SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXV

9

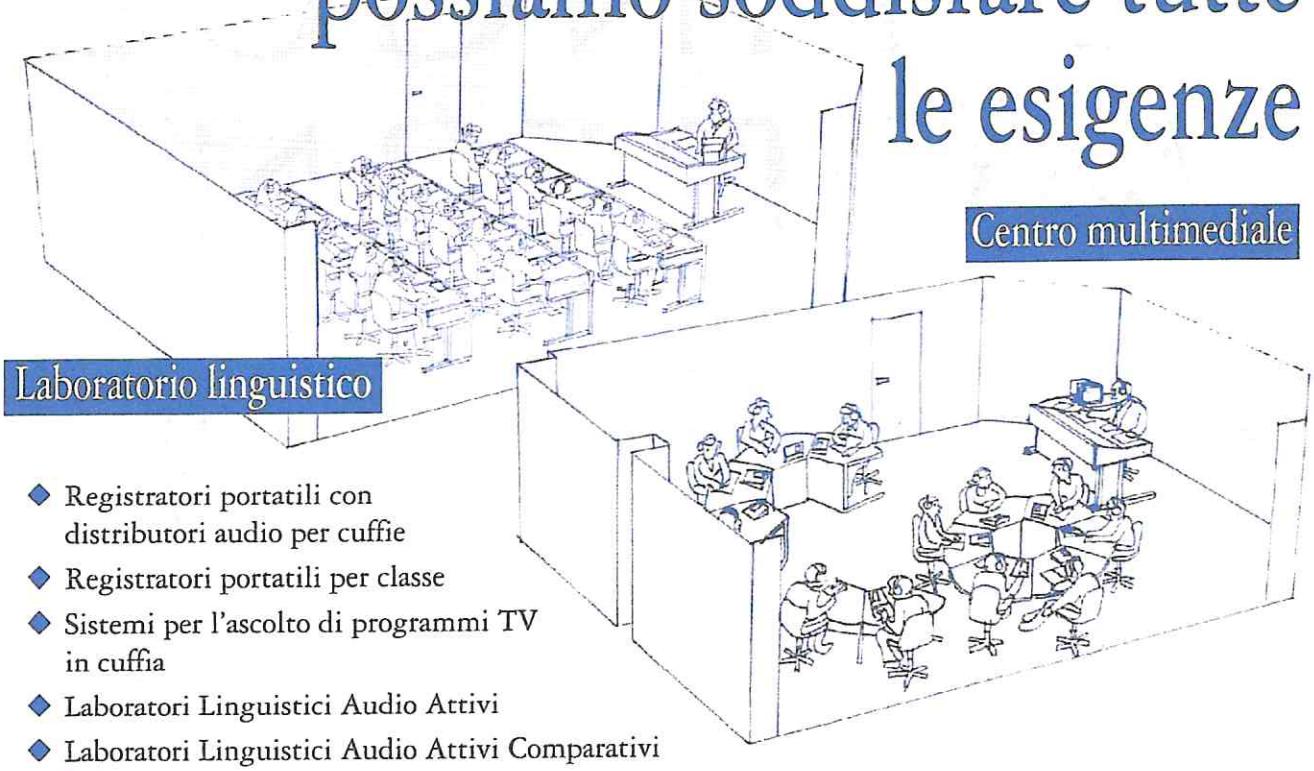
1997

SeLM
Direttore: Paolo E. Balboni

- Nozionario glottodidattico
- Tribuna precongressuale
- Insegnare il cinese
- Proposte a costo zero o quasi

VISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / Fax 0874 - 41.40.43
ed. A.P. c. 34 Art. 2 L. 549/95 E.P.I. Fil. Modena • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

Parlando di multimedialità, possiamo soddisfare tutte le esigenze



- Registratori portatili con distributori audio per cuffie
- Registratori portatili per classe
- Sistemi per l'ascolto di programmi TV in cuffia
- Laboratori Linguistici Audio Attivi
- Laboratori Linguistici Audio Attivi Comparativi BASE
- Laboratori Linguistici AAC con distributori video PAL/S.VGA
- Laboratori Linguistici digitali
- Laboratori linguistici con PC in rete
- Laboratori Linguistici con Analizzatore di Risposte
- Laboratori Linguistici controllati con mouse
- Laboratori Linguistici con chiamata telefonica
- Videoregistratori
- Lavagne elettroniche
- CD ROM
- Convertitori PAL/VGA
- Convertitori VGA/PAL
- Schede audio digitali
- Sistema Autore analogico/digitale
- Corsi interattivi per CD ROM
- Banchi di formati diversi per nuovi progetti d'installazione
- Tutte le nuove tecnologie integrate nei sistemi d'insegnamento
- Impianti TV Satellitari e Terrestri
- Tutti i sistemi elencati sono modulari e integrabili

Esponete i vostri problemi didattici - metodologici - tecnici - economici e noi vi aiuteremo a risolverli

Da 60 anni, la Tandberg Educational progetta e fabbrica prodotti di alta qualità esaltandone l'affida-bilità e la facilità d'uso.

NORDRA s.r.l.
P. P.ssa Clotilde, 6 20121 Milano
Tel.: 02-29000000-29003393
Fax: 02-6570044

TANDBERG EDUCATIONAL
Your teaching partner

Scuola e Lingue Moderne

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

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%

Anno XXXV N. 9 1997

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

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

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

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

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

☆

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

☆

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

☆

SEGRETERIA SINDACALE:
Prof. Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21
91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923/547001

☆

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

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

La pubblicità non supera il 50%.

☆

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

INTERVENTI

2 GIOVANNI FREDDI
Berlinguer, multimediali, lingue straniere

SAGGI

ELISA PAVAN
"Tutor" e "mentor" nella formazione dei docenti in Gran Bretagna 4

6 FIORENZO LAFIRENZA
Problemi glottodidattici nell'insegnamento della lingua cinese moderna

PAOLO E. BALBONI
Nozionario di Glottodidattica 10

CONGRESSI E CONVEGNI

15
• Congressi e convegni
• Notizie dalle sezioni

VITA DELL'ANILS

ANNA BIGUZZI
Proposte a costo quasi zero
Tribuna precongressuale 16

Il numero che conclude l'annata 1997 esce nel gennaio 1998 perché è stato necessario individuare le nuove date del Congresso, rinviato nel 1997 per la concomitanza con le elezioni amministrative. I soci sono invitati a partecipare attivamente alla tribuna precongressuale inviando fax (0332.238095) o posta elettronica (balboni@unive.it).
Questo numero presenta un intervento di G. Freddi, (concessione del "Giornale di Brescia", 13 dicembre 1997): il tema è attualissimo, visto che in gennaio '98 inizia la sperimentazione dei multimediali predisposti sotto la guida del MPI.
Seguono due saggi: uno conclude la ricognizione sul sistema formativo in Gran Bretagna (cfr. SeLM 8) e l'altro pone una sfida per insegnanti abituati alle lingue "vicine" all'italiano: come si affronta l'insegnamento di una lingua lontanissima, ad esempio il cinese? Guardando lontano si apprende molto su cose vicine, che vengono date per assodate...
Inizia, infine, la pubblicazione di un "nozionario" di glottodidattica, che i lettori possono raccogliere fin da questo numero.

