e integrati tra loro in uno stesso *cd-rom* possono contribuire a rendere più efficace e divertente il processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.

L'interattività

Delle tre caratteristiche essenziali dei *cd-rom*, la più importante è, a nostro avviso, l'*interattività*. Individuare il grado di interattività nel software che si intende utilizzare diventa allora un'operazione fondamentale per verificare ulteriormente il valore aggiunto di questo tipo di supporto tecnologico che si allontana dall'essere una semplice trasposizione sul video di una versione cartacea. Hédiard individua tre tipologie di interattività:
"*Elle peut être vue: a) comme le feedback que l'utilisateur obtient après avoir répondu, ou bien b)comme la variété des choix déclenchant des événements divers, ou encore c)comme la possibilité pour l'utilisateur de suivre son propre cheminement et d'être co-constructeur du sens*"[6].
Non è possibile stabilire una gerarchia tra le tre tipologie, ma tutte concorrono ad accentuare il divario tra il software e un normale supporto cartaceo. La prima accezione è fondamentale per l'analisi delle risposte dell'alunno, per il trattamento dei suoi errori, per la comprensione degli stessi da parte del discente e per la possibilità che gli viene concessa di auto-correggersi e di poter rivedere argomenti risultati poco chiari.
La seconda accezione che si esplica nella possibilità della macchina di offrire una varietà di scelte, consentirebbe all'*apprenant* di orientare, ad esempio, un dialogo basato su delle scelte multiple: la macchina si adatterebbe, così, alle sue scelte come del resto avviene in uno scambio di battute in situazioni di vita reale e nell'interazione con il docente. La terza accezione, strettamente connessa alla seconda, corrisponde a una simulazione: il discente/attore esplora una situazione nuova e attua un com-

5. R. Spiezia, *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire. Les cédéroms de langue française*, Schena Editore, 2003, p. 134.

Bibliografia

* P. E. Balboni, *Sperimentazione didattica e sussidi audiovisivi*, CIEDART, Venezia 1982.
* V. Baldassarre, *Lingue e nuove tecnologie*, Atti del convegno ANILS, Edizioni del Sud, Bari 1998.
* A. Calvani, *Dal libro stampato al libro multimediale: computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
* M. Hédiard, *Caractéristiques des cédéroms*, in M. Hédiard, M. Azen, G. Goutti, *Cédéroms lange et culture françaises*, 2001.
* R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 2001.
* P. Mazzotta, *Autonomia dello studente e tecnologie multimediali nella didattica delle lingue*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, pp. 297-306.
* G. Porcelli, *Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico affettivo*, in G. Minardi, *Insegnare lingue straniere nella secondaria*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 2001, pp. 271-285.
* R. Spiezia, *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire. Les cédéroms de langue française*, Schena Editore, Fasano 2003.

portamento o una reazione appropriata allo stimolo ricevuto, determinando un proprio percorso di insegnamento/apprendimento.
A questo proposito ho individuato alcuni obiettivi:

- potenziare una abilità;
- migliorare la competenza fonologica segmentale e soprasegmentale;
- apprendere nuove strutture grammaticali;
- acquisire nuovo lessico;
- verificare le competenze linguistiche degli alunni;
- rivedere argomenti grammaticali;
- illustrare e far apprendere elementi di civiltà del paese straniero di cui si studia la lingua.

Se da un lato il software può dunque offrire un valido apporto alla didattica, dall'altro rappresenta anche un prodotto difficile da utilizzare. Come valutare e scegliere, tra le tante proposte dell'editoria elettronica, il prodotto di sicura qualità che meglio si adatta alle esigenze della propria classe?
La materialità di un libro di testo facilita la percezione immediata della quantità e della qualità del suo contenuto; quali sono i criteri che, invece, bisogna tener presenti per percepire la quantità e la qualità del contenuto di un software? Questa difficoltà è ancora più evidente quando si tratta di selezionare e di valutare *cd-rom* per l'apprendimento delle lingue, campo nel quale intervengono dei criteri essenziali legati alle scelte metodologiche, all'organizzazione dei contenuti e allo scenario didattico che sono stati stabiliti dagli autori del prodotto.

Una griglia di valutazione

Come prima cosa è necessario compiere una cernita dei software a disposizione in base a tipologia, destinatari, conoscenze prerequisite e competenze esercitate, ovviamente in relazione agli obiettivi che ogni insegnante si propone di raggiungere con l'utilizzo di questo nuovo supporto. Individuato il *cd-rom* più adatto è necessario analizzarlo e valutarlo, per avvalorare o confutare la scelta operata. A questo proposito sono state analizzate numerose *fiches* per la valutazione dei *cd-rom* e di ognuna sono stati individuati aspetti negativi e positivi. Non avendo trovato alcuna griglia che prendesse in considerazione, in maniera esaustiva, tutti gli aspetti di un *cd-rom* si è pensato di crearne una *ex novo*, supportati anche dall'affermazione del prof. Spiezia, secondo il quale: "*les grilles conçues en Italie à propos de l'évaluation des cédéroms de langues sont en nombre limité*"[7].
Tale supporto è il tentativo di fornire uno strumento utile ai docenti che dovranno scegliere il *cd-rom* più adatto alle esigenze della propria classe, in base anche agli obiettivi che si prefiggono di raggiungere. Si tratta di una griglia non soltanto di valutazione di un *cd-rom*, ma anche di analisi dei suoi elementi costitutivi. Partendo dal presupposto che pochi sono ancora i colleghi che fanno quotidianamente uso di questo prodotto elettronico, al di là di alcune parti per la cui compilazione è richiesta una minima conoscenza d'informatica di base (ad esempio per quanto riguarda il calcolo del numero dei vocaboli contenuti nel software) di essa ci si può avvalere ogni qual volta si intende proporre un sussidio diverso, accattivante e vario al gruppo classe con il quale si lavora.
Così, ad esempio, ponendoci come obiettivo quello di arricchire il vocabolario di uno studente in relazione alla lingua straniera, è necessario analizzare il lessico contenuto in un *cd-rom* di lingua, la sua tipologia, le modalità della sua presentazione con un'attenzione particolare rivolta ai relativi esercizi di acquisizione e a tutto ciò di cui il software dispone, di diverso e in più rispetto a un documento cartaceo, che può ri-

6. M. Hédiard, *Caractéristiques des cédéroms*, in M. Hédiard, M. Azen, G. Goutti, *Cédéroms lange et culture françaises*, 2001, p. 4.
7. R. Spiezia, *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire. Les cédéroms de langue française*, Schena Editore, Fasano 2003, p. 109.

sultare utile nel raggiungimento dell'obiettivo prefissato.
Nonostante tali supporti possono apportare miglioramenti nel campo della didattica delle lingue, bisogna precisare che i *cd-rom* da soli non fanno miracoli: il ruolo di guida del docente resta fondamentale. Sebbene la nuova metodologia dell'approccio comunicativo incentri l'attività di insegnamento/apprendimento sull'alunno e sull'analisi dei suoi bisogni, essa non cancella il ruolo dell'insegnante, quanto mai importante con l'utilizzazione dei nuovi supporti tecnologici.
Egli deve evitare che l'alunno utilizzi in maniera "selvaggia" e incontrollata il software: deve orientare e controllare il suo lavoro. Di qui la necessità di utilizzare strumenti che consentano di prendere visione delle attività svolte dal discente, al fine di ottenere un quadro preciso delle difficoltà incontrate, di progettare apposite unità didattiche di rinforzo e di potenziamento della struttura grammaticale, o più in generale, dell'abilità che egli mostra di non saper padroneggiare. In questo modo, l'insegnante seguirà l'andamento dell'apprendimento di ciascun alunno garantendo un processo di insegnamento/apprendimento personalizzato in base ai diversi stili cognitivi.

