

Francesco Bianco

Chi ha paura del «Basic English»? La conoscenza dell'inglese nelle facoltà umanistiche

in Accademia della Crusca / Nicoletta Maraschio / Domenico De Martino (eds.), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Roma-Bari 2012, pp. 155-162

Stable URL: <http://www.francescobianco.net/linguistica/crusca-basic-english/>



Francesco Bianco © 2013. All rights reserved. www.francescobianco.net/linguistica

Accademia della Crusca

Fuori l'italiano dall'università?



Inglese,
internazionalizzazione,
politica linguistica

a cura di
Nicoletta Maraschio
e Domenico De Martino



ACCADEMIA
DELLA CRUSCA



Editori Laterza

di comunicarla a tutti coloro che avessero quel tanto di cultura e d'interesse da saper maneggiare nello scritto la lingua materna.

Vorrebbe davvero dire perdere quello che nella storia della scienza, del lessico, della lingua e del pensiero si è acquistato negli ultimi quattro secoli, se per avventura dovesse prendere campo la scelta di offrire nelle facoltà scientifiche (o presto addirittura in tutte?) insegnamenti solo in inglese. Come se la lingua fosse solo uno strumento di comunicazione, e il compito delle università fosse quello di preparare allo svolgimento di una professione. Eppure è proprio questo che si è letto negli interventi sui giornali dei principali propugnatori dell'iniziativa, e si è sentito direttamente dalla loro voce il 27 aprile 2012 nell'aula delle conferenze dell'Accademia della Crusca.

E se ai tempi di Galileo o di Giovan Battista De Luca l'uso nelle aule universitarie o sui libri di scienza d'una lingua non nativa, ma appresa sui banchi di scuola, trovava delle ragioni oggettive e indiscutibili, altrettanto non può dirsi oggi per l'adozione dell'inglese. Allora si era stati costretti ad usare la lingua madre, il latino, perché la lingua figlia era stata prima neonata e poi semplice fanciulla, e quindi ancora priva di tutti quei registri e quelle potenzialità espressive necessari ad esprimere la scienza che si andava costruendo e insegnando. E poi per il mondo del diritto si doveva fare i conti con la lingua della principale delle sue fonti: la compilazione di Giustiniano, il *Corpus iuris civilis* riportato a nuova vita dalla sapienza dei giuristi bolognesi e poi da quelli di tutta Europa. E trattandosi di testo in latino era stato giocoforza in latino insegnare, scrivere e – ancor prima – in latino imparare a ragionare di cose giuridiche.

Ma dopo che il monopolio con coraggio e spirito rivoluzionario è stato rotto, quelle ragioni sono venute meno: in quattro secoli il volgare, l'italiano, ha acquisito la piena capacità di esprimere con tutte le più variegata sfumature le cognizioni scientifiche, e ha determinato come strumento di organizzazione del pensiero lo stesso modo di ragionar di scienza: abbandonarlo, per far posto all'inglese in certi corsi di laurea, rappresenterebbe un pericoloso impoverimento, non solo per la lingua, ma per la stessa identità culturale, come è stato sottolineato, ad esempio da Luca Serianni e Paolo Grossi.

Del resto, neppure può entrare in gioco un qualche vincolo derivante dall'oggetto dello studio, come accadeva nel passato per le fonti del diritto scritte in lingua latina: il gran libro della natura, che le scienze esatte indagano, non è scritto in nessuna lingua, e da qual-

siasi lingua può essere letto, purché sia sufficientemente attrezzata per saperlo comprendere e tradurre in ragionamento scientifico.

E alla fine il punto è proprio questo: la lingua prima di essere un mezzo di comunicazione è lo strumento di organizzazione del pensiero, è il pensiero stesso. E allora l'insegnamento più efficace e produttivo per l'apprendimento e per lo sviluppo del ragionamento scientifico non può che avvenire nella lingua materna, di cui lo scolaro (e il docente) conosce e apprezza tutti gli usi, tutte le sfumature e tutte le strutture argomentative. Solo così l'università potrà adempiere alla sua vera funzione che non è quella di insegnare una professione – compito semmai di una qualsiasi scuola tecnica o della pratica professionale –, ma di dare una preparazione culturale (anche tecnica) che fornisca gli strumenti per affrontare i problemi e le scelte (anche estranei all'ambito lavorativo) che la vita pone di fronte a ciascuno.