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

Berlinguer, multimediali, lingue straniere

Giovanni Freddi

Dopo un anno e mezzo di presenza ai Ministeri della scuola e dell'Università Luigi Berlinguer parrebbe un uomo più d'immagine che di parola.
Questo giudizio potrà essere forse vero ma non nel senso che l'uomo comune intende.
Rispetto ai colleghi di governo Berlinguer è un ministro, per così dire, sovraesposto: ogni settimana rilascia interviste a televisioni e giornali annunciando cambiamenti, risultati, riforme, proposte di riforma di cui, dopo qualche giorno di battage, nessuno più parla. Parole? Immagine?
O parole per sostenere un'immagine?
Tutti ricordiamo l'annuncio del riordino globale dell'istruzione pubblica italiana destinato a mandare in soffitta la Riforma Gentile del 1923.
Interviste televisive, radiofoniche, giornalistiche, tavole rotonde e conferenze, videate e animazioni in cui classi e cicli si snodano come vagoncini sui binari della scolarizzazione, come un intercity in procinto di deragliare. C'è da chiedersi se siano parole per sostenere un'immagine o immagini per autenticare una parola.
Attorno al ministro sono al lavoro esperti e commissioni che mettono a punto la bozza dei nuovi programmi, almeno sperimentali, visto che la sperimentazione scolastica è ormai una riforma surrettizia della scuola italiana.
Nel biennio del futuro Liceo tecnico, ad esempio, si studierà una seconda lingua straniera che lo studente forse conosce, magari conosce solo parzialmente o forse non conosce del tutto. In ogni caso, a questa seconda lingua straniera sono assegnate dai programmi due sole ore settimanali di lezione che potranno diventare tre nel caso in cui i professori delle altre materie rinuncino a parte dei loro orari.
I programmi sono precisi nell'indicare gli obiettivi da raggiungere mediante queste due ore di seconda lingua e cioè:
– competenza funzionale (d'uso),
– nel *comprendere* messaggi orali e ascoltati da mass media,
– nel *comprendere* testi scritti di varia natura,
– nel *produrre* semplici testi orali di natura funzionale o personale,
– nel *produrre* brevi testi scritti – affermano testualmente i programmi – «di tipo funzionale e di carattere personale, anche con errori e interferenze dall'italiano, dal dialetto o da altre lingue».
Errori o interferenze a parte, è qui che il ministro Berlinguer si mostra davvero attento più all'immagine che alla parola.
Vediamo il perché.
Allo scopo di guadagnare tempo nell'apprendimento di questa povera seconda lingua, ben accetta anche quando intrisa di interferenze dialettali e strafalcioni, è previsto un *Modulo multimediale intensivo* (in sigla Mm) che ha una «finalità puramente strumentale» e mira ad accelerare i tempi di apprendimento. Nel caso in cui gli studenti ignorino del tutto questa nuova seconda lingua (saranno la maggioranza) verrà offerto loro un Modulo multimediale di una settimana prima dell'inizio dell'anno scolastico, il discorso si fa qui terribilmente serio.
Il *corso multimediale* (Mm) previsto da Berlinguer è un blocco di lezioni che, nell'ipotesi di un lavoro semi-intensivo, sarà di 24 ore articolto in 6 giorni di 4 ore ciascuno.
La strumentazione multimediale avrà come hardware il videoregistratore, la televisione satellitare, il Cd-Rom e il computer e come software i corsi prodotti dalle case americane, tedesche o francesi.
L'apprendimento della lingua si gioca dunque tra le immagini offerte da televisione e Cd-Rom e le parole offerte dalle colonne sonore degli stessi (il computer serve, oggi, principalmente per lavorare sullo scritto e sulla grammatica).

I neurologi ci informano che l'uomo normale con la vista percepisce l'85 per cento dei messaggi informativi destinati al cervello mentre con l'udito ne percepisce soltanto l'11 per cento. Si aggiunga che l'immagine viene elaborata prevalentemente dall'emisfero destro del cervello (che è preposto alla creatività, all'intuizione, al contesto, alle immagini e alla musica) mentre la parola viene elaborata preva-

lentemente da quello sinistro (deputato alla parola, alla concettualizzazione, alla logica, al numero, ecc.).
Di fronte a un programma multimediale giocato contemporaneamente su immagine e su parola forse occorrerà chiedersi come interagiscano i due emisferi cerebrali e interrogarsi se l'invadenza totalizzante dell'immagine non finisca per mettere in ombra o addirittura cancellare la parola (inconveniente peraltro già verificato). E questo è grave, visto che la lingua è fatta di parole.
Nell'apprendimento di una lingua l'elemento visivo fa da supporto all'apprendimento e all'impiego della lingua; non li sostituisce.
Il pittorialismo produce emozione, produce motivazione, ma non produce parola.
Ne consegue che con nessuna materia scolastica quanto con le lingue il messaggio audiovisivo va approfondito nella sua natura e nelle sue dinamiche profonde per sapere come dosarlo e come somministrarlo.
Chi voglia una controprova può sempre iscriversi ad un corso estivo a Cambridge, Tours o Heidelberg, seguire per cinque ore giornaliere le lezioni di lingua, vivere per di più nel contesto dove la lingua è anche strumento di vita e verificare, dopo una settimana di «full immersion», quanto si è appreso veramente della lingua del posto. E dire che qui il «multimediale» è la vita reale.

C'è un altro aspetto di questa proposta ministeriale che va chiarito anche perché ne risentiremo presto parlare. L'apprendimento di una lingua è un esercizio difficile che richiede un'applicazione metodica e costante distribuita su estesi periodi. Vogliamo dire che uno studio sapientemente distribuito o intervallato dà luogo ad un apprendimento linguistico migliore rispetto ad uno studio forzatamente «compattato».
Insomma nessuno ha mai imparato l'inglese ascoltanto per cinque-sei giorni di fila dei video di David Bowie.

MORMILE Mario, MATTEUCCI Riccarda, *Le grammatiche italiane in Gran Bretagna. Profilo storico: secoli XVI, XVII, XVIII.* Argo, Lecce, 1997.

Lo studio si ricollega ad altri già pubblicati da Mormile (*L'Italiano in Francia, il francese in Italia,* 1989, *Storia dei dizionari bilingui italo-francesi,* 1993). Essi presentavano la storia completa delle grammatiche e dei dizionari di cui si sono serviti i francesi per imparare l'italiano e gli italiani per il francese. La presente opera prende in esame le sole grammatiche italiane per inglesi, a partire da quella che si considera la prima del genere, la grammatica di William Thomas del 1550.
Gli autori vengono analizzati singolarmente e poi inquadrati all'interno dei più ampi movimenti di pensiero del secolo di appartenenza, di cui viene tracciato un profilo socio-culturale. Il volume tratta i secoli XVI, XVII (curati da M. Mormile) e XVIII (di R. Matteucci).
Si è preferita la stesura a parte di un volume, non ancora pubblicato, sul secolo XIX, in cui comparve un elevato numero di manuali.
Lungi dall'essere sterile elencazione di opere, lo studio dedica ampio spazio al tipo di norme presentate, al loro numero, alle esemplificazioni ed agli esercizi presenti nelle grammatiche ed alla loro validità; rilevando l'impostazione metodologica delle grammatiche, esso fornisce per la prima volta un quadro storico dell'evoluzione della didattica della lingua italiana in Gran Bretagna.

Giorgio Valguarnera

"Tutor" e "mentor" nella formazione dei docenti in Gran Bretagna

Elisa Pavan

In Gran Bretagna i corsi di formazione iniziale per insegnanti di lingue straniere sono organizzati in partnership da scuola e università. Ruoli fondamentali all'interno di questi corsi sono svolti dalle figure dei *tutors* e *mentors*, i quali assicurano quel rapporto di interazione tra teoria (appresa all'università) e pratica (svolta nelle scuole), che è il principio base dei corsi di formazione per insegnanti.

Per quanto riguarda la formazione professionale, gli studenti vengono assistiti da un *Professional Mentor* nominato dalla scuola. Il *Professional Mentor* ha la responsabilità di un gruppo di al massimo otto studenti, ed è aiutato da un *Professional Tutor* designato dall'università. Assieme essi aiutano gli studenti a pianificare le esperienze di tirocinio nelle scuole.

Gli studenti lavorano nel dipartimento di specializzazione, lingue straniere, sotto la guida di un *Subject Mentor* nominato dalla scuola. Il *Subject Mentor* è appoggiato da un *Subject Tutor* dell'università.

Diagramma dell'Input Mentor/Tutor allo Studente

Professional Mentor (Scuola)

Il *Professional Mentor* viene nominato dal direttore della scuola ed è a capo del gruppo di *Subject Mentors*. Il *Professional Mentor* inserisce gli studenti nella scuola e li guida nelle sessioni di lavoro riguardanti la formazione professionale. Il lavoro svolto a scuola verrà poi sviluppato e integrato da workshops, seminari e lezioni condotti dal *Professional Tutor* all'università.

Il ruolo del Professional Mentor può includere anche:

- monitorare la relazione tra i partners
- concepire un programma di formazione che includa questioni esclusivamente scolastiche, quali la guida pastorale, la scuola all'interno della comunità, i legami con le industrie, la politica e l'amministrazione scolastica, gli alunni con difficoltà, i rapporti con i genitori.

Professional e *Subject Mentors* preparano il resoconto finale riguardante il tirocinio svolto dagli studenti nelle scuole (*Summative School Practice Report*) e partecipano alla compilazione del *Record of Professional Achievement* dove gli studenti registrano le proprie esperienze professionali e i livelli di rendimento conseguiti.