Presente e futuro

Ma qual è la situazione attuale nella scuola italiana in relazione proprio all'utilizzo delle nuove tecnologie? Il numero tuttora irrisorio di istituti scolastici attrezzati con aule multimediali e dotate del necessario personale tecnico qualificato, l'errata convinzione che i programmi multimediali possano servire solo da diversivo o riempitivo della lezione e non come strumento privilegiato della didassi quotidiana delle lingue sono solo alcune delle ragioni che impediscono il pieno sfruttamento delle potenzialità glottodidattiche del multimedia. Il futuro verso il quale si avviano le nuove generazioni sarà sempre più dominato da tecnologie sofisticate e la multimedialità ne costituirà un tratto caratterizzante. Pertanto è necessario formare i docenti e in particolare i docenti di lingue, dati i numerosi vantaggi che l'applicazione di questi strumenti può apportare nella quotidiana prassi didattica.
L'attività professionale di docente si configura come continua capacità di adattarsi a nuovi scenari formativi e di acquisire nuove conoscenze; quest'ultime non possono e non devono più prescindere dall'utilizzazione metodologica di queste nuove tecnologie. ■

UTET LIBRERIA
Le Lingue di Babele

UN'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DI DUE DISCIPLINE FONDAMENTALI NELLA COMUNICAZIONE

Matteo Santipolo, Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, pp. 272, € 18,00

La sociolinguistica è quella particolare disciplina che studia le relazioni tra una lingua e la società in cui è parlata, il suo scopo è quello di sviluppare modelli, teorie e metodologie che diano modo di comprendere a fondo le differenti società ponendo l'accento su quell'insieme di convenzioni che costituisce il "fenomeno lingua".
In questo libro Santipolo coniuga felicemente l'impostazione teorica della sociolinguistica con la prassi glottodidattica.

IL *primo* DIZIONARIO
Garzanti

Inglese

Pensati per bambini e ragazzi che iniziano a studiare le lingue; scritti con un linguaggio semplice e chiaro; ricchi di esempi, note, illustrazioni.

- oltre 16.500 lemmi
- le varianti dell'*American English*
- informazioni grammaticali e lessicali
- note di cultura e civiltà anglosassone
- 250 disegni per chiarire il significato e l'uso delle parole
- 22 tavole a colori con 500 parole di uso comune ed esercizi
- 79 dialoghi e brani per la conversazione e la lettura
- un'appendice con la trascrizione fonetica di tutti i lemmi

IL *primo* DIZIONARIO
1038 pagine + 22 tavole
f.to 14,5x19,5 - brossura
€ 19,50
ISBN 88-480-0220-X
Inglese

GARZANTI LINGUISTICA

Grille d'analyse et d'évaluation d'un logiciel didactique pour le Français Langue Étrangère

di Laura Cutullé

1. Fiche signalétique

Titre: .....

Auteurs-réalisateurs: .....

Maison d'édition: .....

Date: .....

Lieu de publication: .....

Configuration matérielle: .....

Périphériques: .....

Prix: .....

Nombre de cédéroms: .....

Documentation annexe: .....

Domaine professionnel d'application: .....

Langue: .....

Langue utilisée pour les instructions: .....

Type de licence: .....

Argument: .....

Facilité d'installation

Est-ce que les instructions pour l'installation sont claires? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que le programme est facile à installer et à désinstaller? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il arrive que le système fonctionne mal? ..... ☐ oui ☐ non

Y a-t-il une action particulière qui provoque ou précède ces problèmes de fonctionnement? ..... ☐ oui ☐ non

2. Fiche technique

Zones de l'écran de travail

Est-ce que l'écran indique la partie du programme où travaille l'apprenant? ..... ☐ oui ☐ non

Réalisation de l'interface:

- ☐ graphique
- ☐ avec symboles et icônes
- ☐ autre

Compréhensibilité de l'interface

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Menu:

- ☐ circulaire
- ☐ graphique à arbre
- ☐ linéaire
- ☐ autre

Qualité des médias

Est-ce que les images graphiques, la vidéo et l'audio aident les utilisateurs à se concentrer sur le contenu? ..... ☐ oui ☐ non

Qualité graphique

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Qualité sonore

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que la vidéo fonctionne sans interruption? ..... ☐ oui ☐ non

Légende: Critère d'évaluation

1	2	3	4	5
insuffisant	médiocre	suffisant	bien	très bien

Est-ce que les liens hypertextuels fonctionnent bien? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'animation sert à renforcer la pédagogie? ..... ☐ oui ☐ non

Clarté d'utilisation

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Facilité d'utilisation

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il y a la possibilité d'enregistrer systématiquement les parcours et de les exporter? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'élève peut entrer son nom et puis le retrouver plus tard même si le logiciel a été utilisé entre temps par d'autres personnes? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est possible de sortir du programme à n'importe quel moment? ..... ☐ oui ☐ non

Le produit fonctionne-t-il en réseau? ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il existe des compléments sur cédérom sur internet? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que ces compléments sont gratuits? ..... ☐ oui ☐ non

3. Fiche pedagogique

Destinateurs: .....

Niveau des destinateurs: .....

Adapté pour:

- ☐ auto-apprentissage
- ☐ en classe

En classe:

- ☐ en plénière
- ☐ petits groupes
- ☐ étude individuel

Typologie d'école: .....

Objectif: .....

Contenus:

- ☐ grammaire
- ☐ civilisation
- ☐ jeux
- ☐ phonétique
- ☐ autre

Méthode didactique revendiqué: .....

Organisation des contenus: .....

Succession des activités dans les unités: .....

Type de méthode: .....

Langue de référence: .....

Type de langue privilégié: .....

Mode d'apprentissage:

- ☐ progression dirigée
- ☐ travail au choix

Compétences exercées:

- ☐ compréhension orale
- ☐ compréhension écrite
- ☐ expression orale
- ☐ expression écrite

Traduction: .....

Prise en compte des besoins des apprenants

Y a-t-il un test qui permet à l'apprenant d'évaluer son niveau de connaissances? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que ce niveau fait référence au Cadre Européen? ..... ☐ oui ☐ non

Y a-t-il des choix qui reflètent le niveau de l'utilisateur? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les utilisateurs peuvent adapter le programme à leurs propres besoins? ..... ☐ oui ☐ non

Y a-t-il une variété d'options pour aider les différents types d'apprenants? ..... ☐ oui ☐ non

Quel est le degré de liberté de l'élève dans le choix de son parcours de travail?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Celui-ci peut-il être conseillé ou décidé par le professeur? ..... ☐ oui ☐ non

Le cédérom propose-t-il des unités thématiques? ..... ☐ oui ☐ non

Aide

Est-ce qu'il y a un bouton "au secours"? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'une assistence est disponible à chaque étape d'une activité? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que des instructions apparaissent si les utilisateurs oublient ce qu'ils doivent faire? ..... ☐ oui ☐ non

L'aide fournie par le logiciel (les fois et le type) est-elle vérifiable par l'enseignant? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que chaque élève peut bénéficier d'une aide personnalisée de l'ordinateur se comportant comme un tuteur?..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on peut recevoir des aides en posant des questions à un consultant en ligne?..... ☐ oui ☐ non

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES COMPÉTENCES

Le travail des compétences se fait-il de manière séparée? ..... ☐ oui ☐ non

Existe-t-il des passerelles entre elles? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a une voix/un professeur virtuel qui explique les objectifs de chaque section? ..... ☐ oui ☐ non

