

tests per una diagnosi precisa del grado di apprendimento dell'allievo (acquisizione - comprensione - applicazione - analisi - sintesi - valutazione). Secondo il grado raggiunto si prenderanno le misure adatte per completare l'apprendimento. Nelle lezioni di tedesco si usano varie tecniche di lavoro. Spetta al docente decidere quale ritiene più adatta nel momento preciso. Generalmente la lezione si svolge in tedesco, come già avviene quando si ricorre ai mezzi audiovisivi e al laboratorio. La preparazione del docente sarà tale che l'uso continuo della lingua tedesca possa essere assicurato. Tuttavia occorre anche una buona conoscenza dell'italiano per la scelta degli esempi linguistici più efficaci e per il contatto con gli allievi all'infuori dell'insegnamento. Il lavoro orale s'impone non solo per la fonetica e l'intonazione, ma soprattutto per il transfer delle strutture in altre situazioni e per il controllo individuale della produzione dell'allievo: il docente «spiega» ripetendo correttamente ciò che l'allievo ha appreso. Certi obiettivi possono essere raggiunti attraverso l'imitazione (pronuncia, reazione a stimoli semplici, drills per analogia, memorizzazione ecc.), altri attraverso una tecnica paradigmatica (uso di patterns). Le conoscenze grammaticali utili per alcuni allievi possono essere ottenute con tecniche deduttive o contrastive; non saranno però mai imposte, ma frutto di un'elaborazione personale dell'allievo. La scrittura serve

principalmente per la fissazione delle strutture e per gli esercizi più complessi. Nel corso dei 4 anni di scuola media, l'allievo segue 380 lezioni di tedesco. Anche se tutto questo tempo va dedicato alla pratica della lingua tedesca, si ritiene che la frequenza delle lezioni, soprattutto all'inizio, sia insufficiente. Per creare automatismi e per sviluppare la facoltà di reagire spontaneamente occorre un corso intensivo; si propone perciò di studiare la possibilità di suddividere le 2 lezioni settimanali del ciclo d'osservazione in 4 unità più brevi, portando il totale delle lezioni a 532. Nell'orario le lezioni di lingue moderne devono essere scostate l'una dall'altra, affinché siano evitate le interferenze. Si cercherà di avvicinarle a lezioni di tipo manuale o puramente logico.

Considerata la complessità del compito dell'insegnante di tedesco a causa della differenziazione nel gruppo, è necessario che il docente di tedesco possa disporre di un lasso di tempo sufficiente fra una lezione e l'altra per preparare il materiale, approntarlo sugli apparecchi e ritirarlo dopo la lezione.

BIBLIOGRAFIA

(Citiamo solo i testi che sono serviti direttamente come documentazione)
Per il sistema scolastico:
BETRIFFT-ERZIEHUNG, rivista pedagogica, Beltz

Weinheim: no. 7/68 Gesamtschule im Kreuzfeuer (rapporto di discussione), no. 11/70 Alle Schüler schaffen es (Bloom), no. 2/71 Ansätze zur Curriculum-Reform in der BRD (Knab), no. 11/71 Probleme der Lernzielplanung (Goshrke), no. 9/72 Curriculum-Entwicklung (Brügelmann). F. v. CUBE, Gesamtschule, aber wie? Ed. DVA Stuttgart.

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER, pubbl. interna del Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Kassel: Englisch an Gesamtschulen - Französisch an Gesamtschulen.

Per la linguistica:

GOETHE-INSTITUT, pubbl. interna del Arbeitsstelle für wissenschaftl. Didaktik, München, no. WDO 6/72 Didakt. Prinzipien für den Ausspracheunterricht (Ortmann).

GRIESBACH-SCHULZ, Grammatik der deutschen Sprache, Ed. Hueber München 1966.

SIEBS, Deutsche Aussprache, Ed. De Gruyter, Berlin 1969.