Subject Mentor (Scuola)

Il *Subject Mentor* è responsabile del lavoro svolto dagli studenti nel proprio dipartimento. In questo può essere aiutato dal *Subject Tutor* dell'università e dal *Professional Mentor* della scuola. Compiti chiave sono quelli di organizzare l'assistere alle lezioni da parte degli studenti, pianificare le pratiche di tirocinio ed organizzare attività di analisi e riflessione.

Il *Subject Mentor* ha inoltre la facoltà di decidere:

- quanto tempo dedicare all'interno dell'orario a disposizione ad attività di osservazione focalizzata, insegnamento di gruppo, lavoro in piccoli gruppi;
- il tipo di classi da affidare allo studente affinchè egli possa lavorare con studenti più o meno capaci e di età diverse;
- come far crescere professionalmente lo studente affidandogli sempre maggiore responsabilità: all'inizio facendolo insegnare ad un ristretto gruppo di studenti, e poi con il maturare dell'esperienza, ad un'intera classe;
- con quale frequenza e da chi (dall'insegnante della classe oppure dal *Tutor*) lo studente verrà

osservato durante l'insegnamento in classe;
• il focus d'osservazione e le modalità di raccolta dati prescelti (osservazione strutturata sulla base di focus differenziati o semplicemente prendere appunti man mano che la lezione prosegue);
• di offrire allo studente l'opportunità di ampliare la propria esperienza oltre l'area di specializzazione (per esempio assistendo a lezioni di storia e geografia, osservando l'approccio della scuola nei confronti degli alunni con particolari difficoltà, indagando sulla politica delle pari opportunità, sul ruolo pastorale della scuola e sul programma di formazione in servizio esistente);
• il tipo di responsabilità che si possono affidare allo studente, come ad esempio partecipare alle riunioni con i genitori, scrivere i giudizi degli alunni, lavorare con un insegnante di sostegno;
• la partecipazione dello studente ad attività del dipartimento, quali lo sviluppo e la pianificazione del curriculum.

Subject Tutor (Università)

Il *Subject Tutor* assieme al *Subject Mentor* provvede a ricevere gli studenti appartenenti ad uno stesso dipartimento (lingue straniere). I *Tutors* studiano lo sviluppo di quest'area curriculare a livello locale e instaurano stretti legami con i dipartimenti delle scuole di *partnership*. Essi hanno dunque esperienza in un'ampia gamma di situazioni scolastiche e possono partecipare a ricerche di sviluppo curricolare nelle scuole associate.
Il *Subject Tutor* potrebbe ad esempio:
• visitare gli studenti regolarmente, assisterli durante l'insegnamento e collaborare con il dipartimento scolastico alla pianificazione del curricolo;
• inserire la pratica locale (ad esempio sillabi locali e schemi di lavoro) all'interno del contesto nazionale o internazionale;
• confrontare e valutare approcci e materiale didattico non presenti nelle scuole in cui si pratica il tirocinio;
• introdurre particolari argomenti di discussione quando è presente il personale esperto dell'università;
• durante gli incontri in cui sono riuniti più studenti, introdurre discussioni che permettano loro di mettere in comune le diverse esperienze vissute;
• studiare i potenziali svantaggi e benefici di vari modelli di gestione del lavoro in classe, come ad esempio, lavori di gruppo, lavori in coppia o individuali;
• aiutare gli studenti ad articolare le loro esperienze, a formulare problemi e a giungere a provvisorie ma ben motivate soluzioni e strategie d'insegnamento;
• fornire riferimenti bibliografici utili agli studenti.

Professional Tutor (Università)

Il *Professional Tutor* dell'università è legato ad un numero di scuole, ciascuna con un gruppo di studenti. Il *Professional Tutor* collabora strettamente con il Professional Mentor della scuola nel disegnare un programma di inserimento (*Induction Programme*) e un'esperienza di tirocinio ben strutturata per ogni studente.
Il *Professional Tutor* diventa familiare con le più diverse realtà scolastiche così da assicurare uno stretto legame di collaborazione tra scuola e università.
All'interno della partnership che si crea tra *Professional Mentor, Subject Mentor*, e *Subject Tutor*, il *Professional Tutor* aiuta a:
• osservare, discutere e valutare l'insegnamento dello studente, e poi lo mette al corrente dei progressi compiuti;
• dare suggerimenti utili, riguardanti ad esempio l'impiego di ulteriori risorse, l'utilizzo di approcci alternativi e di materiale non disponibile nella scuola; suggerisce inoltre le modalità per sviluppare le strategie d'apprendimento degli alunni, per promuovere l'apprendimento individuale e per provare a gestire il lavoro in classe in modi sempre nuovi e diversi;
• discutere i progressi dello studente non solo alla luce dell'esperienza condotta in una scuola ma all'interno di un contesto più ampio, quale può essere un *consortium* di scuole selezionate appositamente a scopo formativo;
• mettere in relazione l'esperienza di tirocinio con i diversi aspetti trattati all'università (pratica corrente d'insegnamento delle lingue straniere, requisiti del National Curriculum, principi su cui si basa l'insegnamento delle lingue straniere);
• aiutare lo studente a colmare le proprie lacune;
• aiutare lo studente a porsi nuovi obiettivi;
• aiutare a risolvere i problemi metodologici, linguistici o personali che possono sorgere allo studente.
Per la riuscita di questa *partnership, Tutors* e *Mentors* devono impegnarsi a pianificare e valutare costantemente il lavoro dei propri studenti. I *Mentors* della scuola devono poter frequentare i seminari e portare esempi concreti della realtà scolastica, ascoltare e valutare le idee e il materiale elaborati dagli studenti. I *Tutors* universitari, a loro volta, partecipano alle esperienze di tirocinio svolte nelle scuole e conducono la parte del corso svolta all'università. Entrambi inoltre partecipano ad attività di formazione e aggiornamento.
Un potenziale motivo di incomprensione tra *Tutors* e *Mentors* è il considerare il *Tutor* come il solo a possedere il modello teorico perfetto per l'insegnamento delle lingue straniere e il *Mentor* come semplice *practitioner*. In realtà co-

sì facendo si ignora il fatto che il modo in cui l'insegnante sceglie di condurre le proprie lezioni è anch'esso basato su principi teorici riguardanti le strategie di apprendimento degli alunni, anche se spesso tali principi si sono trasformati in routine.
Recentemente la teoria del *reflective practitoner* ha avuto il sopravvento su questa separazione tra teoria e pratica. Sidgwick definisce l'insegnamento come un processo dinamico complesso, i cui componenti essenziali (valutazione, ricerca e sperimentazione) non sono caratteristiche aggiuntive di un buon insegnante, bensì costituiscono la vera e propria base della didattica, cioè la riflessione. (Sidgwick 1991).
Secondo Everton e White questo approccio è vantaggioso per l'insegnante in quanto gli offre l'opportunità di aggiornare regolarmente la propria esperienza d'insegnamento attraverso il contatto costante con le scuole in cui partecipa ad attività di gruppo con altri insegnanti. (Everton e White 1992)
Per il *Mentor* significa poter contare sulla più ampia conoscenza dei Tutors nell'ambito della ricerca a livello nazionale e sulla loro provata capacità di analisi. Lavorando in gruppo, essi hanno l'opportunità di sviluppare idee,che altrimenti rimarrebbero tali, in azione in classe. Inoltre possono imparare a condurre ricerche *action-based*, che rappresentano la chiave della loro crescita professionale futura.

Bibliografia

A Guide to School-Based Initial Teacher Training in Modern Languages, Partners, 1993.
T. Everton and S. White, *Partnership in Training; The University of Leicester's New Model of School-Based Teacher Education*, Cambridge, 1992.
Sidgwick A., *Imaginative Projects: Arguments for A New Teacher Education*, Goldsmith's College, 1991.

Problemi glottodidattici nell'insegnamento della lingua cinese moderna

Fiorenzo Lafirenza

La lingua che viene insegnata con il nome di cinese moderno è definita in modo più esatto dal termine *putonghua* (lingua comune). Esso fu coniato nella seconda metà degli anni '50 di questo secolo, allorché, al fine di mettere la Cina in condizione di affrontare la modernità, venne deciso di promuovere la diffusione di un'unica lingua che fosse utilizzabile su tutto il territorio nazionale, da affiancare alle diverse koinè già consolidate nelle diverse aree di questo enorme paese. Dopo un lungo dibattito si convenne dunque di adottare la pronuncia del dialetto di Pechino applicata al lessico della lingua letteraria vernacolare del Nord (*baihua*). La realizzazione di questa misura fu favorita dal sistema di scrittura cinese, basato sin dalle origini su unità dette *caratteri* (*hanzi*), il cui significato, come accade per i numeri arabi, può venire compreso a prescindere da come vengono pronunciati. Ciò implica che, a livello di scrittura, la parola cinese non è costituita da un insieme di significanti intesi come elementi fonici, ma si presenta come unità grafica priva di qualsiasi indicazione riguardo al suono a essa associato. Questo fenomeno ha rappresentato e rappresenta tutt'oggi un formidabile elemento unificatore dell'identità nazionale in quanto, grazie a esso, oltre un miliardo di persone di 56 gruppi etnici diversi sono in grado di leggere e comprendere un testo scritto, quale che sia il loro dialetto o la loro lingua d'origine.

