# Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII 2 2000

- Memoria e lessico
- La comunicazione interculturale
- L'uso veicolare dell'inglese
- La tutela della diversità linguistica
- La prova a quiz nei concorsi

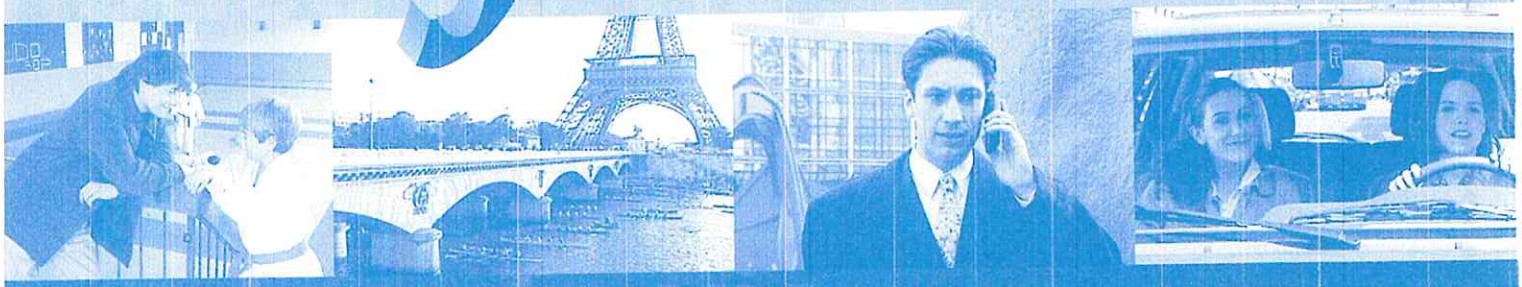
GARZANTI SCUOLA

-3% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 2 febbraio 2000

Guy Capelle - Noëlle Gidon

# REFLETS

## Méthode de français



## PAR LA VIDÉO

# *La vie entre en classe de langues !*

Découvrez REFLETS sur INTERNET

www.fle.hachette-livre.fr
www.petrini.it

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre

**Scuola e Lingue Moderne**

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

*Anno XXXVIII N. 2 2000*

**PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS**
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

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

**DIRETTORE RESPONSABILE:**
ALFREDO BONDI

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

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

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

**AMMINISTRAZIONE:**
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 4974444
irrsaemol@interbusiness.it

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

**SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:**
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730

**REDAZIONE EDITORIALE:**
Anna MARTINELLO

**ABBONAMENTO ANNUO:**
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 750 in francobolli.

*La pubblicità non supera il 45%.*

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

# Sommario

## SAGGI

▶ **Memoria e lessico: 2. Modelli e strategie di apprendimento** ..... **2**
Mario Cardona

▶ **La comunicazione interculturale: un nuovo obiettivo per l'insegnamento linguistico** ..... **5**
Gaetano Valente

## ESPERIENZE

▶ **Se una mattina in classe...** ..... **10**
Francesca Della Puppa

▶ **L'uso veicolare dell'inglese per insegnare altre materie** ..... **13**
Edith J. Kismarjay

## STRUMENTI

▶ **La tutela della diversità linguistica nella "società dell'informazione": riflessioni e proposte dell'Unione europea** ..... **18**
Nicoletta Biferale

▶ **Un quiz ci arricchirà** ..... **26**
Paolo E. Balboni

▶ **Convegni e congressi** ..... **30**

▶ **Nozionario di glottodidattica** ..... **32**
Paolo E. Balboni

## *IN QUESTO NUMERO*

Questo numero è bilanciato tra due esigenze: da un lato la preparazione di fondo, non legata al "qui e ora", dall'altro una serie di esperienze dalla quotidianità della scuola (di quella scuola che guarda avanti e sperimenta percorsi che tra pochi anni potranno essere di tutti) e ai problemi dell'attualità.

Tra i contributi alla formazione si trova la seconda parte della riflessione di Mario Cardona sull'acquisizione del lessico e un primo saggio su un tema che diventerà sempre più centrale: l'approccio comunicativo *interculturale*.

Tra gli strumenti per l'attualità, trova spazio una magistrale sintesi di Nicoletta Biferale sulla posizione dell'Unione Europea relativa a una o due o più lingue nella scuola e una prima riflessione sulla tecnica dei "quiz" glottodidattici che verrà usata per il concorso del 4 aprile per l'incremento retributivo.

# Memoria e lessico
# 2. Modelli e strategie di apprendimento[1]

*Mario Cardona*

## 4. Dalla ripetizione alla strutturazione

In base ad alcuni studi si ritiene che dopo 20 minuti si dimentichi il 30-45% dell'input memorizzato, dopo un giorno il 50-65% e dopo un mese l'80% (cfr. Kleinschrot, 1992). Per ridurre il più possibile il fenomeno della dimenticanza sono state adottate nel tempo tecniche mnemoniche di diverso tipo, dall'imparare a memoria *tout court,* al mettere in versi tutto il materiale da apprendere. L'uso del ritmo e della rima per memorizzare qualsiasi materiale era molto in uso nel medioevo (all'epoca si misero in versi perfino il diritto romano e il canonico) e ancora nel seicento i solitari di Port Royal misero in versi la grammatica latina e pubblicarono opere "poetiche" come *Le jardin des racines grecques.*
Oggi, abbandonati fortunatamente tali parossismi, si ricorre ancora alla ripetizione, magari a voce alta, come *modus operandi* per memorizzare il lessico di una lingua straniera.
Vanno tenuti presenti almeno due fattori che possono favorire una ripetizione più efficace: la distribuzione dell'effetto di esercizio e la microdistribuzione. Numerosi esperimenti hanno confermato infatti che è più efficace distribuire il *corpus* lessicale da apprendere in un arco di tempo piuttosto che in un unico blocco di apprendimento. Inoltre, è comprovato che un vocabolo si ricorda meglio se presentato in due diverse occasioni e non più volte in successione.
La strategia migliore consiste nel richiamare inizialmente un nuovo vocabolo dopo un breve lasso di tempo, allungando gradualmente i tempi di *feedback* in proporzione al grado di apprendimento.
Una tecnica ben nota che si richiama a questo modello è quella delle schede con su un lato la parola da imparare e la traduzione in lingua madre dall'altro. Man mano che l'apprendimento migliora e il vocabolo viene richiamato più facilmente, sarà associato ad altre schede destinate ad una verifica su un arco di tempo più lungo fino ad una acquisizione stabile, mentre i vocaboli più recenti saranno compresi in un gruppo destinato a più frequente verifica. Bisogna, inoltre, tenere presente la varietà del materiale da apprendere. Alcuni esperimenti (Gunter, Clifford e Berry, 1980) hanno dimostrato che variare il materiale inibisce l'interferenza proattiva. Ad un primo gruppo venne presentato un materiale ripetuto quattro volte con brevi intervalli di tempo. Ad un secondo gruppo, invece, la quarta volta fu presentato un materiale diverso (cfr. Zucco, 1997). I risultati dimostrarono che il primo gruppo presentava un peggioramento progressivo, mentre il secondo aveva tratto benefici nel passaggio da un materiale ad un altro.
Nell'apprendimento del lessico, tuttavia, più che il concetto di ripetizione, che può risultare demotivante e riconduce ad una pratica dell'esercizio e ad una pedagogia del dovere, suggeriamo piuttosto il reimpiego creativo e la riflessione su un determinato *corpus* lessicale. In questo modo si ristabilisce la centralità del discente nel processo di apprendimento e ci si orienta più verso un apprendimento basato sul piacere e sulla dinamica del fare con la lingua, che risulta molto più gratificante e motivante.

## 5. Strategie per organizzare e strutturare l'acquisizione del lessico

Vedremo in questo paragrafo alcune delle tecniche glottodidattiche relative all'acquisizione del lessico.

### 5.1. Tecniche di inclusione ed esclusione

Gli associazionisti indagarono anche i processi di categorizzazione e organizzazione.

[1] Il primo contributo di M. Cardona su questo tema è comparso su *SeLM* 1/2000.
La bibliografia cui si fa riferimento nel testo sarà pubblicata a conclusione del terzo intervento.

Negli anni '50 gli esperimenti di Bousfield dimostrarono l'importanza dei legami associativi in base a categorie semantiche. In sostanza, i soggetti a cui era stata sottoposta una serie di stimoli in ordine sparso, ma riconducibili a determinate categorie semantiche, tendevano a riprodurli organizzandoli nelle loro categorie di appartenenza.
In ambito glottodidattico numerose sono le tecniche che possono favorire l'apprendimento in base alla naturale organizzazione semantica del lessico. Ad esempio, ad un livello principiante, si può distribuire ad ogni alunno un foglio con scritta una parola. In una fase successiva ogni alunno cercherà un compagno che possegga una parola appartenente allo stesso campo semantico.
Altre varianti possono riguardare l'iponimia. In base alla stessa attività agli studenti vengono forniti alcuni iperonimi e vari iponimi. Ogni allievo dovrà trovare il compagno che possiede l'iponimo o l'iperonimo corrispondente. Oppure l'antonimia. In questo caso ogni studente dovrà cercare chi possiede il foglio con la parola contraria. In tal modo si favorisce l'apprendimento di entrambe le parole, in quanto una parola si memorizza più facilmente se associata al suo contrario.
Ovviamente, così come il soggetto tende ad organizzare il lessico in campi semantici, è allo stesso tempo sensibile al fenomeno contrario, ossia al fenomeno detto della distintività dello stimolo. In ambito psicologico tale fenomeno fu indagato dalla tedesca H. von Restorff ed in seguito approfondito sia in ambito associazionista che gestaltico. In sostanza, se si presentano vocaboli appartenenti ad una stessa categoria semantica con all'interno un'eccezione, nel momento della riproduzione sarà proprio quest'ultima ad essere ricordata con maggior successo. Anche in questo caso le tecniche glottodidattiche che se ne possono ricavare sono molte, come ad esempio le tecniche di tipo insiemistico di inclusione ed esclusione (cfr. Balboni, 1998). Tali tecniche non solo rispondono, come abbiamo visto, alla naturale tendenza della mente ad organizzare il materiale da apprendere, ma inducono a riflettere su quanto si apprende e sulle strategie che soggiacciono a tale riflessione.

### 5.2. Le reti semantiche. Lo *spidergram*

Alla fine degli anni '60 alcuni psicologi cognitivisti proposero un modello di memoria basato su reti semantiche fortemente gerarchizzate. Collins e Quillian definirono tale rete costituita da nodi che rappresentano i concetti e da nessi che li collegano fra loro (cfr. Zucco, 1997). Tale struttura gerarchica prevede nella parte più alta della rete semantica le sovracategorie che contengono le caratteristiche più generali del concetto (per esempio animali), ad un livello più basso le sottocategorie (mammiferi) e ad un ulteriore livello i singoli esemplari (scimmie).
In seguito, negli anni '70, tale teoria fu ulteriormente elaborata introducendo il concetto di propagazione dell'attivazione, in base al quale la rappresentazione di un concetto può rimandare all'attivazione di diversi nodi eterogenei di cui alcuni più forti rispetto ad altri.
Sulla base di queste teorie è possibile comprendere l'utilità di tecniche didattiche quali lo *spidergram* o *cluster*.
Si scrive una parola al centro della lavagna cerchiandola. Essa rappresenta una sovracategoria a partire dalla quale i discenti collegano, attraverso linee che ricordano le zampe di un ragno, nuove parole (che a loro volta possono divenire sovracategorie), attivando in tal modo i nodi e i nessi che presiedono all'organizzazione semantica della memoria.

### 5.3. Associazioni

Altre strategie riguardano le relazioni tra parole di tipo sintagmatico. Riflettere su questo tipo di associazioni è di estrema importanza. In sede didattica si possono predisporre griglie come le seguenti:

| | verde | maturo/a | fresco/a | duro/a | giovane |
|---|---|---|---|---|---|
| frutta | x | x | x | x | |
| pane | | | x | x | |
| persona | | x | | x | x |

oppure:

| | bere | piangere | ballare | desiderare | dormire |
|---|---|---|---|---|---|
| profondamente | | | | x | x |
| molto | x | x | x | x | x |
| bene | x | | x | | x |
| amaramente | | x | | | |
| fortemente | | | | x | |

[Gli esempi sono tratti da: *Profesor en accion*, Madrid, Edelsa Grupo Editoria, 1996]

La riflessione su griglie di questo tipo può avvenire sia a livello intralinguistico che interlinguistico. Si pensi ad esempio al significato di *aimer bien* in francese, nelle sue accezioni di piacere, *J'aime bien les chats,* e in quella di voler bene a qualcuno, tenendo presente che corrisponde solo ad un affetto di tipo fraterno, di profonda amicizia e non di amore passionale. La riflessione interlinguistica che se ne può ricavare con la lingua madre permette così di riflettere anche su aspetti culturali imprescindibili alla competenza sociopragmatica.

### 5.4. Associare parola e definizione

Saper consultare un dizionario è un altro supporto fondamentale alla riflessione sul lessico (cfr. Giovannini, 1996).
Ciò presuppone conoscerne l'organizzazione: il criterio alfabetico, i simboli e le abbreviazioni.
Saper riconoscere per ogni lemma le informazioni utili che possono riguardare:

- categoria grammaticale
- definizione/traduzione
- accezioni
- sinonimi
- locuzioni
- note grammaticali che possono comprendere aspetti:
  - morfologici
  - ortografici
  - sintattici
  - semantici
  - di uso.

In base a ciò si possono proporre tecniche didattiche che consistano nell'associare ad una parola la corretta definizione o che riguardino alcuni degli aspetti suddetti.

### 5.5. La parola chiave

Il metodo della parola chiave è stato proposto dagli psicologi Atkinson e Raugh negli anni '70 (*keyword method*), anche se le sue origini risalgono forse addirittura al XIII secolo.
Con tale tecnica il vocabolo da imparare viene associato ad un vocabolo della lingua madre che sia simile acusticamente (la parola inglese *tree* può essere associata alla parola *tre* in italiano, la parola tedesca *rot* a *rotto,* ecc.). A questo punto si associa il *signifiant* del vocabolo italiano (parola chiave) al *signifié* di quello straniero per mezzo di immagini spaziali. Nel primo esempio si potrebbero immaginare ovviamente tre alberi, nel secondo un drappo rosso lacerato da un toro. In sostanza, il vocabolo straniero viene collegato attraverso una somiglianza acustica (attivando quindi la memoria uditiva o ecoica), mentre la parola chiave si associa alla parola straniera attraverso un'immagine (attivando la memoria sensoriale visiva o iconica).
Partendo dall'immagine, attraverso la parola chiave, si giunge all'immagine acustica e quindi al significato della parola straniera.

