

tenza che si avvicini il più possibile a quella di un parlante nativo.

2. L'allievo deve acquisire le tecniche della comunicazione che possono compensare la competenza linguistica mancante.

1.1 L'allievo dev'essere in grado di capire un parlante nativo quando quest'ultimo parla nel suo ritmo normale.

Conseguenze per l'insegnamento:

1. Il docente dev'essere capace di parlare la lingua straniera (il tedesco) quasi come un parlante nativo.

2. Il docente non deve rallentare artificialmente il suo ritmo del parlare nell'insegnamento.

3. Vantaggi di registrazioni su nastri magnetici:

- a) nastri speciali per l'aggiornamento dei docenti;
- b) l'allievo sente parlanti nativi autentici;
- c) l'allievo ascolta voci differenti.

1.2 Nel settore della comprensione all'ascolto l'allievo deve disporre di un patrimonio linguistico che è molto più vasto di quello che l'allievo possiede parlando e che deve avvicinarsi il più possibile a quello di un parlante nativo.

Non si richiede che l'allievo deve parlare come i parlanti nativi che deve capire. È perciò sbagliato l'uso per l'espressione orale di testi destinati alla comprensione. La comprensione all'ascolto è da insegnare come abilità in sé. I due settori della comprensione all'ascolto e dell'espressione orale sono da separare e da insegnare separatamente.

1.3 L'allievo dev'essere in grado di capire le intenzioni comunicative di un parlante nativo anche se non è in grado di identificare e di capire tutti gli elementi linguistici dell'enunciato.

L'allievo deve basarsi su elementi sopra-segmentali (intonazione, ritmo) e sulla mimica e i gesti che sono da intendere come realizzazioni di intenzioni comunicative, non diversamente delle realizzazioni verbali.

1.4 L'allievo dev'essere in grado di esprimere in caso di bisogno la sua non-comprensione e deve superare le sue difficoltà nella comunicazione attraverso domande rivolte al suo interlocutore.

Questa capacità fa parte della competenza comunicativa; il suo promovimento va oltre le abilità di comunicare in lingua straniera (in tedesco); sarà promossa in genere la capacità di comunicazione quale abilità di intendersi con altre persone attraverso il mezzo linguistico.

2. L'espressione orale nell'interazione sociale

Obiettivo principale:

L'allievo dev'essere in grado di esprimersi verbalmente in modo che l'ascoltatore (parlante nativo) capisca ciò che intende dire.

L'allievo dev'essere capace di dire ciò che intende dire. Non si deve valutare solo la correttezza linguistica dell'enunciato, ma

anche se l'allievo riesce a far capire le sue intenzioni comunicative.

Possibilità per la valutazione:

- a) uso linguistico non corretto, nessuna comunicazione;
- b) uso linguistico corretto, nessuna comunicazione;
- c) uso linguistico non corretto, ma comunicazione;
- d) uso linguistico corretto, comunicazione.

La correttezza non è conditio sine qua non per la comunicazione e non garantisce sempre la comunicazione. Importante è che l'allievo sappia dire ciò che vuole; la correttezza del suo enunciato è secondaria. Prima di richiedere dall'allievo che si esprima in modo corretto si deve dargli l'occasione e la possibilità di esprimersi, cioè di realizzare le sue intenzioni comunicative.

INGLESE

Obiettivi Generali

1. L'insegnamento dell'inglese sia in spirito che in pratica dovrà sempre avere come scopo principale lo sviluppo globale dell'allievo. Benché in questi primi due anni l'obiettivo didattico principale sia di dare agli allievi «a solid basic grounding» l'insegnamento non deve limitarsi all'esercitazione di aridi automatismi ma, il più presto possibile, dare la possibilità all'allievo di esprimersi e di sviluppare la sua personalità attraverso ciò che ha imparato.

2. Oltre allo sviluppo delle attitudini che sono comuni all'insegnamento di tutte le materie (comunicazione, cooperazione, trarre conclusioni ecc.) si deve sviluppare la sensibilità dell'allievo verso la lingua inglese e verso la cultura che rappresenta.

Obiettivi cognitivi

Gli obiettivi cognitivi sono formulati nei termini delle quattro abilità. Dobbiamo però tener presente che la lingua non è solo la somma di queste quattro abilità, non è solo comportamento ma è un atto cognitivo.

Le quattro abilità da insegnare attraverso le progressioni (vedi sotto «contenuti») sono, nell'ordine:

- ascoltare
- parlare
- leggere
- scrivere

Dato l'eterogeneità delle attitudini degli allievi si propongono dei livelli minimi per tutti e dei livelli auspicabili per i più interessati e dotati.

1. Ascoltare

a) Obiettivi minimi

- 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
- conoscere l'accento, l'intonazione e il ritmo delle unità linguistiche presentate.

2.1 L'allievo dev'essere in grado di utilizzare — in modo sicuro e spontaneo — il patrimonio linguistico relativamente semplice imparato a scuola.