Cette voix/ce professeur utilise-t-il la langue étrangère?..... ☐ oui ☐ non

Expression orale

Espace donné à la production orale

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que le logiciel pose des questions?..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a un dialogue entre l'ordinateur et l'utilisateur?..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les réponses à prononcer sont proposées par l'ordinateur et donc l'exercice se rapproche des questions à choix multiples? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que la conversation continue en fonction des propres choix? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est possible de répondre librement? ..... ☐ oui ☐ non

Degré d'interactivité

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que le logiciel donne une évaluation à la prononciation de l'utilisateur? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que cette évaluation témoigne d'une réelle capacité/incapacité à s'exprimer? ..... ☐ oui ☐ non

Typologie d'exercices:

- ☐ questions/réponses
- ☐ écoute et répétition
- ☐ lecture
- ☐ expression libre du contenu
- ☐ dictée

Expression écrite

Espace donné à la production écrite

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il y a des exercices qui proposent de taper un texte comparé avec un modèle en mémoire?..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est considéré erreur le fait de ne pas écrire avec la lettre majuscule un nom propre, une ville, après un point? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est considéré erreur le fait de ne pas respecter la ponctuation proposé dans le modèle? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est considéré erreur le fait de ne pas respecter l'espacement? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il prévoit des réponses ouvertes libres? ..... ☐ oui ☐ non

Typologie des exercices:

- ☐ exercices structuraux
- ☐ questions/réponses
- ☐ exercices contextualisés
- ☐ exercices de créativité
- ☐ exercices de production libre
- ☐ autre

Compréhension orale

Espace donné à la compréhension orale

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il y a un symbole qui indique l'activité d'écoute? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on fait référence aux fonctions communicatives? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on peut choisir une fonction communicative et faire toutes les activités relatives? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les messages prononcés par l'ordinateur sont systématiquement affichés à l'écran? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on peut choisir d'afficher ou non ce qui est prononcé? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on peut accéder systématiquement à une traduction? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que la fonction de la traduction peut être interdite? .. ☐ oui ☐ non

Les activités proposées s'ancrent-elles dans la réalité? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que le logiciel propose des dialogues? ..... ☐ oui ☐ non

Degré de vraisemblance et de crédibilité des dialogues

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que les personnages sont marqués socialement? ..... ☐ oui ☐ non

Degré de correspondance entre personnages et apprenants

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que le décor est réaliste? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les dialogues sont accompagnés de supports d'images mobiles? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les instructions des exercices peuvent être revues? .. ☐ oui ☐ non

Typologie d'exercices:

- ☐ QCM
- ☐ remise en ordre
- ☐ mise en correspondance
- ☐ vrai/faux
- ☐ phrases lacunaires
- ☐ réponses orales à choix
- ☐ réponses orales libres
- ☐ écoute et fiches à completer
- ☐ autres

Est-ce que les exercices vérifient une compréhension globale? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les exercices vérifient une compréhension détaillée? ..... ☐ oui ☐ non

Compréhension écrite

Espace donné à la compréhension écrite

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il est possible de répondre à l'ordinateur avec la souris en cliquant sur la phrase ou l'élément choisi? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que des démonstrations des différentes activités sont disponibles? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les instructions peuvent être revues? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'utilisateur peut sauter les instructions s'il veut? ..... ☐ oui ☐ non

Degré de lisibilité des textes écrits par rapport au niveau des destinateurs du cédérom

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Typologie d'exercices:

- ☐ QCM
- ☐ remise en ordre
- ☐ mise en correspondance
- ☐ vrai/faux
- ☐ phrases lacunaires
- ☐ écoute et fiches à compléter
- ☐ autres

Traduction

Espace donné à la traduction

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il y a des exercices de traduction de l'italien en français? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a des exercices de traduction du français en italien? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les parties à traduire sont intégrées dans les situations communicatives du cédérom? ..... ☐ oui ☐ non

Degré de fidélité au texte original

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Traduction de:

- ☐ mots
- ☐ phrase
- ☐ textes

La grammaire

Espace donné à la révision et/ou acquisition de la grammaire

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que les exercices sont très classique? (phrases à trou, questions à choix multiple) ..... ☐ oui ☐ non

Degré de clarté des explications données pour faire les exercices

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il s'agit d'une grammaire fonctionnelle aux contextes communicatives? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a l'explication systématique et complète de chaque règle grammaticale?..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on utilise la langue maternelle pour expliquer les règles? ☐ oui ☐ non

Degré d'adaptation du métalangage grammatical au public

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que l'élève peut avoir recours à la règle pendant l'exercice? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que le professeur peut vérifier ce recours? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'utilisateur peut obtenir un bilan de ses connaissances et compétences grammaticales à la fin du parcours? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que le professeur peut imprimer le bilan personnel de synthèse de chaque élève avec le nombre de bonne réponses et de recours aux aides? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'utilisateur peut choisir l'argument de grammaire selon ses besoins? ..... ☐ oui ☐ non

Degré de diversification des activités par rapport à celles qu'on peut réaliser sur papier

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce qu'il y a des tableaux et des schémas qui synthétisent les règles? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a un index des arguments? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on établit des comparaisons avec la grammaire de la langue maternelle de l'utilisateur ou avec la grammaire d'autres langues? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'élève a toujours l a possibilité de refaire un exercice pour améliorer son score? ..... ☐ oui ☐ non

Il s'agit d'une grammaire:

- ☐ descriptive
- ☐ normative
- ☐ explicative

Type de présentation:

- ☐ contrastive
- ☐ inductive
- ☐ déductive

Le lexique

Espace donné à l'acquisition du lexique

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Nombre de lexèmes introduits dans le cédérom

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Typologie des lexèmes:

- ☐ pronom
- ☐ adjectif
- ☐ verbe
- ☐ substantif
- ☐ autre

Typologie du lexème le plus utilisé:

Pourcentage/nombre de mots qui font partie du français fondamental: .....

Pourcentage/nombre de mots qui font partie du langage familier: .....

Pourcentage/nombre de mots qui font partie des dialectes et de l'argot: .....

Pourcentage/nombre de mots qui font partie de champs spécialisés: .....

Est-ce qu'il existe un dictionnaire avec tous les mots contenus dans le cédérom? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que ce dictionnaire a une traduction avec texte en regard? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que la fonction de la traduction peut être interdite? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que le dictionnaire permet d'entendre les mots? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il permet de répéter les mots? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il permet de voir une image du référent de ce mot? .... ☐ oui ☐ non

Fait-il mention de registre de langue? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il est divisé par champs? ..... ☐ oui ☐ non

Typologie d'exercices:

- ☐ mot manquant
- ☐ association de synonymes
- ☐ à partir de la définition écrire le mot
- ☐ écriture d'un mot à partir d'un ensemble de lettre en désordre
- ☐ association entre image, son et/ou graphie
- ☐ autre

La civilisation

Espace donné à l'acquisition d'éléments de civilisation

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Quel sont les supports utilisés pour donner des indications sur la civilisation?