Molte altre tecniche prevedono l'uso di immagini mentali o ricorrono a stimoli di tipo visivo. Ce ne occuperemo in un prossimo articolo trattando della memoria sensoriale visiva.

**www.petrini.it**
i cataloghi e la produzione di:
**Petrini Editore**
**Garzanti Scuola**
**Marietti Scuola**
**Theorema Libri**
**Valmartina**
e la **nuova rivista on line** per insegnanti
**SCUOLABUS**
*curata da Alberto Campoleoni*

attualità dal mondo della scuola - dibattiti
materiali didattici scaricabili direttamente sul vostro PC
nel numero 10:
**ANTEPRIMA DEL VIDEO**
**DELLA METHODE FRANÇAISE PETRINI – HACHETTE**
***REFLETS***
**collegatevi, segnalateci le vostre esigenze e le vostre proposte!**
**SCUOLABUS è la rivista che dialoga con voi!**
e-mail: **busscuolabus@petrini.it**

# La comunicazione interculturale: un nuovo obiettivo per l'insegnamento linguistico

*Gaetano Valente*

Da sempre l'uomo ha manifestato la necessità di comunicare, sia con i propri simili, sia con coloro che appartengono a culture diverse dalla propria. Tuttavia, comunicare implica lo scambio di messaggi pragmaticamente validi. Per questo motivo si è quindi dovuto assegnare un nuovo valore alla comunicazione interculturale, sia a causa della progressiva internazionalizzazione del mondo del lavoro – che ha costretto molte aziende ad ideare nuove strategie di azione per essere più competitive a livello internazionale – sia a causa dell'entità di fenomeni come l'immigrazione, che hanno costretto ad affrontare i problemi originati da una popolazione multietnica.

## I primi approcci al problema

Storicamente, lo studio sulla comunicazione affonda le sue radici negli studi condotti da Oberg, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. Tuttavia, si tratta principalmente di uno studio dell'adattamento psicologico ad un cambio culturale dovuto a fenomeni di emigrazione forzata. È solo durante la seconda guerra mondiale che diviene veramente importante capire la logica dello scambio interculturale. Il diretto risultato di questa mancanza di informazione culturale, ed il conseguente riconoscimento della necessità di essa, fu l'azione intrapresa dal FSI (*Foreign Service Institute*) dal 1946 al 1956, il cui scopo era quello di addestrare chiunque fosse coinvolto in scambi interculturali. Durante le trattative interculturali, infatti, i diplomatici Americani non riescivano a farsi comprendere: "qualcosa" sfugge al loro controllo. Si giunge alla conclusione che ci sia un grosso malinteso in merito alle nozioni di comunicazione e cultura. Essenziale fu, a questo proposito, il contributo del sociolinguista E. T. Hall il quale, sulla base dei propri studi condotti tra gli indiani Hopi e Navajo e tra le popolazioni orientali, tradusse in concetti chiave molti punti riguardanti la comunicazione interculturale. Notevole fu inoltre lo sforzo compiuto da Ruth Benedict nel tentare di capire la mentalità dei popoli orientali. Il lavoro di Ruth Benedict, culminato nel suo *Il crisantemo e la spada*, nacque come indagine commissionata nel 1944 dal governo degli USA per studiare il popolo giapponese, contro cui gli Stati Uniti erano in guerra. L'analisi della mentalità, delle abitudini e dei valori del popolo giapponese portò alla consapevolezza che per capire appieno un popolo era necessario conoscerne gli aspetti caratterizzanti.

## L'illusione della "lingua franca"

Uno degli assunti maggiormente radicati è che, per comunicare, sia sufficiente che una delle parti in causa riesca ad esprimersi correttamente nella lingua dell'interlocutore, o che entrambe le parti adottino una lingua franca. Tuttavia, per quanto questo aspetto sia indubbiamente molto importante, esso non è che il primo passo verso la comunicazione interculturale. Infatti, sebbene da un lato è possibile trovare un massimo comune denominatore in una determinata lingua (oggi l'inglese), è anche vero che è necessario porre un'attenzione non indifferente agli aspetti non-verbali della comunicazione. Questi ultimi, infatti, al momento di una comunicazione in lingua straniera, sfuggono al controllo del parlante, il quale, principalmente impegnato ad esprimersi in maniera corretta dal punto di vista linguistico, inconsciamente trasferisce all'interno dell'atto comunicativo il proprio bagaglio culturale, che lo fa letteralmente riconoscere per quello che è.

È bene precisare, però, che l'inglese usato nelle transazioni interculturali non è quello comunemente denominato *standard English*, quanto piuttosto una "variazione sul tema" estremamente semplificata, pidginizzata, e dal suo utilizzo

escono sconfitti non tanto gli "addetti ai lavori", quanto i madrelingua stessi. Il risultato è quello di un personale (sia esso commerciale, o aziendale, o coinvolto in *public relations*) che, nonostante l'utilizzo di una **lingua franca**, sul piano comunicativo considera principalmente i codici linguistici (l'aspetto formale), a scapito di quelli extra-linguistici; sul piano concettuale, continua a seguire le proprie regole e categorie culturali; sul piano linguistico, conosce le grammatiche ma non il loro valore culturale, decontestualizza le proprie scelte lessicali, non sempre è consapevole delle convenzioni esistenti a livello testuale e in generale non sa relazionarsi fisicamente, a livello di mosse e atti comunicativi, con i propri interlocutori.

## I fraintendimenti culturali

Tutto ciò è fonte di fraintendimenti, per cui capita spesso di proporre qualcosa, ma di affermare l'esatto contrario con qualche gesto che, all'apparenza, non ha nulla di illecito. Nel caso in cui la disponibilità a collaborare sia minima, si possono creare tensioni e si verifica il fenomeno dell'*escalation* (il tentativo di una delle due parti in causa di prevaricare sull'altra), in grado di compromettere l'esito di qualsiasi trattativa, e favorisce il crearsi di immagini stereotipate della cultura con la quale si trova ad interagire.

L'aspetto linguistico potrebbe sembrare quello più scontato, ma ad un esame più accurato si scopre che la sua natura è estremamente composita. Una lingua infatti non consta solo di elementi morfosintattici e lessicali, ma anche di prosodia dell'eloquio, di strutturazione del pensiero e dei testi scritti (ad esempio, gli anglosassoni preferiscono utilizzare una costruzione paratattica, i latini prediligono una strutturazione fortemente ipotattica, asiatici e nordafricani propendono per una strutturazione "a spirale" del loro pensiero), di registri e di strategie ed azioni che permettono di interagire al momento opportuno.


LECTURES FRANÇAISES

• textes annotés

• riche appareil didactique

+

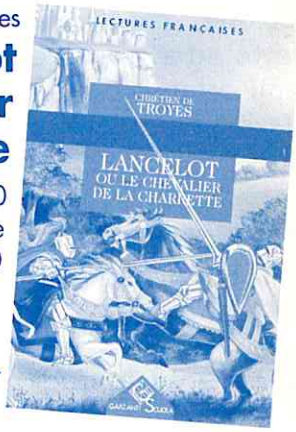
GARZANTI SCUOLA

nouveautè

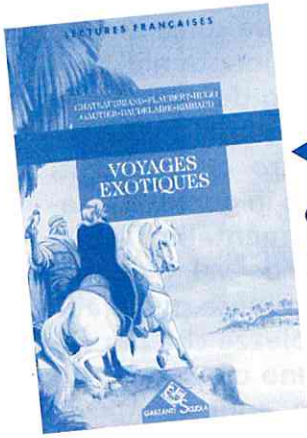
Chrétien de Troyes

**Lancelot ou le Chevalier de la Charrette**

cod. 88-696-4059-0
Livre + Cassette
Pagine 128 • Lire 14.000




DÉBUTANTS/ FAUX DEBUTANTS




MOYEN

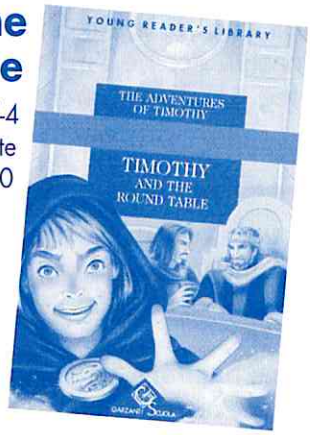
Chateaubriand, Flaubert, Gautier, Hugo, Baudelaire, Rimbaud

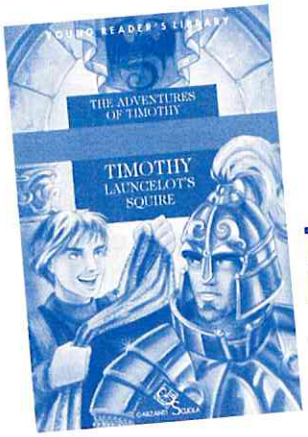
**Voyages Exotiques**

cod. 88-696-4058-2
Livre + Cassette
Pagine 192 • Lire 16.000

Per quanto riguarda il linguaggio non-verbale, ci si è arresi di fronte all'impossibilità di tracciare i confini di una grammatica del linguaggio corporeo. Risulta perciò difficile assumere un aspetto "neutro" al momento dell'interazione con culture che non condividono i nostri codici extra-linguistici, sia per quanto riguarda le parti del corpo e la prossemica, sia degli oggetti sul corpo che quelli attorno al corpo, i quali contribuiscono a delineare l'identità dell'interlocutore.
Culture diverse presentano così aspetti non verbali estremamente dissimili, per cui è necessario sensibilizzare entrambe le parti su quegli aspetti della lingua che sembrano alieni alla propria cultura, in modo da prevenire piuttosto che curare, visto che un semplice gesto può modificare o addirittura contraddire quello che viene affermato verbalmente.
L'incomprensione derivante dalla mancata comune assegnazione di significati comuni alle medesime cose, definita "*gap* socio-pragmatico", è la causa di innumerevoli situazioni ad alto rischio di attrito, basate sull'errato assunto che utilizzare lo stesso vocabolario e rispettare le medesime regole sintattiche equivalga ad usare un "codice comune".
Questo non implica il tentare a tutti i costi di voler diventare "straniero", poiché lo scimmiottare si tramuta spesso e volentieri in una totale perdita di credibilità agli occhi dell'interlocutore. Si tratta piuttosto di capire che diverse culture possono presentare diverse reazioni comportamentali di fronte a determinate situazioni, e che sarebbe più opportuno creare una specie di *expectancy grammar* interculturale, nel tentativo di far fronte agli eventuali problemi che si possano originare in un contesto interculturale.
È quindi necessario non sottovalutare l'importanza dei cosiddetti "linguaggi non-verbali". Poiché siamo prima visti e poi ascoltati (i messaggi verbali sono elaborati prima globalmente dall'emisfero destro, preposto alla visione, e poi da quello sinistro, preposto all'attività linguistica), sia in senso fisico che neurolinguistico, e siamo più visti

THE ADVENTURES OF
TIMOTHY
new
YOUNG READER'S LIBRARY
English books for BEGINNERS
easy language activities
+
the whole book on

Timothy and the Round Table
cod. 88-696-4057-4
Book + Audiocassette
Pagine 80 • Lire 14.000




Timothy, Launcelot's Squire
cod. 88-696-4056-6
Book + Audiocassette
Pagine 80 • Lire 14.000
GARZANTI SCUOLA

che ascoltati (l'83% delle informazioni giunge al cervello dall'occhio, mentre l'11% giunge attraverso l'orecchio), è bene essere a conoscenza delle diverse convenzioni che regolano il valore, ad esempio, delle espressioni del viso (viso, testa, occhi, bocca), delle mani e delle braccia, degli odori e dei rumori corporei, del valore attribuito agli oggetti sul corpo e quelli attorno al corpo, e della distanza interpersonale.
Anche gli aspetti sociopragmatici non sono di minore importanza. Nel relazionarsi sul piano interculturale sarebbe bene tenere in considerazione i problemi originati da errori di valutazione degli atti comunicativi (ovvero i componenti pragmatici minimi della comunicazione), delle mosse comunicative (come salutare, ringraziare, offrire, chiedere per sapere, scusarsi, ecc.) e dell'opposizione formale-informale per quanto riguarda la presentazione delle persone (l'uso di titoli, nomi, cognomi, titoli prenominativi, ecc.) e l'importanza legata alle gerarchie.

## Per una componente interculturale in glottodidattica

L'idea basilare sottostante al concetto di comunicazione interculturale si fonda su due definizioni importanti:

- *assumere una prospettiva interculturale non significa abiurare i propri valori personali* per far posto ai valori della cultura maggioritaria tramite un "atto di fede", ma piuttosto significa accettare che ci siano realtà diverse dalla nostra, e che in quanto tali esse debbano essere tollerate (a meno che non ledano il nostro concetto di "morale comune", ma in questo caso si dovrebbe comunque accettare quelle che non ledono il nostro concetto di "morale comune" come manifestazioni di altri modi di vedere le cose, legati a specifici *background* culturali). Questo potrebbe implicare l'accettazione del fatto che alcuni modelli culturali sono migliori dei nostri, e per far questo bisogna analizzare i propri modelli culturali il più criticamente ed imparzialmente possibile;

- *entrare in una logica interculturale non significa mirare a un* melting pot *culturale* (il modello adottato dagli USA, per cui, per essere americani, inglesi, spagnoli e portoghesi dovevano rinnegare il proprio *background* culturale e fondere le loro diversità culturali per contribuire a creare il loro "essere americano"). Piuttosto l'idea di multiculturalità dovrebbe richiamare alla mente il modello della "insalata di riso", così denominato perché, come per l'insalata di riso, c'è un elemento comune, il riso (in questo caso potrebbe essere un'idea comune, come la storia, la lingua, ecc.), ma successivamente ad esso vanno aggiunti altri ingredienti che contribuiscano in eguali dosi al gusto finale. È difficile (ma non impossibile) da ottenere a causa delle dosi: se prevale un condimento sugli altri il gusto può cambiare molto. Contrariamente al *melting pot*, le differenze sono sottolineate come elementi importanti, senza il contributo delle quali non sarebbe possibile ottenere il risultato finale, ma comunque queste differenze devono essere tenute sotto controllo. In questo processo, la fase di multiculturalità sarebbe solo transitoria prima dell'assestamento di una realtà totalmente nuova, ma non per questo peggiore.

## Riferimenti bibliografici


BALBONI, P. E. (1999)
*Parole comuni, culture diverse: manuale di comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BENEDICT, R. (1946)
*The Chrysanthemum and the Sword*, Boston, Houghton Mifflin Company.

GUMPERZ, J. J., HYMES, D. (1972), (a cura di)
*Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

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

HALL, E. T. (1969)
*The Hidden Dimension*, Garden City (NY), Doubleday.