1. Il problema metalinguistico

Nel dare avvio all'attività didattica del cinese non si può prescindere dall'esporre quali siano le caratteristiche salienti della lingua e i tratti peculiari che la rendono tanto diversa dalle lingue alfabetiche che gli studenti italiani hanno avuto modo di conoscere nel corso del loro precedente curriculum di studi.

Tra gli altri:
a) la non flessibilità, vale a dire la mancanza di categorie quali caso, numero, tempo e modo;
b) la costruzione del periodo, che avviene per accostamento e organizzazione di morfemi;
c) l'impossibilità di stabilire a priori il valore grammaticale delle parole.
A sua volta, tale esposizione richiede l'impiego di una terminologia del tutto nuova alla maggior parte dei discenti. Del resto, sviluppare la descrizione e l'analisi della lingua cinese facendo ricorso alle categorie grammaticali dell'italiano o di altre lingue europee sarebbe non solo sviante, ma addirittura impossibile. È dunque necessario introdurre gradualmente lo studente a termini per lui nuovi, e far sì che egli possa familiarizzare con essi.

2. Il problema della graduazione
Uno dei capisaldi della glottodittatica da Krashen in poi è lo studio della graduazione dell'*input* sulla base di un "ordine naturale" di acquisizione linguistica. Alla luce di quanto sopra esposto, pertanto, converrà illustrare sin dalla prima lezione il concetto che l'unità base della lingua cinese è la sillaba.
Conoscere una sillaba significa conoscere un morfema e allo stesso tempo, nella maggior parte dei casi, una parola monosillabica, il che costituisce le fondamenta per la conoscenza di parole bisillabiche o polisillabiche. Mentre alcuni morfemi costituiscono di per sé parole di senso compiuto nell'ambito dell'attuale *putonghua*, altri invece, che pure sono giunti fino a noi attraverso un'evoluzione semantica di millenni, risultano oggi inadatti a costituirsi come parola e devono generalmente unirsi ad altri morfemi, dando così origine a parole composte di più di una sillaba.
Una volta esemplificato questo assioma, si potrà procedere, nel corso delle lezioni successive, con il sottoporre alla classe una lista di caratteri contenente morfemi *autonomi* e *dipendenti*, dando come compito quello di riconoscere l'appartenenza di ciascuno a una delle due categorie.
Il lavoro di riconoscimento del valore semantico del morfema e della sua memorizzazione è della massima importanza. Come è facile per noi isolare ogni singola parola all'interno di una frase, così, per i cinesi, è del tutto naturale isolare i singoli morfemi, e di conseguenza le sillabe, all'interno dell'enunciato.
Possedere una buona padronanza del significato di un morfema consente di decidere l'appropriatezza del suo uso non solo sul piano lessicale, ma, ciò che forse ancora più conta, su quello sintattico.
Un altro problema: le lingue alfabetiche permettono di compitare una parola lettera per lettera, ma come si compita in cinese? La semplice emissione di una sillaba isolata non dà, come vedremo più avanti, alcuna indicazione della parola a cui essa si riferisce. Occorre, invece, contestualizzarla in rapporto ad altre parole che ne facciano uso. Un esempio può essere utile: se chiedo a un cinese come si scrive la parola *xuesheng* (studente), quello mi risponderà che si scrive con lo *xue* di *xuexi* (studiare) e lo *sheng* di *shenghuo* (vita, vivere).

3. Il problema grafemico
A differenza di quanto accade con le lettere di un qualsiasi alfabeto fonetico, cui è affidato il compito di convogliare la pronuncia della parola, il carattere cinese è un segno grafico che della parola può convogliare esclusivamente il senso e mai la pronuncia, che va dunque appresa e memorizzata caso per caso. Inoltre, ogni carattere è reso foneticamente da una sillaba e, generalmente, è portatore di significato.
Analizzata dal punto di vista fonetico, ciascuna sillaba risulta costituita
– da una iniziale (rappresentata da una consonante o da una semivocale),
– da una finale (ovvero da un gruppo vocalico che può essere seguito o meno da una consonante),
– da un tono (l'altezza dell'emissione sonora relativa al gruppo vocalico della finale).
La combinazione tra iniziali e finali dà luogo a circa 400 sillabe diverse, le quali, in virtù dell'applicazione dei diversi toni, vengono a costituire un corpo di poco più di 1200 sillabe (alcune sillabe infatti non posseggono tutti e 4 i toni, mentre altre non ne posseggono addirittura nessuno o solo uno). Queste 1.200 sillabe sono tutte morfemi, e tutte possono servire alla formazione di parole come nel caso del citato *xuexi*; per la maggior parte, anzi, sono parole esse stesse.
Tutte le parole dell'attuale *putonghua* sono costituite da queste 1.200 sillabe.
Ma come registrare la pronuncia di un carattere, visto che esso non è di per sé atto a farlo? Ciò è possibile grazie all'elaborazione di un sistema di trascrizione basato su 26 lettere, il *pinyin*, che necessita a sua volta di essere imparato ed esercitato: la serie di suoni peculiari al cinese che esso trascrive, infatti, e in particolare quelli relativi alle consonanti, non corrispondono affatto a quelli che lo studente italiano è naturalmente in grado di emettere. Così, la lettera *q* trascrive un suono corrispondente alla doppia *cc* di *approcci*, la *g* corrisponde alla *c* di *sacro*, e la *x* al gruppo consonantico *sc* di *sciare*.
Si tratta di un problema che viene condiviso dalla didattica di qualsiasi lingua; nel caso del cinese, tuttavia, questo lavoro di descrizione e addestramento fonetico ri-

chiede un impiego di tempo assai maggiore, dovendo prendere in considerazione, in pratica, una lettera alla volta, e implicando, inoltre, suoni assai diversi da quelli presenti nella lingua italiana. Per portare il discente a saper distinguere e riprodurre correttamente le consonanti bilabiali *b* e *p*, ad esempio, dopo aver illustrato con l'aiuto di un disegno e mostrato personalmente la corretta posizione delle labbra, è opportuno guidare gli studenti a provare l'emissione del suono ponendo a qualche distanza dalla bocca un sottile foglio di carta. Poiché la *b* è un'occlusiva sorda non aspirata, mentre la *p* è occlusiva sorda ma aspirata, lo studente saprà di averne conseguito la giusta emissione allorché nel pronunciare la prima il foglio di carta rimarrà immobile, mentre nel pronunciare la seconda esso verrà spostato dall'aria rilasciata improvvisamente attraverso le labbra. Un esercizio analogo va fatto anche per le alveolari *d* e *t*, la *d* essendo non aspirata, a differenza della *t*.

Non ci dilungheremo in questa sede su tutta la serie di esercizi necessari a far apprendere la corretta emissione di ogni singolo suono del repertorio fonologico del cinese; ci preme tuttavia sottolineare che non è possibile, come può esserlo per l'insegnamento e per lo studio di altre lingue, partire con esercizi di ripetizione/imitazione di *patterns* prescindendo da un'accurata esposizione ed esercitazione fonologica, se non a rischio di portare il discente a una sottovalutazione dell'importanza di una corretta fonazione e, di conseguenza, a vanificare ogni successivo sforzo di correggerlo.