STEGE, Heutiges Deutsch, Texte gesprochener Standardsprache, Ed. Hueber, München 1971.

Per la metodologia:

BEBERMEIER, Curriculum-Entwurf für das Unterrichtsfach Englisch, Ed. Cornelsen, Berlin 1971.

BROOKS, Apprendimento delle lingue straniere, Ed. La nuova Italia, Bologna 1968.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, rivista pedagogica, Ed. Harter-Institut, Leipzig: no. 4/70 Schwierigkeitsgestuftes System der sprachl. Fähigkeiten (Steinführer), no. 4/70 Gestik u. Körperbewegung als Bedeutungsmittel (Fleming), no. 5/70

Sprechfertigkeit durch Bilder (Lademann), no. 6/70 Aufbereitung von Gesprächstexten (Hellmich), no. 3/71 Dialogische Sprachausübung (Desselmann), no. 1/72 Dialogisches Sprechen mit Bildern (Zoch), no. 2/72 Gesprochene Sprache im Konversationsunterricht (Wenzel), no. 3/72 Fremdsprachliche Kommunikation (Grösch-Schröder), no. 5/72 Sprachl. Tätigkeiten u. geistige Fähigkeiten (Hellmich).

WENZEL e coll., Deutsche Konversation mit Medien, VEB Verlag, Enzyklopädie Leipzig 1971.



Gruppo di lavoro

Jack Zellweger
Elizabeth Davies-Cerullo
Sebastiano Gatto
Sergio Zanetti

Obiettivi cognitivi

Introduzione

a) Gli obiettivi cognitivi sono formulati nei termini delle quattro abilità. Dobbiamo però tener presente che la lingua non è solo la somma delle conoscenze di queste quattro abilità, ma «an attempted meaningful performance», cioè, non solo comportamento ma anche atto cognitivo.
b) Dato l'eterogeneità delle attitudini degli allievi si propongono dei livelli minimi per tutti e dei livelli auspicabili per i più interessati e dotati.

Le quattro abilità

Le quattro abilità da insegnare attraverso le progressioni (vedi sotto «Materia di ap-

prendimento») sono, nell'ordine:

- 1) ascoltare
- 2) parlare
- 3) leggere
- 4) scrivere

1. Ascoltare

a) Obiettivi minimi

Ascoltando l'allievo è in grado di:

- udire e comprendere unità linguistiche — «meaningful utterances» — composte da elementi a lui noti di una lunghezza inferiore a dodici sillabe e dette da voci a lui conosciute a velocità normale;
- distinguere l'accento, l'intonazione e il ritmo delle unità linguistiche presentate.

b) Obiettivi auspicabili

Ascoltando l'allievo è in grado di:

- comprendere «meaningful utterances» di elementi conosciuti e sconosciuti;
- seguire un colloquio composto da elementi conosciuti e sconosciuti di voci sconosciute;
- udire ed afferrare i fonemi a velocità normale.

2. Parlare

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di:

- ripetere imitando le strutture con ritmo e intonazione esatti;
- reagire in modo naturale e non scolastico a stimoli conosciuti quali: domanda/risposta con stimoli visivi domanda/risposta senza stimoli visivi domanda/controdomanda invito/risposta invito/domanda

esclamazione/invito;

— partecipare ad un dialogo composto da elementi conosciuti.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di reagire con domanda o con risposta a stimoli con alcuni elementi sconosciuti.

3. Leggere

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di leggere ad alta voce testi composti da elementi noti con e senza materiale visivo.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di leggere mentalmente testi composti in parte da elementi sconosciuti.

4. Scrivere

Dato il poco tempo disponibile consideriamo la scrittura la meno importante delle quattro abilità.

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di copiare elementi conosciuti e di eseguire esercizi di completamento.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di riprodurre sotto dettatura elementi conosciuti.

Materia di apprendimento

Introduzione

1. E' risaputo che da un dato sistema linguistico il cervello umano è capace di ge-

nerare un numero infinito di frasi nuove. Si propone di presentare una serie di strutture scelte in una progressione ben studiata in precedenza.