HALL, E. T. (1983)
*The Dance of Life: The Other Dimension of Time*, Garden City (NY), Doubleday.

HALL, E. T. & REED HALL, M. (1987)
*Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*, Garden City (NY), Doubleday.

OBERG, K. (1964)
"Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments", in *The Bobbs-Merril Reprint Series in The Social Sciences*, Indianapolis, The Bobbs-Merril Company Inc., Subsudiary of Howard W. Sams & Co. Inc.

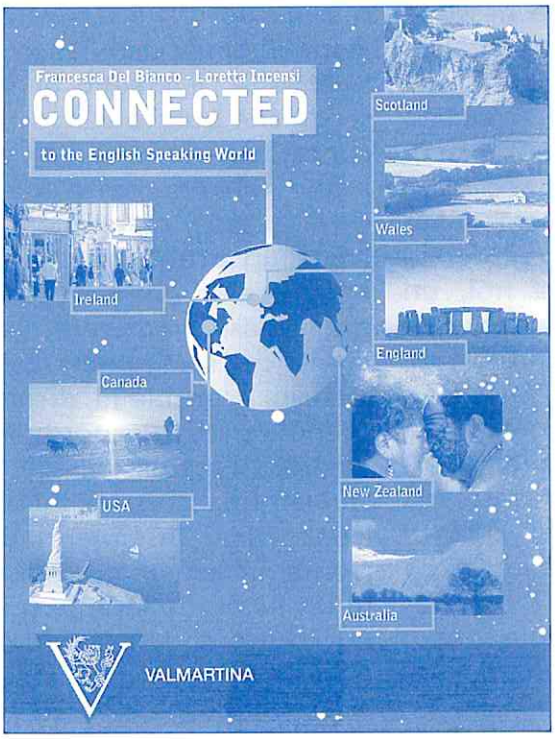
SCHMIDT, E. (1990)
*Comunicare nelle organizzazioni. La teoria sistemica della comunicazione nella formazione aziendale*, Milano, Unicopli.

# Connected

## to the English Speaking World

*FRANCESCA DEL BIANCO – LORETTA INCENSI*

**Navigate nei paesi di lingua inglese per scoprirne gli aspetti caratteristici, lontano dagli stereotipi e attraverso un confronto interculturale continuo.**




**Student Book**, pp. 160 + **audiocassetta**, L. 29.300 • **Codice n.** 88-494-8104-7 • **Teacher's Book**, pp. 32

◆ *CONNECTED to the English Speaking World* è un corso di civiltà inglese. Come suggerisce il titolo, mutuato dal linguaggio informatico, si tratta di uno strumento di "navigazione" grazie al quale lo studente può accedere ai numerosi Paesi di lingua inglese conoscendone gli aspetti caratteristici.

### La struttura

◆ *The English Speaking World* con cui l'allievo può "collegarsi" consiste in: England, Scotland, Wales, Ireland, USA, Canada, Australia, New Zealand. A London e New York sono dedicate unità supplementari. I Paesi anglofoni vengono presentati nelle loro peculiarità geografiche, storiche, sociali e di costume.

**VALMARTINA**

# Se una mattina in classe...

*Francesca Della Puppa*

"Eccolo, è arrivato!"
Da un po' si sapeva che la nostra scuola sarebbe stata coinvolta dall'arrivo di bambini stranieri, ma nessuno aveva preso in considerazione troppo seriamente questa eventualità. Avevamo rinviato l'argomento, pensando che c'erano cose più urgenti di cui occuparci. Ma ora non si può più rinviare... è qui, davanti a noi, un bambino con gli occhi spalancati, spauriti, indagatori. Con un sorriso lo salutiamo e cerchiamo di metterlo a suo agio dimostrandogli affetto e interessamento, ma lui sembra schivo: quanta ansia nei nostri animi! Cosa capirà? Come gli parleremo? Come faremo a sapere di lui e della sua storia, a insegnargli qualcosa?
"Ah, c'è qui una nota della segreteria che dice che viene dal Marocco... Che lingua si parla in Marocco? Saprà il francese? Che scuola avrà fatto?..."

## Un attacco d'ansia, poi l'angoscia...

Metti che una mattina in classe capitasse di dover accogliere un bambino straniero e che questa fosse per gli insegnanti e per la classe la prima esperienza di accoglienza e inserimento di un alunno proveniente da un altro paese: spesso, purtroppo, la prima reazione è quella di farsi prendere dall'ansia nel sentirsi non preparati e non all'altezza di gestire la situazione; poi subentra il pensiero di sentirsi soli e abbandonati dalle istituzioni in un'impresa così nuova e difficile e la frustrazione di dover dare, ancora una volta, il meglio di sé senza che questo venga riconosciuto da nessuno; e, infine, talvolta capita di vivere questo avvenimento come un problema che si aggiunge ad una lunga serie: la classe numerosa, l'alunno col sostegno, i casi difficili, i problemi di apprendimento, il coordinamento del *team*...
Questo tipo di reazione da parte degli insegnanti di fronte all'arrivo improvviso di un bambino straniero si può comprendere dal punto di vista umano, ma è auspicabile e doveroso che sia una reazione che si ferma all'impatto iniziale per essere superata con professionalità. Il Ministero, attraverso i nuovi programmi della scuola elementare e una serie di Decreti, ha fornito indicazioni chiare su come potersi orientare in caso di inserimento di alunni stranieri; ma qui non vorremmo affrontare l'argomento in modo normativo (rinviando il lettore direttamente alle fonti) ma, piuttosto, dal punto di vista delle opportunità più concrete e delle attenzioni da avere quotidianamente nel nostro lavoro svolto in classe. Si tratta, in definitiva, di guardare con occhi diversi il modo di programmare l'attività didattica, facendo perno sulla pluralità di strategie che si possono mettere in campo per rispondere ai diversi bisogni dei bambini.
In quest'ottica, l'arrivo del bambino straniero non è un problema, ma un'opportunità per valorizzare la propria creatività e abilità di insegnanti nel progettare percorsi che siano di arricchimento per la classe e di facilitazione all'apprendimento per il bambino che viene accolto.

## Non è un marziano

Innanzi tutto un bambino straniero può essere considerato come un qualsiasi altro bambino che per la prima volta entra nella nostra scuola: avrà sicuramente ansia per l'ignoto, ma anche curiosità del nuovo. Allora facciamo leva sulla curiosità e usiamo con lui le tecniche che già sicuramente, nel nostro lavoro, abbiamo predisposto per accogliere i bambini che vengono dalla scuola materna: la scuola è come una nuova foresta da esplorare, bisogna imparare a girarla senza perdersi e a riconoscerne i luoghi. In questa esplorazione affidiamo il bambino alla custodia di un paio di suoi compagni, magari i più sensibili o disponibili e aperti, che lo seguano nelle prime fasi di apprendimento: fra bambini intendersi è più facile e

immediato e nel frattempo noi, come insegnanti, potremo osservarlo nel suo modo di relazionarsi con i coetanei, imparando qualcosa di più su di lui.
Da parte nostra sarà molto importante sviluppare un atteggiamento di curiosità e ascolto e di lavorare sulla decostruzione di stereotipi negativi o pregiudizi che possiamo avere nei confronti del suo paese di provenienza o del suo popolo ("marocchino" = "vu' cumpra'", miseria, puzza...). Spesso le parole portano in sé connotazioni negative o assumono valore diverso per come vengono usate, soprattutto dai mass media. Perciò, ad esempio, la parola "marocchino" spesso identifica una qualsiasi persona dalla carnagione un po' scura che vende tappeti o collane per le strade delle nostre città o nelle località turistiche; è difficile non farsi condizionare. Ecco, dunque, che un atteggiamento corretto che superi lo stereotipo negativo può diventare testimonianza fondamentale su come ci si dovrebbe comportare in classe per favorire un clima di accoglienza positivo e per insegnare ai bambini il rigore scientifico nell'usare i termini che imparano.

## Non capisce la lingua = non capisce le varie materie

Non pensiamo che sia facile attenersi a questo stile di lavoro. Anche gli insegnanti più motivati o sensibili in un momento di collera possono lasciarsi sfuggire frasi del tipo "Forse così si usa dalle tue parti ma qui non lo fai, altrimenti non ti vogliamo più a scuola!" (episodio realmente accaduto). Si può facilmente immaginare che tipo di impatto una frase detta in classe in questo modo possa avere su tutti e come possa venire vanificato in pochi secondi un lavoro, anche faticoso, di costruzione di un ambiente accogliente e sereno.
Un equivoco nel quale a volte si può incorrere nel lavorare con bambini stranieri è quello di pensare che le difficoltà di comprensione dovute alla lingua diversa corrispondano a delle difficoltà di apprendimento legate alle capacità intellettive del bambino: non sapere l'italiano non significa non avere conoscenze nei vari ambiti disciplinari, diamogli tempo: l'alunno straniero ha solo bisogno di acquisire co-

## IL MPI e gli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo: qualcosa di muove

L'anno scorso abbiamo impegnato l'ANILS in una riflessione approfondita sull'insegnamento dell'italiano agli allievi stranieri nelle nostre scuole: abbiamo ribadito l'idea che sia un compito specifico per personale qualificato, quindi *in primis* per i docenti di lingue, che conoscono l'italiano e conoscono i principi glottodidattici, anche se vanno orientati verso l'insegnamento dell'italiano.
Alla conclusione del 1999 abbiamo ricevuto dal MPI notizia di un progetto, che fa capo al Direttore Mario Dutto, che porta a due iniziative:
**1.** l'organizzazione di una quindicina di corsi di formazione, in altrettante regioni italiane, per creare un primo staff di docenti sparsi sul territorio in grado di affrontare questo gravissimo problema in maniera non episodica e scoordinata dagli altri;
**2.** l'organizzazione di una versione telematica di questo corso, effettuata attraverso la formazione a distanza: ogni docente selezionato (saranno un'ottantina) potrà seguire il percorso di formazione via Internet, scaricandosi i materiali, interagendo in e-mail (quindi secondo i propri tempi) con i *tutor*.
La novità essenziale va trovata nel fatto che nel sito che servirà per i corso telematico i materiali saranno liberamente accessibili a tutti i docenti con un click: si potrà studiarli, scaricarli, stamparli, fotocopiarli, discuterli con i colleghi; ci sarà un forum di discussione aperto a tutti. I docenti frequentanti (se così si può dire per un corso a distanza) avranno a disposizione una sezione particolare del sito in cui verranno guidati in percorsi sperimentali basati su quei materiali, in una forma di ricerca azione che non ha simili, crediamo, nel mondo.
Qualcosa si muove.
L'ANILS è pronta a fare la sua parte.

noscenze, di capire i meccanismi comunicativi di base e di impossessarsi del lessico per dimostrarci quello che sa. Non stupiamoci se inizialmente vivrà un lungo periodo di silenzio o se cercherà di annullarsi o mimetizzarsi fra i compagni: ha bisogno di recuperare e reinserire la sua immagine in un contesto nuovo, in un mondo in cui è stato proiettato e di cui non conosce molti codici, ha bisogno di scoprire se c'è qualcosa a cui si può agganciare per riaffermare la sua identità.

Se poi vogliamo aiutare i bambini a conoscere meglio i tanti mondi che li circondano e metterli nelle condizioni di vedere le cose da punti di vista diversi, aprendo la porta ad attività di carattere interculturale, dovremmo avere anche in quest'ambito qualche precauzione.

Forzare un riconoscimento prematuro dell'identità del nuovo arrivato mettendolo fin dall'inizio al centro di attività culturali che accentuino la sua origine diversa e lo distinguano in continuazione rispetto agli altri può essere un errore, potrebbe creare un forte imbarazzo, un rifiuto e una chiusura di difficile recupero. Dobbiamo avere fiducia nel fatto che sarà lui, poco alla volta, a lanciarci dei segnali quando si sentirà pronto ad essere considerato "diverso" e a vedere la sua diversità come una ricchezza, come un fatto positivo.

Allora, all'inizio cerchiamo di organizzare occasioni di ricerca e confronto in ambito interculturale ad ampio respiro, inserendo il paese di provenienza del bambino fra tanti altri. Se usiamo informazioni e conoscenze riferite al suo paese, verifichiamone l'attendibilità per non incorrere nel rischio di parlare di qualcosa che resta estraneo al nostro nuovo alunno. In caso di incertezza, è meglio fare un viaggio nel mondo fantastico e usare immagini simboliche. Ad esempio, il nostro bambino marocchino è sicuramente appartenente a lingua e cultura araba, ma per la sua storia personale può non conoscere bene la sua lingua, le canzoncine del suo paese o le conte, le filastrocche, i giochi che abbiamo scoperto in qualche libro interculturale e che diamo, erroneamente, per scontati come bagaglio di ogni bambino arabo. Allo stesso modo, un'attività di riflessione sulla lingua, come quella che propone di soffermarsi sul significato dei nomi di persona, può essere inutile e non coinvolgente se il bambino non è consapevole del fatto che il suo nome, come la maggior parte dei nomi arabi, ha un significato particolare; così come anche tanta letteratura relativa ai divieti alimentari per i musulmani può non essere fondamentale da ribadire o sottolineare se la famiglia d'appartenenza non fa richiesta specifica di osservanza di tale precetto religioso.

## Un bambino straniero è un bambino diverso

Un bambino straniero è un bambino diverso, non solo per cultura e provenienza, ma anche perché è un bambino "altro" rispetto a qualsiasi altro bambino, che sia italiano o del suo stesso paese. Non deve essere considerato come il rappresentante di tutta una cultura, ma solo della sua, di quella della sua famiglia con la sua storia specifica. Lasciamo tempo al tempo, cerchiamo fondamentalmente di conoscerlo per quello che è, per il bambino che è con i suoi bisogni e i suoi problemi, le sue capacità e le sue ricchezze; cerchiamo di conoscere la sua famiglia e la sua storia e partendo da lì potremo organizzare attività, occasioni di confronto e di dialogo perché lui possa sentirsi più a suo agio e gli altri possano arricchirsi di qualcosa di nuovo e di autentico. Lavorando in questo modo, l'accoglienza sarà più efficace, si eviteranno incidenti interculturali e avremmo fatto, magari con un po' più di fatica a causa delle difficoltà linguistiche, il lavoro che normalmente dovremmo condurre con tutti i nostri alunni: l'anamnesi, l'individuazione degli obiettivi e la programmazione differenziata.

## Riferimenti e fonti normative

IIª parte della Premessa ai programmi della scuola elementare, paragrafo "Diversità e uguaglianza".

Circolari Ministeriali: 8/9/1989, n. 301; 26/7/1990, n. 205; 12/1/1994, n. 5; 2/3/1994, n. 73; 16/2/1995, n. 56; 6/4/1995, n. 119.