4. Il problema dei toni

La questione diventerà ancora più chiara, una volta che avremo accennato al problema del tono della sillaba, vale a dire della variazione melodica assunta dal gruppo vocalico della sillaba al momento della fonazione (Abbiati 1992: 74, 87). Esso rappresenta un elemento di fondamentale importanza, dal momento che è proprio il tono a conferire alla sillaba la sua natura di parola. Nel *putonghua*, ovvero nel dialetto di Pechino che gli serve da modello, i toni sono quattro. Al variare del tono, dunque, corrisponde un cambiamento di senso della sillaba-morfema e di conseguenza, nella lingua scritta, del carattere che la rappresenta graficamente. Un esempio: la sillaba *ma* pronunciata al primo tono (emissione di durata leggermente superiore alla media e di intensità e altezza costanti, quest'ultima posta all'incirca nel terzo superiore della naturale estensione di voce del parlante) può significare *mamma*; pronunciata al secondo tono (emissione di intensità crescente, di durata più breve rispetto alla media, di altezza che va dalla metà della naturale estensione vocale del parlante fino quasi a toccarne il limite superiore) può significare *canapa*; al terzo (che parte decrescendo da un'altezza situata nel terzo inferiore della naturale estensione vocale del parlante fino al limite inferiore, per poi risalire fino a superare il livello iniziale del secondo tono) *cavallo* e al quarto (emissione breve, che da un altezza collocata pressoché al limite superiore della naturale estensione vocale del parlante precipita rapidamente fin quasi al limite inferiore) *maledire* o *rimproverare*.

Anche quando la sillaba è atona è, in realtà, portatrice di un tono: quello neutro, la cui altezza varia in rapporto al tono della sillaba che lo precede.

Se è vero che ad ogni carattere corrisponde una sillaba, non è vero però il contrario. A una data sillaba portatrice di un determinato tono, infatti, capita di frequente che corrispondano più caratteri, ognuno con il valore di un diverso morfema. Per fare un esempio, a seconda del carattere associatole, alla sillaba yi pronunciata al secondo tono corrispondono, tra gli altri, i seguenti morfemi: *aspetto, sicuro, adatto, gioioso, ferita, rimuovere, perdere, dubbio*. A circa 1200 sillabe fanno dunque riscontro le parecchie decine di migliaia di caratteri contemplati dalla scrittura della lingua cinese.

Da quanto sin qui esposto si capisce come sia indispensabile far sì che lo studente apprenda al più presto a modulare i toni e come sia parimenti importante puntare alla esatta memorizzazione del tono di ogni singola parola, man mano che si va arricchendo il lessico nel corso dello sviluppo delle unità didattiche. Nei casi, per fortuna poco frequenti, di studenti che semplicemente non credono possibile che il tono ricopra una tale importanza ai fini di una corretta pronuncia e quindi ai fini dell'espressione di un enunciato accettabile, è della massima utilità poter contare sulla collaborazione di un madrelingua e sull'effetto di *feedback* da questi fornito. Poiché il docente di madrelingua italiana è passato attraverso le stesse forche caudine dello studente che gli sta di fronte, infatti, può arrivare a presumere il senso di un enunciato anche qualora esso sia espresso in modo scorretto; al contrario, con il suo non riuscire a comprendere il messaggio, il docente di madrelingua cinese dimostrerà nel più convincente dei modi che, davvero, se non si rispetta l'esatta emissione del tono, la comunicazione non passa.

A differenza di quanto accade nelle lingue occidentali, l'esposizione delle funzioni comunicative e la loro esercitazione non può dunque prescindere da una verifica costante del livello di apprendimento fonologico.

5. Il problema metodologico

Parallelamente al lavoro di presentazione delle caratteristiche peculiari della lingua è opportuno diversificare le attività, onde tenere desto l'interesse degli studenti nel corso delle tre ore che rappresentano la durata media di una lezione universitaria di cinese. L'esperienza suggerisce che è bene cominciare fin da subito a utilizzare gli elementi di fonetica o di grammatica in ambito funzionale-comunicativo mano a mano che vengono esposti, cosa resa possibile dalla natura stessa del cinese. La semplice presentazione di funzioni comunicative quale "salutare" e "presentarsi", per esempio, consente di verificare e mettere a frutto quanto si è appena appreso sulla sillaba, oltre che di introdurre i primi elementi di grammatica e riflettere su di essi. Un esercizio consisente nella semplice ripetizione del saluto informale, seguito dalla presentazione di se stessi (*ni hao, wo jiao...*), implica di fatto:

a) l'esercitazione al controllo dei toni di ogni singola sillaba, rispettivamente terzo-terzo (laddove, per inciso, il terzo tono della sillaba *ni* subisce una modificazione e diventa secondo tono per il fatto di precedere un'altra sillaba al terzo tono) e terzo-quarto, accostamento a sua volta interessato da una modificazione tonale,[1] oltre che all'assetto tonale complessivo degli enunciati;

b) l'apprendimento del sostituto nominale di prima e seconda persona (rispettivamente wo e ni):

c) l'apprendimento di due tipi diversi di frase, quella formata da un soggetto seguito immediatamente da un predicato costituito da un verbo attributivo (*hao = bene, stare bene*) senza presenza di copula, e quella con predicato verbale (*jiao = chiamare/chiamarsi*).

In un secondo momento, grazie alla lettura dello stesso enunciato fatta su materiali diversi (manuale, fotocopie, ecc.) si eserciterà il riconoscimento degli *hanzi* che veicolano graficamente il messaggio per giungere infine a esercizi di scrittura dei medesimi secondo l'esatto ordine di tratti necessario a ottenere un carattere proporzionato. A ciò che al profano appare come un intrecciarsi di segni apparentemente casuali presiedono, in realtà, un ordine e una logica che, una volta compresi, rendono assai più agevole il compito di riconoscere ed essere in grado di riprodurre il carattere scritto.

In questo modo, all'insegnamento della lingua orale va ad affiancarsi quello della lingua scritta, che rappresenta un ulteriore forte elemento di motivazione per lo studente. La manualistica del cinese moderno prevede che, per un certo tratto del suo percorso di apprendimento, allo studente sia offerta la trascrizione interlineare in *pinyin*. Questa scelta è senz'altro opportuna. Senza questo ausilio, da una parte il docente si vedrebbe costretto a dilazionare i tempi di messa in pratica delle funzioni comunicative per introdurre invece alla ricerca dei caratteri sul dizionario bilingue cinese-inglese (ricerca che, come è facile immaginare, prevede modalità affatto diverse da quella di lemmi proposti in ordine alfabetico), mentre, dall'altra, allo studente non resterebbe altra alternativa che dover impiegare un gran numero di ore per la consultazione del medesimo. Pur potendo fare affidamento sul *pinyin*, occorre comunque puntare sin da subito alla memorizzazione del carattere e della sillaba a esso associata; pertanto, una volta che abbiano una certa dimestichezza con il testo dell'unità proposta, si inviteranno gli studenti a leggerlo coprendo la trascrizione e affidandosi alla memoria visiva. Quest'ultima verrà poi consolidata tramite esercizi di trascrizione dal *pinyin* in caratteri, esercizi che consisteranno dapprima in dettati di singole parole decontestualizzate e successivamente in dettati di brevi periodi.

È importante rilevare come, per quanto riguarda le abilità di lettura e scrittura, in questa fase dell'apprendimento non esista alcuna differenza sostanziale, a esclusione dell'età, tra il nostro studente e lo scolaro cinese della scuola elementare. Anche i cinesi, infatti, devono imparare i caratteri uno per uno, e praticarli costantemente, pena il rischio di dimenticarne la pronuncia e la composizione, prova ne sia il fatto che anche un cinese colto non conosce in genere più di 6000 caratteri diversi. L'unica differenza rilevante tra il discente cinese e quello straniero sta, ovviamente, nella quantità e nella qualità dell'esposizione alla lingua.

[1] Il terzo tono subisce una modificazione che lo porta a diventare mezzo tono ogni qual volta venga a trovarsi davanti a una sillaba al primo, secondo o quarto tono. Questo fenomeno, conosciuto come *sandhi tonale*, coinvolge in realtà tutti e quattro i toni, ma la sua esposizione richiederebbe un discorso a parte che qui, per brevità, si è deciso di tralasciare.

Bibliografia

Abbiati M. 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Chao Yuen-ren 1968, *A Grammar of Spoken Chinese*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Cheng Chin-chuan 1973, *A Synchronic Phonology of Mandarin Chinese*, The Hague, Mouton.

Chiang Yee 1973, *Chinese Calligraphy*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Li C. N e Thompson S. A 1981, *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*, Los Angeles, London, University of California Press.

Scarpari M. 1981, *Corso introduttivo di lingua cinese classica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Tai J. 1978, *Phonological Changes in Modern Standard Chinese in the People's Republic of China since 1949*, Washington, D.C., USIA.

Nozionario di glottodidattica / 1

Paolo E. Balboni

Inizia in questo numero la pubblicazione di un nozionario di glottodidattica, inteso come servizio ai docenti di lingue.
Il nozionario è stato creato nell'ambito del "Progetto ITALS - Italiano come lingua straniera" dell'Università di Venezia ed è in corso una sua diffusione anche attraverso internet (www.unive.it, selezionando Centro Linguistico nell'"indice".