2.2 L'allievo dev'essere in grado di allargare autonomamente il patrimonio linguistico che ha a disposizione per la realizzazione delle sue intenzioni comunicative cercando di attivare elementi del suo patrimonio linguistico passivo.

2.3 L'allievo dev'essere in grado di realizzare le sue intenzioni comunicative anche attraverso l'intonazione, i gesti e la mimica.

1) Vedi rapporto della «Commissione svizzera di esperti per l'introduzione ed il coordinamento dell'insegnamento delle lingue moderne nel periodo dell'obbligo scolastico», 1974.

b) Obiettivi auspicabili

- 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

- 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 di 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 e capire testi composti da elementi noti con e senza materiale visivo.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di leggere e capire 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 co-

nosciuti e di eseguire esercizi di completamento.

b) Obiettivi auspicabili

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

Metodi e Mezzi

1. 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 diventino automatiche.
- e) Le quattro abilità da insegnare in questo ordine sono:
 - ascoltare
 - parlare
 - leggere
 - scrivere

In linea di massima:

L'allievo non deve dire ciò che non ha sentito precedentemente, 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, nella minor misura possibile. È 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 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 esi-

genze rigorose di un metodo di studio, per evitare la noia e il senso di smarrimento, utilizzando il desiderio dell'allievo di partecipare a giochi, canti e recite varie.

- 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.

2. Mezzi per l'apprendimento della lingua

Per poter realizzare la pluralità di obiettivi della materia nell'ambito della scuola è indispensabile disporre di una pluralità di mezzi. Sebbene l'insegnante ben preparato sarà sempre il «mezzo» primario per un fruttuoso apprendimento, non dovrà essere né l'unico né sempre il più importante. I molti sussidi audiovisivi disponibili oggi dovrebbero essere a portata di mano affinché gli allievi e il docente possano usufruirne al momento giusto e con fini appropriati.

I mezzi assolutamente necessari sono:

- a) Risorse umane — per facilitare il «team-teaching».
- b) Mezzi auditivi:
 1. incisore con altoparlanti e materiale didattico su nastri
 2. banchi AA + AAC
- c) Mezzi visivi:
 1. proiettore di buona qualità con relativi filmmini
 2. proiettore di 8 mm per cineloops
 3. lavagna luminosa «retroproiettore»
 4. artefatti, lavagna di feltro e pupazzi
 5. cartelli murali
 6. flashcards
- d) Stampati:
 1. manuale
 2. libri programmati o semiprogrammati
 3. workbook

Contenuti

Introduzione

1. Si propone di presentare una serie di elementi scelti in una progressione ben studiata in precedenza.

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. (Foma, Lausanne, 1972).

2. La scelta progressiva del lessico dovrebbe basarsi su situazioni ritenute basilari e d'interesse fondamentale per l'età degli allievi. Si propone che il lessico scelto sia composto da parole di alta frequenza e produttive.

3. Progressione fonologica:

Data l'importanza del ritmo e dell'intonazione per la comprensione dell'inglese, sin dall'inizio si deve insistere affinché l'allievo 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 semplicemente un elenco di massima di unità linguistiche che verranno presentate durante i due anni del corso.

Prima progressione

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

1. Introductions
 - a) saying who people are:
I'm John. That's Harry. This is Peter.
 - 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 your wife?
4. a) saying where people are:
I'm here. He's at the station. She's over there.
b) asking where people are:
Where's John? Where are the children?
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 his house.
It's my house. It's your 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	PV (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?
Aren't you coming?
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 Paris?
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?

NB. Nessun limite di tempo deve essere posto all'allievo per il suo apprendimento. Il docente passa ad una nuova unità linguistica soltanto quando è sicuro che la precedente è stata acquisita dagli allievi.

trebbe restare puramente teorica, senza la preventiva rimozione di alcuni ostacoli, segnalabili come *superamenti ideologici* o soltanto *d'opinione*, ai quali è interessata tanto la classe sociale, quanto la categoria dei docenti:

- a) superamento d'una *falsa mentalità purtroppo diffusa sulla funzione del latino* in generale e del latino «scolastico» in particolare: cioè da una parte, un latino come insegnamento-leader, paradigma universale per la formazione linguistica e mentale dell'individuo, dall'altra, un latino «anacronistico» o sottolineato come «selettivo» e «classista».
- b) superamento d'una *falsa mentalità didattica* che coinvolge negativamente il preadolescente nel suo processo d'apprendimento: confondere cioè la grammatica latina (che la didattica deve aiutare a far comprendere e «sistemare» dall'allievo) con le morfologie riflesse di essa; oppure considerare le classificazioni morfologiche che sono state il «posteriorius», (storicamente rilevante d'una epistemologia), come il «prius» didattico più adeguato (ma non conveniente all'età del discente), introducendo così un erroneo concetto di «sistematicità», fuori da ogni sano principio psicodidattico e psicolinguistico per una scuola del preadolescente.