# L'uso veicolare dell'inglese per insegnare altre materie

*Edith J. Kismarjay*

"I think I could, if I only knew how to begin", thought poor Alice.
*(Lewis Carroll)*

## Il progetto di immersione nella nostra scuola

Ancora adesso, dopo quasi trent'anni trascorsi in Italia, mi sembra spesso di trovarmi, come Alice, nel paese delle meraviglie. In tale paese ci si può imbattere in difficoltà burocratiche insormontabili per poi scoprire che dietro l'angolo c'è un'alternativa geniale e semplice; si possono trovare sistemi complicati ed antiquati accanto a soluzioni valide ed attuali. È così anche con l'insegnamento delle lingue. Per tanti anni ho deprecato il metodo d'insegnamento in questo campo e il tempo e l'energia sprecati a non insegnare/imparare a parlare una lingua. Ora – Alice nel paese delle meraviglie! – eccomi qua da 3 anni ad insegnare una materia scolastica in lingua straniera.

Nella scuola cattolica Collegio Arcivescovile di Trento da cinque anni è stato introdotto il sistema di insegnamento *full immersion*. Anche se il termine non è del tutto corretto, l'essenziale è che nel Liceo Linguistico Europeo, prima solo nel triennio, ma da due anni anche nel biennio, si insegnano alcune materie scolastiche in lingua straniera. Il Preside della scuola non solo crede fermamente nella validità di tale metodo, ma spesso lo difende anche di fronte agli insegnanti, per così dire, più tradizionalisti. Inoltre, fa sì che l'immersione venga estesa ad un sempre maggior numero di materie scolastiche, senza per questo abbassare il livello dello studio o trascurare l'insegnamento linguistico secondo il programma.

Il programma di immersione che viene praticato al Collegio Arcivescovile di Trento è quindi il seguente:

- nel triennio del liceo linguistico europeo la storia viene insegnata in tedesco dall'anno scolastico 1995/96 e storia dell'arte in inglese dall'anno scolastico 1996/97, mentre dall'anno scorso si insegna storia e geografia in tedesco e da quest'anno storia dell'arte in inglese anche nel secondo anno del biennio;
- storia e geografia in tedesco e storia dell'arte in inglese vengono insegnati da un anno anche nel secondo anno del liceo giuridico economico aziendale, mentre nel terzo anno dello stesso liceo da quest'anno si insegna anche fisica in inglese.

È doveroso specificare che i docenti sono di madre lingua o, comunque, di educazione plurilingue, e qualificati nella materia insegnata. Questo, quindi, è il lavoro quotidiano.

Anche dal punto di vista teorico la scuola ha contribuito alla promozione di questo metodo, organizzando nel maggio 1998 un convegno internazionale di tre giorni sul tema dell'immersione dal titolo "Scuola multilingue: una sfida per il futuro". Hanno partecipato e dato contributi interessantissimi esperti provenienti da stati europei ed americani, dove coesistono diverse lingue e quindi il problema viene affrontato con maggior attenzione, che non in una zona dell'Italia dove ci sono sì dei dialetti, ma sono pur sempre italiani. La sfida del titolo del convegno la sentiamo tuttora, insegnanti e studenti, anche se il futuro – sempre del titolo – è già arrivato e il Cappellaio Matto sembra aver inghiottito la pubblicazione degli atti.[1]

## Esperienza di lavoro

Storia dell'arte in inglese, quindi. L'anno scorso, per la prima volta, una V classe del liceo linguistico ha presentato questa materia all'Esame di Stato, avendola studiata per tre anni in inglese.

[1] È in stampa per i tipi della casa editrice Franco Angeli il volume con i contributi alla conferenza.

Ma su questo punto tornerò più avanti. Da quest'anno sono già i ragazzi della II liceo linguistico a dover affrontare quest'esperienza. Il loro livello di conoscenza della lingua è ancora piuttosto basso, probabilmente *lower intermediate*. Il compito non è quindi facile, bisogna prima di tutto rassicurare gli studenti sul fatto che l'impresa non è impossibile ed aiutarli a superare quella soglia linguistica che spesso crea un blocco. Per poter superare tale soglia spesso bisogna anche rieducare gli studenti, che sono troppo legati all'apprendimento meccanico di vocaboli fuori contesto, sempre con la traduzione, senza prendere in considerazione le tante altre sfumature della parola stessa. Sono bravi, diligenti, ricopiano i vocaboli, li imparano anche a memoria, ma non sanno adoperarli.

Allora si cerca di modificare queste abitudini. Come?

Idealmente si dovrebbe lavorare con piccoli gruppi e creare un'atmosfera di fiducia, ma anche con gruppi più ampi (con 32 ragazzi in un caso) cerco di basarmi su cose che sicuramente sanno, che possono facilmente capire e imparare nella lingua veicolare, in modo da dare loro un senso di successo immediato.

Cominciamo con semplici forme geometriche: cubo, cono, piramide e rettangolo; poi cifre, date, punti cardinali, ma sempre preferibilmente in un contesto.

Soprattutto non si deve pretendere subito una produzione linguistica attiva: per il momento è sufficiente che si limitino ad ascoltare, a leggere, a pronunciare alcune parole nuove ed a riconoscere certi segni, sia linguistici che artistici. L'enfasi è sulla comprensione.

Sempre nel tentativo di modificare le abitudini tradizionali, adotto il lavoro di gruppo o di coppia. All'inizio, soprattutto con classi numerose, questo può talvolta degenerare in una ricreazione non ufficiale, perché i ragazzi non sono abituati ad un tipo di studio non direttamente controllato dalla cattedra. Spesso ci mettono un anno e più per rendersi conto che un ripasso a viva voce o uno scambio di domande e risposte con il compagno di banco servono a rinfrescare la memoria e a sciogliere la lingua per poter esprimere meglio un concetto studiato.

Le lezioni si svolgono esclusivamente in inglese, usando un linguaggio chiaro e non troppo ricercato, ma neppure appositamente semplificato.

Presento oralmente l'argomento, semplificando i concetti del libro[2]; segue una lettura globale (*skimming*) per individuare i vocaboli nuovi e spiegarli nel contesto. Dove possibile, introduco alcune immagini o dei lucidi, in bianco e nero, come "pro-memoria" per poter illustrare, per esempio, la composizione di un quadro o la pianta architettonica di una chiesa. Trovo che questi aiuti visivi funzionino come delle "stampelle" per gli alunni, perché, quando manca loro la parola, possono sempre "appoggiarsi" sull'illustrazione, indicandone la parte rilevante. Anche i poster che preparo in anticipo o elaboriamo insieme sono dei validi aiuti visivi.

Le interrogazioni sono state praticamente abolite. Dopo una breve revisione in coppia ed a viva voce all'inizio di ogni lezione, pongo alcune domande sull'argomento invitando gli studenti a contribuire con quello che hanno studiato. Una risposta può consistere persino in una frase incompiuta o semplicemente nell'indicazione di un punto specifico su un lucido. Cerco di evitare che lo studente senta la pressione linguistica davanti ai compagni e che debba eventualmente vergognarsi per le lacune o la pronuncia.

I voti, allora, da dove vengono? Prima di tutto, tengo comunque conto degli interventi durante questi momenti di domande aperte e poi regolarmente facciamo delle prove scritte, tipo quiz, che servono anche per ripetere e fissare nella memoria gli argomenti trattati.

Nel secondo anno i ragazzi sono già in grado d'esporre oralmente degli elaborati propri.

Durante l'estate hanno il tempo per prepararsi su un argomento assegnato loro che poi dovranno presentare alla classe. Insisto su due elementi nella preparazione di questi mini-progetti: possono basarsi su materiale italiano (anche se molti, ormai, usano Internet), ma lo devono esporre con paro-

[2] E. H. GOMBRICH, *The Story of Art*, scritto specificamente per adolescenti.

le proprie e non con una traduzione artificiosa, cioè non devono imparare a memoria dei brani interi ma saper dare delle spiegazioni semplici e sentite. Per rispetto al compagno, il resto della classe è tenuto ad ascoltare con attenzione e può esprimere l'apprezzamento anche con un applauso. Sono convinta che deve essere una bella soddisfazione sentire questo applauso dopo che per la prima volta uno studente presenta in inglese e dalla cattedra un artista, un movimento o una corrente artistica. E se riusciamo ad adottare la formula "soddisfazione + interesse = piacere allo studio e progresso" arriveremo alla stessa conclusione di Dodo che "*...suddenly called out 'The race is over!' and they all crowded around it, panting, and asking, 'But who has won?'...'Everyone has won, and all must have prizes.'*"[3]
Credo che nel mio lavoro mi sia molto di aiuto il ricordo personale di immersione linguistica totale provata ben quattro volte nella mia vita. È una fase molto frustrante, ci si crede persino stupidi e certamente si viene trattati se non da stupidi, comunque da ignoranti. Quindi vorrei tanto convincere i miei alunni che potranno contare su tutto l'aiuto possibile e che io sono dalla loro parte. Per quanto faticoso possa sembrare questo tipo di apprendimento all'inizio, ben presto avranno il grande beneficio di poter veramente usare una lingua.

## Domande aperte

Non smetto mai di porre delle domande, prima di tutto a me stessa. Vorrei tanto sapere come riuscire a far superare il quasi-terrore dei ragazzi all'inizio dell'immersione. Sembrano fossilizzati nella convinzione che non capiranno nulla e quindi, effettivamente, non sono in grado di riconoscere neppure le parole che hanno la stessa origine nelle due lingue.
Purtroppo non posso rinunciare ai voti (nel nostro caso addirittura 4 scrutini all'an-

[3] "La gara è finita" e tutti si radunarono intorno a Dodo ansimando e domandando: "Ma chi ha vinto?" "Tutti hanno vinto e tutti devono avere un premio". Da *Alice nel paese delle meraviglie*.

***LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE • LETTERE***

## UN PRIMO COMMENTO SUI TESTI DEI CONCORSI

Iniziamo con un frammento di una e.mail firmata:

"Sono uno dei pochi che ha avuto modo di svolgere ben tre prove: inglese, francese e spagnolo. Per le prime due, nulla da eccepire: si trattava di prove coerenti ed equilibrate (specie quella di inglese). Per quel che riguarda, invece, lo spagnolo, devo dire che sarei molto felice di conoscere il [...] che l'ha preparata."

Dalle reazioni che abbiamo sentito questa percezione è diffusa: il testo era molto dubbio come scelta (era di una saggista, non si trattava di un testo letterario), le domande sembravano otto ma erano almeno venti, la richiesta di *nucleos informativos* ricorda più quella di un dispaccio di polizia per fare inchieste che quella dell'analisi testuale, dove tale espressione è, a mia e altrui conoscenza, inedita in spagnolo.

Una seconda osservazione, che riflette probabilmente un'indicazione del Ministro (o, se si tratta di coincidenza, è significativa di un mutamento di prospettiva): il testo di letteratura inglese parlava dell'India, quello di tedesco era di un non-tedesco e parlava del Marocco, quello di francese si focalizzava sulla Corsica come "altro" rispetto alla Francia: che la globalizzazione sia il futuro è un dato certo, che se ne cerchino le radici nelle letteratura europee è un grande segno.

Appena ci sarà possibile ottenere le prove le pubblicheremo con i commenti necessari.

no!), ma ho capito che non devo più farmi condizionare dal programma. Se vedo che il progresso è lento, rallento e ripeto, ben sapendo che quando avranno acquistato fiducia si potrà andare avanti più velocemente.
Resta comunque la domanda principale: come trovare il giusto equilibrio tra l'importanza della lingua veicolare e il contenuto della materia?
La lingua è, appunto, un veicolo di trasmissione e mi sembra logico che se manca la comprensione mancherà anche il contenuto. Se poi qualche contenuto è stato trasmesso, ma l'alunno non ha i mezzi linguistici sufficienti per riformularlo, come si dovrebbe valutare il contenuto? Per quanto mi sforzi all'inizio a limitare le prove scritte ad un minimo di produzione linguistica, l'alunno meno bravo in lingua tende ad essere penalizzato anche nella materia.
Il materiale didattico, a parte il libro stesso, naturalmente manca. Me lo sto preparando man mano e ne avrei già a sufficienza per un volume intero, se trovassi un editore disponibile a diffonderlo in tutti i paesi europei con programmi analoghi.
Anche per la metodologia devo basarmi sulla mia lunga esperienza come insegnante di inglese come lingua straniera e anche come aggiornamento metodologico faccio ancora tesoro dei suggerimenti ricevuti anni addietro in Inghilterra, dove ormai offrono anche dei corsi per insegnare le varie materie scolastiche in inglese. Sarebbe un'idea per un corso d'aggiornamento!
Rimane aperta anche la questione della valutazione. Ho fatto un tentativo di misurare la differenza tra il livello raggiunto con o senza l'immersione. L'ho fatto, pur sapendo in partenza che non esiste un parametro preciso.[4] C'è uno sviluppo della capacità di comprensione molto più vasta e migliora notevolmente l'espressione orale nel campo specifico della materia, ma secondo me non è misurabile il progresso o il livello raggiunto rispetto ad un alunno che non abbia fatto l'immersione.
La misurazione statistica del progresso linguistico non può dimostrare la capacità che uno possiede, o acquisisce, nel comunicare. Io preferisco pensare che una lingua serva per comunicare e per eliminare preconcetti e barriere.
Avrei poi delle domande molto concrete da fare ai responsabili dei programmi ministeriali.
– Potremmo, per favore, avere degli interlocutori invece di persone sempre anonime e irraggiungibili?
– Come si intende gestire l'Esame di Stato?
– Come è possibile che non ci siano provvedimenti per garantire l'esame nella lingua usata per l'insegnamento?
– Come si possono proporre dei programmi ministeriali se poi non si creano le strutture che permettono di accedere all'esame di stato in accordo con il programma stesso?
Eccoci di nuovo nel paese delle meraviglie di Alice. Con oltre 4 mesi di anticipo abbiamo segnalato la primavera scorsa che per quanto riguarda la storia dell'arte per l'esame finale gli studenti sono stati preparati in inglese. Fino all'ultimo momento siamo rimasti senza risposta, finché, nel momento di formare la Commissione, è "arrivata la regina ed ha ordinato di tagliare tutte le teste"[5], cioè non ci è stato assegnato un commissario in grado di esaminare in inglese e il verdetto del presidente della commissione è stato: "È il contenuto che conta!"

La cosa positiva è che intanto, mentre al tavolino nascono i provvedimenti, i ragazzi imparano le lingue – e le imparano davvero. Li ho osservati infatti quest'anno agli Esami di Stato: loro esponevano in italiano, tedesco, inglese e spagnolo mentre non c'era una sola persona della commissione in grado di seguirli. I ragazzi sì che impareranno le lingue, ma lo faranno malgrado noi, non grazie a noi.