Ragioni per un nozionario

La glottodidattica è una scienza relativamente recente e non ha ancora elaborato una terminologia sempre accettata: questo nozionario è un contributo in tale direzione.
Si tratta di un'operazione particolarmente sentita per la glottodidattica italiana: questa infattti si è sviluppata, pur all'interno di un quadro epistemologico assolutamente originale, anche per opera di stimoli provenienti dalla Francia, dapprima, e poi dagli Stati Uniti, dalla Gran Bretagna ed ha quindi fatto proprie espressione e terminologie provenienti da queste tre tradizioni: il risultato è la notevole eterogeneità terminologica che si ritrova nelle opere di studiosi italiani con retroterra scientifici e culturali differenti tra loro – e che quindi crea incomprensioni sul piano scientifico e rende più complicato l'accesso del non-specialista ad opere di per sé già complesse.
Inoltre il felice momento dell'insegnamento dell'italiano nel mondo fa sì che la glottodidattica applicata all'italiano per stranieri cominci a produrre ricerche sempre più significative, al cui interno tuttavia si trovano termini e accezioni usati secondo le tradizioni locali delle nazioni in cui tali ricerche vengono condotte.
Il nozionario vuole contribuire a costruire una piattaforma terminologica condivisa dai glottodidatti italiani, anche nella prospettiva del "Progetto ITALS - Italiano come lingua straniera" dell'Università di Venezia. Per questo, oltre ad essere pubblicato su carta, il nozionario è consultabile nel sito dell'Università di Venezia (www.unive.it) di internet.

Natura del nozionario

Questo nozionario non è una raccolta di piccole monografie esaustive, ma di un "dizionario di nozioni" in cui ogni voce è trattata nel minor numero di parole possibile, privilegiando la vastità dell'orizzonte all'approfondimento di singoli elementi, e fornendo una struttura di rimandi ipertestuali in modo da consentire una lettura secondo percorsi cognitivi e culturali personali.
Non si offre alcuna bibliografia, che sarebbe vastissima (si tratta in pratica delle migliaia di volumi e riviste della maggiore biblioteca glottodidattica italiana, quella dell'Università di Venezia, dove nel 1969 venne creata la prima cattedra di didattica delle lingue) e risulterebbe obsoleta in un numero di anni minore di quelli in cui questo nozionario aspira a restare valido.
Si evita anche, tranne in alcuni casi speciali, di riportare l'ascrizione di particolari concetti a determinati studiosi: lo scopo del nozionario è quello di fornire un quadro generale, non di tracciare una storia dei contributi alla glottodidattica. Per questa ragione il nozionario non

prende posizione, non privilegia una teoria rispetto ad un'altra, ma si limita a riferire e ad illustrare. È un limite (ed una probabile fonte di critiche) messo in conto da chi scrive.
La glottodidattica è per sua natura interdisciplinare e chi vi si accosta può non conoscere con precisione le nozioni chiave di scienze di riferimento della glottodidattica: questo nozionario intende contribuire a fornire un orientamento in questa prospettiva, pur dando per scontato che i linguisti (e gli psicologi e psicolinguisti, pedagogisti e didatti, antropologi e sociolinguisti...) troveranno tali voci limitate di numero e e superficialmente trattate. Ci scusiamo con gli specialisti, ma anche su temi su cui abbiamo lavoratamente in altre sedi abbiamo seguito la regola di non superare, quando possibile, la ventina di righe e, meglio, di restare al di sotto di tale limite tranne.

Struttura del nozionario

Nell'ordinare alfabeticamente le voci si è privilegiata come parola chiave quella più marcata: ad esempio, per i vari approcci è l'aggettivo ("strutturalistico", "comunicativo", ecc.) che viene privilegiato e quindi determina la collocazione della voce nell'ordine alfabetico del nozionario.
In glottodidattica, come molte altre discipline moderne, organizza i suoi concetti in una notevole quantità di opposizioni binarie, che come tali vengono presentate nell'ordine alfabetico: ad esempio, "acquisizione vs apprendimento", "comunicare vs informare" e così via.
Il nozionario ha natura ipertestuale, nel senso che è possibile percorrerlo "navigando" attraverso i rimandi da voce a voce, segnati dal simbolo [>]. Esso verrà realizzato anche come ipertesto informatico e, come detto sopra, verrà collocato in internet a disposizione di studiosi, insegnanti, studenti di glottodidattica.

A

• Abilità linguistica
In italiano si comprendono in questo termine due nozioni diverse, che in inglese – secondo la dicotomia proposta da Widdowson – sono *ability* e *skill*: la prima indica le abilità intese come complessi di processi e strategie, la seconda indica la capacità di tradurre l'*ability* in esecuzione: ad esempio, saper scrivere quel dato testo in quella data lingua. In certo senso, la dicotomia *ability vs skill* richiama quella tra competenza [>] ed esecuzione di Chomsky.
Questa dicotomia è fondamentale perché lo scopo dell'educazione linguistica in termini di mete educative [>] e glottodidattiche [>] riguarda le *abilities*, mentre a livello di obiettivi [>] didattici strumentali lo scopo va trovato tra le *skills*.
Le abilità sono di due tipi:
– primarie: ascoltare [>], parlare in un monologo [>], leggere [>], scrivere [>]; due di queste rimandano alla *ability* di comprensione, due a quella di produzione;
– integrate: il saper dialogare [>]; le tre abilità di interpretazione e manipolazione testuale, cioè riassumere [>], prendere appunti [>], parafrasare [>]; l'abilità di scrivere sotto dettatura; l'abilità traduttiva, che si realizza nella traduzione [>] simultanea, consecutiva, impromptu e scritta.
Le abilità di manipolazione testuale possono essere realizzate in una lingua uguale per il testo di partenza e quello di arrivo (in tal caso si opera allo sviluppo della *ability*) oppure mettendo in gioco due lingue, privilegiando quindi la *skill*.

• **Ability vs Skill** > Abilità linguistica.

• **Accettabilità** > Appropriatezza.

• Accoppiamento lingua-immagine
Tecnica didattica che si realizza presentando delle immagini (disegni alla lavagna, fotocopie, cartelloni, pagine pubblicitarie di giornali, ecc.) contrassegnate da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano (o leggono) brevi testi numerati che si riferiscono alle immagini e devono accoppiare il numero del testo alla lettera dell'immagine: ad esempio, A2, C1, B3... I testi possono essere descrittivi o dialogici (si pensi, ad esempio, ad una serie di quadranti d'orologio da accoppiare a dei dialoghi in cui si parla dell'ora).
Questa tecnica, motivante e rapida, consente di lavorare sulla comprensione senza dover ricorrere alla produzione; è utile per la verifica della comprensione e può essere impostata su computer, fornendo materiale per l'autoapprendimento e il recupero.

• Accoppiamento parola-definizione
È una tecnica che serve a sviluppare la funzione metalinguistica [>]: si fornisce una lista di parole e,

in ordine diverso, una lista delle loro definizioni; gli allievi devono procedere all'accoppiamento. Si può inserire da un lato un termine che non ha la corrispondente definizione e dall'altro una definizione che non ha il termine di riferimento: in tal modo si accentua l'aspetto ludico e, allo stesso tempo, si accresce la difficoltà.

• **Acculturazione** > Culturizzazione.

• **Acquisizione vs Apprendimento**
È l'ipotesi fondamentale tra quelle proposte da S. D. Krashen nei primi anni Settanta (> Filtro Affettivo, > Input comprensibile, > Monitor, > Ordine naturale).
Krashen distingue tra l'*acquisizione* profonda, stabile, che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, e l'*apprendimento* razionale e volontario, ma di durata relativamente breve, che funge da monitor per l'esecuzione linguistica. Si è spesso discussa la possibilità che l'apprendimento razionale possa trasformarsi, alla fine, in acquisizione; la risposta di Krashen è di solito negativa, mentre altri studiosi credono che, in condizioni adatte, anche l'apprendimento possa portare all'acquisizione. (> *modal focusing*).
L'insegnamento linguistico mira all'acquisizione. Perché essa avvenga devono verificarsi le condizioni descritte nelle altre ipotesi della Second Language Acquisition Theory [>].
Secondo alcuni autori l'acquisizione è tipica della lingua materna e seconda [>] mentre nelle lingue straniere [>] predomina l'apprendimento.