2. Questa scelta, a livello sintattico, è basata sugli ultimi studi di frequenza strutturale fatti da:

a) J. Mc. H. Sinclair, S. Jones & R. Daley: English Lexicological Studies, Department of English, University of Birmingham, 1970

b) N. Ferguson: Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice. (Forma, Lausanne, 1972).

3. La scelta progressiva del lessico è basata su situazioni ritenute basilari e d'interesse fondamentale per l'età degli allievi. Si propone che il lessico scelto sia composto da parole comuni, basilari e produttive.

4. Progressione fonologica:

Data l'importanza del ritmo e dell'intonazione per la comprensione dell'Inglese, sin dall'inizio si deve insistere affinché il discente li percepisca e li riproduca con esattezza, soprattutto con l'aiuto del laboratorio linguistico, il cui vantaggio sta nel permettere esercitazioni intensive individualizzate (reinforcement drills) a più livelli, particolarmente importanti per allievi inibiti.

NB - Quanto segue non è un elenco in ordine cronologico ma un elenco di unità linguistiche che verranno presentate durante i due anni del corso.

Prima progressione

NP Cop	{ pred. nom. } (place) { Adj }	Noun Phrase Copula Predicate Nominal

1. Introductions

a) saying who people are:
I'm John. He's Harry.
You're Peter. She's Mary.

b) asking who people are:
Who are you? Who is she?
Who is he?

2. a) saying what people are:
I'm a doctor. I'm a teacher.
He's a student.

b) asking what people are:
What are you? What is she?

3. a) saying how people are:
I'm well. I'm fine.
I'm cold. I'm tired.
I'm hot.

b) asking how people are:
How are you? How is she?

4. a) saying where people are:
I'm here. You're there.
He's at the station.
She's over there.

b) asking where people are:
Where's John?
Where are the Lucky Stars?

5. a) saying what someone is like:
He's tall. She's pretty.

b) asking what someone is like:
What's Tom like?
What's the new boss like?

6. a) asking what something is:
What's this? What's that?

b) asking if someone has

certain qualities or not:

Is he tall? Is she beautiful?

Yes, he is tall. No, she isn't beautiful.

7. a) saying what something is:
It's a car. It's a table.

b) saying what something is like:
It's large. It's good.
It's marvellous.

8. Introduction of degree:

-very-

is it a very big house?

Yes, it's a very big house.

No, it isn't a very big house.

9. asking to whom something belongs:

Whose house is this?

It's John's house.

It's my house. It's your house.

It's his house.

10. choosing things:

I want the red one. Give me the big one!

I want a pencil. Which one?

The blue one.

Seconda progressione

NP	Aux	VP	(manner)	(place)	Auxiliary
		VP	(time)		Verb Phrase

1. a) Saying what people can/can't do:
I can speak English.

I can drive a car.

I can speak English well.

She can't cook. She can't type.

b) asking what people can/can't do:

Can you drive?

Can she cook well?

Can't you drive?

2. a) saying what people are/aren't doing now:

She's watching TV.

I'm listening. You are smoking!

b) asking what people are/aren't doing now:

Are you listening?

Aren't you listening?

Are you coming?

Am I speaking too quickly?

3. a) saying where people are going now:
I'm going to the pictures.

He's going into the living room.

She's going into the restaurant.

b) asking where people are going now:
Where are you going?

4. a) saying when people are doing certain things:

We are leaving tomorrow.

He's coming next year.

b) asking when people are doing certain things:

When are you leaving?

When is she coming?

When are they buying the tickets?

5. a) saying what people sometimes/often/usually do:

I always get up at eight.

She never drives.

b) asking what people sometimes/often/usually do:

Do you always get up at seven?

Does she never drive?

6. a) saying where/when people were/weren't:

I was in London in July.