[4] E. J. Kismarjay, "Prove di lingue straniere", in *Didascalie*, Trento, marzo-aprile 1999.
[5] La regina delle carte, sempre di *Alice nel paese delle meraviglie*.

# Planet Travel

*GIULIANA BERNARDI FICI – NICHOLAS BROWNLEES*

NOVITÀ 2000

**Volume unico**, pp. 352, L. 39.000 • **Codice n.** 88-494-8124-1 • **2 audiocassette** per la classe • **Guida per l'insegnante**, pp. 160

## Il testo

◆ *Planet Travel* esplora in lingua inglese le diverse tematiche connesse all'ambito del turismo, offrendo gli strumenti per affrontare al meglio tutte le situazioni professionali.

## La struttura

◆ Il testo è suddiviso in **8 moduli**. Ogni modulo è preceduto dall'**esplicitazione degli obiettivi** (Information Aims, Language Aims e Operational Aims), ed è seguito da un **Module Assessment** per valutare l'acquisizione dei contenuti.

- Una sezione specifica dedicata agli **Architectural styles** fornisce informazioni e lessico essenziali per la comprensione e la descrizione del patrimonio artistico nazionale e internazionale.
- Particolare attenzione è stata posta all'aggiornamento dettato dalle nuove tecnologie e dal nuovo assetto dell'Unione Europea: **siti Internet**, comunicazioni attraverso **E-mail**, prezzi in **euro**.
- Le sezioni **Language File** e **FAQs** (Frequently Asked Questions) costituiscono un *database* essenziale per acquisire il lessico e la fraseologia del settore.
- L'apparato didattico, oltre a comprendere esercizi di comprensione globale e analitica, ascolto, approfondimento ed espansione linguistica, rinforzo e revisione, propone **attività di ricerca**, consultazione di **siti Internet** e **Class projects**.

**VALMARTINA**

# La tutela della diversità linguistica nella "società dell'informazione": riflessioni e proposte dell'Unione europea[1]

*Nicoletta Biferale*

## 1. L'obiettivo comunitario della diversità linguistica

La "questione sulla lingua", di bembiana memoria, ha sempre accompagnato ogni processo di integrazione fra popoli. Essa si è quindi posta anche alla Comunità europea sin dalla sua creazione.

### 1.1. L'approccio iniziale

In tal senso il regolamento CEE n° 1 del 1958, che stabiliva il regime linguistico applicabile alle istituzioni della Comunità, ha dichiarato il francese, il tedesco, l'italiano e l'olandese (ossia le lingue nazionali dei sei Stati fondatori) sue lingue ufficiali e di lavoro, ponendole così su un piano di assoluta parità. A queste si sono poi aggiunte nel tempo e con la stessa valenza altre sette lingue, conformemente ai successivi trattati di adesione degli altri paesi[2]. La scelta prevalentemente "politica" del 1958 e degli anni a venire, il rifiuto cioè di stabilire una o due lingue dominanti, implica un riconoscimento delle diversità culturali dell'Europa e soprattutto della loro uguaglianza, e tutela anche quei cittadini che, non in grado di comunicare agevolmente nelle lingue principali in uso, non avrebbero i mezzi per partecipare pienamente alla vita civile dell'Unione.

Il primo approccio organico al problema linguistico risale al 1976, anno in cui con una risoluzione del Consiglio, esprimente quindi una precisa volontà politica dei governi, viene contemplato un programma d'azione in materia d'istruzione. Sebbene non si parli ancora esplicitamente di "diversità linguistica", i due assi principali del programma – la diffusione dello studio delle lingue europee fra i cittadini dell'Unione ed il conferimento di una dimensione europea all'insegnamento – già la sottintendono.

### 1.2. L'approccio di Maastricht

Il lento ma costante approfondimento della questione negli anni successivi culmina al massimo livello "politico-costituzionale", cioè quello del Trattato di Maastricht, con il riconoscimento finalmente esplicito della diversità culturale nazionale e regionale e con quello della necessità di apprendere e diffondere le lingue comunitarie, sanciti rispettivamente dagli artt. 128 e 126. Secondo il Trattato "la Comunità contribuisce al pieno sviluppo delle culture degli Stati membri nel rispetto delle loro diversità nazionali e regionali, evidenziando nel contempo il retaggio culturale comune." (art. 128, comma 1). Inoltre, "l'azione della Comunità è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri." (art. 126).

La cultura è così entrata nella "costituzione" dell'Unione, ma lo stesso art. 128 impone dei limiti importanti alla competenza comunitaria: la responsabilità prevalente in questa materia resta ai governi dei singoli paesi ed è vietata qualsiasi armonizzazione legislativa da parte dell'Unione europea. Quest'ultima può soltanto incoraggiare la cooperazione tra Stati membri ed appoggiare o integrare la loro azione adottando programmi di incentivazione e raccomandazioni[3].

---

[1] Questo articolo è un aggiornamento di un articolo già pubblicato nel febbraio 1997 sulla *Rivista Giuridica della Scuola*.

[2] Le altre sette lingue sono: l'inglese, il danese, il greco, lo spagnolo, il portoghese, il finlandese e lo svedese. Si noti inoltre l'esclusione fra le lingue ufficiali e di lavoro delle lingue regionali o minoritarie, per la volontà di prendere la nazione come unità di base della costruzione europea. Le lingue ufficiali sono quindi attualmente undici e gli Stati membri dell'Unione quindici: Francia, Germania, Italia, Olanda, Belgio, Lussemburgo, Regno Unito, Irlanda, Danimarca, Grecia, Spagna, Portogallo, Austria, Svezia e Finlandia.

[3] Su questa tematica vedi anche G. S. Karydis, "Le juge communautaire et la préservation de l'identité culturelle nationale", in *Revue trimestrielle de droit européen*, 1994, n° 4, pp. 551-560.

### 1.3. Dopo Maastricht

Dopo Maastricht, la questione della diversità culturale e linguistica non si è mai spenta e i vari programmi comunitari varati per la diffusione e il miglioramento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, quali SOCRATES e LEONARDO, lo testimoniano chiaramente[4].

Quanto al Consiglio, massimo organo decisionale della Unione europea, ha emanato nello stesso periodo due risoluzioni ed una decisione relative al problema linguistico[5].

La novità è costituita dal fatto che la prima risoluzione (del 1995) si riferisce specificatamente alla diversificazione e al miglioramento dell'apprendimento delle lingue, la seconda (del 1997) riguarda il loro insegnamento precoce e, infine, la decisione (del 1996) reca l'adozione di un programma per la promozione della diversità linguistica nella società dell'informazione.

Questa accelerazione impressa al problema da parte delle istituzioni dell'Unione appare motivata dal prorompente ed inarrestabile sviluppo a livello mondiale di due fattori di forte impatto innovativo: l'avvento della **società dell'informazione** e la cosiddetta globalizzazione dell'economia.

Con la prima espressione si indica una società basata sempre di più sulla diffusione di massa in tutto il mondo delle nuove tecnologie informatiche, che permettono di trasmettere e manipolare a livello internazionale, ed in tempo reale, informazioni e conoscenze in tutti i settori della vita pubblica e privata. Quando si parla di globalizzazione s'intende, invece, semplificando al massimo, quel processo per cui ogni problema economico, politico, sociale o di altro tipo viene analizzato, affrontato e risolto sempre meno a livello degli Stati nazionali e sempre più a livello multilaterale e mondiale.

A causa della concomitanza dei due fenomeni, sono in sostanza le frontiere a perdere di significato.

Quanto alle conseguenze sul settore linguistico, appare evidente che ultimamente si è aggravato lo strapotere dell'inglese, scelto oramai come veicolo comunicativo quasi esclusivo, anche se la sua supremazia, per i motivi politici ed economici a tutti noti, è di più antica origine.

### 1.4. Alcuni dati

Alcuni dati aggiornati possono dare meglio un'idea di quanto oggi questo problema sia pressante in particolare nel campo dell'istruzione.

Nell'Europa dei quindici, a livello dell'insegnamento primario, la lingua straniera più studiata è l'inglese; essa riguarda il 26% degli scolari non anglofoni. Di contro, solo il 4% degli allievi delle scuole elementari studiano il francese, che rimane la seconda lingua più studiata nel ciclo di base. Relativamente all'istruzione secondaria, l'89% degli allievi apprende l'inglese come prima o seconda lingua straniera, contro il 32% che studia il francese, il 18% il tedesco e l'8% lo spagnolo. Il francese, come si può constatare, è la seconda lingua più insegnata anche nel secondario, ma le percentuali mostrano il notevole scarto esistente a favore dell'inglese. Per quanto riguarda poi l'italiano, esso è sempre di più abbandonato a favo-

[4] SOCRATES stabilisce un quadro comunitario generale per le azioni in materia di istruzione, mentre LEONARDO si occupa di formazione professionale. Molto importante nel contesto di Socrates sono le azioni post-LINGUA per promuovere l'apprendimento delle lingue e favorire il pluralismo linguistico. Si è inoltre in attesa che il Consiglio adotti la proposta di decisione per la seconda fase del programma – periodo 1° gennaio 2000/31 dicembre 2004 – che tra gli obiettivi principali indica quello di "potenziare la dimensione europea dell'istruzione a tutti i livelli, segnatamente tramite lo sviluppo dell'apprendimento delle lingue". Per perseguire gli obiettivi del programma, inoltre, la Commissione adotterà alcune misure tra cui quella di offrire "sostegno ad azioni di promozione delle competenze linguistiche e di comprensione delle diverse culture". La nuova fase del progetto LEONARDO sulla formazione professionale iniziale, continua e lungo l'arco della vita, indica ugualmente il miglioramento delle competenze linguistiche come una delle misure principali da adottare.

[5] La Commissione ha inoltre elaborato negli ultimi anni alcuni documenti orientativi nel campo dell'istruzione e della formazione di massima importanza, tra cui piace ricordare: Libro Bianco "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva", Bruxelles, 1995 (indirizzo Internet: www.europa.eu.int/en/comm/dg22/lb/fr/lbhfr.html); Comunicazione della Commissione "Per un'Europa della conoscenza"", Bruxelles, 1997, COM(97)563; Libro Verde "Eliminare gli ostacoli alla mobilità transnazionale", Bruxelles, 1996 (indirizzo Internet: www.europa.eu.int/en/comm/dg22/lvhpen.html) e infine Comunicazione della Commissione "Bilancio del seguito dato al Libro Bianco" Bruxelles, 1997, COM(97) 256.

re delle lingue forti; le altre lingue comunitarie, infine, sono studiate solo eccezionalmente[6].

Il dibattito sulla diversità linguistica si è, d'altronde, riacceso anche per un problema interno all'Unione europea stessa, quello cioè di un suo allargamento entro il primo decennio del 2000 in virtù dell'adesione dei paesi dell'Europa centrale e orientale[7]. Se infatti alcuni governi degli attuali Stati membri insistono sin da oggi che non si dovrà snaturare la portata del regolamento 1/58, quello cioè che sancisce la piena parità di tutte le lingue dell'Unione, altri propendono per la futura restrizione del numero delle lingue ufficiali.[8]

### 1.5. Due documenti

Tornando ora alle risoluzioni e alla decisione del Consiglio della Commissione, vediamo più da vicino il contenuto dei due primi documenti riservandoci di trattare approfonditamente l'altro nella seconda parte dell'articolo.

Il Consiglio, dunque, articola la risoluzione del 1995[9] in due punti, sottolineando le necessità più urgenti, che sono: primo, di promuovere un miglioramento qualitativo dell'istruzione linguistica; secondo, di diversificare le lingue insegnate negli Stati membri durante gli studi dell'obbligo e superiori, in modo da fornire ai futuri cittadini europei una competenza in più lingue dell'Unione[10].

La prima sezione del documento, quella riguardante il miglioramento qualitativo, si riferisce direttamente alla questione della diversità linguistica soprattutto nei seguenti tre punti.

Si individua innanzitutto la possibilità, per gli alunni e gli insegnanti, di una "mobilità virtuale", consentita dalle nuove tecnologie, in modo da sopperire alla mancanza di mobilità fisica o integrarla grazie a contatti fra istituti. Attraverso il collegamento in rete di centri di risorse multimediali nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, si deve tendere a migliorare la qualità dei prodotti pedagogici e a diffondere materiali didattici innovativi, trasmettendo così le buone prassi a tutti i livelli di insegnamento.

In secondo luogo si raccomanda di insegnare in lingua straniera alcune discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si studiano due idiomi stranieri[11]. Bisognerà conseguentemente intensificare, attraverso il programma SOCRATES, lo svolgimento di tirocini e seminari all'estero per la formazione di chi, come insegnante non linguista, dovrà utilizzare una lingua diversa dalla propria.

Da ultimo, nell'ambito dell'istruzione per gli adulti, si deve prevedere la possibilità di continuare o iniziare ad apprendere le lingue straniere, in modo da agevolare la mobilità professionale intraeuropea e l'accesso alla società dell'informazione.

La seconda sezione del do-

[6] I dati si riferiscono all'anno scolastico 1994/95 e sono stati pubblicati dalla Commissione europea in *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne,* Lussemburgo, 1997.

[7] Hanno firmato accordi di associazione all'Unione europea e hanno presentato domanda di adesione a pieno titolo gli Stati seguenti: Bulgaria, Estonia, Ungheria, Lettonia, Lituania, Polonia, Romania, Slovacchia, Slovenia, Repubblica Ceca, oltre a Cipro e Malta. A tal fine nel 1998, per rispondere alle raccomandazioni formulate dalla Commissione nella comunicazione "Agenda 2000", si sono conclusi i "partenariati per l'adesione" in cui è compresa una programmazione pluriennale che raggruppa gli impegni del paese candidato (democrazia, stabilizzazione macroeconomica, sicurezza nucleare), un programma nazionale di integrazione dell'*acquis* comunitario e i mezzi finanziari messi a disposizione dall'Unione per appoggiare i preparativi del paese candidato. Tutti i paesi candidati possono partecipare sin da subito a taluni programmi comunitari, compresi quelli relativi all'istruzione e formazione.

[8] La motivazione addotta da questi governi è ovviamente basata sul costo eccessivo in queste condizioni della traduzione dei documenti e dell'interpretariato delle riunioni. Essa può essere riassunta in questa efficace formula degli Inglesi: *Can we afford multilingualism?* Si consideri che alla fine del 1995 le istituzioni dell'Unione europea avevano un organico di oltre 3700 traduttori e interpreti, cui si aggiunge un numero elevato di collaboratori esterni; inoltre ogni nuova lingua comporterebbe l'assunzione di circa 200 traduttori.

