

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Didattica delle microlingue

Elena Ballarin

DIDATTICA DELLE MICROLINGUE di Elena Ballarin

**LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL
LINGUAGGIO
UNIVERSITA' "CA' FOSCARI" - VENEZIA**

INDICE

Parte A

- 1. La microlingue. Un problema di definizione**
 - 1.1 La natura della microlingue
 - 1.2 Gerghi e linguaggi settoriali
 - 1.3 Microlingua: definizione del termine

- 2. L'insegnante di microlingue. Linguista o specialista?**
 - 2.1 La formazione dell'insegnante
 - 2.2 Le competenze dell'insegnante e quelle dell'allievo
 - 2.3 La didattica collaborativa

Attività Parte A

Parte B

- 3. Il curriculum di microlingua**
 - 3.1 Le mete glottodidattiche
 - 3.2 I contenuti linguistici e il sillabo
- 4. Il modulo di microlingua**
 - 4.1 Caratteristiche del modulo di microlingua
- 5. L'Unità di acquisizione**
 - 5.1 La fase di globalità
 - 5.2 La fase di analisi e riflessione
 - 5.3 La fase di sintesi
 - 5.4 La verifica e la valutazione

Attività Parte B

Parte C

- 6. Le microlingue dell'area epistemologica**
 - 6.1 Esempi di tipi testuali
 - 6.2 Caratteristiche sintattiche
 - 6.2.1 La nominalizzazione
 - 6.2.2 Il sintagma verbale
 - 6.2.3 Elisione di elementi frasali
 - 6.3 Caratteristiche lessicali
 - 6.3.1 La generazione di termini
 - 6.4 Caratteristiche extralinguistiche

- 7. Le microlingue dell'area relazionale**
 - 7.1 Caratteristiche testuali
 - 7.2 Caratteristiche sintattiche
 - 7.2.1 La nominalizzazione
 - 7.2.2 Il sintagma verbale
 - 7.2.3 Elisione di elementi frasali
 - 7.3 Caratteristiche lessicali
 - 7.3.1 La generazione dei termini
 - 7.4 Caratteristiche extralinguistiche

Attività Parte C

8. Conclusioni

1. Le microlingue. Un problema di definizione

In molte scienze esiste un linguaggio supernazionale. Perciò il mondo della scienza, della tecnologia, del commercio sta rinunciando, laddove possibile, alla lingua. In tutti i paesi ad economia avanzata e a struttura sociale complessa le microlingue settoriali dell'italiano sarebbero il linguaggio matematico, elettronico, chimico, giuridico, economico, ecc., poiché le tecnologie ed i potenti mezzi di comunicazione hanno un notevole impatto sulla vita di tutti i giorni. Questi fattori provocano una notevole "europeizzazione" della lingua ed il processo di avvicinamento delle grandi lingue, soprattutto occidentali, si attua attraverso il lessico e la sintassi. Tuttavia, la necessità di microlingua non può più essere identificata dai generi che possono essere sostituiti da complessi di sigle e codici tecnici. Al contrario, il mondo della ricerca e del lavoro hanno bisogno di una competenza microlinguistica riferita a generi più complessi e non programmabili come l'articolo, il saggio, il manuale per l'uso, cioè a generi comunicativi che non si possono ridurre a moduli prestampati.

Raramente nella linguistica e nella sociolinguistica italiana ed internazionale si trovano riflessioni approfondite sulla natura delle microlingue, perché la linguistica applicata si è orientata verso gli aspetti descrittivi (la microlingua della medicina, quella dell'economia, ecc.), la glottodidattica, invece, verso quelli operativi.

In ambiente internazionale sono diffuse anche altre definizioni (cfr. nota 1):

- *language for Specific Purposes (LSP)*, Linguaggio per scopi specifici. Originariamente indicata come *Language for Special Purposes*. Accentua l'attenzione sugli obiettivi "specifici", da trasformare in obiettivi glottodidattici. Privilegia l'aspetto pragmatico;
- linguaggi settoriali. La definizione appare un po' troppo vaga, e soprattutto non distingue tra una microlingua (usata per chiarezza, per essere compresi all'interno del gruppo) da un gergo (usato per escludere i non iniziati);
- tecnoletto. Questa definizione rimanda al concetto di lingua come polisistema, al cui interno si trovano vari "-létti" (socioletto, dialetto, ecc.). E' usata soprattutto in ambito sociolinguistico. Si accentua l'utente, intendendo il tecnoletto come lingua dei tecnici.

Nota 1:

Cfr. P.E. Balboni, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia, 1989 e *Le microlingue scientifico professionali*, Utet, Torino, 2000.

1.1 La natura della microlingua.

Il linguaggio giuridico o filosofico, quello della critica letteraria ed artistica non possono essere certamente esclusi dal novero delle microlingue, poiché le microlingue, pur differenziandosi per settori, sono tutte caratterizzate dal punto di vista formale: è, perciò, possibile distinguere le microlingue dalla lingua comune, analizzando **aspetti fonologici, morfosintattici, lessicali e testuali**. (cfr.nota 2). Tutti i parlanti adulti, intuitivamente, sanno fare questa distinzione. Tuttavia, solo un'analisi del contesto situazionale può servire a distinguere, tra le varie realizzazioni linguistiche che si distaccano dalla lingua "comune", le microlingue, la lingua letteraria ed il gergo.

La nozione che può consentire l'individuazione di una microlingua è quella di scopo, correlata a quella di ruolo dei partecipanti. Lo scopo per cui si usa una microlingua è quello della massima chiarezza, della comunicazione non ambigua.

Questa affermazione consente già di differenziare le microlingue dalla **lingua della letteratura** (cfr. nota 3), perché quest'ultima (anche diversa dal linguaggio quotidiano al pari della microlingua) raggiunge il suo scopo estetico giocando proprio sull'ambiguità, sulla sinonimia, sulla metafora, sulla metonimia, anziché sulla precisione del termine microlinguistico.

Nota 2:

Cfr. G. Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET Libreria, Torino, 1999, pp. 87-116 e M. Santipolo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Libreria, Torino, 2002, p. 126.

Nota 3:

Cfr. P.E. Balboni, *Didattica dell'Italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma, 1994, pp. 119 segg., in cui si sostiene che l'aspetto qualificante della letteratura è il distacco dalla lingua d'uso quotidiano, per cui esistono degli aspetti formali che rendono letterario o non letterario un testo; cfr., inoltre P.E. Balboni, "Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura", in P.E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria, Torino, 2004, p. 27.

1.2 Gerghi e linguaggi settoriali.

Al fine di circoscrivere più chiaramente ciò che s'intende per microlingua, è importante analizzare lo scopo d'uso della lingua. Due medici che, in una riunione mondana, si scambiano battute ricorrendo alla microlingua della medicina solo per non essere capiti dagli altri ospiti non stanno usando microlingua, ma un gergo corporativo, cioè una varietà di lingua usata da certi gruppi, non necessariamente di bassa estrazione sociale, per comunicare tra loro senza essere compresi da non-iniziati. Lo scopo è quello di selezionare il destinatario, impedendo la comprensione ai non addetti ai lavori.