He wasn't at home.

b) asking where/when people were/weren't:

Were you in Paris last year?

Weren't you in?

When was she last in Rome?

7. a) saying what people did/didn't do:
I went to the cinema.

He didn't go to the cinema.

b) asking what people did, didn't do:

What did you do last night?

Didn't you go out yesterday?

8. Social English

Principi fondamentali della metodologia dell'insegnamento

a) Visto che la lingua è mezzo di comunicazione, l'insegnamento dev'essere un'attività reale e di carattere significativo (meaningful activity).

b) L'unità minima della lingua non è la parola singola per sé, bensì la struttura o unità significativa. Queste strutture o unità significative devono essere presentate in situazioni reali, dalle quali la lingua scaturisce.

c) Le strutture basilari devono essere presentate sotto forma di dialoghi.

d) La prima fase nell'apprendimento di una lingua consiste nell'acquisire una serie di abitudini linguistiche, affinché queste divengano automatiche.

e) Le quattro abilità da insegnare in quest'ordine sono:

1. ascoltare
2. parlare
3. leggere
4. scrivere

L'allievo non deve dire ciò che non ha sentito precedentemente, non deve leggere ciò che non ha detto precedentemente e non deve scrivere ciò che non ha letto precedentemente.

L'insegnamento della lettura e della scrittura dovrebbe apparire come la traduzione grafica di elementi e di strutture della lingua già posseduti oralmente.

f) Sin dal primo momento si deve dare particolare importanza al ritmo e all'intonazione; è fondamentale per la reciproca comprensione. La correzione fonetica di un singolo suono dovrà avvenire solo dopo che il ritmo e l'intonazione siano stati fissati.

g) La lingua materna (L1) e quella che s'impara (L2) devono funzionare indipendentemente. Questo, però, non esclude per principio l'uso della lingua materna in classe, nel minor limite possibile. E' consigliabile, per esempio, usare la lingua materna per aiutare gli allievi a capire il significato di un vocabolo di bassa frequenza, evitando così lo spreco di tempo dovuto alla spiegazione di questo vocabolo nella L2.

h) Il docente dovrebbe essere consapevole di quelle strutture nella L2 che potrebbero causare difficoltà dovute all'interferenza della L1. Egli deve combattere tale interferenza mettendo in evidenza le strutture della L2. Anzi, dovrebbe, per usare un termine inglese, 'overteach' queste strutture, cioè, inculcarle in modo da renderle spontanee.

i) Visto che l'inglese comincia in terza media quando lo studente ha già conoscenze su due altre lingue moderne, ci saranno certamente interferenze che potranno

no influire in modo positivo o negativo sull'apprendimento dell'inglese; di queste interferenze il docente deve essere ben cosciente.

l) Si deve cercare di conciliare la motivazione personale dell'allievo con le esigenze rigorose di un metodo scientifico di studio, per evitare la noia e il senso di smarrimento.

m) Si deve tenere conto dell'età degli allievi e adottare diverse tecniche di lavoro. L'insegnamento deve essere variato affinché l'allievo partecipi attivamente e continuamente al lavoro. Nella fase di apprendimento si prepara un lavoro individuale seguito da lavori di gruppo nelle fasi di conferma e eventualmente di produzione.

n) Nessun limite di tempo deve essere posto all'allievo per il suo apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

D.P. AUSUBEL, *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune and Stratton, New York 1963. *A cognitive - structure theory of school learning*, in L. Siegel, *Instruction: some contemporary viewpoints* - Chandler, San Francisco 1967.

B.V. BELYAYEV, *The psychology of teaching foreign languages*, Pergamon Press London 1963.

B.S. BLOOM, *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain, David McKay Co., 1956.

D. CRYSTAL, *Linguistics* (Penguin Books, 1971).

F. von CUBE, *Gesamtschule - aber wie?* Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1972.

(*English an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht*, Cornelsen - Velhagen & Klasing, 1971. *Erziehungswissenschaft. Drei Bände*, Fischer Taschenbuch Verlag 1971).