- ☐ vidéo
- ☐ photographies
- ☐ articles de quotidiens et d'hebdomadaires
- ☐ extraits littéraires
- ☐ autre

Est-ce que les indices culturels sont intégrés dans la situation communicative du cédérom? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les éléments culturels sont étrangers au contexte? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a des proverbes et des expressions figées? ..... ☐ oui ☐ non

Il y a des informations sur des événements:

- ☐ historiques
- ☐ géographiques
- ☐ sociaux
- ☐ politiques
- ☐ autre

Les jeux

Espace donné au divertissement et au relax

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que les jeux sont intégrés dans la situation communicative du cédérom? ..... ☐ oui ☐ non

But didactique des jeux:

- ☐ enrichir le vocabulaire
- ☐ développer une compétence particulière
- ☐ développer le raisonnement logique
- ☐ autre

Typologie des jeux:

- ☐ mots croisés
- ☐ interactifs

La phonétique

Espace donné à la phonétique

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Il s'agit de phonétique:

- ☐ articulatoire
- ☐ acoustique
- ☐ auditive/perceptive

Est-ce que les phénomènes phonétiques sont intégrés dans la situation communicative du cédérom? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que les phonèmes présentés sont étrangers au contexte et non intégrés à l'unité didactique? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a des exercices de transcription phonétique? ..... ☐ oui ☐ non

Il s'agit de transcription phonétique:

- ☐ descriptive
- ☐ normative

Est-ce qu'on peut faire référence à un schéma de l'Association Phonétique International? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on utilise des termes métalinguistiques? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il s'agit de phonétique contrastive? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'on peut enregistrer la reproduction des sons écoutés? ... ☐ oui ☐ non

Est-ce que l'ordinateur donne une évaluation à la reproduction? ..... ☐ oui ☐ non

L'ordinateur peut-il comparer ce qui est prononcé dans un micro avec un modèle en mémoire? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il se passe que même des locuteurs natifs voient leurs réponses rejetées par l'ordinateur?... ☐ oui ☐ non

Est-ce qu'il y a une aide qui donne des indications pour une correcte prononciation? ..... ☐ oui ☐ non

Pour ce qui concerne la reconnaissance vocale, quel est son degré de qualité?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Degré de sensibilité au bruit ambiant

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Est-ce que le cédérom permet de visualiser le spectre dela voix de l'utilisateur? ..... ☐ oui ☐ non

Ce spectre est-il comparé à celui d'un modèle? ..... ☐ oui ☐ non

Est-ce que ces spectres sont faciles à lire? ..... ☐ oui ☐ non

Type d'exercices:

- ☐ discriminations auditives
- ☐ correction phonétique
- ☐ correction rythmique/intonative
- ☐ autre

QUALITÉ DIDACTIQUE

Intégration par rapport au "curricolo"

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Clarté des objectifs didactiques formulés

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Qualité des instruments de contrôle

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Pertinences des contenues aux objectifs

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Degré d'hypertextualité (possibilité d'accéder de manière pertinente à différents médias...)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Degré d'interactivité (possibilité de personnaliser le logiciel et d'obtenir des réponses pertinentes adaptées à chaque utilisateur...)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Degré de multicanalité (rapport pertinent entre sons et images fixes ou animées, texte...)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Originalité et créativité

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Dimension ludique/fantastique

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Motivation/participation active/attraction

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Modi di dire, proverbi, pre-giudizi a confronto

di Anna Biguzzi
SSIS Venezia

Credo che un discorso interculturale si possa fare anche prestando attenzione agli aspetti minori di una civiltà, per esempio ai modi di dire e ai proverbi. Cercando un paio di espressioni capaci di sintetizzare questo contributo, che vuol essere anche un po' giocoso, mi sono venute in mente le seguenti frasi: "parla come mangi" e "chi è senza peccato, scagli la prima pietra". Alla prima deve aver pensato Martin Lutero accingendosi a tradurre il vecchio e il nuovo Testamento, consapevole della forza di penetrazione che avrebbe esercitato un nuovo linguaggio. Lutero ascoltò e confrontò fra loro i modi di dire spontanei della gente semplice, delle pescivendole ed erbivendole al mercato, cogliendo così sulle loro labbra la forma più adatta per quelle frasi bibliche ed evangeliche che in una traduzione letterale sarebbero rimaste altrettanto oscure che nella lingua originale. L'esempio portato da Lutero è: *ex abundantia cordis os loquitur* che egli traduce più o meno così: *a chi ha il cuore pieno gli straripa la bocca (wes das Herz voll ist, des geht der Mund über)*, frase divenuta – come molte altre – proverbiale.

Lingue minoritarie

Ci si può chiedere se valga la pena di occuparsi di fatti linguistici così limitati e circoscritti. Io credo di sì. Scoprire analogie e diversità nelle varie lingue può offrire all'insegnante lo spunto per trattare in modo "leggero" la civiltà, ma anche per qualche riflessione linguistica. D'altronde da alcuni anni assistiamo a un rinnovato interesse per lingue minoritarie e dialetti; se ne è occupata nel 2003 la radio (terzo programma radiofonico serale) con una serie di trasmissioni dedicate alla lingua occitanica, all'arbresch, alla parlata di Alghero ecc.; se ne occupa tuttora – marzo 2004 – attraverso il contributo degli ascoltatori invitati a indicare proverbi e modi di dire dialettali o regionali. È forse interessante, certamente curioso, notare come qualcuno si sorprenda per il fatto che anche nelle altre lingue esistano proverbi, modi di dire e dialetti. "Ma voi li avete i proverbi?" ho sentito chiedere da una giovane commessa alla collega polacca e dai miei studenti mi sono sentita chiedere più di una volta se anche i tedeschi hanno i dialetti.

Ma noi come lo diciamo?

Perché allora non accostare alla conoscenza della musica etnica quella delle espressioni più genuine e antiche di un popolo?
Esse possono dire molto sulla storia, lo spirito, la tradizione di ogni popolo. Modi di dire e proverbi spesso si corrispondono in maniera quasi letterale nelle varie lingue, ma presentano anche delle varianti significative. Ad esempio: per gli italiani si portano "vasi a Samo", i germanofoni invece portano "civette ad Atene", gli inglesi dicono "portare carbone a Newcastle". Certo non è il caso di far apprendere troppe forme gergali o locali, ma un pizzico di cultura popolare può essere una boccata di aria fresca. Ci sono poi espressioni che usiamo senza riflettere e che possono causare qualche malinteso.
Durante un mio soggiorno ad Amburgo ebbe luogo una manifestazione, l'ICE in collaborazione con un'analoga istituzione tedesca. Alle 11 del mattino circa, mentre stavamo appendendo in uno *stand* dei manifesti, la signora italiana che se ne occupava insieme a noi mi chiese: "Ce l'ha uno *scotch*?". Un funzionario italiano, che da anni risiedeva in Germania, ebbe una reazione di sorpresa: il termine *scotch* aveva evocato in lui solo il whisky, e alle 11 del mattino...
La lingua tedesca usa invece *Tesafilm*, identificando come quella italiana l'oggetto con la marca.
Il malinteso si chiarì subito, fu divertente e innocuo, ma vale la pena di rifletterci un po'. Augurare a un germanofono *gute Unterhatung* (traduzione letterale di "buon divertimento") suona alle orecchie del destinatario alquanto buffo, almeno quanto alle nostre l'espressione "Tizio ha avuto una buona stanza dei bambini" (*eine gute Kinderstube*) per indicare la sua buona educazione. Se siete in Germania e vi viene voglia di un'insalata russa chiedete "un'insalata italiana" mentre in Francia la zuppa inglese diventa una "charlotte russa", e così via. Decifrare correttamente un menu è davvero sempre un'impresa difficile.