[9] La risoluzione del 31 marzo 1995, concernente il miglioramento della qualità e la diversificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nell'Unione europea, è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee (GUCE) n° C 207 del 12 agosto 1995.

[10] Si noti il grande progresso avvenuto dalla risoluzione del 1976, dove veniva indicato l'obiettivo dello studio di una sola lingua straniera.

[11] In alcuni Stati, come la Francia, l'Italia e la Germania, grazie ad accordi bilaterali, si sono già istituite le cosiddette "sezioni europee" che permettono di utilizzare la lingua straniera come veicolo di altre discipline.

cumento, che si occupa della diversificazione linguistica nell'ambito dei sistemi d'istruzione dell'Unione, considera i progressi metodologici fatti negli ultimi dieci anni in materia di insegnamento delle lingue più diffuse per poi raccomandarne l'applicazione a quelle meno insegnate, poiché uno dei maggiori ostacoli alla diversificazione consiste proprio nella mancanza di validi materiali pedagogici e didattici per tali lingue.

Ma il punto nuovo e centrale dell'argomentazione è un altro: anche in ossequio alle raccomandazioni contenute nel **Libro Bianco** "Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva", tutti gli studenti della scuola dell'obbligo dovrebbero, per favorire la diversificazione, apprendere almeno due lingue comunitarie diverse dalla lingua madre per almeno due anni consecutivi, ma possibilmente per un periodo più lungo. Le scuole dei paesi europei, inoltre, per diversificare il più possibile la loro offerta, sono invitate a introdurre l'insegnamento anche delle lingue comunitarie di minore diffusione[12]. La finalità di tale istruzione, ferma restando la piena libertà legislativa di ogni Stato membro in materia, mira a fare acquisire agli studenti competenze chiaramente definite che, con appropriate forme di certificazione, siano trasparenti e spendibili oltre i confini nazionali. È ovvio che l'Unione appoggia e coadiuva, attraverso il programma SOCRATES ed altre azioni di sostegno, le misure dei paesi membri adottate a favore della diversificazione dell'insegnamento delle lingue con particolare attenzione a quelle meno diffuse.

La risoluzione del 1997[13], relativa all'apprendimento precoce delle lingue, ribadendo la necessità per ogni cittadino europeo di conoscere tre lingue dell'Unione, individua nella sensibilizzazione ai suoni e ai segni di una lingua straniera in giovane età una facilitazione al raggiungimento di tale traguardo.

Il Consiglio invita perciò gli Stati membri ad incoraggiare l'insegnamento diversificato e precoce delle lingue garantendone la continuità di studio nella scuola dell'obbligo, nonché a promuovere la creazione di materiale didattico adeguato, compreso quello multimediale, e ad investire sulla formazione linguistica e metodologica degli insegnanti.

Inoltre, se possibile, le istituzioni scolastiche sono invitate a promuovere la mobilità fisica sin dalla prima infanzia o, in alternativa, quella virtuale per stimolare i contatti tra allievi. La Commissione sostiene e appoggia anche in questo caso le azioni degli Stati membri e promuove, con specifiche misure ed azioni nel quadro dei programmi comunitari, l'apprendimento precoce delle lingue.

Pur consapevoli della notevole importanza che le due risoluzioni del Consiglio comportano, soprattutto per avere ribadito la necessità di una offerta linguistica più variegata e in continuità a partire dall'infanzia, ci pare opportuno fare alcune riflessioni in materia.

Diversificare l'insegnamento delle lingue, cercare quindi di bilanciare una situazione di predominio assoluto dell'inglese, chiaramente evidenziata dalle cifre riportate più in alto, presuppone una consapevolezza del problema da parte di tutti i governi dell'Unione. La diversificazione, infatti, ha un senso se viene messa in pratica da un numero sufficientemente ampio di paesi, in quanto solo così si faciliterebbero gli scambi e le *partnership* multilaterali, che oggi appaiono fortemente limitati perché spesso a senso unico. In Francia, ad esempio, il grande incremento dello studio dello spagnolo ha portato come conseguenza il tentativo da parte delle scuole di istituire progetti educativi congiunti con la Spagna, ma anche la difficoltà di effettuarli, visto che in questo paese si è passati negli ultimi dieci anni da un monolinguismo in favore del francese ad uno assolutamente a favore dell'inglese.

[12] Il concetto di lingua comunitaria meno diffusa, utilizzato correntemente nei documenti, si riferisce alle lingue nazionali meno parlate nell'Unione europea (danese, olandese, finlandese, greco, ecc.). Esso viene nettamente distinto da quello di lingua regionale o minoritaria parlata all'interno di un paese.

[13] La risoluzione del 16 dicembre 1997, riguardante l'insegnamento precoce delle lingue nell'Unione europea, è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee (GUCE) n° C1 del 3 gennaio 1998.

Essere impossibilitati ad effettuare gli scambi significa, fra l'altro, avallare una situazione di fatto, in quanto l'attuazione di un progetto educativo congiunto è forse l'unica maniera per incitare i giovani a studiare la lingua del paese ospitante.
In alcuni Stati europei, poi, i giovani apprendono nella scuola dell'obbligo e in molti indirizzi della scuola secondaria superiore ancora una sola lingua, con la conseguente egemonia dell'inglese. Appare chiaro che parlare di diversificazione in tale contesto non è realistico, poiché si dovrebbe prevedere per prima cosa un adeguamento a quanto espresso nella risoluzione del Consiglio, ossia lo studio di due idiomi in aggiunta alla propria lingua materna. Questa è l'unica opportunità, anche per l'italiano e le lingue meno diffuse, di conservare una qualche importanza nei sistemi educativi dell'Europa non anglofona. A dire il vero, in alcuni paesi, dove si apprende ancora una sola lingua nella scuola dell'obbligo, i governi sono già intervenuti per porre rimedio a questa situazione attraverso l'introduzione, anche facoltativa o in via sperimentale, della seconda lingua straniera. In Francia, ad esempio, si è introdotta una seconda lingua moderna obbligatoria a partire dall'anno scolastico 1997/98. Degna di nota è anche l'esperienza della Grecia: grazie alla riforma Suflias del 1993 l'inglese è diventato obbligatorio nella scuola primaria (da 9 a 12 anni), con esclusione di ogni altra lingua; per contro, una seconda lingua straniera deve essere scelta dagli alunni all'inizio della scuola media. Per quanto riguarda l'Italia, infine, oltre alle scuole medie che prevedono l'insegnamento sperimentale della seconda lingua straniera di cui si giovano oltre il 20% degli alunni, si è avviata dall'anno 1998/99 un'ulteriore azione sperimentale che prevede l'offerta aggiuntiva di una seconda lingua sin dalle elementari. Il progetto sperimentale Lingue 2000, infine, varato nell'anno in corso, introduce l'insegnamento precoce di una lingua sin dalla scuola materna e prevede lo studio di una seconda lingua sin dal primo anno della scuola dell'obbligo[14].
Al di là del discorso prettamente scolastico, una cosa appare già chiara: *l'aménagement* linguistico dell'Europa si farà, o attraverso il libero gioco delle forze di mercato, o attraverso uno sforzo cosciente di organizzare un vero multilinguismo, ossia attraverso la volontà politica dei governi più sensibili al tema[15]. Nel primo caso, le lingue nazionali europee, anche quelle più diffuse, saranno tutte relegate a grande distanza dietro l'inglese, soprattutto nei settori di punta sul piano mondiale; nel secondo caso, al contrario, una adeguata politica linguistica a livello nazionale ed europeo eviterebbe la concentrazione su questa sola lingua. Non si tratterebbe certo di ridurre la forza di veicolo comunicativo mondiale dell'inglese, cosa fra l'altro anacronistica, ma di affiancargli la buona conoscenza di una o più altre lingue europee.

## 2. La società dell'informazione multilingue

La constatazione che la comunicazione umana, in tutti i paesi del mondo, stia attraversando un periodo di rivoluzione radicale, dovuta alle nuove tecnologie, deve indurre alla riflessione anche sugli effetti secondari che questa novità comporta.
Ci riferiamo soprattutto al rischio che la grande sfida informatica possa trasformarsi in strumento di crescita della generalizzazione

[14] Le sperimentazioni in questione sono state avviate grazie alla legge 440/97 che ha istituito un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi. Tale legge ha permesso nell'anno scolastico 1998/99 l'introduzione di una seconda lingua comunitaria in forma non curricolare nella scuola media e l'avvio alle elementari di alcune azioni relative allo studio delle lingue. Il progetto Lingue 2000 (indirizzo internet: www.istruzione.it/autonomia/progetti) estende ora l'innovazione riguardante l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere a tutto il percorso formativo.
[15] Questa alternativa, compresa la propensione per la seconda soluzione, traspare nettamente nella politica francese della *francophonie*. Si vedano fra le pubblicazioni più recenti sull'argomento: H. Trova, "Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger", Paris, LGDJ, 1994; Ministère des Affaires étrangères, "Une politique pour le français", Paris, La documentation française, 1996.

della cultura anglo-americana e ridurre a "territori di riserva" le culture e le lingue degli altri paesi[16]. Nel peggiore dei casi, infatti, i cittadini non capaci di comunicare agevolmente in inglese sarebbero impossibilitati a muoversi nello "spazio virtuale del sapere" costituito dall'informazione elettronica via rete, spazio che influenza sempre più direttamente la salute, l'educazione, l'ambiente, il commercio, la cultura e tutti gli aspetti della vita quotidiana.

Ormai risulta quindi evidente che per garantire **il diritto di parità di accesso** alla nuova era dell'informazione ed a tutti i suoi benefici, oltre al miglioramento e alla diversificazione dell'apprendimento delle lingue, già argomentati nella prima parte di questo articolo, si rende necessaria la creazione di un sostegno informatico multilingue, la messa a punto cioè di strumenti e servizi telematici (dizionari *on-line*, thesauri, banche dati, numerizzazione di fonti documentarie, interfacce parlate e scritte, teleservizi transnazionali quali quelli bancari, ecc.) in più lingue, comprese quelle meno diffuse. Ciò eviterebbe parimenti l'uso esclusivo di un inglese "impoverito", ossia di una lingua che, per diventare veicolo di tutti i popoli, si è semplificata e adattata a livelli talmente minimi di competenza da non rendere a volte possibile la comunicazione di concetti elaborati. Inoltre, in ambito di rete, quale Internet, la maggior parte degli utenti potenziali non può essere pienamente soddisfatta solo da un *server* nella propria lingua materna, ma necessiterebbe di strumenti multilingui, come ad esempio di una sofisticata traduzione automatica, per trarre profitto dalla moltitudine d'informazioni oggi reperibili quasi esclusivamente in inglese.

L'Unione europea, potendo essere colpita direttamente da questo fenomeno di appiattimento, che contrasterebbe con il suo carattere multiculturale, ha deciso di affrontare le implicazioni linguistiche derivanti dalla globalizzazione delle comunicazioni telematiche.

In un importante documento della Commissione del novembre 1995[17] essa ha analizzato i vari aspetti del problema per poi proporre, a tutela del pluralismo linguistico, l'adozione di un programma d'azione (noto come "programma SIML", ossia società dell'informazione multilingue) che è stato approvato dal Consiglio l'anno successivo[18].

Ci pare soprattutto interessante, prima di passare all'illustrazione del programma, mettere in evidenza i vari **attori** che la Commissione ha individuato per la salvaguardia della diversità linguistica in Europa.

Secondo la motivazione della proposta, gli Stati membri, *in primis*, come già sappiamo anche in base all'articolo 128 del Trattato di Maastricht, hanno l'obbligo di preservare la loro cultura e di esigerne nel contesto

[16] La cultura americana veicolata dalla lingua inglese, in uso massiccio sui mezzi informatici, oltre a rappresentare una minaccia per il mantenimento delle diversità culturali europee, si caratterizza ancora per una tendenza a subordinare le esigenze culturali agli imperativi economici, contrastando perciò con l'approccio europeo che mira a contemperare maggiormente questi due aspetti. Esiste attualmente un vero e proprio scontro fra Stati Uniti ed Europa, al tempo stesso culturale ed economico, causato dal tentativo di quest'ultima di resistere all'invasione del cinema e della televisione americani. Se le cifre di questo strapotere sono fin troppo note, vogliamo però qui accennare a due vicende che dimostrano come il vecchio continente cerchi di salvaguardare la propria cultura. In primo luogo, la direttiva comunitaria 89/552 sulla "televisione senza frontiere" ha disposto che le emittenti televisive debbano trasmettere, quando possibile, almeno il 50% di opere europee. Nell'ambito della liberalizzazione del commercio internazionale in seno al GATT, in secondo luogo, è stato affermato (su pressione dell'Unione europea ed in particolare della Francia) il principio della *exception culturelle*, per cui le opere audiovisive non sono considerate merci come tutte le altre, soggette *in toto* alla libera concorrenza, ma possono essere protette dagli Stati con sovvenzioni ed altri aiuti. Questa problematica sarà ripresa e sviluppata in seno all'organizzazione mondiale del commercio (ex GATT) che si appresta ad avviare un nuovo round di negoziati commerciali multilaterali denominato *millennium round*.

[17] COM (95) 486 dell'8.11.1995.

[18] La decisione del 2.11.1996 riguardante l'adozione di un programma triennale per la promozione della diversità linguistica della Comunità nella società dell'informazione è stata pubblicata in GUCE L 306 del 28.11.1996. Negli anni 1997/98 la Commissione ha emanato bandi di gara per imprese, società e consorzi su progetti atti a garantire supporti per l'uso dell'informazione elettronica multilingue. Il bilancio consultivo delle varie azioni si avrà alla scadenza del triennio (fine 1999).

europeo un costante riconoscimento[19].
Il ruolo delle istituzioni europee, invece, secondo la Commissione sarebbe quello di sostenere, coordinare ed accrescere l'efficacia delle azioni intraprese a livello nazionale attraverso:

1) la salvaguardia dello *status* delle lingue ufficiali dell'Unione,

2) un lavoro di sensibilizzazione presso le industrie della lingua (le industrie cioè di ingegneria linguistica e di traduzione) perché esse integrino il multilinguismo nelle loro strategie produttive e commerciali,

3) la creazione di strutture e procedure di coordinamento tra i vari Stati membri al fine di attivare un approccio multilingue globale alla società dell'informazione.