N. FERGUSON, *Teaching English as a Foreign Language. Theory & Practice*. Forma, Lausanne, 1972.

R.M. GAGNÉ, *The conditions of learning*, Holt Rinehart and Winston, New York 1965. *Instruction and the conditions of learning*, in L. Siegel - *Instruction: some contemporary viewpoints* - Chandler, San Francisco 1967.

L.A. JAKOBOVITS, *Foreign Language Learning: psycholinguistic analysis of the issues*, Newbury House Publishers Rowley Mass. 1970.

W.F. MACKAY, *Language teaching analysis*, Longmans, London 1965.

QUIRK R. *The Use of English*, Longman, 2nd edition, 1968.

RIVERS W.M., *Teaching foreign language skills*, Chicago VP 1968.

(*Scottish Central Committee for Modern Languages*, Bulletin 4-5-6 Scottish Education Department 1972. *The Place - Aims of Modern Language Teaching in Secondary Schools*, Scottish Education Department 1972).

SELINKER L., «Interlanguage» in I.R.A.L. X/3 1972.

J. Mc. H. SINCLAIR, S. JONES & R. DALEY, *English Lexicological Studies*, Department of English, University of Birmingham, 1970.

H.M. SUTERMEISTER, *Möglichkeiten einer inneren und äusseren Schulreform im Sinne der «Gesamtschule» in der Stadt Bern*, 1971.

L.C. TAYLOR, *Resources for learning* - Penguin special, London 1971.

R. TITONE, *Psicolinguistica applicata*, Armando, Roma, 1971.

R. WALTER, *Gesamtschulen, warum und wie?* Muttenz 1969.

Mezzi per l'insegnamento delle lingue moderne

E' difficile stabilire l'elenco dei mezzi e delle attrezzature in un momento in cui non sono ancora terminati i lavori preparativi per i programmi dell'insegnamento delle lingue seconde.

Uno degli scopi della sperimentazione in atto è di sapere se le attrezzature attuali dei laboratori linguistici nei ginnasi (20 posti AA/5 posti AAC, proiettore per filmine collegato con uno degli incisori della consolle, retroproiettore) corrispondono agli obiettivi, alla didattica e alla metodologia (formulati in termini precisi) dell'insegnamento delle lingue seconde nella scuola media.

L'elenco seguente perciò può essere solo di carattere provvisorio.

1. Materiali
— modellini (figurine)
— giocattoli
— artefatti

2. Mezzi tecno-didattici

2.1 auditivi monodirezionali
— giradischi
— apparecchio telediffusione
— registratori

2.2 auditivi bidirezionali
— laboratori linguistici AA/AAC (1 per 10 classi).

2.3 visivi monodirezionali
— stampati (manuale, «workbook», dizionari, giornali . . .)
— pannelli
— cartelloni dimostrativi («flashcards»)
— carte geografiche
— lavagna (eventualmente)
— lavagna in pannello (in ogni aula)
— lavagna luminosa (in ogni aula)
— «cineloop» (1 per sede)

2.4 visivi bidirezionali
— materiale programmato
— macchine didattiche

2.5 audio-visivi monodirezionali
— televisori
— videocorder (1 per sede)
— proiettore per film sonoro Super 8
— proiettore per film sonoro 16 mm
— proiettore per filmine e diapositive collegato con un registratore

2.6 audio-visivi bidirezionali
— proiettori per filmine collegati con il laboratorio linguistico
— «cineloop»
— macchine didattiche.

ALLEGATO

Lingua materna e lingue seconde

1. L'insegnamento della lingua materna e la glottodidattica delle lingue seconde trovano le loro naturali basi comuni, oltre che in principi didattici generali validi per tutte le discipline, quali l'importanza attribuita alla partecipazione attiva e alla motivazione dell'allievo, nei concetti derivanti dalla linguistica applicata, dalla psicolinguistica e della sociolinguistica.