Proverbi e modi di dire

Uno dei proverbi che ho messo a confronto in varie lingue è: *Tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino*. Il concetto è presente anche in tedesco, francese, spagnolo e ungherese ma in tutte queste lingue suona così:
Tanto va la brocca al pozzo finchè si rompe.
Italiano: *Tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino.*
Francese: *Tant va la cruche à l'eau qu'elle se casse.*
Tedesco: *Der Krug geht so lang zu dem Brunnen, bis er bricht.*
Spagnolo: *Tanto va el cántaro a la fuente que, al fin, se rompe.*
Ungherese: *Addig jàr a korsò a kùtra, amìg el nem torik.*
Forse noi italiani siamo più golosi, in ogni caso l'avvertimento sotteso è quello di moderarsi per non essere colti con le mani nel sacco o, come dicono gli spagnoli, nell'impasto. Espressione quest'ultima che fa venire in mente il modo in cui in tedesco si definisce la "bustarella" (ma chi offre più il denaro in una busta?): *Schmiergeld*, denaro appiccicoso, che si spalma.
Anche l'idea di esorcizzare la cattiva sorte è comune a tutte le lingue, solo che noi tocchiamo ferro, gli altri – francesi, inglesi, tedeschi, spagnoli, ungheresi – toccano legno o, come i polacchi, ci picchiano sopra tre volte.
Italiano: *Toccare ferro.*
Francese: *Toucher du bois.*
Inglese: *To touch wood.*
Tedesco: *Auf Holz pochen.*
Spagnolo: *Tocar madera.*
Ungherese: *Lekopogni.*
Ma perché noi pensiamo al ferro? Probabilmente lo colleghiamo al ferro di cavallo, noto portafortuna, che in Polonia viene regalato per essere appeso sopra la porta della casa rurale con incisi i nomi dei re magi. E a proposito di cavallo e di civiltà rurale, tutti sanno che "a caval donato non si guarda in bocca".
Italiano: *A caval donato non si guarda in bocca.*
Francese: *A cheval donné on ne regarde pas à la denture.*
Tedesco: *Geschektem Gaul schaut man nicht ins Maul.*

Spagnolo: *A caballo regalado no se le mira/no hay que mirarle el diente.*
Ungherese: *Ajàndèk lònak ne nèzd a fogàt.*
Tutti sono d'accordo sul fatto che le ore del mattino abbiano l'oro in bocca.
Italiano: *Il mattino ha l'oro in bocca.*
Tedesco: *Morgenstund hat Gold im Mund.*
Analogamente avviene per l'esortazione a non perdere tempo, a non fare domani quel che si può fare oggi (ma non la pensava così Oscar Wilde!), a non dire "Domani, domani, basta che non sia oggi, dicono tutti i pigri (tedeschi)".
Italiano: *Chi ha tempo non perda tempo.*
Tedesco: *Morgen, morgen, nur nicht heute sagen alle faulen Leute.*
Ungherese: *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.*
Non sono certo da dimenticare le sagge parole che invitano ad accontentarsi del presente piuttosto che aspettarsi chissà cosa dal futuro. Noi pensiamo all'uovo e alla gallina, i tedeschi preferiscono un passero nella mano a un colombo sul tetto, i francesi dicono che val meglio un "tieni" oggi piuttosto che due "avrai" domani, gli inglesi preferiscono un uccello nella mano che due nel cespuglio, mentre gli ungheresi ritengono che il collo di un'oca oggi valga più di due colli di gallina domani!
Italiano: *Meglio un uovo oggi che una gallina domani.*
Francese: *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.*
Tedesco: *Besser einen Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach.*
Inglese: *A bird in the hand is better than two in the bush.*
Ungherese: *Hobb egy lùdnyak ket tyùknyaknàll*
Piantare qualcuno in asso non è un gesto gentile, gli ungheresi mollano rubinetto e prete (accoppiati per motivi di rima): *Ott hagy csapot, papot*, e mentre noi cadiamo "dalla padella nella brace", i tedeschi cadono "dalla pioggia nella grondaia" (*Vom Regen in die Traufe*) e gli ungheresi "dal secchio nel catino" (*Csöbörböl vödörbe*). Anche la smemoratezza ha il suo proverbio nel quale appare costante il rapporto fra la testa e le gambe, mentre la lontananza va a braccetto con la dimenticanza[1].

Giudizi o pregiudizi?

Il settimanale tedesco *Die Zeit*[2], serissimo e prestigioso organo di informazione, ha pubblicato il risultato di un minisondaggio, non scientifico, condotto fra amici stranieri e inviati del giornale in dieci paesi europei. Sono stati selezionati e raccolti i reciproci pregiudizi più comuni[3].
Per ragioni di spazio non è possibile riportare i cento giudizi incrociati, ma penso sia interessante vedere come ci giudicano gli altri e come noi giudichiamo gli altri e noi stessi
Austriaci *Bravi gelatai, ma traditori politici, fannulloni dai riccioli unti* • Hanno occupato l'Italia ma ci hanno lasciato dei dolci interessanti e inventato il valzer.
Belgi *Non puntuali, truffatori, pessima organizzazione* • Molto camping e molto cibo in scatola.
Danesi *Di noi si dice che siamo italiani (del nord), loro non sono altrettanto freddi e calcolatori* • Popolo sconosciuto.
Francesi *Seduttori untuosi che portano collane d'oro; tendenti al sovrappeso per troppo consumo di pasta* • Da invidiare; hanno assunto e mantengono abilmente la guida delle nazioni di cultura latina.
Inglesi *Il libro più breve del mondo? Quello sui loro eroi di guerra. Amanti dei trucchi e maniaci del sesso* • Gli ipocriti d'Europa e cattivi cuochi, ma hanno regalato al mondo lo "scozzese".
Italiani *politicamente incapaci, ma con stile, amati e capaci di fare sempre "bella figura".*
Olandesi *Machos vocianti che si prendono le belle ragazze. Automobilisti pazzi e mafiosi* • Biondi, corpulenti, con il coraggio di fare qualcosa: con le droghe, il sesso eccetera.
Polacchi *Vocianti, caotici, cordiali. Spensierati, con tendenza a una doppia morale* • Eterni lavoratori in nero, campagnoli, ingenui, ma pur sempre cattolici
Spagnoli *Sbruffoni, machos dotati di buon gusto; gelidi nel calcio ma purtroppo riescono a vincere* • Parenti sconcertanti: duri, privi di senso dell'umorismo, cupi.
Tedeschi *Il popolo del nostro desiderio, rumoroso, allegro, disinibito, hanno cuore caldo e mancano di solidità* • Operosi, abili negli affari, troppo ben organizzati per essere simpatici; turisti brutali.

Qualche riflessione

Colpisce subito da un lato il tono piuttosto superficiale e scherzoso dei giudizi degli italiani sugli altri,

1. Poiché le bugie hanno le gambe corte – in Ungheria solo mezze gambe – confesso che questa piccola ricerca è il frutto di una collaborazione e ringrazio le amiche Cristina (F), Katalin (H), Mary (GB), Rosalba (E), Sylwia (PL) e Waltraud (D).
2. *Die Zeit* del 17 luglio 2003.
3. In una nota la redazione precisa che non si è andati in cerca del pregiudizio meno stolido, convinti che ciò ne avrebbe in qualche misura avvallato la credibilità. Si è lasciato che emergessero le idiozie, certo da analizzare ma anche da prendere con distaccata allegria critica.

che in fondo non vengono presi troppo sul serio, mentre dall'altro la presenza in alcuni giudizi sugli italiani di una certa animosità fondata su motivazioni storiche – penso a inglesi e austriaci – e di una certa invidia, mista talora a disprezzo, per le pur sempre favoleggiate capacità amatorie dei nostri uomini.

Credo che questa serie di valutazioni reciproche possa offrire vari spunti di riflessione – nel bene e nel male – e di discussione con gli studenti, ai quali si può chiedere, preliminarmente, di esprimere un giudizio spontaneo su questi o altri popoli, per poi confrontare, valutare e... smontare i pregiudizi. È interessante anche far notare che alla base di questi pregiudizi ci sono ragioni molto diverse che vanno dalla storia più lontana alla cronaca recente, allo sport, diciamo pure al calcio, all'impatto con il turismo di massa. Nella gamma completa colpisce una cosa: francesi e austriaci rimproverano ai tedeschi di portare orribili calzini bianchi con i sandali!