Per quanto riguarda in particolare la funzione della scuola, la Commissione ribadisce quanto espresso nella risoluzione del Consiglio del 1995; appare, infatti, chiaro che con l'avvento della società dell'informazione l'apprendimento di più lingue diventa necessario ed implica una formazione continua da applicarsi anche in contesto lavorativo e professionale, così come diventa fondamentale lo sviluppo di prodotti di apprendimento linguistico a distanza da utilizzare in ambiente di rete.
Quanto al settore privato, esso conserverà il ruolo principale poiché avrà il compito, seppur coadiuvato da azioni e sostegni nazionali e comunitari, di produrre contenuti nell'ambito del supporto linguistico per il *software* e di offrire servizi multilingui di traduzione e interpretazione. Bisogna sottolineare a riguardo che se ancora di recente le imprese consideravano la diversità linguistica un puro aggravio di costo, soprattutto a livello di traduzione (cosiddetta "localizzazione") dei supporti tecnici dei prodotti sui mercati esteri, tale diversità sta diventando, particolarmente per le piccole e medie imprese, un nuovo settore di sviluppo per entrare nella nicchia di mercato dell'informazione specificatamente multilingue.
La proposta della Commissione per l'adozione del programma SIML, individua tre linee principali di azione: vediamo da vicino di cosa si tratta.

### 2.1. La prima linea d'azione

La prima linea d'azione prevede di **sostenere la realizzazione di un'infrastruttura riguardante le risorse linguistiche "multilingui" europee.**
La Commissione, gli Stati membri e alcune imprese del settore privato hanno infatti già investito ingenti somme di denaro per la produzione di risorse linguistiche essenziali quali dizionari elettronici, banche di dati terminologici, grammatiche, raccolte di testi, registrazioni vocali, ecc.
Un problema, però, rimane ancora da risolvere: quello cioè della reale possibilità di sfruttamento a livello europeo di tali risorse, che attualmente sono di difficile reperimento, essenzialmente monolingui e soprattutto non compatibili fra di loro.
Il primo obiettivo è quindi di riuscire a creare un'infrastruttura europea che renda possibile la raccolta, il coordinamento e lo sfruttamento delle risorse linguistiche dei vari paesi ai fini della produzione di strumenti multilingui perfezionati. In questo quadro, la Commissione sostiene l'avvio delle attività dell'Associazione europea delle risorse linguistiche (ELRA) che ha come scopo la valorizzazione e la diffusione del materiale disponibile nel settore.

### 2.2. La seconda linea d'azione

La seconda linea d'azione s'interessa invece a **stimolare all'utilizzazione di tecnologie e risorse linguistiche e di integrarle nelle applicazioni informatiche.**
In materia di ingegneria linguistica e di strumenti innovativi di traduzione, l'industria europea sembra essere in ritardo rispetto al mercato mondiale, sebbene essa

[19] A questo proposito notiamo che in Francia la *commission des affaires culturelles* dell'Assemblea nazionale (*Rapport du 27 juin 1996 sur les autoroutes de l'information et la francophonie*) ha già elaborato una strategia per la tutela della francofonia nell'ambito delle autostrade informatiche. La sopracitata commissione ha individuato l'urgenza della numerizzazione delle opere culturali, artistiche, scientifiche ed in particolar modo delle risorse pedagogiche, in quanto rappresenterebbero "strumenti di sapere" disponibili in francese *on line* e quindi a diffusione mondiale.

abbia a disposizione una solida base scientifica e tecnologica nel settore rafforzata, peraltro, da programmi comunitari di ricerca e sviluppo. L'obiettivo di questa seconda azione è quindi di accelerare il trasferimento delle nuove tecnologie di trattamento della lingua verso le industrie europee. Viene proposto all'uopo un numero limitato di progetti per dimostrare la convenienza dell'uso di un linguaggio controllato e della traduzione automatica nei sistemi operativi di gestione dei documenti in ambiente industriale e commerciale. Un altro piccolo numero di progetti è destinato a presentare strumenti e metodi avanzati di "localizzazione" del *software* multimediale. Per quanto riguarda invece specificatamente la traduzione, la Commissione promuove misure capaci di stimolarne l'ammodernamento informatico e di accelerarne la messa in rete, per rendere tale professione più competitiva a livello mondiale.
Appare chiaro che anche la scuola può giovarsi di tale innovazioni, soprattutto di quelle legate maggiormente al settore pedagogico, quali la messa a punto di strumenti metodologici perfezionati per l'apprendimento delle lingue basato sull'informatica, per la traduzione controllata di testi, lettere, documenti, ecc.

### 2.3 La terza linea d'azione

La terza ed ultima linea d'azione intende **promuovere l'utilizzazione di strumenti linguistici avanzati nel settore pubblico europeo.**
Con la creazione del mercato unico, è aumentata la necessità di una comunicazione multilingue tra le amministrazione pubbliche, che sia in grado di assicurare efficacemente il trasferimento continuo di informazioni e la loro leggibilità completa in tempo reale. Si manifesta quindi il bisogno di diminuire drasticamente i costi e i tempi di comunicazione, in particolare mediante l'impiego e la condivisione di strumenti linguistici tecnicamente aggiornati e compatibili.
In questo settore le varie amministrazioni interessate possono sicuramente trarre profitto dalla lunga esperienza di gestione del multilinguismo fatta dalle istituzioni comunitarie, che contribuiscono quotidianamente a sviluppare ed elaborare strumenti sempre più avanzati per la traduzione plurilingue dei documenti.
L'obiettivo a lungo termine è quello di creare un'infrastruttura dell'informazione multilingue per il settore pubblico (strumenti, risorse, norme, interfacce), di sviluppare metodi per la riduzione del tempo di traduzione e di facilitare il lavoro di interpretazione attraverso una terminologia specifica per il settore pubblico europeo.
Ci pare utile sottolineare che nell'ultimo punto di questa azione si precisa chiaramente che verrà compiuto uno sforzo particolare per portare gli strumenti linguistici riguardanti le nuove lingue ufficiali della Comunità allo stesso livello di quelli già esistenti.

Una preoccupazione ed una proposta potranno fungere da conclusione.
Si deve notare che l'Unione europea ha raggruppato fino ad oggi paesi aventi un sostrato tecnologico ed economico più o meno omogeneo: quali risorse organizzative e finanziarie potranno però dedicare alla tutela del multilinguismo nella società dell'informazione i paesi dell'Est, che aderiranno fra qualche anno e che sono afflitti da ben più gravi problemi? Oltre a ciò, è stato affermato che difendere una molteplicità indiscriminata di lingue rinvia paradossalmente, per motivi di costi supplementari enormi, alla ricerca di un linguaggio base comune. Sebbene la risoluzione del problema, come si vede, sia tutt'altro che semplice, soprattutto per motivi di ordine politico, sembra oggi delinearsi un orientamento prevalente che vuole affiancare all'inglese le lingue europee più diffuse, e sviluppare accanto a questo "pluralismo ristretto", da limitare ad ambiti lavorativi-professionali, un sistema di protezione del valore culturale delle altre lingue, senza spingersi cioè ad un multilinguismo indiscriminato.
Quanto detto, in ogni caso, non deve indurre a sottovalutare la grande portata del programma SIML, poiché esso si innesta sulla consapevolezza, che cresce lenta ma costante un po' in tutti i paesi europei, che cultura ed economia non sono antitetiche e che gli investimenti culturali sono in grado di produrre ritorni economici.

# Un quiz ci arricchirà

*Paolo E. Balboni*

Nell'Editoriale del numero 1/2000 di *SeLM* abbiamo espresso il nostro parere sul concorso per l'aumento di 6 milioni annui agli insegnanti più preparati.
Abbiamo scritto che il principio ci pare sacrosanto; che il 25% al CV e il 25% ad una prova di quesiti metodologici ci sembrano troppo pochi rispetto al 50% lasciato alla commissione; abbiamo anche deplorato il fatto che non siano chiare le linee di pensiero, le teorie di riferimento della prova a quiz: abbiamo esemplificato casi in cui, stando alla prassi quotidiana e a i programmi oggi presenti nella scuola italiana due risposte opposte, "sì" e "no", possono essere *giustificatamente e legittimamente* accettabili entrambe a seconda della commissione, stante la normativa in vigore.
Poiché comunque i quiz ci sono, tanto vale riflettere sul modo di affrontarli, anche se non sappiamo assolutamente in che modo il CEDE intenda prepararli: quindi quella che segue è una mera speculazione.

### ► La scelta degli esempi

Ma è una speculazione basata sulla sperimentazione: quesiti di questo tipo sono stati usati in alcune regioni per l'ammissione alle Scuole di Specializzazione per la formazione dei futuri insegnanti; quesiti di questo tipo sono usati dai progetti DITALS (Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena e del Progetto ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
Proprio da quest'ultima fonte abbiamo ottenuto l'autorizzazione a utilizzare alcuni "quiz" di glottodidattica teorica usati in questi ultimi due anni. Si tratta dunque di materiali autentici, usati per testare la competenza nella teoria glottodidattica in un complesso di prove che, accanto a quindici "quiz", comprende anche l'analisi di un'unità didattica tratta da un libro, la didattizzazione di un documento autentico, l'elaborazione di uno schema grammaticale, la registrazione audio della spiegazione di un tema di civiltà – un progetto piuttosto articolato, come si vede.

### ► La soluzione di quesiti a scelta multipla

Ammesso che una persona sia preparata, i principali errori commessi nella soluzione di quesiti a scelta multipla, soprattutto se si hanno quattro o cinque uscite possibili, sono quelli dovuti alla superficialità della lettura.
Si deve leggere ogni volta la frase di partenza con una delle varie code, fino a quando non si trova una proposizione dotata di senso compiuto e qualificabile come "vera".
In molti casi, come a Venezia, una delle code è sempre assurda e quindi penalizza di un voto chi la sceglie; in effetti, predisporre quattro o cinque code plausibili è praticamente impossibile, quindi una buona strategia di soluzione è quella di eliminare subito le alternative chiaramente assurde, in modo da ridurre il ventaglio di possibili risposte tra cui scegliere.

### ► Quesiti di carattere epistemologico

La glottodidattica è una scienza interdisciplinare in cui il problema epistemologico è sempre presente. Ecco ad esempio tre quesiti relativi alle scienze che contribuiscono alla conoscenza glottodidattica.

1. La neurolinguistica offre alla glottodidattica alcune nozioni fondamentali tra cui
a. la nozione di unità didattica a base psicologica
b. la bimodalità della percezione e la conseguente direzionalità globalitàanalisi
c. la necessità di curare il filtro affettivo dell'allievo
d. la realtà endocrina della lingua

Nel **quesito 1** troviamo che la risposta
- "d" è chiaramente assurda, un gioco di parole senza senso;
- "c" è errata perché l'affettività è un problema *psicologico*, non *neurologico*;
- "a" è apparentemente più plausibile, ma ancora una volta basta vedere la parola chiave, "base *psicologica*" per escluderla;
- rimane la risposta "b": in effetti la neurolinguistica è la scienza che studia il funzionamento del cervello in ordine alla lingua e indica nella bimodalità tra cervello destro (globale) e sinistro (analitico) una nozione fondamentale, accanto alla nozione di direzionalità, per cui il cervello procede in direzione da destra a sinistra.

**2.** La psicolinguistica offre alla glottodidattica alcune nozioni fondamentali tra cui
a. la nozione di unità didattica
b. la realtà chimico-funzionale della lingua
c. la bimodalità della percezione e la conseguente direzionalità globalitàanalisi
d. il concetto di LAD, meccanismo di acquisizione linguistica

Nel **quesito 2** la risposta
- "b" è assurda;
- "c" riguarda il cervello, non la mente;
- "a" è una nozione glottodidattica, non psicolinguistica;
- "d" è corretta in quanto riguarda un meccanismo psichico, l'acquisizione linguistica.

**3.** Le microlingue sono
a. delle terminologie specialistiche per i vari settori
b. usate dagli specialisti per non farsi capire dai "non addetti" e guadagnare prestigio
c. varietà di lingua usate da specialisti per chiarezza e riconoscimento nella comunità scientifica
d. traduzioni in italiano di liste terminologiche di origine inglese

Il **terzo quesito**, di natura sociolinguistica, riguarda uno degli oggetti dell'insegnamento linguistico, e può portare ad errori chi legge superficialmente; la risposta
- "d" è assurda, se non altro perché si insegnano anche microlingue di francese, tedesco, ecc.;
- "a" richiede una conoscenza specifica: le microlingue non sono solo lessico, ma anche testi e morfosintassi specifici;
- "b" si basa sulla distinzione sociolinguistica tra "microlingua" e "gergo", usato all'interno di un gruppo per non farsi capire (anche la microlingua medica usata tra dottori per non essere capiti da un paziente grave è un gergo, non più una microlingua);
- "c" è corretta e spiega *chi* usa la microlingua e *perché*.

È chiaro che quesiti di carattere epistemologico richiedono una preparazione non soltanto glottodidattica quanto soprattutto un livello culturale di spessore: spesso infatti si chiedono risposte non nozionistiche ma di riflessione.

### ► Quesiti di teoria glottodidattica

Presentiamo tre esempi di diverso argomento di natura glottodidattica, cioè specificamente orientati sull'insegnamento della lingua.

**4.** Il livello soglia è
a. una teoria secondo cui è sufficiente un minimo comunicativo di lingua
b. una lista di atti comunicativi e nozioni per la comunicazione di base
c. un livello base dell'approccio grammatico-traduttivo
d. la traduzione italiana del *Threshold Level*

Nel **quarto quesito** la risposta
- "c" è assurda perché il livello soglia è alla base dell'approccio comunicativo, che è l'opposto dell'approccio grammatico-traduttivo;
- "d" è assurda perché esistono, oltre al *Threshold Level* per l'inglese, anche il *Nivel Umbral* dello spagnolo, il *Niveau Seuil* per il francese, ecc. Esiste anche un *Livello Soglia* specifico per l'italiano;
- "a" e "b": la prima risposta è errata e la seconda è giusta: ma per scegliere bisogna sapere la glottodidattica, non basta una preparazione culturale per quanto corposa.

C'è comunque un aggancio: un "livello" è raccordabile con una "lista", non con una "teoria".

**5.** Un errore è
a. un'interferenza dalla lingua materna che va estirpato
b. il segno che lo studente si applica insufficientemente e va quindi incoraggiato
c. un'utile spia dell'interlingua di uno studente
d. un modo per consentirci di avere chiara la situazione della classe

La **domanda 5** è prettamente glottodidattica e si basa sulla ricerca effettuata negli ultimi vent'anni sulla base dell'*error analysis;* si può obiettare che si tratta di scelte opinabili in quanto rimandano ad una libera scelta di approccio glottodidattico: è vero. Qui sta il problema base della proposta ministeriale, non avere indicato una linea di fondo di filosofia glottodidattica; chi invece partecipa alla DITALS sa che si ritiene insegnante qualificato chi sa operare all'interno della logica degli approcci comunicativi di matrice umanistico-affettiva.