• **Acquisizione vs Emergenza**
Se per "acquisizione" si intende l'interiorizzazione di una grammatica [>] in grado di generare lingua in maniera automatica ed inconscia (> Acquisizione vs apprendimento), per "emergenza" si intende la comparsa di realizzazioni linguistiche prodotte per imitazione, ma senza che i meccanismi profondi siano stati acquisiti. Ad esempio, un bambino può generare accrescitivi corretti ("librone, tavolone, cagnone") prima di aver effettivamente acquisito il meccanismo dell'accrescitivo in italiano (che lo porterebbe, nei primi tempi, a dire "canòne" anziché "cagnone").
L'emergenza, molto comune nell'acquisizione della lingua materna, genera problemi nell'acquisizione delle lingue successive, in quanto l'insegnante non è posto in grado di distinguere tra acquisizione ed emergenza.

• **Addestramento**
Termine talvolta usato in Italia come traduzione dell'inglese *training* e oggi sempre più contestato per la sua limitatezza di prospettiva e per la carica di meccanicità che lo connota (> Educazione vs Istruzione).

• **Adeguatezza** > Appropriatezza

• **Afasia**
L'afasia è un problema logoiatrico e logopedico, ma dagli anni Novanta coinvolge anche la glottodidattica in quanto casi di afasia lieve possono essere risolti in ambiente scolastico anziché in ambulatorio o ospedale (> neuropedagogico, approccio).
L'afasia può essere motoria (si possiede la lingua, si comprende, ma si fa fatica a produrre) o sensoriale (nel qual caso la difficoltà è nella comprensione). Forme più gravi di afasia, dette "trans-centrali" perché affliggono entrambi le aree deputate al linguaggio (quelle di Broca e di Wernicke; > neurolinguistica), esulano dallo specifico del glottodidatta.
Tra le cause dell'afasia se ne indicano alcune neurologiche e altre ambientali, specie di carattere affettivo.

• **Anafora vs Catafora**
In grammatica testuale (> testo) questi termini definiscono due meccanismi di coesione [>]: l'anafora è un rimando a quanto precede testo, la catafora è un rimando a informazioni che devono ancora comparire. Nelle attività di comprensione, un testo denso di rimandi anaforici risulterà molto più semplice di un testo con molte catafore.

• **Analisi** > Unità didattica.

• **Analisi degli errori**
È un aspetto rilevante della linguistica contrastiva [> Linguistica] ed è alla base delle teorie sull'interlingua [>]: essa mira a individuare gli errori che non sono dovuti a carenze soggettive dello studente, ma che possono essere ascritti a ragioni intralinguistiche (cioè interne alla lingua oggetto di studio: si pensi, ad esempio, agli errori nell'uso delle preposizioni dopo "andare", che può essere seguito da "in" e "a", che possono essere articolate o non) o interlinguistiche, dovute cioè all'interferenza [>] sulla lingua studiata da parte della lingua materna o di altre lingue che si conoscono.

• Ancrage
È una delle modalità descritte da R. Barthes per spiegare l'interazione tra l'elemento verbale e quello iconico in un messaggio audiovisivo.
La lingua funge da "ancoraggio" quando viene usata per isolare il significato voluto tra tutti significati possibili: ad esempio, un quadro che rappresenta un vecchio diventa significativo quando si legge il titolo: "San Giacomo".
I materiali visivi usati in glottodidattica sono inutili se manca un ancrage adeguato al livello di conoscenza dell'allievo (> Relais).

• Andragogia
Secondo la terminologia diffusa soprattutto negli Stati Uniti, l'andragogia è la branca delle scienze dell'educazione che studia l'insegnamento ad allievi adulti.
Dall'andragogia la glottodidattica trae alcune indicazioni relative, soprattutto, ai seguenti principi:
– l'adulto ha una storia di apprendimento e tende a seguire i modelli che gli sono noti, anche se a suo tempo non l'hanno soddisfatto;
– l'adulto ha meccanismi di analisi e di formalizzazione più consolidati di quelli di un adolescente e tende spesso a procedere dall'apprendimento razionale all'acquisizione [>] spontanea;
– l'adulto vive una vita di relazioni sociali (ruoli professionali e familiari, ad esempio) ed interpersonali (soprattutto se è in classe con colleghi di lavoro) che devono essere tenute in conto durante l'insegnamento se non si vuole far scattare il filtro affettivo [>];
– nello studio di una lingua straniera l'adulto ha scopi ben precisi e richiede risultati più tangibili e immediati che non uno studente della scuola o dell'università.

• Anticipazione
È un meccanismo essenziale per il processo di comprensione [>]. Esso consiste nel predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto [>], delle conoscenze del mondo (> Frame; > Schema; > Script), ecc. In tal modo si facilita la comprensione trasformandola, in realtà, solo nella conferma di una tra le previsioni effettuate.
L'anticipazione è stimolata con le attività di elicitazione [>] e si rafforza con tecniche come il cloze [>], il dettato [>], gli incastri [>].

• Antropologia culturale
È la scienza che studia la cultura [>] intesa come complesso di valori, modi di vivere, di organizzare la società, ecc., di un popolo.
Poiché non si insegna solo una lingua ma anche la cultura da essa espressa, l'antropologia culturale è una delle scienze di riferimento primario della glottodidattica. (> Modello culturale). Dagli anni Novanta hanno assunto particolare rilevanza gli studi di comunicazione interculturale, cioè sugli errori culturali, paralinguistici [>], oggettuali [>] ecc., che si commettono anche quando si usa una lingua franca condivisa, ad esempio l'inglese. Il fattore interculturale è così divenuto fondamentale nei corsi di lingua all'interno di aziende multinazionali o comunque legate al commercio internazionale.

• Appellativa, Funzione
Nel modello di Jakobson è la funzione [>] che si realizza quando la lingua viene usata per stabilire il contatto con il destinatario della comunicazione. Ad esempio: "Ehi, Giovanni!", "Signore e signori".

• Applicata, Linguistica
La linguistica applicata si interessa dell'applicazione dei principi e dei risultati degli studi di linguistica teorica a vari settori, quali la traduzione, l'uso di elaboratori nell'analisi linguistica, ecc. Il suo scopo dunque non è "conoscere" la natura e il funzionamento della lingua, ma "verificare" come tali principi si applicano in certi settori, spesso giungendo in tal modo anche a individuare problemi sui quali il teorico può poi focalizzare la sua ricerca.
L'espressione inglese *Applied Linguistics* è stata usata per anni nell'accezione di "glottodidattica" [>], ma da alcuni anni viene sostituita da espressioni come *Educational linguistics* oppure *Language pedagogy*.

• Apprendimento > Acquisizione.

• Approccio
L'approccio costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica.
L'approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico.
Un approccio genera uno o più metodi [>] per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all'insegnamento. Nella storia della glottodidattica alcuni approcci sono stati definiti "metodi". (>

Comunicativo, > Formalistico, > Metodo diretto, > Metodo naturale, > Reading Method, > Silent Way, > Strutturalistico, > Suggetopedia).

• Appropriatezza
Si usa spesso l'aggettivo "appropriata" (o "adeguata") per definire la comunicazione felice, accettatabile ed accettata, sul piano sociolinguistico e culturale.
Nell'ambito dell'approccio comunicativo [>] l'appropriatezza rappresenta un obiettivo glottodidattico primario, perché l'errore socio-culturale è tale da compromettere l'efficacia [>] della comunicazione, per quanto corretta [>] essa sia dal punto di vista linguistico.

• Ascoltare
Abilità [>] primaria e, dunque, componente essenziale della competenza comunicativa [>].
Ignorata dagli approcci formalistici [>], l'abilità di comprensione [>] orale viene riproposta dal metodo diretti [>] tra l'Otto e il Novecento, per essere poi sistematicamente collocata al centro dell'attenzione con gli approcci strutturalistico [>] e comunicativo [>].

• Ascolto selettivo
Attività di ascolto che consiste nel riconoscere alcuni segmenti della catena fonica. Il testo viene presentato senza alcuna attività propedeutica e il compito è solo quello di cogliere il maggior numero possibile di dati. Alla fine dell'ascolto, i dati vengono condivisi a gruppi o coppie in modo da costituire la base per un'attività di anticipazione (>) e procedere poi ad un secondo ascolto, e così via.
L'oggetto di questa tecnica è dunque la capacità di cogliere frammenti e di servirsene per creare ipotesi contestuali (dove ci si trova, cosa sta avvenendo, ecc.).