Qualche tempo fa una breve nota radiofonica riferiva l'invito fatto dal governo olandese ai propri funzionari di non indossare calzini bianchi! Una volta criticavamo i nordici perché portavano scarpe a punta, ma oggi come la mettiamo con la moda?

E visto che sono partita dai peccati, lo sapete che il mal francese (la sifilide, il morbo gallico che si diceva portato in Europa dai marinai di Colombo) è una malattia di cui ogni popolo ritiene colpevole l'altro?

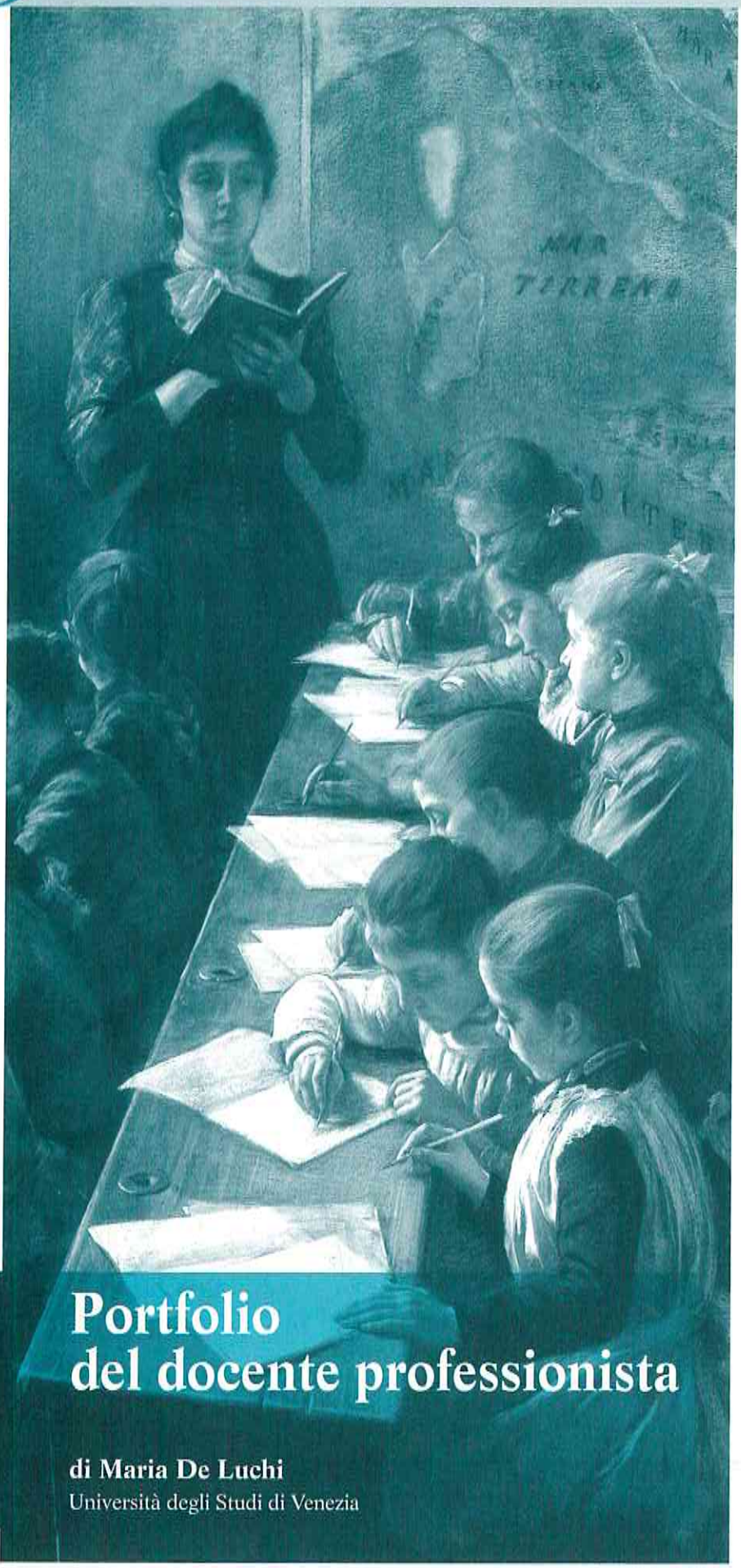
Si tratta certo del retaggio di eventi bellici e di invasioni, ma forse anche di un atteggiamento moralistico che cerca negli altri la colpa dei propri peccati. ■

Non solo su carta

www.idirittidellascuola.it

- Esperienze didattiche direttamente raccontate dai protagonisti
- Riflessioni, materiali didattici da utilizzare in classe, rassegne e molto altro ancora

Aggiornamento costante



Portfolio del docente professionista

di Maria De Luchi
Università degli Studi di Venezia

Il ruolo del docente è un ruolo complesso, che richiede conoscenze e competenze adeguate e implica la capacità di saper coniugare il "sapere acquisito", attraverso la formazione iniziale e l'aggiornamento in servizio, e il "sapere esperienziale" maturato sul campo[1]. Il concetto di "professionalità docente", che si è affermato negli ultimi tempi, induce al riesame delle diverse funzioni che l'insegnante svolge all'interno della scuola e alla conseguente valorizzazione degli specifici vissuti personali, mediante la creazione di strumenti adeguati.

La professione docente

Se analizziamo la professione docente, potremo individuare al suo interno tre componenti essenziali: la dimensione personale, quella sociale e quella istituzionale.
La dimensione personale, che riguarda il docente nella sua individualità, include a sua volta due aspetti, il primo dei quali, di ordine culturale, è relativo alla formazione *pre* e *in* servizio: tutti gli insegnanti, infatti, successivamente alla formazione universitaria, scelgono di intraprendere percorsi di formazione che variano per tipologia e durata.
Il secondo aspetto riguarda invece l'ambito professionale, ossia le modalità con cui ciascuno promuove il processo di apprendimento, individuando strategie e metodi utili al superamento di problemi o interrogativi emersi in classe.
Tutti gli insegnanti, in forma estemporanea o all'interno di percorsi di ricerca-azione, riflettono sul percorso didattico realizzato in forma individuale, anche confrontandosi con colleghi e osservatori di classe e chiedendo ri-

scontro ai propri studenti, mediante interviste, questionari, discussioni di gruppo. Secondo Wallace[2] è questa capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale che contraddistingue il docente professionista.

Questi, tuttavia, non lavora quasi mai in isolamento, ma realizza forme collaborative con colleghi e rappresentanti del territorio in cui opera (dimensione sociale), esplicitando le proprie scelte metodologico-didattiche e confrontandosi con gli altri attori del processo educativo (studenti, colleghi, genitori, rappresentanti dell'istituzione scolastica) nel cogliere il *feedback* al proprio operato. Tutti gli insegnanti progettano i propri piani di lavoro, riflettono sulle esperienze svolte e valutano il percorso educativo e didattico intrapreso.

Pochi docenti, tuttavia, scelgono di pubblicizzare le personali esperienze educative. Perché, invece, è opportuno farlo? Per esplicitare a se stessi e agli altri obiettivi e finalità del proprio lavoro, per mettere in atto un autentico percorso di ricerca, che, in quanto tale, deve essere resa pubblica[3], per rendere trasparente il proprio lavoro a tutti i reali o possibili fruitori del servizio educativo.