Il **gergo** (cfr. nota 4) microlinguistico serve a permettere di riconoscere chi "fa parte del giro", cioè di riaffermare la propria appartenenza al gruppo degli specialisti, che sono gli utenti naturali della microlingua.

Il variare della lingua in base al contesto d'uso fa, quindi, comprendere l'espressione "linguaggio settoriale", perché richiama alla settorialità dell'uso. I gruppi che usano queste microlingue non hanno solamente scopi specifici, ma sono anche identificabili su base sociale, proprio perché operano in un dato settore scientifico e professionale, con lo scopo di comunicare nel modo meno ambiguo possibile.

Nota 4:

Cfr. M. Santipolo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Libreria, Torino, 2002, pp. 121-123.

1.3 Microlingua: definizione del termine

Il termine microlingua definisce la varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo: 1. ottenere il massimo di chiarezza (ad esempio, sostituendo la *parola* con il *termine*; riducendo l'uso dei pronomi e della subordinazione, che possono creare ambiguità; preferendo le costruzioni passive, che mettono prima il *tema*, cioè di cui si parla, e poi il *rema*, cioè che si predica); 2. permettere a chi la usa appropriatamente di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide una microlingua e quindi uno stile. Questa definizione si inserisce nell'idea che la lingua è un **polisistema** (cfr. nota 5), una "macrolingua", che include registri, varietà geografiche e microlingue scientifico-professionali.

Microlingua e macrolingua condividono, dunque, una medesima prospettiva linguistica, sociolinguistica e glottodidattica.

Nota 5:

Questa affermazione è sostenuta anche in G. Freddi, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Utet, Torino, 1999, pagg. 98-99.

2. L'insegnante di microlingua. Linguista o specialista ?

L'insegnante ideale di microlingua è un professionista che ha la necessaria competenza tanto nella scienza o settore specialistico, quanto nella corrispondente microlingua.

Un simile tipo di insegnante dovrebbe essere, dunque, un laureato in lingue con specifiche conoscenze in un particolare settore, oppure uno specialista con specifiche conoscenze linguistiche e didattiche. Si delinea, quindi, la figura del *Super LSP Teacher* (cfr. nota 6) secondo la seguente formula:

$$AS + L2 + ML2 + MDLS + MDMLS$$

in cui il segno [+] indica la presenza delle varie competenze, AS sta per "Argomento Specifico", L2 "conoscenza della lingua" in oggetto, ML2 "conoscenza della microlingua" della lingua oggetto, MDLS "preparazione ed aggiornamento nella metodologia didattica delle lingue straniere" per scopi generali, MDMLS "preparazione ed aggiornamento nella metodologia didattica delle microlingue straniere". Resta, poi, da verificare, alla realtà dei fatti, se veramente esista un insegnante con formazione o esperienze professionali di questo genere.

Osservando più da vicino la realtà dell'insegnamento, almeno in Italia, l'insegnante in questione avrà senz'altro una conoscenza della lingua in oggetto e, si auspica, anche un'adeguata preparazione nella metodologia didattica delle lingue straniere. Tale insegnante sarebbe, tuttavia, privo della conoscenza dell'argomento specifico della microlingua in questione, non conoscerebbe la microlingua della lingua oggetto e non sarebbe nemmeno necessariamente edotto nella preparazione ed aggiornamento nella metodologia didattica delle microlingue straniere.

Per ciò che riguarda la padronanza della disciplina di riferimento, *Ferguson* (cfr. nota 7) propone un modello che non è più di conoscenza specialistica della materia, ma di conoscenza specializzata. Si riferisce, cioè, a una conoscenza, di natura sociologica ed antropologica, dei valori e delle culture disciplinari, a una conoscenza, di natura filosofica, delle diverse basi epistemologiche della disciplina e a una conoscenza, di natura linguistica, del discorso scientifico e dei suoi generi.

Nota 6:

Cfr. M. Gorosch, J. Høedt, R. Turner, *Editorial*, in *ALSED-LSP Newsletter*, 3, 1978.

Nota 7:

Cfr. G. Ferguson, *Teacher Education and LSP: the role of Specialised Knowledge*, in R. Howard e G. Brown (a cura di), *Teacher Education for Languages for specific purposes*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997.

2.1 La formazione dell'insegnante.

Presentandosi la necessità sempre maggiore di una formazione all'insegnamento delle microlingue, ma trovandosi in una realtà formativa di questo tipo, le ipotetiche soluzioni potrebbero essere le seguenti:

- a. si rinuncia all'insegnante per ricorrere a materiale audiovisivo e multimediale che favorisca e promuova l'autodidassi e l'autocorrezione;
- b. si finge che gli insegnanti abilitati all'insegnamento della lingua straniera abbiano anche un'adeguata conoscenza di tutte le microlingue insegnate nelle scuole italiane;

- c. si creano strutture post universitarie che forniscano all'insegnante un'**adeguata specializzazione** (cfr. nota 8); come si fa nell'*Institute for Applied Language Study* di Edimburgo, dove, invece di insegnare ai futuri docenti, li si fa partecipare come tirocinanti a corsi di microlingua tenuti all'estero da specialisti dell'istituto stesso.
- d. si ipotizza un modello di atto didattico diverso da quello tradizionale.

Tuttavia, sembra di poter affermare che l'insegnante di microlingua dotato di un'adeguata preparazione umanistica, attento sul piano antropologico, filosofico, linguistico, capace di applicare le sue competenze nel suo ambito disciplinare e culturale ed avvalendosi dell'aiuto di specialisti o specializzandi, possa partire da buoni presupposti per l'insegnamento della microlingua.

Nota 8:

Negli Stati Uniti esiste il programma MATESOL (*Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages*) che ha un indirizzo specifico per la formazione di docenti di microlingua.

2.2 Le competenze dell'insegnante e quelle dell'allievo.

Il modello dell'atto didattico considera sue componenti costitutive l'allievo, l'insegnante e la lingua (o microlingua) oggetto dello studio.

Ipotizzando che un insegnante abbia saputo o potuto costruirsi una competenza nell'analisi degli aspetti linguistici e comunicativi della microlingua che insegna ed abbia potuto trarne le implicazioni metodologiche e didattiche, ne deriva che la competenza dell'argomento specialistico è patrimonio dell'allievo. Requisito dell'allievo di microlingua è di essere uno specialista, per formazione, del settore che utilizza la microlingua. Il professore, al contrario, non si può sostituire allo specialista disciplinare, perché è un linguista che analizza il linguaggio scientifico, non entra nel merito specifico della ricerca. Tuttavia, il docente di microlingua assume un ruolo più delicato di quello dell'insegnante di lingua comune, perché attorno a lui ruota la glottodidattica microlinguistica. L'insegnante di lingua di base fa riferimento a materiale standard ed ha a disposizione una notevole strumentazione (manualistica e tecnologica). Ma, se è vero che un **insegnante di qualità** (cfr. nota 9) deve adattare i materiali, allora il materiale autentico a disposizione è moltissimo anche per l'insegnante di microlingue.

L'allievo di microlingua ha come tratto requisito quello di essere uno **specialista** (cfr. nota 10) del settore che utilizza la microlingua. Anche se non conosce la lingua comune, conoscerà senz'altro in lingua straniera termini ed espressioni tipiche della microlingua che sono, invece, sconosciuti all'insegnante. In realtà, non sempre l'allievo può definirsi uno specialista, a volte è uno specializzando. E' il caso degli studenti universitari che frequentano corsi specifici (per esempio, corsi di *business english*), ma anche studenti di scuola superiore (per esempio, corsi di francese del turismo). Nel caso delle microlingue cosiddette "disciplinari", si presenta una difficoltà in più per l'insegnante che non può contare sulla piena conoscenza specialistica della materia da parte dell'allievo.

Nota 9:

Cfr. U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999.

2.3 La didattica collaborativa

Secondo le parole di von Humboldt "non si insegnano le lingue: si possono solo creare le condizioni perché l'apprendimento abbia luogo". Questa affermazione si inserisce nel ruolo centrale che l'allievo ricopre nell'approccio umanistico affettivo,

in cui l'insegnante assume più che altro la funzione di guida-regista che **rassicura l'allievo** (cfr. nota 10).

Mentre il bambino è disposto a compiere un atto di fede, per quanto riguarda lo studente adulto, invece, il rapporto deve instaurarsi sullo stesso piano psicologico. Si deve creare un contratto psicologico tra due adulti assolutamente paritari che assumono le funzioni complementari di insegnante facilitatore e di allievo autonomo perché esperto e motivato.

L'insegnamento microlinguistico non può soltanto guardare all'interno del luogo o della situazione in cui si esplica, ma, al contrario, deve elaborare i suoi curricoli insieme con il mondo esterno, cioè nel mondo in cui le microlingue sono usate ed in cui si evolvono continuamente.

Posto, allora, che l'insegnante non sa la microlingua che deve insegnare ad un allievo specialista, andrà senz'altro proposto un modello di didattica collaborativa. Secondo questo modello l'atto didattico vede i due soggetti (il docente e lo studente) in posizione di pari dignità, con compiti e competenze complementari: lo studente porta la sua competenza al "micro", mentre l'insegnante offre la propria competenza nella lingua, soprattutto la propria padronanza delle tecniche di analisi linguistiche e la propria conoscenza dei processi di apprendimento.

Nel caso delle "microlingue disciplinari", quando l'allievo non è propriamente specialista, ma specializzando, il rapporto collaborativo risulta imperfetto. Un via percorribile può essere quella di inserire un terzo attore nel rapporto collaborativo: l'esperto specialista della materia può essere indicato nel collega docente della materia in oggetto.

L'approccio collaborativo va distinto da quello cooperativo, in quanto si tratta di due prospettive diverse. Sul piano dello scopo l'approccio cooperativo tende a rafforzare, attraverso le attività di gruppo, le abilità cognitive e sociali del singolo, mentre quello collaborativo vuole acculturare l'allievo. Nella cooperazione l'individuo scompare nel gruppo ed il ruolo del docente è quello di facilitare l'interazione, nella collaborazione la relazione è soprattutto tra chi sa poco e chi sa di più.

L'atto didattico vede i due o tre soggetti, studente e docente/i, in posizione di pari dignità e pari responsabilità, con compiti e competenze assolutamente complementari. Se da una parte nessun insegnante può pretendere di conoscere le moltissime microlingue che gli può accadere di dover insegnare, d'altro canto non può fare a meno di conoscere la metodologia di analisi linguistica e la glottodidattica.

Nota 10:

Anche nella suggestopedia di Lozanov l'insegnante è una figura paterna, rassicurante, è psicologo prima ancora che glottodidatta. Cfr. G. Lozanov, E. Gateva, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni, Roma, 1982. Cfr., inoltre, Caon F., *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Milano, 2005, pp. 53-56.

Attività Parte A

- Attività 1.

Rifletta sulla natura della microlingua: in che cosa si differenzia una microlingua da un gergo?

- Attività 2.

Rifletta sulla definizione di microlingua: quali aspetti accentua il termine “microlingua” rispetto ad altri termini adottati per descrivere il medesimo fenomeno linguistico?

- Attività 3.

Rifletta sulle figure del docente e dell'allievo: come definirebbe un docente e un allievo di microlingua?

- Attività 4.

Rifletta sulla didattica della microlingua: con quali strategie opererebbe se dovesse insegnare una microlingua di cui non è esperto?

- Attività 5.

Relativamente alle microlingue: di che cosa si occupa la linguistica e di cosa si occupa la glottodidattica?

Parte B

3. Il curriculum di microlingua

L'**analisi dei bisogni** (cfr. nota 11) costituisce la base per la didattica della lingua, oltre che della microlingua. È importante tener conto dei bisogni degli allievi, dei bisogni degli insegnanti e dei bisogni della stessa microlingua. Bisogna, inoltre, individuare le mete educative e glottodidattiche, i contenuti, gli obiettivi linguistici ed extralinguistici. Bisogna, infine, pianificare le strategie e le tecniche didattiche più efficaci per raggiungere gli obiettivi prefissati.

La progettazione di un **curricolo** (cfr. nota 12) di microlingua deve comprendere una sintesi di mete formative e glottodidattiche, di obiettivi linguistici ed extralinguistici.

Nel caso specifico delle microlingue, il docente tiene presente i bisogni futuri degli studenti tesi alla formazione professionale, i bisogni glottomatetici, cioè i bisogni relativi all'autonomia dell'apprendimento, all'imparare ad imparare. I bisogni glottomatetici e le relative tecniche didattiche differiscono notevolmente nel caso di un corso aziendale in cui i partecipanti appartengano a livelli gerarchicamente diversi (direttore e impiegati) rispetto a un corso indirizzato a **studenti delle scuole superiori** (cfr. nota 13) oppure universitari di pari livello, perché diverse sono le relazioni psico-sociali presenti nella classe. Inoltre, si selezionano diversamente i contenuti linguistici, le abilità, le funzioni e gli atti comunicativi necessari all'apprendimento.

Sono importanti anche i bisogni dei docenti. Questi, infatti, non possiedono necessariamente una formazione specifica nel settore della microlingua oggetto di studio ed hanno, quindi, bisogno di un curriculum ove siano indicate le conoscenze microlinguistiche requisite.

Infine, non va dimenticato che anche la microlingua presenta dei bisogni specifici: ogni area microlinguistica è caratterizzata da un lessico, da una sintassi, da generi testuali.

Nota 11:

Cfr. M. Gotti, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 21-23.

Nota 12:

Cfr. P.E. Balboni, *Natura, fini, struttura e limiti del curriculum*, in AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, 1995.

Nota 13:

Cfr. C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino, 2002 e G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia, 2003.

3.1 Le mete glottodidattiche

In un **curricolo di microlingua** (cfr. nota 14) le mete glottodidattiche necessarie per favorire l'acquisizione della competenza comunicativa e metacognitiva microlinguistica, sono le seguenti:

a. *saper fare microlingua*, ossia utilizzare le varie abilità primarie e integrate per comprendere, produrre e manipolare i testi microlinguistici. In base ai bisogni professionali futuri degli studenti il docente deve scegliere le abilità più rilevanti da inserire nel curriculum;

b. *saper fare con la microlingua*, ossia saper utilizzare le varie funzioni e atti comunicativi necessari per comunicare nei vari contesti e situazioni professionali in cui si richiede l'uso della microlingua. Il discente deve sapere usare i vari registri in rapporto alle diverse situazioni socio-culturali, deve conoscere le **mosse comunicative** (cfr. nota 15), che variano da cultura a cultura e che prevedono

un'adeguata conoscenza degli aspetti linguistici e socio-culturali della cultura in esame.

c. *sapere la lingua*, ossia conoscere gli aspetti grammaticali che vengono privilegiati nelle microlingue.

d. *saper interpretare i codici non verbali*, ossia comprendere grafici, formule e saperli integrare con il testo verbale.

Nota 14:

Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino, 2002, pp. 190-191.

Nota 15:

Cfr. P.E. Balboni, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 1999, pag.83-93.

3.2 I contenuti linguistici e il syllabo

Il docente procede, quindi, all'individuazione dei contenuti. Procede alla compilazione del syllabo in base sia ai bisogni specifici degli allievi, sia alla durata del corso (cfr. nota 16)

In ciascuna situazione il docente ha cura di proporre ai propri allievi contenuti graduati per livello di difficoltà e adatti alle esigenze professionali degli allievi. Nell'obiettivo di operare secondo i principi della didattica collaborativa, è auspicabile fra docente e discenti (o referenti dell'ente committente) una negoziazione dei contenuti. Tale negoziazione non è possibile in caso di insegnamento presso le scuole superiori o le università, poiché i discenti non sono ancora specialisti e non conoscono pienamente i loro bisogni futuri. In questo caso è auspicabile una **collaborazione** con il collega docente esperto della materia in oggetto (cfr. paragrafo 2.3)

I contenuti selezionati devono seguire alcuni **criteri di base** (cfr. nota 17):

1. *la gradualità del livello di difficoltà*, in modo da facilitare l'apprendimento e motivare lo studente;
2. *il controllo della realtà linguistica* esposta allo studente, così da stimolarlo ad utilizzare testi che siano al massimo livello della sua capacità di controllo;
3. *la non ipersemplicizzazione*, per non proporre contenuti banali o conosciuti a priori da studenti già esperti della microlingua;
4. *l'autenticità o la verosimiglianza dei contenuti*, perché le situazioni, i materiali siano il più possibile vicini a situazioni e tipi testuali autentici e rispecchino quelli prodotti nell'area della microlingua oggetto di studio.

Nota 16:

Cr. C. Curci, *Lingua e cultura italiana nelle aziende con personale straniero. Riflessioni e suggerimenti*. In *Culturiana*, Lingua e cultura italiana per stranieri, anno X n.36, maggio-agosto 1998.

Nota 17:

Cfr. M. K. Phillips, *Toward a Theory of LSP Methodology*, in Mackay R., Palmer, J.D. (a cura di), *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*, Newbury House, Rowley, 1981.

4. Il modulo di microlingua

Per rendere applicabile operativamente la programmazione, essa deve necessariamente essere suddivisa in blocchi, in modo tale da creare delle scansioni temporali che organizzino gli obiettivi, i contenuti, che sviluppino a tappe le abilità microlinguistiche e che siano più agili e flessibili rispetto all'intero curriculum.

La scuola e l'università italiane hanno introdotto il concetto di "modulo" inteso come "segmento" dell'insieme dei contenuti di un curriculum, un nuovo modello organizzativo su cui basarsi per rendere più assimilabili i contenuti proposti. I moduli sono blocchi autosufficienti, costruiti intorno a un tema, certificabili in un

curriculum vitae. La programmazione modulare, in quanto basata soltanto sui contenuti, non intacca la struttura psicodidattica dell'unità didattica tradizionale, ma ne riprende la struttura nella ulteriore suddivisione al suo interno focalizzando l'azione didattica non più sul docente, bensì sull'allievo: poiché si fonda sul processo di apprendimento dello studente non viene più definita unità didattica, ma di "acquisizione" (cfr. paragrafo 4).

Il modulo è una porzione del *corpus* di contenuti di un curriculum e deve avere alcune caratteristiche:

- a. deve essere autosufficiente. Alla fine di un modulo uno studente deve poter operare in autonomia sui contenuti del modulo appreso;
- b. deve essere basato su ambiti comunicativi complessi (cfr. nota 18), non più solamente su semplici situazioni;
- c. deve poter essere valutabile e accreditabile nel *curriculum vitae* dello studente;
- d. deve potersi raccordare con altri moduli.

Il modulo viene sempre introdotto da una sezione iniziale che ne illustra gli obiettivi e il percorso da seguire, successivamente si presentano le varie unità di acquisizione e si conclude con una verifica e una certificazione della competenza microlinguistica raggiunta.

Ogni modulo è costituito da varie unità di acquisizione, non necessariamente da seguire in ordine predefinito, e ha la durata di 30/45 ore circa.

Nota 18:

In un modulo di microlingua del turismo si può intendere così un ambito comunicativo complesso: all'interno del modulo "Strutture alberghiere", si possono trovare gli ambiti "prenotazioni", "transazioni economiche", "corrispondenza commerciale". Cfr. P.E. Balboni, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Utet Libreria, Torino, 2000, pag.84.

5. L'unità di acquisizione

L'unità didattica procede per fasi di apprendimento collegabili a processi psicodidattici. Nell'unità di acquisizione si ritrovano le fasi di Globalità, Analisi e Sintesi già utilizzate nell'unità didattica, ma vengono completate con fasi che attivino i processi psicodidattici e con attività di controllo dei **risultati** (cfr. nota 19).

Una delle differenze che caratterizzano l'unità di acquisizione della microlingua dall'unità didattica di lingua base, è la mancanza della fase di motivazione, o più precisamente, nell'insegnamento delle microlingue la motivazione è presupposta, in quanto gli **studenti adulti** (cfr. nota 20) sono già consci della necessità di apprendere la microlingua per la loro carriera professionale e per interesse culturale. Tuttavia, la **motivazione** (cfr. nota 21) iniziale che spinge ad iscriversi ad un corso di microlingua, può non garantire la persistenza e la costanza di fronte agli ostacoli. Infatti, il percorso che parte da un'attivazione iniziale può essere ostacolato da alcune **situazioni demotivanti** (cfr. nota 22).

Per questa ragione l'unità di acquisizione non necessita di una fase introduttiva di motivazione, anche se è comunque consigliabile iniziare un corso di microlingua sottolineando quali sono gli obiettivi didattici e le ragioni utilitaristiche per le quali seguire il corso stesso da parte degli studenti. E, nel caso di demotivazione durante il percorso, vanno studiate strategie didattiche *ad hoc*, al fine di risvegliare la motivazione iniziale.

Nota 19:

Balboni, P.E., *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Utet Libreria, Torino, 2000, pag.88.

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Didattica delle microlingue

Elena Ballarin

Nota 20:

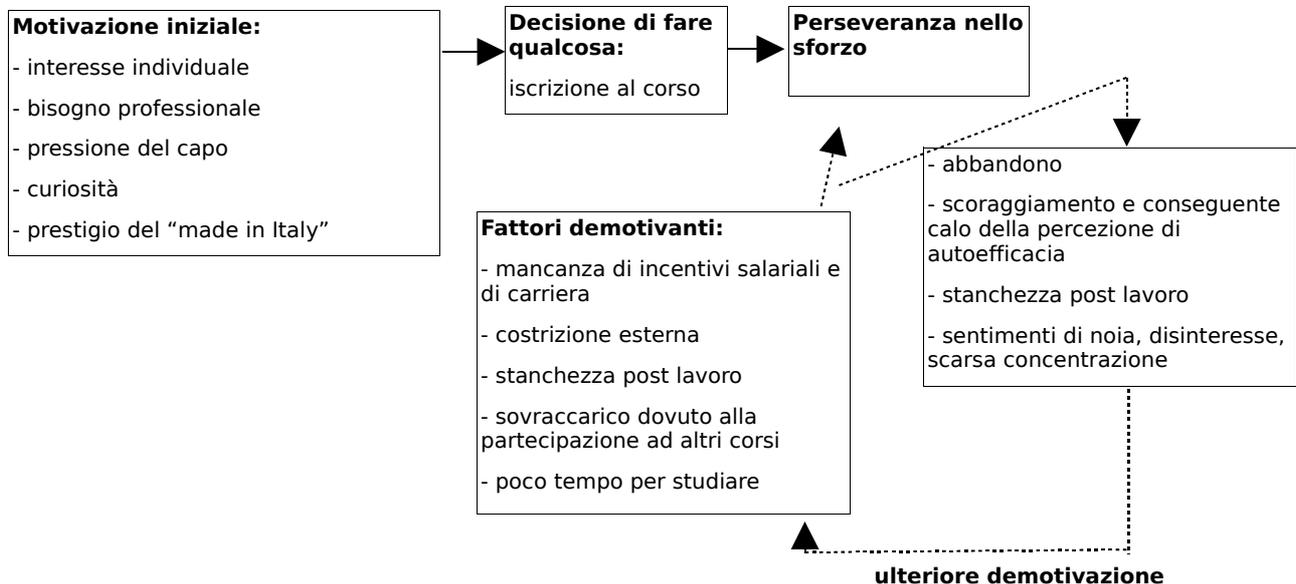
Ancora una volta, è diverso il caso per le microlingue disciplinari, soprattutto per quelle insegnate nelle scuole superiori. In questo caso la motivazione non è necessariamente presupposta e, quindi, vanno attivate strategie didattiche *ad hoc*.

Nota 21:

Cfr. R. De Beni – A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Nota 22:

Cfr. C. Pivato, *Un caso particolare di microlingua aziendale*, tesi del Master Itals in Didattica della lingua e cultura italiana a stranieri, Università Ca'Foscari, Venezia, a.a. 2001/2002, p. 11.



5.1 La fase di globalità

Nell'insegnamento della lingua di base la fase iniziale prevede sempre la comprensione dei testi. La strategia si differenzia, invece, nelle microlingue di tipo relazionale. Per microlingue di tipo relazionale o interpersonale s'intendono le microlingue finalizzate all'azione, ad esempio i testi che ruotano attorno ad un evento come organizzare una visita guidata in una città (prenotare i biglietti, effettuare il pagamento, dare istruzioni alla guida turistica, richiedere un determinato itinerario artistico ecc.). Si contrappongono alle microlingue di tipo epistemologico, finalizzate alla conoscenza scientifica, come ad esempio un testo d'informatica o di storia.

Nelle microlingue relazionali i singoli testi assumono significato soltanto se inseriti nell'**evento comunicativo** (cfr. nota 23), cioè un insieme di situazioni e di testi che appartengono anche a generi diversi tra loro, in cui ciascun testo è effetto del precedente e causa del successivo. In questo caso la fase di globalità va applicata in due distinti momenti: un approccio globale all'evento comunicativo, in cui si introduce l'intero modulo, e una fase globale del singolo testo su cui si basa l'unità di acquisizione. Per quanto riguarda invece le unità di microlingue epistemologiche, cioè finalizzate alla conoscenza scientifica, al sapere, la fase di globalità si svolge come nell'unità didattica tradizionale.

Nota 23:

Hymes ha individuato un acronimo (SPEAKING) che raccoglie le variabili da considerare per poter partecipare correttamente ad un evento comunicativo in Gumperz, J.J. e Hymes, D., *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1972.

5.2 La fase di analisi e riflessione

La fase successiva, di analisi microlinguistica, procede come nella lingua di base, cercando, tuttavia, di individuare nel testo non tanto le caratteristiche grammaticali-lessicali della macrolingua, quanto piuttosto le caratteristiche di tipo:

a. *retorico specifico* della microlingua, del genere e del testo in particolare;

b. *stilistico* della microlingua;

c. *sintattico e lessicale* in base all'area microlinguistica e al tipo di testo.

E' fondamentale che la fase di analisi sia seguita, o sia condotta parallelamente ad una fase di riflessione che conduca lo studente a considerare quali siano le caratteristiche culturali, pragmatiche e formali dei complessi eventi comunicativi microlinguistici. Il docente ha il compito di guidare lo studente adulto in questa riflessione, promovendo ed incoraggiando un'analisi autonoma e approfondita.

Anche la riflessione sui propri processi di apprendimento, svolge un ruolo fondamentale, poiché lo studente deve continuamente aggiornarsi e studiare per poter sviluppare la propria professionalità e deve essere quindi in grado di gestire E' utile sia all'insegnante che agli studenti, quindi, effettuare un continuo *feedback* sui contenuti, sulle metodologie e sulle strategie utilizzate durante il corso di microlingua.

5.3 La fase di sintesi

La fase di sintesi prevede la creazione di un evento comunicativo microlinguistico che rifletta le peculiarità dei testi analizzati.

Data la particolarità dello studente di microlingua, sia specialista sia specializzando, è necessario che l'evento ricreato sia il più possibile verosimile alla realtà professionale o scientifica.

5.4 La verifica e la valutazione

La verifica dell'acquisizione di una microlingua è di tipo operativo, dato che l'obiettivo finale dello studio è il raggiungimento di un livello stabilito di conoscenze professionali. Vanno verificate: a. la *comprensione estensiva* (senso globale) del messaggio trasmesso dai testi, e la *comprensione intensiva* (mirata, l'individuazione di particolari informazioni) per procedere con un'accurata analisi dei vari elementi contenuti; b. la *capacità di produrre* un testo utilizzando correttamente la procedura e lo stile; c. la *capacità di individuare e cogliere le particolarità stilistiche e morfosintattiche* dei testi di microlingua.

La valutazione microlinguistica differisce da quella effettuata nei corsi di lingua di base: nel primo caso il docente di lingua valuta la maturazione dello studente e l'evoluzione delle sue conoscenze rispetto ai dati evinti dal test di ingresso, nelle microlingue, al contrario, la valutazione è di tipo strumentale, pertanto solamente lo studente che arriva ai livelli di conoscenza stabiliti dal profilo professionale, può avere accreditato il **corso** (cfr. nota 24).

Nota 24:

Balboni P.E., *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Utet Libreria, Torino, 2000, pag.95.

Attività Parte B

- Attività 1.

Rifletta sul curriculum di microlingua: di quali bisogni bisogna tener conto?

- Attività 2.

Rifletta sulle mete glottodidattiche: quali sono le mete necessarie che bisogna conseguire per acquisire una competenza comunicativa e metacomunicativa di tipo microlinguistico?

- Attività 3.

Rifletta sul syllabo di microlingua: quali criteri si devono seguire per la sua redazione?

- Attività 4.

Rifletta sul modulo di microlingua: come si rapporta e come può essere definito rispetto al curriculum?

- Attività 5.

Rifletta sull'unità di acquisizione: in che cosa si differenzia sostanzialmente rispetto a un'unità didattica di macrolingua?

Parte C

6. Le microlingue dell'area epistemologica

Le microlingue dell'area epistemologica sono finalizzate alla conoscenza scientifica: un testo di storia dell'arte, di fisica, di storia, di matematica sono tipologie testuali finalizzate al sapere.

Queste microlingue sono veicolate spesso attraverso macrotesti, ossia volumi, da cui vengono tratti brani ai fini dell'analisi e dell'insegnamento. A loro volta, poi, questi testi rimandano alla conoscenza scientifica di quello specifico settore seguendo un **percorso conoscitivo di tipo ipertestuale** (cfr. nota 25).

Nelle microlingue dell'area epistemologica i **testi** (cfr. nota 26) sono caratterizzati sia da regole retoriche, sia da regole logico-semantiche. Le regole retoriche sono formali e permettono di identificare i generi comunicativi. Le regole logico-semantiche sono concettuali e organizzano i testi in paragrafi concettuali.

Da un punto di vista formale un testo microlinguistico si distingue da un testo non microlinguistico per alcune caratteristiche:

- a. le *regole retoriche* sono altamente connotate, perché ritenute tipiche della comunità scientifica di riferimento;
- b. i *meccanismi di coesione* organizzano il testo paratatticamente e prevedono una precisa scelta di tempi e modi verbali;
- c. la presenza di *più lingue* provoca l'adozione di termini e costrutti in più lingue;
- d. la presenza di *codici non linguistici* rimanda continuamente il testo all'immagine e l'immagine al testo con conseguente interazione fra l'uno e l'altra.

Nota 25:

Cfr. P.E. Balboni, *Le microlingue scientifico-professionali, Natura e insegnamento*. UTET Libreria, Torino, 2000, p. 10.

Nota 26:

Cfr. P.E. Balboni, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Editrice La Scuola, Brescia, 1989, pp. 38-40.

6.1 Esempi di tipi testuali

Nella microlingue dell'area epistemologica, come la lingua dell'arte, del diritto, della filosofia, la componente testuale, di tipo argomentativo-scientifico, è condizionata da una descrizione specifica che è testimoniata nei manuali scolastici, nelle riviste specialistiche e nei saggi specifici.

Alcune tipologie testuali sono:

- a. *il volume* di tipo enciclopedico. Si procede per voci specifiche, come nei lessici ragionati o nelle enciclopedie, e il percorso logico non è progressivo, ma di tipo ipertestuale. Sono, inoltre, presenti altri linguaggi specialistici come il linguaggio della filosofia e dell'architettura;
 - b. *l'articolo specialistico*. Non ha scopo di divulgazione di massa, ma si rivolge ad un pubblico di iniziati. Presuppone, quindi, un certo numero di conoscenze requisite e presenta un lessico altamente scientifico;
 - c. *il saggio*. Presenta spesso una struttura gerarchica delle informazioni, che spesso viene resa anche graficamente attraverso l'utilizzo di paragrafi e sottoparagrafi;
 - d. *la relazione*. Lo studioso procede nella sua argomentazione esponendo un argomento (tema) e scrivendo in seguito il suo commento (rema). Nel commento lo specialista appone il suo personale contributo che completa e amplia il concetto espresso nel tema;
- e *l'abstract* e *la recensione*. Sono caratterizzati dalla brevità e dalla densità delle informazioni, dalla struttura paratattica, piuttosto che ipotattica.

A volte i testi scientifici e tecnici sono corredati di elementi paratestuali quali figure, diagrammi di flusso, tabelle, simboli grafici, sigle o acronimi allo scopo di ampliare la trasparenza del testo microlinguistico per gli esperti del settore.

6.2 Caratteristiche sintattiche

Le microlingue sono tutte caratterizzate dall'aspetto formale, poiché è possibile distinguerle dalla lingua comune analizzando aspetti fonologici, morfosintattici e lessicali.

In questo paragrafo verranno esaminate alcune strutture caratteristiche delle microlingue dell'area epistemologica. Si è optato per una scelta rappresentativa dei fenomeni più tipici delle due microlingue, al fine di rendere chiara la differenziazione tra micro e macro lingua.

6.2.1 La Nominalizzazione

Il fenomeno più appariscente è, sicuramente, la *nominalizzazione*, cioè la progressiva riduzione del verbo al ruolo di copula, a nesso sintattico fra sostantivi. Il verbo non scompare propriamente, ma si svuota semanticamente. Inoltre, i verbi adoperati sono pochi, sono sempre gli stessi ed appaiono sempre nelle stesse forme.

Collegato al precedente è il fenomeno della *“pidginizzazione”*, cioè dell'ipersemplificazione, colpisce soprattutto il verbo, proprio perché parte più complessa della lingua. Si assiste ad un indebolimento del valore del verbo, che spesso viene assunta la funzione di copula e collega i sintagmi nominali complessi: il verbo più utilizzato è il verbo *“essere”*, come si può osservare sia nei manuali di tipo tecnico che nelle relazioni di tipo scientifico. Un *pidgin* è una varietà fortemente semplificata di una lingua (tanto semplificata da risultare spesso incomprensibile a un madrelingua). Lo scopo del *pidgin* è quello di estremizzare le caratteristiche strumentali di una lingua franca, avendo come unico parametro l'efficacia pragmatica. La nominalizzazione rappresenta un'alternativa economica all'uso di un verbo o di una costruzione passiva. Inoltre, consente di mettere in risalto l'azione espressa dal verbo. La frase *“Lo spinotto va collegato con la relativa spina per far passare la corrente...”* diventa *“Il collegamento dello spinotto con la relativa spina fa passare la corrente...”*, e consente di enfatizzare l'azione del collegamento dell'oggetto.

6.2.2 Il sintagma verbale

Un'ulteriore caratteristica della morfosintassi microlinguistica si riscontra anche nella preponderanza delle *forme passive* che permettono di porre in evidenza il concetto o l'oggetto principale del tema.

Il passivo è largamente usato nei testi di tipo epistemologico: si prenda, ad esempio, la descrizione della *Nascita di Venere di Botticelli* (cfr. nota 27).

*La natura è espressa nei suoi elementi (aria, acqua, terra); il mare **increspato** dalla brezza **soffiata** da Eolo e Borea è una superficie verde-azzurra su cui le onde **sono schematizzate** in segni tutti uguali*

Una seconda caratteristica è costituita dal *tempo verbale*. Il fenomeno assume connotazioni diverse nei diversi tipi di microlingua. La relazione su un esperimento scientifico utilizza soprattutto il passato indicativo, ma la formulazione di leggi scientifiche utilizza il tempo presente indicativo, per indicare l'oggettività reale dell'enunciato

*un corpo immerso nell'acqua **riceve** una spinta*

La *spersonalizzazione* è la caratteristica più evidente delle microlingue scientifico-professionali. Per descrivere un enunciato scientifico è necessario ridurre la componente umana per mettere in rilievo l'enunciato stesso: si utilizzano verbi tipici dell'indagine scientifica (*dimostrare, evidenziare, confermare...*) con forme impersonali o con soggetti inanimati (spesso è l'evento stesso a fungere da soggetto, l'autore si cita con pronomi personali alla terza persona oppure con perifrasi come "*l'autore*", "*il gruppo di ricerca*").

Nota 27:

Cfr. G.C. Argan, *Storia dell'arte Italiana*, Sansoni, Firenze, 1980, vol. II, p. 243.

6.2.3 Elisione di elementi frasali

La tendenza ad eliminare gli articoli o le preposizioni (soprattutto la preposizione “di”), secondo l’interpretazione di Chomsky, sarebbe identificabile in residui della lingua antica: notando che l’assenza dell’articolo va a caratterizzare il complemento oggetto e che l’assenza della preposizione “di” va a caratterizzare il complemento di specificazione, si riscontrerebbe, così, un perdurare dei casi accusativo e genitivo.

Si riscontra, tuttavia la tendenza ad eliminare l’articolo anche nel campo dell’architettura e dell’arte quando, per esempio, si descrivono i materiali o nei glossari che offrono la spiegazione dei termini tecnici.

6.3 Caratteristiche lessicali

L’impatto dell’elemento lessicale in un testo microlinguistico è senza alcun dubbio notevole. Tuttavia, sembra che il numero di lessemi veri e propri sia abbastanza ristretto e che, invece, siano presenti in gran numero affissi che fungono da morfemi semantici.

La tipicità del lessico delle microlingue va, tuttavia, identificata nella tendenza della parola a diventare **termine** (cfr. paragrafo 7.3) e a divenire stabile nel tempo: un termine scientifico non viene cambiato o sostituito da altro perché il suo significato è univoco.

Ogni processo e concetto scientifico e professionale ha bisogno di un termine che lo definisca. Quindi, il processo di neologizzazione sarà oggetto dei prossimi paragrafi.

6.3.1 La generazione dei termini

La microlingua dell’arte fa parte di quel fascio di lingue che vanno dalla filosofia, alla letteratura, alla sociologia, alla pedagogia. Il lessico è ricco di *arcaismi*, di *radici greche e latine*.

*[...] di cui è uno straordinario esempio la **cavea** collegata al **proscenio** [...](cfr. nota 28)*

La matrice greco-latina di parte del lessico fa sì che un termine sia chiarissimo tra gli specialisti, ma assolutamente non significativo per i non specialisti. Questo fenomeno provoca, dunque, l’internazionalizzazione delle microlingue la cui terminologia risulta trasparente a qualunque specialista indipendentemente dalla sua lingua madre. L’esigenza della chiarezza tra specialisti provoca, inoltre, la metaforizzazione, che è un procedimento di generazione di termini dalla lingua comune. Esempi significativi di questo procedimento si trovano, ancora, nella microlingua dell’arte: il *collo* e il *ventre* dell’anfora, la decorazione a *linguette*, l’*anima* in terracotta della statua.

Nota 28:

Cfr. L. Mannini - S. Buricchi (a cura di), *La Grande Storia dell’Arte*, Mondadori, Roma, 2003, vol. 6, p. 129.

6.4 Elementi extralinguistici

Dal punto di vista formale un testo microlinguistico si differenzia da uno non microlinguistico anche per la presenza di codici non linguistici, come numeri, simboli chimici, grafici, diagrammi, ecc. L’uso dei grafici, tradizionalmente legato

alle microlingue di carattere prettamente scientifico, è oggi largamente usato anche nelle scienze umane come la linguistica, la storia, la pedagogia.

L'uso sempre maggiore di "icone", grazie alle moderne tecniche di composizione tipografica, che importano nel computer immagini scannerizzate o scaricate da internet, consente di trovarsi di fronte ad una comunicazione non verbale che si affianca a quella verbale. Questi processi raggiungono due scopi: quello di favorire la comunicazione, ma anche quello di far riconoscere i fruitori della microlingua come parte attiva di una comunità scientifica che sa usare icone, fogli elettronici.

7. Le microlingue dell'area relazionale

Le microlingue dell'area relazionale sono finalizzate all'azione: si usano in occasione di un evento come organizzare una visita guidata in una città (prenotare i biglietti, effettuare il pagamento, dare istruzioni alla guida turistica, richiedere un determinato itinerario artistico ecc.).

Queste microlingue sono veicolate attraverso tipi testuali come il dialogo, la corrispondenza tecnico-commerciale, testi di tipo regolativo.

7.1 Esempi di tipi testuali

La componente testuale è spesso affidata al computer che permette di preparare vari tipi di lettera standardizzata nella quale si trovano buchi in cui inserire i dati contingenti.

Alcune tipologie testuali sono:

a. *la lettera commerciale*. E' stata quasi completamente sostituita dal telex e dalla posta elettronica, dove la testura è inesistente e l'ortografia è insignificante. segue una composizione rigida, con minime **varianti culturali** (cfr. nota 29) (può variare la posizione della data o del destinatario): in tutto il mondo, però, viene redatta utilizzando analoghe componenti di apertura (data, indirizzi destinatario e mittente, numero di protocollo, formule di apertura). La **standardizzazione testuale** (cfr. nota 30) è presente in tutti i campi disciplinari e diviene massima nei casi in cui la stesura del testo equivale alla rielaborazione di uno precedente, in cui vengono inclusi i dati riferentisi alla nuova situazione;

b. *il fax*. Spesso si tratta di moduli, prestampati o presenti nella memoria del computer, che è sufficiente compilare aggiungendo i dati specifici. La parte relativa al messaggio nel fax è minima e l'ortografia non è molto curata: non si presta, ad esempio, molta attenzione alle maiuscole nelle formule di cortesia, ove presenti;

b. *i contratti*. Indicano le condizioni e i vincoli normativi a cui sono sottoposti i contraenti. Testimoniano l'intersezione di vari tipi di linguaggi specialistici, commerciale e giurisprudenziale, all'interno di un'unica microlingua;

c. *i dépliant pubblicitari o divulgativi*. Si riscontra spesso la presenza di icone che tendono a sostituire il testo o a richiamarlo;

d. *il curriculum vitae*. E' scritto con il fine di trovare un posto di lavoro. Deve obbligatoriamente essere composto in modo gerarchico: al primo posto si trovano i dati anagrafici, poi le informazioni sulla formazione culturale e professionale e, a volte, le notizie sugli interessi personali.

Nota 29:

Cfr. P.E. Balboni, *Parole comuni culture diverse*, Marsilio, Venezia, 1999.

Nota 30:

Cfr. M. Gotti, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 123.

7.2 Caratteristiche sintattiche

Le maggiori particolarità dei testi di questa area si riscontrano sul piano sintattico, dove si assiste all'utilizzo molto frequente di alcune strutture usate nella lingua comune, dando luogo ad un **fenomeno di tipo quantitativo, più che qualitativo** (cfr. nota 31).

In questo paragrafo vengono evidenziate alcune particolarità sintattiche delle microlingue dell'area relazionale.

Nota 31:

Cfr. M. Gotti, *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Ed. La Nuova Italia, 1991, pag.65.

7.2.1 La nominalizzazione

Il processo di nominalizzazione prevede l'utilizzo di sostantivi al posto dei verbi per spiegare procedimenti o azioni: ciò è dovuto alla complessità della costruzione verbale e delle regole della *consecutio temporum*. Perciò si preferisce sostituire il verbo in nome della semplicità e della densità concettuale. Come si può notare nelle "formule" di apertura e chiusura di un messaggio inviato tramite fax,

*in seguito a colloqui **intercorsi** [...] Pregasi confermare **disponibilità** dei servizi **richiesti***

i verbi sono usati ripetutamente nella stessa forma oppure vengono sostantivati.

Anche in un dialogo fra medici o in una diagnosi scritta il verbo spesso viene completamente omissivo.

*Pressione e battito cardiaco regolari, **assenza** di patologie evidenti*

7.2.2 Il sintagma verbale

Anche nelle microlingue dell'area relazionale il verbo subisce alcuni processi caratterizzanti: l'uso del verbo nella *forma passiva* anche in questo caso mette in evidenza il soggetto rispetto all'oggetto

*In serata **verrà effettuata** l'escursione in battello sulla Senna ...*

*Il pagamento **deve essere effettuato** a 30 giorni dalla fruizione del servizio ...*

Seppure presenti, meno evidenti rispetto alle microlingue dell'area epistemologica risultano, invece, i fenomeni di *spersonalizzazione* e *l'uso di precisi tempi verbali*.

7.2.3 Elisione di elementi frasali

La necessità di massima sinteticità e densità, porta le microlingue scientifica e professionale a omettere, come già visto, elementi frasali ritenuti secondari e deducibili dal contesto, la cui elisione non compromette quindi la comprensione del testo.

E' il caso delle comunicazioni di tipo commerciale, in cui si omettono articoli, preposizioni e molti aggettivi, mentre la punteggiatura è ridotta al minimo

indispensabile: in questo caso la scelta di eliminare parti della frase è dovuta più al mezzo utilizzato che alla specificità della microlingua.

pregasi effettuare pagamento tramite ...

7.3 Caratteristiche lessicali

Alcune caratteristiche lessicali fortemente significative, per ciò che riguarda le microlingue dell'area relazionale, sono:

monoreferenzialità, cioè l'utilizzo di un termine per un preciso oggetto, un fenomeno, o un concetto che non possiede sinonimi, se non in altre aree semantiche (*divisa* significa "uniforme" nella microlingua militare, ma anche "moneta" in ambito bancario);

sinteticità, ottenuta lessicalmente utilizzando termini ottenuti dalla fusione di altri due, oppure giustapponendoli: in ambito bancario si richiede un *estratto-conto*, in informatica opera *l'analista-programmatore* ecc. Analogamente si utilizzano per lo stesso motivo acronimi e abbreviazioni.

7.3.1. La generazione dei termini

I neologismi si possono ottenere in vari modi:

generazione per analogie, si presenta quando un termine viene coniato su opposizione di uno già esistente: ad esempio al *bancomat* si contrappone un *postamat*, al *check out*, il *check in*;

il ricorso ad altre lingue: si può verificare un *prestito* (nel campo musicale "jazz", "rock", in quello culinario "mousse"), un *calco*, quando il prestito viene utilizzato in italiano (ad esempio in informatica "scannerizzare" da "scanner"), una *traduzione letteraria*, quando il termine viene esattamente tradotto (ad esempio "grattacielo", "baco del millennio" ecc.).

7.4 Caratteristiche extralinguistiche

Le rappresentazioni paratestuali integrano e completano la comunicazione verbale, collocando la persona che le utilizza pienamente all'interno della comunità scientifica o professionale di cui fa parte. In ambito scientifico e professionale, inoltre, è rilevante la conoscenza da parte degli studenti delle microlingue dell'area relazionale anche degli **aspetti interculturali** (cfr. nota 32) del mondo in cui operano.

Un professionista straniero che intende imparare l'italiano dell'economia deve essere informato sul concetto di "puntualità" degli italiani oppure sul fatto che una telefonata italiana d'affari inizi sempre e comunque con convenevoli. E' di notevole rilevanza la conoscenza delle nostre usanze a proposito della distanza interpersonale, della sovrapposizione delle voci durante i colloqui.

Anche gli oggetti utilizzati dai professionisti rivestono un ruolo comunicativo: secondo il modello culturale italiano, un avvocato vestito in modo trasandato durante un'udienza in tribunale non trasmette fiducia e rispetto, e un manager di una grande ditta che giungesse ad un appuntamento di lavoro con una automobile utilitaria non darebbe garanzie di sicurezza economica.

Nota 32:

Cfr. P.E. Balboni, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 1999, pag.60.

8. Conclusioni

Non tutte le microlingue sono nettamente classificabili nell'area epistemologica o relazionale: alcune microlingue si presentano come un fascio di microlingue interrelate. E' il caso della microlingua del turismo, che spazia attraverso il

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Didattica delle microlingue

Elena Ballarin

linguaggio della burocrazia internazionale, della sanità, della cucina, dell'arte, ma anche della microlingua della chimica, che è senza dubbio una microlingua dell'area epistemologica e, tuttavia, presenta situazioni (una conferenza, un esperimento scientifico condotto tra colleghi) proprie dell'area relazionale. E', perciò, preferibile, in ambito didattico, parlare di "evento" microlinguistico riscontrabile nei diversi tipi di microlingua.

Attività Parte C

- Attività 1.

Rifletta sulla definizione delle microlingue: in che cosa si differenzia una microlingua epistemologica da una microlingua relazionale?

- Attività 2.

Rifletta tipi testuali: quali tipi testuali sono riscontrabili nelle microlingue dell'area epistemologica e quali, invece, nelle microlingue dell'area relazionale?

- Attività 3.

Rifletta sulle caratteristiche sintattiche: quali fenomeni sono riscontrabili nelle microlingue dell'area epistemologica e quali, invece, nelle microlingue dell'area relazionale?

- Attività 4.

Rifletta sulle caratteristiche lessicali: quali fenomeni sono riscontrabili nelle microlingue dell'area epistemologica e quali, invece, nelle microlingue dell'area relazionale?

- Attività 5.

Rifletta sul concetto di “evento microlinguistico”: qual è la sua rilevanza in ambito didattico?