In questa logica:
- "a" è chiaramente errato sul piano comunicativo e su quello umanistico-affettivo laddove usa "estirpato", e su quello linguistico laddove vede solo l'interferenza come fonte di errore;
- "b" non è vero: molti studenti si applicano ma sbagliano comunque;
- "c" e "d" sono accettabili in un discorso quotidiano, ma solo "c" dà una proposizione scientificamente vera, mentre "d" è approssimativa: perché la situazione sia "chiara" non basta l'analisi degli errori commessi, anche se è indispensabile.

**6.** Un approccio comunicativo
a. esclude categoricamente l'uso della lingua materna dell'allievo
b. esclude la grammatica a favore delle funzioni comunicative
c. privilegia le funzioni comunicative ma non esclude la grammatica
d. esclude i materiali non autentici

Anche il sesto quesito penalizza chi ha una conoscenza solo superficiale, orecchiata della glottodidattica teorica:
- "a" è vera solo per il metodo diretto;
- "b" fu vero solo in alcune applicazioni estreme, degli anni Settanta, quando stava nascendo il metodo nozionale-funzionale (che è una delle varie realizzazioni dell'approccio comunicativo, non l'unica);
- "d" è assurda – a parte il fatto che da anni si discute sulla possibilità che un materiale "autentico" rimanga tale nel momento in cui viene usato in classe per insegnare una lingua, modificando cioè lo scopo per il quale era stato concepito.

### ▶ Quesiti di metodologia glottodidattica

Questi sono forse i più semplici per l'insegnante con esperienza, purché abbia riflettuto su quello che fa in classe, su quello che gli propongono i materiali didattici. Vediamo alcuni esempi che possono essere difficili per chi non ha un *background* teorico tale da consentirgli di riflettere sul suo operare quotidiano.

**7.** Gli esercizi strutturali
a. mirano alla riflessione sulla lingua
b. riguardano solo le strutture morfosintattiche
c. mirano alla verifica
d. mirano alla fissazione automatica delle strutture

Nel **quesito 7** le parole chiave sono due, "fissazione", tipico processo ripetitivo, e "automatica", processo in cui non si chiede di ragionare ma di rispondere rapidamente. È infatti "d" la risposta giusta.

- "a" è sbagliata perché gli esercizi strutturali non lasciano il tempo per riflettere;
- "b" è falsa perché esistono esercizi strutturali di fonologia e di lessico;
- "c" è chiaramente assurda.

**8.** Le attività di simulazione
a. sono possibili solo con studenti pre-adolescenti
b. sono utili a tutti i tipi di studenti
c. sono superate dalla possibilità di accedere alle nuove tecnologie
d. sono proprie dell'approccio strutturalistico

Quest'ultimo quesito riguarda invece una delle tecniche glottodidattiche fondamentali in un approccio comunicativo, per cui "d" è assurda.

- "a" ha una apparente veridicità e funzionerebbe bene nella lingua quotidiana degli insegnanti che conversano, ma è scientificamente falsa: sono "possibili" anche con adulti, sebbene creino problemi di competizione ecc. che le rendono "difficili" in molti casi;
- di conseguenza "b" è corretta: è impossibile seguire un approccio comunicativo senza attività di simulazione;
- "c" può suonare bene al profano, ma l'insegnante sa che per quanta Internet si possa usare, le prove di conversazione, i giochi, ecc. in classe non sono sostituibili se si vuole attuare un approccio comunicativo – che certamente trae enorme giovamento dalla possibilità di accedere alle nuove tecnologie!

### ▶ Una prima via all'autoformazione

Il grande problema degli insegnanti, spesso molto bravi ed efficaci nel loro lavoro, che non hanno curato una preparazione formale in glottodidattica è la confusione terminologica. D'altra parte la precisione non è puro formalismo, è necessaria per chiarezza di idee. Secondo il celebre principio di Condillac "una scienza è un linguaggio ben fatto". *SeLM* da anni sta pubblicando un nozionario glottodidattico (v. pag. 32); chi lo vuole possedere in volume (per quanto si tratti di un volume agile, che ha anche il disco ipertestuale per caricare il dizionario in computer) lo trova come *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Editore, Perugia.

### ▶ Una via più sistematica all'autoformazione

Chi non ha mai letto testi di teoria glottodidattica può, oltre al dizionario di glottodidattica visto sopra, orientarsi verso uno dei tre seguenti manuali:

- FREDDI, G., *Fondamenti di glottodidattica,* Torino, UTET Libreria, 1994 (accentua l'aspetto pedagogico)
- CILIBERTI, A., *Manuale di glottodidattica,* Firenze, La Nuova Italia 1994 (accentua l'aspetto linguistico)
- PORCELLI, G., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994 (accentua gli aspetti psicologici).

Chi voglia riflettere sulle tecniche che usa in classe, sia in maniera teorica sia attraverso un centinaio di pagine in cui le tecniche vengono commentate una per una, può utilizzare:

- BALBONI, P. E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica,* Torino, UTET, 1998.

In questi anni *SeLM* ha trattato tutti questi temi: chi ha conservato le collezioni, troverà molti brevi saggi che possono aiutarlo nei "quiz", cui è inutile si presenti chi confida solo nella propria esperienza sul campo, sul "val più la pratica che la glottodidattica".

# Convegni e congressi

## ▶ Convegno Anils a Roma il 10 e 11 Marzo

La sezione di Roma, guidata dal Prof. Karris (indirizzo nell'organigramma ANILS) sta organizzando un convegno, per il quale è stato chiesto l'esonero ministeriale.
I temi principali saranno due:

**a.** la preparazione sia agli orali dei concorsi abilitanti sia quelli per l'aumento di 6 milioni;

**b.** una prima valutazione del Progetto Lingue 2000, sia da parte dei suoi "autori" del MPI sia da parte dei rappresentanti di alcune sezioni ANILS che portano la voce della "base".

Oltre a questi temi si avranno relazioni per due gruppi separati:

**c.** insegnanti di lingue straniere: interventi su temi ancor oggi poco dibattuti, quali la mobilità degli studenti, l'approccio ermeneutico alla didattica delle lingue, ecc.

**d.** insegnanti di italiano a stranieri, sia nelle scuole italiane sia in generale: interventi su quello che sta nascendo nel settore, relazioni di membri dell'ILSA, ecc.

Chiediamo ai soci non solo di partecipare, ma di diffondere questa notizia.
Altre informazioni sono reperibili nel sito ANILS.

**Convegno nazionale ANILS - WEM**

Avrà luogo a **SANREMO**
nei giorni **4-5-6 maggio**
il convegno nazionale A.N.I.L.S.-WEM dal titolo

**PREPARARSI AL 2002 - L'ANNO DELLE LINGUE**

Il programma verrà pubblicato sul prossimo numero di *SeLM*.
Informazioni presso la Presidenza o la Vicepresidenza dell'ANILS.

▶ Il **Bureau Linguistique de Rome** progetta un bollettino per i professori di francese, da diffondere sulla rete internet.
Due docenti ANILS di Roma partecipano al progetto come rappresentanti ANILS.
Informazioni presso Bureau de Coopération Linguistique et Artistique Rome.
Indirizzo e-mail: aclerome@pronet.it

*Al Professor **Renzo Titone** è venuta a mancare la compagna della sua vita: la grande famiglia dell'ANILS gli è affettuosamente vicina in questo momento di immenso dolore.*

| Data | Luogo | Manifestazione | Titolo | Informazioni presso |
|---|---|---|---|---|
| 10.-11.3.2000 | ROMA | **CONVEGNO REGIONALE ANILS** | **L'ANILS E I PROBLEMI ATTUALI DELLA SCUOLA** *il progetto 2000, i concorsi, la mobilità degli studenti, l'italiano lingua straniera in Italia* | **Michael Karris** 06-68191240/1 fax 6832088 mkarris@johncabot.it |
| 10.-28.4.2000 | OSNABRÜCK | **Fortbildungsseminar für Deutschlehre/innen** | | Universität Osnabrück Tel.0049-541-969-4655 Fax 0049-541-969-4495 Christiane.Beinke@uni-osnabrueck.de |
| 27.-29.4.2000 | BERLIN | **FMF-Kongress** | *Zeit für Sprachen* | Hermann Funk 0049 561 804-3308 fax 0049 561 804-2772 funk@hrz.uni-kassel.de |
| 27.-30.4.2000 | ZAGREB | **II. Internationale Deutscholympiade:** i discenti di tedesco di tutto il mondo si incontrano per interagire interculturalmente con i loro coetanei | Rahmenthema: *Kreativität, erlebte Landeskunde* | Ana Crkvencic 00385 1 6198 802 ankica.crkvencic@zg.tel.hr |
| 4.-6.5.2000 | SANREMO | **CONVEGNO NAZIONALE A.N.I.L.S.-WEM** | *PREPARARSI AL 2002, ANNO DELLE LINGUE* | Presidenza ANILS balboni@unive.it Vicepresidenza ANILS serena@working.it |
| 5.-7.5.2000 | ROMA | **12° seminario internazionale per insegnanti di lingua** | *Centralità del discente* | dilit international house 06 4462602 fax 06-4440888 segreteria@dilit.it |
| 16.-17.6.2000 | GRAZ | **4.Grazer Tagung** | *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* | sabine.schmölzer@kfunigraz.ac.at |
| 30.6.-4.7.2000 | CARDIFF University | **7th International Conference** on *Language and Social Psychology* | | Fax ICLASP (+44)1222 874242 ICLASP@Cardiff.ac.uk |
| 17.-22.7.2000 | PARIS - La Sorbonne | **X^e Congrès mondial de la FIPF** | | Secrétariat Général de la FIPF, 1, Av. Léon Journault, F-923311 Sèvres Cedex |
| 22.-26.7.2000 | PARIS | **XX Congresso FIPLV** | *Insegnare lingue alle soglie del 21° secolo: la sfida della pluralità* | Michel Candelier, Université Renée Descartes, 45 rue des Saints Pères, 75006 Paris. fiplv2000 @citi.fr mc.fiplv@imaginwet.fr |
| 27.7.-16.8.2000 | BERLIN | **XXVI. Hochschulferienkurs** | *Berlin wieder Hauptstadt des vereinten Deutschland: Sprache Landekunde und Methodik* | ZE Sprachenzentrum - Humboldt-Universität zu Berlin Tel 0049-30-2093 5025/5020 Fax 0049-30-2093 5026/5021 ihfk@zes.hu-berlin.de |
| 10.- 16.09.2000 | WIEN | **Kongreß 2000** der IVG (Internationale Vereinigung für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft) | Rahmenthema: *Zeitwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert* | IVG-Sekretariat Fax +43-1-4277-42180 hans-juergen.krumm@univie.ac.at |
| 30.7-4.8 2001 | LUCERNA | Internationale Deutschlehrertagung | IDT-2001 | Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch |

# Nozionario di glottodidattica/10

*Paolo E. Balboni*

*Riprende anche quest'anno la pubblicazione del Nozionario di glottodidattica.*

### ► Educazione vs Istruzione

L'educazione, che costituisce lo specifico della pedagogia, si occupa della definizione delle mete educative [>], mentre l'istruzione, che costituisce lo specifico della metodologia didattica, si occupa della definizione degli obiettivi [>] attraverso i quali realizzare il processo educativo.
In glottodidattica il livello educativo si traduce nella definizione di approcci [>] e quello istruttivo in metodi [>].
Per effetto della ricerca anglofona (dove l'opposizione *education / instruction* è meno chiara che nella tradizione italiana) sta entrando anche in italiano un terzo termine, "addestramento", che spesso viene lasciato in inglese, *training*. Con questo termine applicato allo studio di una lingua straniera ci si riferisce a corsi brevi, intensivi, mirati ad uno scopo molto preciso (ad esempio la visita di un manager all'estero), mentre usando *training* in espressioni come *teacher training* o *in-service training (INSET)* ci si riferisce alla formazione iniziale oppure continua dei docenti. Anche in Gran Bretagna l'uso di *training*, considerato troppo legato alla professionalità spicciola, viene oggi messo sotto accusa e si sta introducendo il termine *formation.*

### ► Educazione bilingue

Si realizza l'educazione bilingue quando due (o più) lingue vengono usate come veicolo per l'insegnamento delle varie materie scolastiche.
In realtà si hanno due diverse situazioni di educazione bilingue:
– in aree bilingui, l'attività didattica viene svolta nelle due lingue in contatto sulla base di parametri quali *one person one language* (cioè ogni insegnante usa sempre e solo la propria lingua materna), oppure con divisioni di aree (alcune materie in una lingua, altre nella seconda lingua), oppure ancora sulla base di periodi (specialmente nella scuola dell'infanzia e in quella elementare: un giorno o una settimana in una lingua, un giorno o una settimana nell'altra); lo scopo dell'educazione bilingue in questo caso è quello di creare delle persone bilingui;
– in alcune scuole (ad esempio i cosiddetti "licei europei") l'insegnamento di una materia viene svolto nella lingua studiata come lingua straniera per alcune ore la settimana. In questo caso siamo nell'ambito dell'*istruzione* piuttosto che dell'*educazione* bilingue: lo scopo non è quello della formazione di una persona bilingue, ma più semplicemente quello di fornire un input ulteriore nella lingua straniera durante l'apprendimento di un'altra materia, innescando così la "regola del dimenticare" teorizzata da Krashen (> Second Language Acquisition Theory), secondo la quale si acquisisce con più facilità quando ci si dimentica che si sta usando la lingua straniera o seconda.

### ► Educazione letteraria

L'educazione letteraria si interessa di un aspetto particolare dell'uso linguistico e fa parte dell'educazione estetica, ma viene di solito curata dagli stessi insegnanti che operano nell'educazione linguistica [>].
L'educazione letteraria mira all'insegnamento dell'abilità di lettura [>] dei testi [>] letterari; a creare la capacità di collocare ogni testo nel complesso della produzione di un autore e nel contesto storico-culturale; a contribuire all'autopromozione della persona facendole scoprire il piacere del testo letterario e il fatto che i capolavori della letteratura possono aiutarci a trovare risposte ai bisogni esistenziali.
In particolare, insegnare a leggere testi letterari significa fare rilevare lo scarto dalla lingua d'uso quotidiano, l'innovazione, la reinvenzione, la rottura del linguaggio: scarti fonologici (quali la rima, il ritmo, le allitterazioni) e grafici (versi, *calligrammes,* poesia visiva, ecc.); devianze morfosintattiche e soprattutto lessicali, quali le figure retoriche; i testi letterari sono vincolati da regole retoriche ed esiste una grammatica dei generi letterari cui un autore può aderire o nella quale può introdurre innovazioni.

---

Tratto da ***DIZIONARIO DI GLOTTODIDATTICA***, Edizione Guerra (Perugia) e Soleil (Welland, Ontario), volume + CD-Rom, 1999.