• ASTP
La sigla sta per "Army Specialised Training Program", un progetto realizzato dall'esercito americano durante la seconda guerra mondiale.
Il programma riprendeva in parte concetti del metodo diretto (>) e pose le basi per il metodo strutturalistico (>), dal quale lo diversificava tuttavia l'interesse per gli "studi di area", cioè per la culturizzazione (>). L'ASTP utilizzava due docenti, uno di madrelingua ed uno della stessa lingua degli allievi, che si occupava anche dell'insegnamento grammaticale.

• Atteggiamento > Variabile affettiva.

• Attitudine
Alcuni studiosi negano che esista un'attitudine innata verso l'acquisizione di una disciplina, rimandando eventualmente a fattori ambientali (sociali, economici, familiari, ecc.) per spiegare le differenze tra allievi e allievo.
Altri, pur non accettando le posizioni di certa psicometria che pretende di predire i risultati sulla base dell'analisi attitudinale, ammettono che ci sono delle variabili dello stile d'apprendimento che possono aiutare a comprendere le ragioni per cui studenti diversi impiegano tempi diversi per giungere allo stesso obiettivo. Tra questi fattori ci sarebbero:
– la storia individuale: un bambino bilingue risulta favorito nell'apprendimento di qualunque terza lingua; anche il fatto di aver iniziato lo studio di una lungua durante il periodo critico (>) viene ritenuto un fattore attitudinario qualificante;
– la "tolleranza per l'ambiguità": è un tratto psicologico che distingue le persone che richiedono un quadro chiaro e preciso prima di acquisirlo e le persone che invece procedono per approssimazioni successive. In questo senso, sarebbero avvantaggiate le persone tolleranti per l'ambiguità che, ad esempio, non si bloccano di fronte ad una parola ignota ma cercano di intuirne il significato;
– la tendenza a non affrontare le difficoltà (per cui ad esempio ci si blocca, durante un discorso, quando non si sa come esprimere un concetto) ma ad aggirare l'ostacolo, trovando espressioni alternative.

• Atto comunicativo
L'atto comunicativo, su cui è imperniato il metodo funzionale-nozionale (>), è l'elemento pragmatico minimo della comunicazione, rappresenta cioè uno scopo minimo (salutare, ringraziare, chiedere la strada, ecc.) di uso della lingua.
È attraverso gli atti comunicativi che si realizzano le funzioni (>).
"Atto comunicativo", espressione calcata su "atto linguistico" (>) e su "atto di discorso" (>), è sinonimo di "funzione comunicativa" nella terminologia di Wilkins e del Consiglio d'Europa (> Progetto Lingue Moderne/Vive) fatta propria da molta glottodidattica italiana. Per evitare questa confusione Freddi ha proposto "funzioni pragmatiche", mentre altri autori usano "intenzioni comunicative", sull'onda di Vykovskji.

Convegni e Congressi

Data	Luogo	Manifestazione	Informazioni
25.-28.3. 1998	VIENNA	Testen / Prüfen Evaluation	Ö DAF Fax 0043-1-31999170
16.-18.4. 1998	LUXUEMBURG	Congrès International de Langues Vivantes	Peter Geckeis Fax 0049/68136359
21.-23.4. 1998	MILANO	INFORSCUOLA 98	Hugony Editore Fax 02/48006387 inforscuola@iwm.it
1.-3.10. 1998	BOLZANO	Convegno di studi: *Linguistica giuridica italiana e tedesca: obiettivi, approcci, risultati*	Accademia Europea Bolzano Fax 0471/306199 Tel. 306116

NOTIZIE DALLE SEZIONI

COORDINAMENTO ANILS - LOMBARDIA

Il 26 novembre '97, convocato dalla Coordinatrice Regionale per la Lombardia, Prof. Edda Ghilardi Vincenti, si è svolta a Bergamo la riunione dei presidenti delle sezioni. Assenti i presidenti delle sezioni di Cremona e Pavia. Sono stati discussi problemi a livello nazionale (lingue nelle scuole elementari, seconda lingua nella Scuola Media di I grado, sperimentazioni che diventano legge) e a livello regionale (coordinamento, scambio relatori, scambio esperienze sperimentazioni).
Ne è emersa la necessità di illustrare presso le singole scuole l'attività dell'ANILS di cui molti insegnanti, specie i più giovani, ignorano l'esistenza. La riunione si chiude con una reciproca promessa di collaborazione e con la discussione della circolare N. 478 del 4 agosto 1997 relativa all'insegnamento della lingua alla scuola elementare.

SEZIONE DI BERGAMO

Tra il 6.10.97 e il 5.3.98 hanno luogo incontri sponsorizzati in parte da case editrici, indirizzati agli insegnanti delle 3 lingue. Informazioni presso la Presidente.

SEZIONE DI PALERMO

Autorizzato con decreto del Provveditorato agli Studi di Palermo tra il 1° e il 23 aprile '98 si svolge, organizzato dalla sezione, un corso dal titolo "Il ruolo della scuola nella prospettiva della costruzione dell'unione economica europea come area monetaria unificata".
Direttrice del Corso la prof.ssa Anna Maria Mangione, ordinaria di Lingua Inglese presso l'I.T.T. "Marco Polo" di Palermo, comandata all'IRRSAE Sicilia.
Fra i relatori, la Prof.ssa Ida Rampolla, Ispettrice Tecnica, il Prof. Leonardo Pintacuda, docente di Lingua Tedesca, il Dr. Ruggero Del Vecchio, Segretario della Sezione di Palermo del Movimento Federalista Europeo ed altri docenti con preparazione specifica sugli argomenti da trattare durante il Corso.

Proposte a costo quasi zero

Anna Biguzzi

Per migliorare la qualificazione degli insegnanti si può proporre di:
• permettere di scalare dalle tasse, fino ad *x* milioni, le spese documentate per libri di autoaggiornamento, le spese di iscrizione, treno e soggiorno per partecipare a corsi riconosciuti dal MPI, nonché di una quota delle spese per corsi all'estero; permettere di scalare almeno l'IVA agli insegnanti che acquistano un computer e software glottodidattico nonché un'antenna parabolica per acquisire programmi stranieri
• consentire contatto con la lingua viva e fornire materiale trasmettendo almeno due mezze ore settimanali in ogni lingua straniera insegnata in Italia, con brani ti TG, dibattiti, ecc., con schede didattiche apposite reperibili su internet a scuola
• trasformare gli ispettori da controllori in collaboratori, che guidano i colleghi insegnanti e presidi nella formazione.
Come si vede di iniziative di scarso costo, ma che davvero potrebbero aiutare una categoria di insegnanti costretti a difficili e costosi contatti con l'estero a migliorare la qualità del loro insegnamento.

TRIBUNA PRECONGRESSUALE

Il XXXI Congresso dell'ANILS si terrà a Firenze il 19,10 e 21 marzo 1998.
In preparazione a questo appuntamento, che dovrebbe completare la riforma iniziata nel 1993, ricordiamo alcune delle linee proposte dalla Presidenza e discusse nei numeri 2 e 8 di SeLM.

"Chi siamo"
Siamo un'*associazione*, non un "sindacato", che difende gli interessi, peraltro legittimi, di un gruppo di insegnanti, né un "movimento", come ad esempio Lend o certe associazioni cattoliche: un'associazione può essere d'accordo con gli obiettivi di alcuni movimenti, ma per la sua natura deve rappresentare una pluralità di direzioni.

"Da dove veniamo"
Veniamo da mezzo secolo di lavoro: "le lingue" significava il solo francese e quasi tutti potevano insegnarle, sebbene per poche ore. Le cose sono migliorate, in parte per merito dell'ANILS. Per migliorarle ancora bisogna consociare le varie associazioni e movimenti in una realtà unitaria; è nata la Confiils, ma questa direzione è ancora tutta da esperire.

"Dove andiamo"
Un'ANILS forte, e meglio ancora una Confiils forte può perseguire incisivamente due obiettivi: garantire l'inglese lungo tutto l'arco scolastico e universitario, insieme a una seconda lingua straniera; prevedere un sistema di formazione e riqualificazione dei docenti a carico della comunità, con soggiorni obbligatori all'estero e assistenza per padroneggiare le nuove glottotecnologie.

"Come ci arriviamo?"
Che struttura deve avere l'ANILS per tali scopi? Si propone di aumentare la rappresentatività con i *Rappresentanti Regionali*, la *Conferenza dei Rappresentanti Regionali* e un *Comitato Scientifico*; di aumentare il contatto tra base e governo con *tre vicepresidenze* (nord, centro, sud) e *nuove segreterie nazionali*; di garantire il ricambio permettendo un'unica possibile rielezione del *presidente nazionale*.