Tali superamenti non solo permetteranno di enunciare per il latino degli obiettivi più plausibili a livello teorico, ma soprattutto permetteranno a tali obiettivi di essere concretamente operanti in senso qualitativo. Il recupero socio-culturale del latino sarà quindi proporzionale anche a tali superamenti.

Dopo aver chiarito quindi *ciò che il latino non è e non può essere a livello di SMU*, è necessario formulare le *tesi* più realistiche che esso postula:

- **Prima tesi:** nella dimensione linguistica, il latino è un **sistema linguistico «chiuso»**, perché storicamente conclusosi e una sua prima tipicità consiste appunto (in assenza del «native speaker») nel disporre del solo «corpus» letterario, dal quale soltanto si deve attingere una «competenza» linguistica, che a sua volta è tipica perché riflessa.
- **Seconda tesi:** ne consegue che la **ricerca linguistica** a cui il latino impegna è una ricerca di **tipo anche storico**, le cui conclusioni potranno dirsi accettabili se coerenti con l'esegesi delle fonti.
- **Terza tesi:** ma non può esservi ricerca storico-linguistica veramente coerente con la realtà proiettata dalle fonti (=la «Storia»), se oltre alla dimensione esplicita, referenziale, l'indagine non percepisce le **implicazioni di natura semantica**.
- **Quarta tesi:** si può quindi concludere che la dimensione veramente esaustiva del passato è quella di una tradizione che si conquista attraverso la semantica e non di atteggiamenti (per difetto o per eccesso) d'un concetto di «tradizione» imprecisato o retorico. Non è quindi fuga dal presente né anacronismo, la **ricerca diacronica** che tenda a spiegare il presente, attingendo dati dal passato.

Le tesi precedenti si possono tradurre in **idee direttrici e obiettivi specifici** per un

LATINO

Introduzione

La ristrutturazione e la verifica degli insegnamenti previsti come «materie» nella SMU impongono *ripensamenti anche al latino*, spesso oggetto di opposte valutazioni fra chi lo ritiene inopportuno in una moderna SMU e chi lo vorrebbe trasferito a livello di scuole superiori.

Invece il *ricupero socio-culturale del latino* può avvenire proprio per il tramite d'una scuola media che lo preveda come *insegnamento demistificato* da esagerate benemerienze pedagogiche e lo «programmi» con realistica coerenza sulle seguenti *linee direttrici*:

- a) coerenza tra contenuti, metodi del latino e spirito, finalità della SMU,
- b) coerenza tra le implicazioni pedagogico-culturali sopradette (contenuti e metodi) e quanto, sugli stessi piani, dovrebbero prevedere le singole materie.

Se si assumono queste due linee direttrici come premessa per una conclusione generale di tipo soprattutto pedagogico, la conclusione coerente è la necessità che sia reso operante il *principio della interdipendenza* tra insegnamenti. Questa esigenza viene qui prospettata non come pretesa di una «humanitas» di tipo retorico, ma per ciò che il termine postula anche a livello delle attualissime *scienze dell'uomo*.

La incidenza formativa delle singole materie deve anche essere commisurata con lo spazio didattico ad esse riservato dalla politica scolastica. Ora, riguardo all'ambito riservato al latino nella SMU, valga innanzitutto il confronto con la posizione acquisita al ginnasio. Nella SMU resterà invariata per il latino solo la sua qualifica di materia «fa-

coltativa», mentre *sostanziali limitazioni* si riferiscono sia al decurtamento di anni d'insegnamento (2 soli anni e nel secondo ciclo di SMU, anziché gli attuali 4 anni di latino sui 5 di ginnasio), sia al diminuito numero di ore settimanali a disposizione: 4 ore per ognuno dei due anni, anziché le complessive 17 ore settimanali nei corrispettivi quattro anni attuali, escludenti cioè la V ginnasio che diventerà il liceo.

Quindi, l'ambito istituzionalmente ristretto riservato al latino nella SMU comporta alcune conseguenze sostanziali, quali:

- a) la necessaria *diminuzione quantitativa* degli obiettivi cognitivi, nei confronti con la situazione del ginnasio,
- b) la conseguente, necessaria alternativa d'una *ricerca qualitativa d'obiettivi*, tali che garantiscano insieme la *peculiarità intrinseca* del latino nei suoi contenuti e nella funzione formativa che può essergli attribuita nel generale finalismo pedagogico della SMU.

Stabilire la peculiarità intrinseca del latino sotto l'aspetto contenutistico, significa innanzitutto riferirsi al substrato storico-linguistico, di cui il latino è essenzialmente portatore. D'altra parte, stabilirne l'intrinseca peculiarità formativa significa precisare come la dimensione storico-linguistica possa/debba esplicitarsi nelle dinamiche didattiche e di apprendimento.

Compito di questo programma è appunto quello di fissare il significato essenziale e più profondo della presenza del latino in una ristrutturazione scolastica (=SMU), per mezzo di *scelte di fondo*, che spieghino la sua peculiarità intrinseca, cioè «tipica». Tuttavia qualsiasi fissazione d'obiettivi po-