Esiste infine una terza dimensione, che definiremo istituzionale, grazie alla quale si vogliono documentare sia i saperi individuali che la pratica didattica, al fine di valorizzare le individualità specifiche e consentire, ad esempio, la riconversione professionale oppure il coinvolgimento in particolari attività di sperimentazione e ricerca.

All'interno di questo quadro complesso, in cui si richiede al docente una rappresentazione articolata ed esaustiva delle diverse dimensioni relative al suo "essere" un professionista con un personale "credo" di ordine pedagogico e didattico, che opera e cresce all'interno di una comunità di discenti, il tradizionale *curriculum vitae* appare ormai superato, insufficiente e comunque inadeguato a esprimere appieno la realtà multiforme della professione docente.

Come è possibile creare uno strumento alternativo che renda conto dei vari aspetti analizzati e possa offrire una descrizione esauriente del percorso culturale e professionale di ciascuno? Cercheremo di illustrare come il Portfolio del docente possa costituire una valida risposta.

IL PORTFOLIO RACCOGLIE I LAVORI PIÙ SIGNIFICATIVI DELL'INSEGNANTE ESPLICITANDO FINALITÀ E QUALITÀ DELLA SUA PROFESSIONE

Che cos'è il Portfolio del docente?

Il Portfolio viene generalmente definito come un "dossier", una "cartella lavori"[4], o una "tessera personale delle competenze"[5] ed è lo strumento usato dai professionisti per raccogliere e illustrare a eventuali utenti i migliori, oppure i più rappresentativi, risultati del proprio lavoro. Secondo Brown & Wolfe-Quintero il Portfolio del docente è "una raccolta ragionata di qualsiasi aspetto del lavoro dell'insegnante che racconti la storia degli sforzi, delle abilità, capacità, risultati e contributi del docente nei confronti dei propri studenti, dei colleghi, dell'istituzione, disciplina accademica o comunità"[6].

David Nunan definisce questo strumento come "un racconto narrativo del proprio lavoro, che stabilisce le mansioni principali (del docente), oltre a quelli che vengono percepiti come i suoi punti di forza e di debolezza"[7]. Egli suggerisce agli insegnanti di lingue straniere, in particolare, di inserire i seguenti materiali: la descrizione dei corsi attivati, la "filosofia dell'insegnante che riassuma le sue convinzioni rispetto alla natura del linguaggio e dell'insegnamento linguistico, dati relativi all'insegnamento provenienti da studenti e colleghi, con allegato commento personale; l'analisi dei propri punti di forza, unitamente a indicazioni riguardanti aree di possibile miglioramento; il parere di un osservatore esterno che abbia analizzato il portfolio relativamente ai suoi contenuti"[8].

Il Portfolio raccoglie quindi i lavori più significativi dell'insegnante, testimonia i suoi "sforzi" in ambito didattico, esplicitando

1. M. J. Wallace, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, CUP, Cambridge 1991.
2. M. J. Wallace, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, CUP, Cambridge 1991.
3. A. Burns, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, CUP, Cambridge 1999.
4. J. M. O'Malley, L. V. Pierce, *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company 1996.
5. Council of Europe, *European Language Portfolio*, Strasburg 1997.
6. J. D. Brown, K. Wolfe-Quintero, *Teaching Portfolios*, in *The Language Teacher*, 1997, 21 (1).
7. *Reflective Teaching - Teaching Portfolios*, lezione tenuta presso la University of East Anglia, Norwich, UK, 1998.
8. *Reflective Teaching - Teaching Portfolios*, lezione tenuta presso la University of East Anglia, Norwich, UK, 1998.

Un esempio di Porfolio web

1 • Breve *curriculum vitae*
2 • Il proprio "credo" professionale
• Obiettivi educativi e didattici
• Sillabo di riferimento (per i docenti di lingue)
3 • Un modulo o unità didattica effettivamente svolti
• Due o tre esempi di lavori prodotti dagli studenti all'interno dello stesso modulo o U.D. (quali esercizi, attività, relazioni scritte)
• Una o due prove di verifica
• Riscontri ottenuti da parte di colleghi, osservatori di classe, tirocinanti, studenti (quali relazioni, schede di osservazione)

finalità e qualità della sua professione. Il destinatario è innanzitutto il docente stesso, chiamato a documentare il proprio processo di insegnamento e ad analizzarlo in dettaglio, al fine di operare le riflessioni conseguenti e renderne partecipe la comunità in cui si trova a operare.
La modalità di scrittura "narrativa" consente di illustrare in modo efficace la realtà composita e articolata della vita scolastica, a volte compressa e svilita entro gli schemi rigidi e asettici di molti piani di lavoro.

Quali sono gli obiettivi del Portfolio docente?

Obiettivo principale del Portfolio è fornire una descrizione completa della professionalità docente, relativamente ai tre livelli prima individuati. Grazie a questo strumento, infatti, si potrà avviare la riflessione personale sul proprio modo di fare scuola e sui nessi esistenti tra teoria acquisita e pratica realizzata; si potrà rendere trasparente e condiviso il proprio lavoro agli utenti del servizio (dimensione sociale); si potrà infine illustrare all'amministrazione scolastica il proprio percorso professionale in forma esaustiva (dimensione istituzionale).

Quali sono i destinatari del Portfolio?

La scelta del destinatario condizionerà fortemente l'elaborazione del Portfolio. Molti sono i motivi per cui un insegnante può scegliere di adottare uno strumento di questo tipo, come la necessità di favorire l'auto-riflessione ed esplicitare le proprie esperienze agli utenti diretti (studenti, genitori, dirigenti scolastici) oppure ai colleghi, all'interno di progetti collaborativi.
Si potrebbe inoltre ipotizzare una modalità di riconoscimento istituzionale dei vari percorsi individuali, utile alla progressione di carriera o alla riconversione professionale.
I futuri docenti potranno invece così documentare sia la formazione universitaria di tipo specialistico o parte di essa, sia il successivo tirocinio.
Trattandosi di uno strumento nuovo, non ancora standardizzato, la rosa delle possibilità che si apre al docente è molto ampia: il Portfolio è per sua stessa natura uno strumento agile, dinamico e personale[9]. Vediamo ora come è possibile elaborare un modello che possa essere utilizzato da qualsiasi docente sia di scuola primaria che di scuola secondaria.

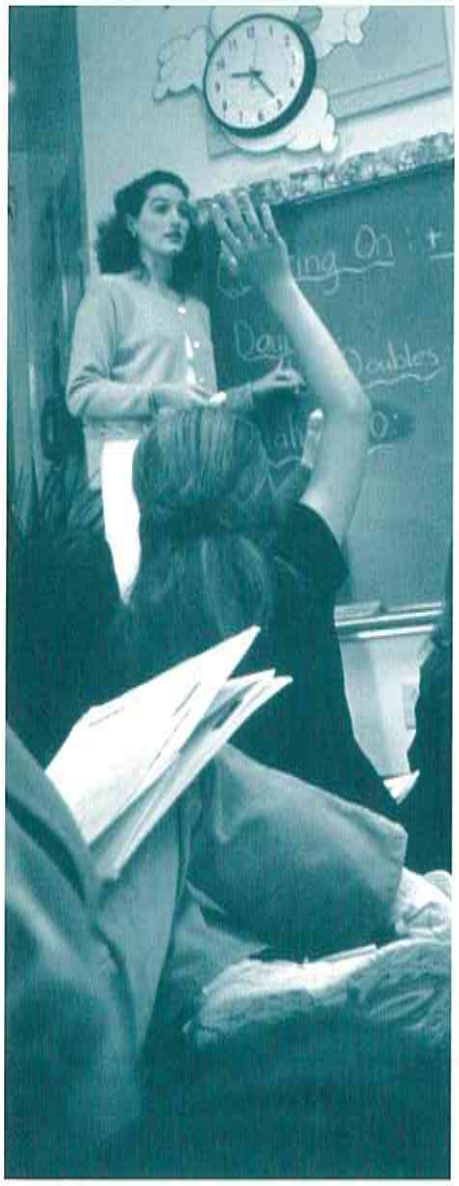
Un modello di Portfolio del docente professionista