2. Il nucleo di tali concetti parte dalla considerazione della lingua come sistema e del linguaggio come comportamento acquisito e finalizzato alla comunicazione. La lingua che si vuole insegnare è quindi sempre una lingua «autentica», cioè lingua parlata prima che scritta: la lingua scritta viene considerata una rappresentazione secondaria della lingua parlata valendosi di sue strutture (fonetiche-morfosintattiche-lessicali) particolari. Sulla stessa via, la produzione orale viene considerata antecedente a quella scritta, e viene favorita da specifiche tecniche didattiche, e grande rilievo è dato ai cosiddetti tratti soprasegmentali, cioè andamenti prosodi-

ci, intonazioni di frase, ritmi, accenti. Il concetto di autenticità della lingua implica anche la considerazione dei diversi livelli di registro (es. intrafamiliare, extrafamiliare, professionale ecc., nonché parlato e scritto) e quindi la sempre maggiore importanza attribuita, nello sviluppo della competenza linguistica dell'allievo, al collegamento tra tipi di espressione e situazione.

3. La constatazione della precedenza della comprensione rispetto alla produzione è correlata ad un principio estremamente importante: la considerazione della globalità della lingua opposta agli atomismi: il momento sincretico precede quello analitico, e l'analisi è in funzione della sintesi. Ciò implica, fra l'altro, la precedenza dell'analisi semantica su quella morfosintattica, anche nel senso di procedere sempre degli elementi più ampi verso quelli minimi (dal periodo alla frase alla parola al fonema).

4. Relativamente alla grammatica, è ampiamente accettato il principio di una grammatica implicita, tale cioè da non mettere l'accento su definizioni e regole ma sulla loro utilizzazione pratica, e di grammatica generativa, nel senso che sia orientata a stimolare la produttività di enunciati e strutture elaborati autonomamente. In questo senso, negli esercizi si dà maggiore rilievo a quelli di produzione relativamente a quelli di riconoscimento tipici delle grammatiche tradizionali, procedendo secondo vari gradi: dalla pura presentazione dei dati, alla riproduzione imitativa, alla riformulazione, alla creatività (da guidata ad orientata a libera), in ordine a un crescente sganciamento dal dato immediato.

5. Altri concetti importanti sono: per la fonologia, il rendimento funzionale delle opposizioni fonematiche; per l'arricchimento lessicale, i campi semantici, la sinonimia e i valori polisemantici, nonché in generale la considerazione dei due assi, della scelta degli elementi e della loro combinazione in enunciati.

Comuni sono ancora: la considerazione della cultura veicolata dalla lingua in esame (cultura in senso antropologico), e del retroterra socioculturale dell'allievo, che implica la considerazione dell'«errore» come interferenza, sia fra sistemi linguistici diversi che all'interno del medesimo sistema.

6. Le diversità di impostazione della didattica dell'italiano e delle lingue seconde sono fondamentalmente in ordine a un maggiore o minore approfondimento di temi comuni: gli automatismi, a cui sono finalizzati gli esercizi strutturali per le lingue seconde, sono in buona parte dati per scontati nella riflessione sul funzionamento della lingua; le diverse utilizzazioni del linguaggio in ordine a diversi contesti situazionali sono più approfondite nella didattica dell'italiano, come è soprattutto la riflessione sulle funzioni semantiche e sull'operare mentale sottostanti alle strutture linguistiche superficiali, nonché l'intento di interpretare criticamente qualsiasi «messaggio» che venga ricevuto.

Una profonda diversità consiste poi, come è ovvio, nei contenuti: da semplici situazioni di vita familiare e quotidiana (miranti a provocare identificazione e quindi motivazioni negli allievi) per le lingue seconde, a temi più approfonditi sull'ambiente e la società (in senso lato) in cui si vive, tenendo presente i prodotti poetico-letterari, per l'italiano (e, in una certa misura, per il francese).