Lo studente straniero, davvero motivato a iscriversi ad una università italiana e non semplicemente costretto perché rifiutato da un qualche ateneo straniero, sarà ben felice di imparare la lingua e la cultura italiana come viatico necessario per vedersi somministrato l'insegnamento universitario. Ovvero: gli studenti stranieri si attraggono, cioè: si devono attrarre, non con il miraggio dell'inglese globale, ma con la forza dei contenuti dei programmi e delle ricerche che si fanno nelle nostre università e con la capacità richiamante della nostra cultura. Se questa forza manca, come talvolta può accadere, l'insegnamento in *basic English* a nulla può servire.

La scelta dell'inglese (di quale inglese, poi? non certo quello di Shakespeare, semmai quella lingua tecnica sovranazionale di base, sovente criticata dagli stessi anglosassoni) come lingua esclusiva dell'insegnamento universitario mi sa tanto di conformismo, cioè di passiva adesione a un modello globale prevalente, per di più fatto passare per lungimiranza.

FRANCESCO BIANCO

Chi ha paura del «basic English»?

La conoscenza dell'inglese nelle facoltà umanistiche

La riuscitissima tavola rotonda organizzata dall'Accademia della Crusca ha sollecitato la mia riflessione su un tema che, prima da studente, poi da impiegato (presso l'Ufficio programmi europei di un ateneo statale) e da addottorando, infine da docente, ho sempre

considerato fondamentale; un tema che richiama memorie ed esperienze di oltre quindici anni trascorsi nell'università italiana.

Mi pare che la presenza del professor Azzone abbia orientato l'attenzione di tutti gli interventi successivi verso il problema della lingua o delle lingue di cui servirsi per insegnare le discipline *scientifiche* (nel senso di scienze 'dure'). Con argomentazioni diverse, legate alla diversa formazione culturale dei relatori, è stato difeso il diritto di cittadinanza della nostra lingua come strumento di formazione e di trasmissione del sapere scientifico.

Nulla si è detto, invece, delle discipline umanistiche. Se è lecito nutrire dei dubbi nei confronti di una «messa al bando» dell'italiano dalle facoltà scientifiche, è doveroso prendere atto della deplorabile povertà del repertorio linguistico di chi frequenta le facoltà umanistiche.

Un problema, di fondamentale importanza ma inaffrontabile in questa sede, è quello della scarsa confidenza che molti studenti (di tutte le facoltà, immagino) hanno con l'italiano scritto, retaggio di un sistema scolastico carente di cui l'università, in particolar modo proprio le facoltà umanistiche, non può non farsi carico.

C'è poi il problema delle lingue straniere in genere e dell'inglese in particolare.

Il primo aspetto negativo è costituito dalla deprecabile abitudine, frequente in molti atenei italiani, di impartire in italiano i corsi di lingua, letteratura e cultura straniera; abitudine che permette agli studenti dei corsi di laurea in lingue di completare il proprio percorso di studi senza raggiungere un livello avanzato di conoscenza degli idiomi in cui si specializzano.

Un secondo aspetto, su cui varrebbe la pena riflettere, è il generale scarso livello di competenza dell'inglese da parte degli studenti degli altri corsi di laurea (a parte lingue, dunque) in discipline umanistiche, sia in confronto ai loro omologhi di altri Paesi europei ed extraeuropei, sia in confronto ai loro colleghi italiani delle facoltà scientifiche. Questi ultimi, benché in ritardo rispetto ai fisici, matematici, ingegneri di altri Paesi, sono comunque forzati ad acquisire, nel corso dei loro studi, una competenza almeno passiva dell'inglese, unica lingua nella quale sono disponibili molti libri di testo. Questa competenza cresce e diventa attiva nel caso di coloro che, dopo la laurea magistrale, affrontano il dottorato di ricerca: partecipano (sia come uditori sia come relatori) a *workshop* e convegni esclusivamente in lingua inglese; scrivono le loro pubblicazioni esclusivamente in lingua inglese; frequentano, sovente, laboratori e centri di ricerca il

cui personale, proveniente da Paesi diversi, comunica in inglese; alcuni di loro (non tutti, purtroppo) redigono in inglese la propria tesi finale e nella stessa lingua la discutono davanti a una commissione internazionale.

Lo stesso non accade agli 'umanisti': uno studente di linguistica italiana può superare un'intera carriera universitaria senza mai studiare un testo che non sia in italiano; in seguito scriverà la tesi di dottorato in italiano, frequenterà convegni in italiano (anche ampliando l'orizzonte alla romanistica potrebbe evitare l'esposizione all'inglese, come testimonia la pervicace anglofobia dei convegni della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza, favorevole piuttosto a idiomi minoritari come il valenzano o il provenzale) e si servirà dell'italiano per presentare, oralmente o per iscritto, i risultati delle proprie ricerche.

Se è vero che le lingue si studiano con le altre lingue, potremmo definire questo divario «paradosso del linguista e del fisico»: nei confronti del secondo, il primo si troverebbe in una condizione svantaggiata proprio rispetto a uno strumento che dovrebbe far parte del suo arsenale scientifico: l'inglese. È un po' come se le biblioteche delle facoltà di Lettere (i nostri 'laboratori') fossero dotate di microscopi, campioni e reagenti, che mancassero invece in un laboratorio di fisica o di chimica.

La minor familiarità con l'inglese da parte di letterati, filosofi, storici, storici dell'arte e perfino linguisti rispetto ai colleghi delle scienze 'dure' è un dato che ci deve indignare e allarmare non meno delle possibili ricadute del «modello Azzone» sulle diverse componenti del Politecnico e sul tessuto sociale in cui questo centro culturale è inserito. Se è giusto interrogarsi sulle conseguenze dannose che l'adozione di un modello culturale potrebbe produrre in futuro, tanto più giusto è intervenire laddove il sistema didattico tradizionale ha sicuramente già fallito.

Del resto, se l'esperimento del Politecnico di Milano dovesse imporsi su tutta la didattica delle discipline scientifiche in Italia, il che non credo, ciò non farebbe che incrementare lo scarto fra la competenza linguistica degli scienziati, forzati a una convivenza addirittura artificiosa con l'inglese, e gli umanisti, chiusi nella propria bolla italofofona.

Da operatori culturali impegnati nella formazione degli studenti delle facoltà umanistiche, dunque, dobbiamo chiederci che cosa fare per affrontare questo problema.

Mi permetto di avanzare qualche proposta.

Innanzitutto l'ovvio: eliminare la lingua italiana dagli insegnamenti di lingua, letteratura e cultura straniera (sia quelli destinati agli studenti di lingue, sia quelli destinati agli studenti di altre discipline: lettere, filosofia, storia, scienze della formazione, ecc.). Qualora la competenza linguistica dei docenti italiani non permettesse la somministrazione di insegnamenti in lingua inglese, ciò sarebbe l'occasione per provare ad attrarre personale docente straniero, sfruttando come volano il fascino che l'Italia continua ad esercitare all'estero, soprattutto fra gli umanisti. Preliminarmente occorrerebbe tuttavia restituire dignità alla trascurata figura del lettore di lingua straniera⁹, categoria alla quale credo appartenga la maggior parte dei docenti universitari non italo-foni attivi nel nostro Paese.

L'apertura all'inglese come lingua di insegnamento nelle nostre facoltà umanistiche, guidata da buon senso e oculatezza, dovrebbe avvenire secondo modalità differenti e seguendo schemi variabili, dettati dalle circostanze. La scelta di impartire un insegnamento in inglese potrebbe essere suggerita dall'opportunità, da parte di un ateneo, di reclutare un valido docente anglofono o non italofono. In altri casi sarebbe la natura della disciplina a orientare la preferenza per l'una o per l'altra lingua: ammesso che fosse possibile, non avrebbe alcun senso impartire in inglese un insegnamento di filologia e critica dantesca o di letteratura italiana; non c'è invece ragione per escludere a priori questa possibilità in un corso di geografia, storia della filosofia o linguistica generale. I temi di uno specifico programma possono anzi far pendere la bilancia dalla parte dell'inglese: affrontando la filosofia del linguaggio di Quine e Davidson, si trarrà giovamento da un approccio ai testi e ai problemi nella lingua in cui gli uni e gli altri sono stati formulati.

La scelta dell'inglese non comporta necessariamente una rinuncia all'italiano: si possono prevedere, nell'ambito di uno stesso corso, moduli in lingue diverse (scelte in base ai criteri appena enunciati); nel caso di una materia impartita su due 'canali', se ne potrebbe prevedere uno in inglese e l'altro in italiano. Iniziative simili, del resto, sono all'ordine del giorno in Paesi o regioni con bilinguismo

⁹ U. Spinnato Vega, *L'università e l'odissea dei lettori stranieri: «Noi discriminati da 30 anni»*, in «Nanni Magazine», 3 novembre 2010, <http://www.nannimagazine.it/articolo/5966/L-universita-e-l-odissea-dei-lettori-stranieri-Noi-discriminati-da-30-anni>.

sociale riconosciuto a livello ufficiale (è quanto accade, ad esempio, nella città di Valencia).

Anche una maggiore apertura alla bibliografia in lingua straniera avrebbe ricadute positive, sia sul piano delle competenze linguistiche sia su quello delle competenze culturali.

Le configurazioni possibili sono molte e non si esauriscono nel mio breve elenco di proposte, meramente esemplificativo: queste e altre iniziative avrebbero come obiettivo quello di migliorare la conoscenza dell'inglese della popolazione universitaria, conoscenza che diventerebbe una condizione necessaria per poterne fare parte, tanto come studenti quanto come docenti.

Per migliorare il livello di conoscenza dell'inglese degli studenti italiani, Vittorio Coletti propone di «pretendere che scuola e università diano una perfetta conoscenza dell'inglese, con corsi in inglese di questa lingua, dalle elementari alla laurea» (vedi p. 5 di questo volume), aggiungendo che «[i]l possesso dell'inglese (o di altra primaria lingua di comunicazione nel mondo) potrebbe diventare, rapidamente, un prerequisito per l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria, massime di tipo scientifico, e poi per svolgere qualsiasi tipo di lavoro a contatto col pubblico». Si tratta di affermazioni condivisibili che tuttavia, a mio parere, non additano una vera via d'uscita dall'annoso problema. Parlare di *prerequisito per l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria*, in effetti, equivale a scaricare sulla scuola la responsabilità del problema, il che può essere condiviso, ma anche l'onere della soluzione, il che è discutibile e poco realistico. L'università non può limitarsi a prendere atto del degrado in cui versa lo stato culturale delle sue matricole, adeguando i programmi alle loro ridotte competenze, ma deve mettere in atto strategie per compensare, entro i limiti del possibile, le carenze dovute al sistema scolastico.

Aggiungo un'obiezione di tipo metodologico: l'idea che, esclusivamente attraverso corsi di LS (impartiti in Italia a classi italofone), si possa dotare i nostri scolari e studenti di una *perfetta conoscenza dell'inglese*, mi pare eccessivamente ottimistica. L'esperienza di apprendente LS/L2 mi suggerisce l'idea che i corsi in classe, preziosi per impadronirsi dei fondamenti di una lingua (p. es. la grammatica e il vocabolario di base), sono meno efficaci ai livelli più elevati di apprendimento (mi riferisco al livello C del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*); quando l'arsenale di risorse per interpretare e produrre enunciati in LS lo consente, è utile piuttosto esperire la lingua in situazioni concrete di livello 'alto'.

Non sono sufficienti, cioè, l'ascolto più o meno passivo di canzoni, o le interazioni elementari di cui si è protagonisti durante una vacanza all'estero: un ambiente universitario parzialmente anglofono costituirebbe occasione di confronto con la produzione e la ricezione di testi scritti e orali complessi, quanto ai contenuti e quanto alla lingua.

Chiunque abbia imparato una LS (lingua straniera studiata nel proprio Paese) o una L2 (lingua straniera studiata «sul posto») sa certamente quanto sia utile, didatticamente, «fare cose con la lingua», in accordo con il noto aforisma di plurima attribuzione: *dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo; fammi fare e io imparo*.

Ci sarebbe inoltre un considerevole vantaggio pratico: un risparmio notevole in termini di tempo, considerando che la lingua sarebbe esercitata durante l'acquisizione di altre competenze. Corsi di lingua come quelli cui allude Coletti precederebbero la didattica anglofona, fornendo gli strumenti di base per poterne trarre il massimo profitto linguistico, ma potrebbero altresì affiancarla, colmando eventuali lacune o costituendo momenti di riflessione metalinguistica su strutture imparate con la pratica e bisognose di una sistematizzazione a livello teorico.

Desidero concludere questa serie di riflessioni con un cenno a una varietà linguistica presa di mira da più parti nel corso della tavola rotonda e del dibattito che l'ha preceduta: il *basic English* o, nella formulazione che Massimo Fanfani ha attribuito a Giovanni Nencioni, «inglese congressuale». Una varietà di inglese internazionale, 'pidginizzata', deculturalizzata e semplificata (per non dire *degradata*) rispetto al modello letterario britannico e angloamericano. Nella pratica esclusiva del *basic English*, unica lingua veicolata negli ambienti delle scienze 'dure', si anniderebbe il rischio di un impoverimento linguistico e culturale, dovuto sia alla povertà sia alla funzionalità del codice: proprio quest'ultima, anzi, demotiverebbe i suoi fruitori dallo sforzo di apprendere altre lingue di cultura, sforzo che sarebbe percepito come non necessario. Dunque uno studente rumeno del Politecnico di Milano, così come uno scienziato cinese del CERN, non sarebbero stimolati ad apprendere l'italiano o il francese, necessari per un'integrazione effettiva fra comunità accademico-scientifica e comunità linguistica ospite. Questa tesi, enunciata in più modi e teoricamente ineccepibile, denota tuttavia la scarsa conoscenza, in chi la sostiene, della prassi linguistica che caratterizza i centri di ricerca internazionali. A fianco dell'inglese

veicolare, più o meno *basic*, condiviso dall'intera comunità e usato in via esclusiva nelle occasioni ufficiali, gli idiomi nativi dei ricercatori continuano ad essere praticati, all'interno di gruppi più o meno vasti e più o meno omogenei. La pratica di questi idiomi è anzi il motore di fenomeni, non rari, di interferenza linguistica: creazione di varietà di compromesso fra lingue affini, sviluppate *ad interim* per assolvere a scopi comunicativi pragmatici o ludici (li chiameremmo *pidgin*, enfatizzando il fenomeno), ma anche acquisizioni più stabili e rilevanti. Non di rado in questi ambienti internazionali si imparano nuove lingue straniere, da quella ufficiale del Paese in cui si trova il laboratorio a quelle parlate dai colleghi, quando la distanza tipologica dalla propria lingua materna lo permette: spagnoli imparano l'italiano, italiani imparano il francese, portoghesi imparano lo spagnolo, inglesi imparano il tedesco. I risultati di questo apprendistato, irregolare e apparentemente immotivato, possono essere sorprendenti. Lungi dal frenare le spinte verso il plurilinguismo, il *basic English* ne costituisce proprio la premessa fondamentale. Le relazioni, umane e professionali, che veicolano questi processi di apprendimento spontaneo, nascono grazie a una prima piattaforma linguistica comune; solo in un secondo momento si attivano scambi di altro tipo.

Avanzo inoltre un'ipotesi, che meriterebbe di essere contestata o confermata con dei dati: siamo certi che il *basic English* sia 'nemico' del vero inglese e non possa piuttosto costituire una tappa di avvicinamento a quest'ultimo? «Facendomi le ossa» sull'inglese scientifico e congressuale, all'università e in ambienti come quelli poc'anzi evocati, non acquisirò piuttosto risorse che potrò spendere anche in circostanze diverse? L'abitudine a leggere articoli o a partecipare a seminari in inglese sarà davvero così inutile allorché mi si metterà fra le mani un romanzo di Hemingway o mi si regalerà un biglietto di platea per la rappresentazione di una commedia di Shakespeare?

L'impressione è che le comunità scientifiche internazionali, cementate attorno all'inglese «deculturalizzato e pidginizzato», rappresentino oggi alcuni fra gli ambienti culturalmente e linguisticamente più ricchi, aperti, tolleranti e curiosi.

Il rischio, paradossale, è che le facoltà umanistiche precludano agli studenti non solo l'accesso al «mercato del lavoro», ma anche quello alla vera cultura, continuamente invocata per motivare l'esistenza stessa di tali facoltà. Una parte importante di questa cultura, oggi, è anglofona; seguire un notiziario della tv statunitense o at-

tingere, attraverso la rete, a fonti giornalistiche straniere, dovrebbe rientrare fra le abilità e fra le abitudini di un individuo colto con una formazione umanistica di ampio respiro.

I linguisti romanzi sono soliti difendere le ragioni del plurilinguismo: non si vive di sola anglofonia. Mi riesce tuttavia difficile credere che chi non abbia una solida conoscenza dell'inglese, nel 2012, possa averne di altre lingue, se non per ragioni legate a vicende del tutto personali (ad esempio condizioni di bilinguismo presenti in famiglia).

Ben venga la difesa del plurilinguismo, favorito e costruito sulla base di una adeguata conoscenza della lingua franca per eccellenza. In un contesto di ridotte competenze linguistiche esiste invece il pericolo di asserragliarsi in trincee monolingui; pericolo tanto più grave considerando una comunità linguistica tutto sommato ristretta e a carattere quasi 'nazionale' come la nostra.

Le iniziative intraprese dal rettore del Politecnico hanno sollecitato la difesa dello *status* dell'italiano quale lingua di cultura e di produzione del sapere. Forse è possibile andare oltre, cogliendo l'occasione per riflettere sui settori a noi più vicini: confrontando il modello milanese con quello tradizionale delle facoltà umanistiche, possiamo arrivare a una felice ed equilibrata sintesi, attraverso cui rinnovare l'offerta didattica, così come l'anima stessa delle nostre discipline, a rischio di soffocamento entro sempre più angusti ghetti culturali e linguistici.

PIERO BIANUCCI

L'università italiana deve parlare inglese?

Duecento professori del Politecnico di Milano si sono contrapposti con un documento ufficiale alla decisione del loro rettore di ammettere, a partire dal 2014, esclusivamente lezioni in lingua inglese nei corsi per la laurea magistrale. È una prova evidente che la scelta del rettore Giovanni Azzone, motivata come apertura agli studenti stranieri e come un modo per rendere più competitivi i nostri laureati in un mercato del lavoro globale, non è affatto scontata.

Sono grato all'Accademia della Crusca, che si è inserita con prontezza nel dibattito, per l'opportunità che mi offre di esporre il punto di vista di un giornalista e divulgatore scientifico. Parto da una premessa ovvia, ma mi pare opportuno richiamarla: non c'è fattore di

identità più potente della lingua madre. Letteralmente, *noi siamo la lingua* che apprendiamo nella culla. Lì risiedono le parole dei nostri affetti, delle emozioni, della razionalità, della cultura che ci contraddistingue. È quasi impossibile padroneggiare un'altra lingua con la stessa ricchezza di sfumature.

Ciò stabilito, vorrei accostarmi al tema dell'inglese come lingua dominante negli Atenei italiani con un atteggiamento pragmatico.

Non c'è dubbio che l'inglese sia oggi una lingua-strumento indispensabile per tutti, e in particolare a chi fa ricerca, sia nel campo tecnico-scientifico sia nel campo umanistico. Dalla Seconda guerra mondiale in poi, l'inglese svolge il ruolo che fu del latino fino all'inizio dell'Ottocento (la meteorologia adotta ancora *nimbus*, *cirrus*, *cumulus*...) e poi del tedesco (nelle scienze, ma anche nella filologia classica). Un buon possesso di questa *koinè* anglofona – penso al *basic English* formalizzato nel 1930 da Charles Kay Ogden – rappresenta, prima ancora che un vantaggio competitivo, una necessità vitale per i nostri laureati e per gli studenti stranieri che vogliono accedere ai nostri atenei. Credo inoltre che, proprio come avvenne per il latino, la *koinè* anglofona svolga un ulteriore importante ruolo nel favorire l'apertura a visioni del mondo pluralistiche e non provinciali. Non a caso il matematico Giuseppe Peano, propugnatore di un governo planetario con poteri assai più reali di quelli attuali delle Nazioni Unite, utopisticamente si preoccupò anche di dare all'umanità una lingua universale, che ideò partendo da un latino «sine flexione».

Se però l'obiettivo al quale si mira è un forte possesso dell'inglese, l'approccio pragmatico richiede che si tenga conto delle più recenti acquisizioni delle neuroscienze in tema di apprendimento linguistico.

Fin dai lavori pionieristici del neurochirurgo canadese Wilder Penfield (1891-1976), sappiamo che c'è una profonda differenza tra l'imparare una lingua straniera contemporaneamente (o quasi) con la lingua madre e l'impararla in età più matura. Ricerche degli ultimi anni, confermate da strumenti diagnostici come la risonanza magnetica funzionale (fRM) e la PET (Positron emission tomography), ci dicono che a seconda dell'età l'apprendimento linguistico costruisce connessioni sinaptiche in regioni diverse del cervello (Michel Paradis, Daniela Perani).

Come è noto, abbiamo due tipi principali di memoria a lungo termine: quella procedurale, che mettiamo in atto quando impariamo