Analogamente all'*European Language Portfolio*, elaborato dal Consiglio d'Europa nel 1997 e rivolto agli studenti di lingue straniere, il Portfolio del docente professionista potrebbe assumere la forma di una cartella personale, suddivisa in tre sezioni:
1. sezione formale, contenente i titoli accademici e professionali;
2. sezione personale, relativa alla descrizione del proprio *iter* professionale e didattico;
3. dossier, raccolta di documenti e materiali.
La sezione formale presenta i titoli accademici e non, le pubblicazioni, la descrizione del servizio svolto e offre quindi un *curriculum vitae* vero e proprio.
All'interno della sezione personale, invece, il docente "si racconta", ossia descrive in forma "narrativa" il proprio percorso di formazione e le esperienze più significative svolte; esplicita il proprio "credo" professionale, ossia il proprio approccio metodologico, le tecniche didattiche, nonché la modalità di rapportarsi agli allievi. All'interno del documento ci sarà naturalmente spazio per il classico "piano di lavoro", comprensivo di obiettivi, contenuti, metodi e valutazione, che tuttavia acquisterà in questo contesto una dimensione più personale e completa.
Il dossier rappresenta forse la parte più innovativa, tesa a illustrare

9. L. Mariani, *Portfolio*, Zanichelli, Bologna 2000.
10. M. J. Wallace, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, CUP, Cambridge 1991.

IL PORTFOLIO RAPPRESENTA UNA VALIDA ALTERNATIVA AL *CURRICULUM VITAE*

con esempi concreti quanto dichiarato nei due punti precedenti. L'insegnante vi inserirà materiali che offrono evidenza tangibile dei propri assunti metodologici e del modo in cui essi si traducono in pratica didattica; fornirà, quindi esempi concreti del suo "fare scuola", quali relazioni su moduli o unità didattiche effettivamente svolte, con descrizioni dettagliate di esiti positivi e difficoltà riscontrate, esempi di attività specifiche, quali esercizi e prove di verifica, progetti realizzati o esercitazioni svolte dagli allievi in aula. In tal modo risulterà chiaro a un futuro studente chi sarà il suo interlocutore e quali azioni sarà chiamato a svolgere in classe.



Il dossier, inoltre, può avviare il docente alla "pratica riflessiva"[10], attraverso relazioni personali su aspetti particolari afferenti la pratica didattica. Si potranno allegare griglie di osservazione in classe, unite alle considerazioni espresse da osservatori esterni e colleghi; si riporteranno i dati derivanti dal *feedback* degli studenti, in relazione a particolari esperienze realizzate e si potranno allegare video o audio registrazioni di lezioni svolte. Attraverso l'analisi dei dati provenienti da fonti diverse e il confronto costante con i soggetti coinvolti nel processo educativo si avvierà un percorso di crescita personale e professionale, rendendo nel contempo esplicito e condiviso il processo educativo nella sua globalità.

Come progettare un Portfolio web

Questo documento può naturalmente essere prodotto in versione cartacea, tuttavia si ritiene opportuno ipotizzare la creazione di un Portfolio su supporto informatico a condizione che:

- la scuola o l'istituto renda disponibile uno spazio apposito all'interno del proprio sito web; .
- gruppi di docenti dello stesso dipartimento o della stessa scuola o gruppo di scuole concordino nella scelta di progettare un Portfolio, esplicitandone finalità e destinatari (es. presentazione dei docenti di lingue e dei rispettivi piani di lavoro a studenti e genitori);
- i docenti elaborino un modello comune, che potrebbe includere i punti del box d'esempio (p. 68), da svilupparsi poi in forma individuale per l'inserimento in rete.

Luci e ombre del Portfolio docente

Si potrà obiettare che uno strumento di questo tipo è fortemente soggettivo, poiché, non essendo ancora standardizzato, manca di un modello di riferimento con valore "legale". Quello che può sembrare a prima vista un punto di debolezza può tuttavia trasformarsi in punto di forza qualora si consideri l'ampio margine di libertà che esso consente al docente, finalmente libero di offrire una descrizione a tutto tondo del proprio "saper essere" docente e del proprio "saper fare" scuola, traducendo sul campo quanto "appreso" in ambito formativo. In tal senso il Portfolio rende possibile un'ampia libertà di espressione, grazie alla sua flessibilità.

Bibliografia

* J. D. Brown, K. Wolfe-Quintero, *Teaching Portfolios*, in *The Language Teacher*, 1997, 21 (1).
* A. Burns, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, CUP, Cambridge 1999.
* *La Ricerca Azione*, a cura di C. M. Coonan, Ca' Foscarina, Venezia 2000.
* Council of Europe, *European Language Portfolio*, Strasburg 1997.
* F. Genesee, J. A. Upshur, *Classroom Based Evaluation in Second Language Education*, CUP, Cambridge 1996.
* L. Mariani, *Portfolio*, Zanichelli, Bologna 2000.
* J. M. O'Malley, L. V. Pierce, *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company 1996.
* M. J. Wallace, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, CUP, Cambridge 1991.
* M. J. Wallace, *Action Research for Language Teachers*, CUP, Cambridge 1998.

Anche se la creazione di un unico modello di base per i docenti all'interno di un istituto offre senza dubbio garanzie di omogeneità e fruibilità, sia da parte del dirigente scolastico che da parte di genitori e studenti, il Portfolio è e rimane un documento personale, che l'insegnante modifica e aggiorna nel corso del suo *iter* professionale.

Si potrebbe cadere nella tentazione di inserire una quantità eccessiva di dati e di materiali: fondamentale risulta, a tale proposito, operare una selezione e stabilire un numero massimo di pagine (4 o 5) da riservare a ciascun insegnante, per non rendere il tutto poco fruibile, oppure inutilmente pesante e ripetitivo. Anzi, la seconda sezione, che racchiude il "nucleo fondante" della programmazione educativa e didattica dei docenti, potrebbe sostituire buona parte della documentazione usualmente prodotta in versione cartacea.

Il Portfolio rappresenta una valida alternativa al *curriculum vitae* e in quanto tale, non può assolutamente essere un mero elenco di titoli e pubblicazioni, né una serie di dichiarazioni di principio, né tantomeno un ingombrante fardello cartaceo, utilizzato per soli fini burocratici.

Può rivelarsi invece un efficace strumento di crescita professionale, che favorisce l'esplicitazione, l'analisi e la riflessione condivisa sul *processo* di insegnamento, anziché concentrare l'attenzione degli utenti sul *prodotto* dell'apprendimento; è dinamico e flessibile, trasparente e di facile consultazione, specie nella versione in rete.

Raccogliendo al suo interno una pluralità di "voci" provenienti da colleghi, studenti, genitori e molti altri attori del processo educativo consentirà infine una pluralità di letture a diversi livelli, a partire dall'analisi del contesto sociale di riferimento per arrivare all'individuazione di particolari bisogni formativi e una conseguente pianificazione di interventi mirati. ■

Dizionari Garzanti

Italiano • Inglese • Francese

Ora consultabili anche on-line, insieme a contenuti e servizi che si propongono come aiuto importante per migliorare le proprie competenze linguistiche.

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA