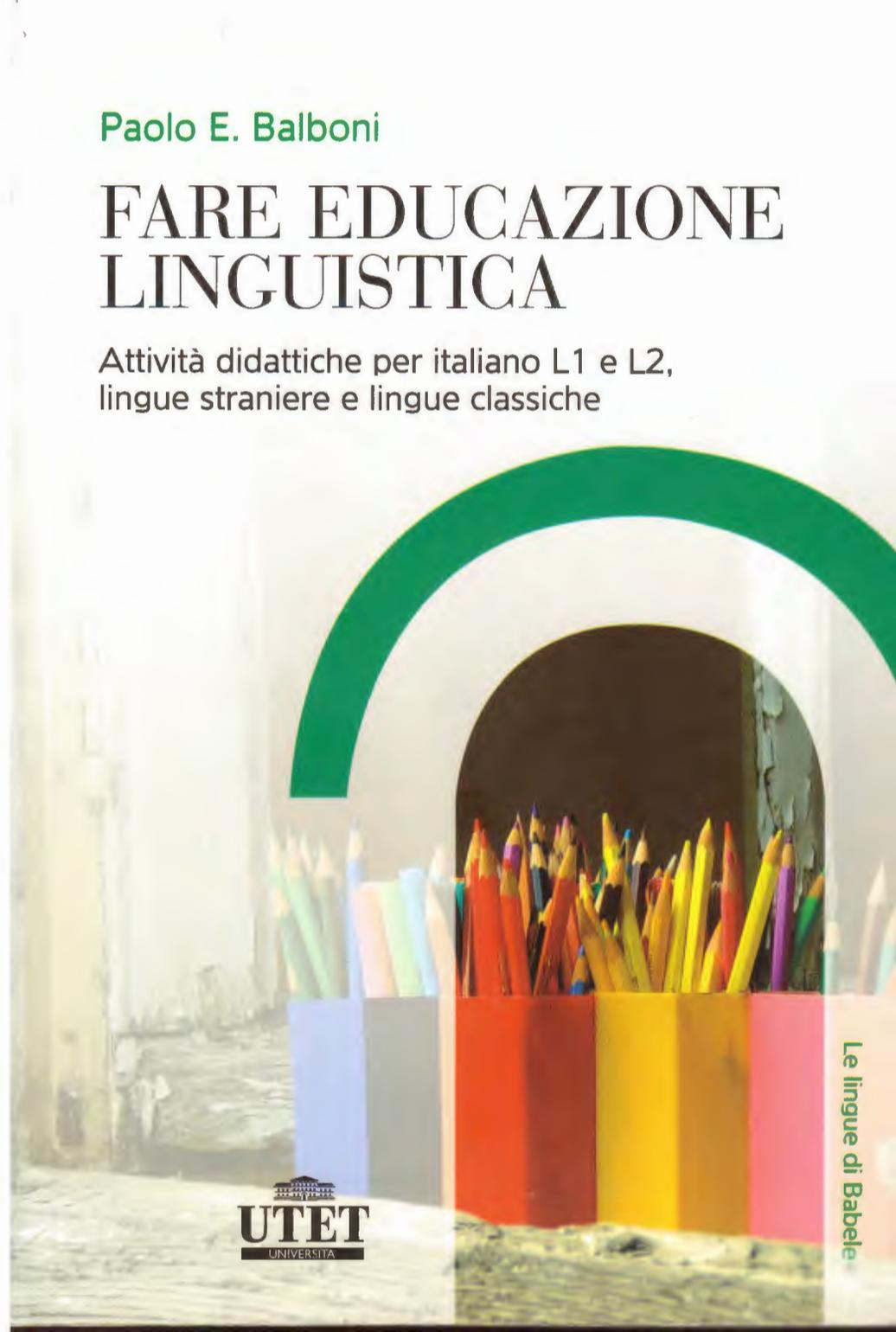


Paolo E. Balboni

FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA

Attività didattiche per italiano L1 e L2,
lingue straniere e lingue classiche



UTET
UNIVERSITÀ

Le lingue di Babele

Le lingue
di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

Paolo E. Balboni

Fare educazione linguistica

Attività didattiche per italiano L1 e L2,
lingue straniere e lingue classiche

Spesso si è indicato come anello mancante fra ricerca teorica e azione in classe una riflessione scientificamente fondata, ma altrettanto pragmaticamente orientata, sulle tecniche didattiche che realizzano l'educazione linguistica.

Fare educazione linguistica è il *trait d'union* di queste due dimensioni: quella della ricerca e quella dell'operare quotidiano. Grazie alla sua esperienza e alla sua profonda conoscenza delle lingue e del modo di insegnarle, Paolo Balboni firma così un'opera indispensabile per tutti i docenti che devono costruire la didattica in classe ogni giorno. Le oltre cento attività didattiche proposte in questo libro infatti non soltanto sono il naturale sviluppo e approfondimento del discorso teorico, ma soprattutto permettono agli insegnanti di rinnovare le loro lezioni, proponendo ogni volta esercizi creativi e stimolanti.

Paolo E. Balboni è professore ordinario di Didattica delle lingue all'Università «Ca' Foscari» di Venezia, dove ha fondato e dirige il Laboratorio ITALS. Per UTET Università ha pubblicato *Le sfide di Babele* (2008) e *Italiano lingua materna* (2006).

Immagine di copertina ©SP

€ 18,00

ISBN 978-88-6008-236-7



9 788860 082367

Paolo E. Balboni

FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA

Attività didattiche per Italiano L1 e L2,
lingue straniere e lingue classiche



www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2008 De Agostini Scuola SpA – Novara
1ª edizione: settembre 2008
Printed in Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO – Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail. aidro@iol.it; www.aidro.org

Stampa: Tipografia Gravinese – Torino

Ristampe:	2	3	4	5	6	7	8	9
Anno:					2011		2012	

Indice

XI Introduzione

- 3 CAPITOLO 1 – Scopo e natura di questo volume
- 4 1.1 Conoscenze dichiarative e procedurali: approccio, metodo, tecnica
- 7 1.2 Modelli e schemi per l'educazione linguistica
1.2.1 Lo spazio di azione didattica, p. 12 – 1.2.2 Competenza comunicativa e padronanza linguistica, p. 15 – 1.2.3 Modulo, unità didattica, unità d'apprendimento, p. 18
- 25 1.3 Parametri di valutazione delle tecniche didattiche
- 29 1.4 Le modalità di realizzazione delle attività
1.4.1 Le tecniche in prospettiva umanistico-emozionale, p. 29 – Attività 1: la scoperta e il controllo della propria «attitudine», p. 35 – 1.4.2 Le tecniche in prospettiva collaborativa, di mediazione sociale, p. 38 – 1.4.3 Le tecniche e la dimensione ludica, p. 40 – Attività 2: trasformazione degli esercizi strutturali o manipolativi in attività ludiche, p. 41
- 44 CAPITOLO 2 – Il lessico
- 46 2.1 L'acquisizione del lessico nelle fasi iniziali di ItaL2 e delle lingue straniere e classiche
Attività 3: accoppiamento di parola e immagine, p. 47 – Attività 4: diagrammi a ragno e mappe lessicali, p. 48 – Attività 5: diagrammi a ragno per la grammatica della formazione lessicale, p. 49 – Attività

- 6: il puzzle, p. 50 – Attività 7: la lettura ripetuta nel tempo, p. 50 –
 Attività 8: la sostituzione di parole con perifrasi, p. 51 – Attività 9: il
 lessico (soprattutto) specialistico attraverso il CLIL, p. 52
- 53 2.2 Il lavoro sul lessico in ItaL1 e nei livelli avanzati
 di altre lingue
 Attività 10: arricchimento del lessico, p. 54 – Attività 11: la denomi-
 nazione, la definizione, p. 55 – Attività 12: mappe concettuali della
 polisemia, p. 56 – Attività 13: la sinonimia e l'antonimia; l'iperoni-
 mia e l'iponimia, p. 57 – Attività 14: le co-occorrenze, le combina-
 zioni obbligate, p. 58 – Attività 15: la connotazione, p. 59 – Attività
 16: le parole emozionali, p. 60 – Attività 17: la neologizzazione, p.
 62 – Attività 18: l'uso «soversivo» del lessico, p. 63 – Attività 19:
 attivazione di memorie diverse a quella linguistica, p. 64
- 65 CAPITOLO 3 – Le grammatiche
- 67 3.1 Il LAD di Chomsky, il LASS di Bruner, la «riflessione sulla
 lingua»
- 71 3.2 L'acquisizione grammaticale in ItaL2 e nelle fasi di
 acquisizione di lingue straniere e classiche
 Attività 20: il lavoro su insiemi (inclusione, esclusione, seriazione),
 p. 72 – Attività 21: gli esercizi strutturali, p. 74 – Attività 22: la ma-
 nipolazione, p. 77 – Attività 23: ricomposizione di frasi spezzate, p.
 78 – Attività 24: l'esplicitazione dei pronomi, p. 79 – Attività 25: le
 scelte multiple grammaticali, p. 79 – Attività 26: le coppie minime
 per la correzione fonetica, p. 79 – Attività 27: il lavoro sull'intona-
 zione, p. 81 – Attività 28: la correttezza ortografica, p. 81
- 82 3.3 Il perfezionamento e la riflessione grammaticale in ItaL1 e
 nei livelli alti di lingue straniere e classiche
 Attività 29: la riflessione morfologica («analisi grammaticale»), p.
 85 – Attività 30: la riflessione sintattica («analisi logica», «analisi
 valenziale»), p. 88 – Attività 31: l'analisi testuale, p. 90 – Attività 32:
 creazione di una grammatica personalizzata, p. 91 – Attività 33: la
 riflessione sulle varietà della lingua, p. 93 – Attività 34: la riflessione
 funzionale, pragmatica, p. 94 – Attività 35: caccia all'errore, p. 96
- 96 3.4 Il lavoro sulle grammatiche non verbali
 Attività 36: la classificazione dei gesti in ItaL1, p. 98 – Attività 37:
 la comparazione dei gesti italiani con quelli delle lingue straniere, p.
 99 – Attività 38: scoprire i concetti di morfologia e sintassi attraverso
 il vestiario, p. 100 – Attività 39: dal testo linguistico a quello mimico,
 p. 100

- 102 CAPITOLO 4 – Lo sviluppo delle abilità ricettive
- 102 4.1 La natura della comprensione
- 105 4.2 La comprensione finalizzata all'acquisizione iniziale dell'ItaL2 e delle lingue straniere e classiche
Attività 40: l'esplorazione del paratesto, p. 106 – Attività 41: la comprensione estensiva, p. 107 – Attività 42: la ricerca di informazioni specifiche, p. 108 – Attività 43: l'ascolto selettivo finalizzato all'apprendimento, p. 108 – Attività 44: la lettura analitica finalizzata all'apprendimento, p. 109 – Attività 45: la transcodificazione, p. 110 – Attività 46: la Total Physical Response, p. 111
- 111 4.3 Lo sviluppo della comprensione in ItaL1 e in livelli avanzati di altre lingue
Attività 47: il completamento di testi mutilati (procedura cloze e varianti), p. 112 – Attività 48: la ricomposizione di dialoghi, p. 115 – Attività 49: l'incastro tra paragrafi di un testo in prosa, p. 116 – Attività 50: il riordino di testi, p. 116 – Attività 51: l'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto, p. 117 – Attività 52: la ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi, p. 118 – Attività 53: la ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole, p. 119 – Attività 54: l'accoppiamento lingua-immagine, p. 120 – Attività 55: l'ascolto plurilingue, p. 121 – Attività 56: l'intercomprensione tra lingue romanze, p. 122
- 123 4.4 Due tecniche molto diffuse, la «domanda» e la «scelta multipla»
- 125 4.5 Il contributo delle glottotecnologie
Attività 57: l'ascolto di canzoni in italiano, p. 126 – Attività 58: l'ascolto di canzoni in lingua straniera, p. 127 – Attività 59: la visione di sequenze di film in italiano, p. 128 – Attività 60: la visione di sequenze di film in lingua straniera, p. 130 – Attività 61: la visione di pubblicità televisiva in lingua straniera, p. 131
- 132 CAPITOLO 5 – Lo sviluppo delle abilità produttive
- 132 5.1 La natura della produzione linguistica
5.1.1 Concettualizzazione, p. 133 – Attività 62: il brainstorming e il diagramma a ragno, p. 133 – 5.1.2 Progettazione del testo, p. 134 – 5.1.3 Realizzazione del testo, p. 134
- 135 5.2 La produzione di monologhi in ItaL2 e nelle lingue straniere
Attività 63: l'(auto)biografia reale o immaginaria, p. 136 – Attività 64: la narrazione di una storia o di un evento, p. 136

- 137 5.3 La produzione e riflessione sul monologo in ItaL1 e livelli avanzati di lingua straniera
Attività 65: il cambiamento di genere e di registro, p. 138
- 139 5.4 La produzione scritta in ItaL2 e nelle lingue straniere
Attività 66: la ricopiatura come ri-produzione, p. 139
- 140 5.5 La produzione scritta in ItaL1 e livelli avanzati di lingua straniera
Attività 67: la composizione scritta condotta in gruppo su schermo, p. 140 – Attività 68: il giornale di classe o della scuola, p. 142 – Attività 69: il romanzo collettivo, p. 143
- 144 5.6 Il ruolo delle tecnologie
- 145 CAPITOLO 6 – Lo sviluppo dell'abilità di interazione
- 145 6.1 I problemi nella valutazione dell'interazione orale
- 147 6.2 Il dialogo autentico e simulato
- 149 6.3 Dialogare in ItaL2 e nelle lingue straniere
Attività 70: la drammatizzazione, p. 149 – Attività 71: il role taking, p. 150 – Attività 72: il role play, p. 151 – Attività 73: il dialogo aperto, p. 152 – Attività 74: la tele(video)fonata con parlanti non di madrelingua straniera, p. 153
- 154 6.4 La riflessione sul dialogo in italiano e livelli avanzati di lingua straniera
Attività 75: il Role making, p. 155 – Attività 76: lo scenario, p. 156 – Attività 77: il cambio di ruolo, p. 157 – Attività 78: il role play letterario, storico o filosofico, p. 157 – Attività 79: la tele(video)fonata con parlanti di madrelingua straniera, p. 158
- 159 6.5 L'interazione scritta on line
Attività 80: la decrittazione di sms, p. 159 – Attività 81: il tandem linguistico, p. 161
- 162 CAPITOLO 7 – Lo sviluppo delle abilità di trasformazione di testi
- 162 7.1 Lo sviluppo delle abilità di riassumere
Attività 82: la contrazione di un testo, in qualsiasi lingua studiata, p. 163 – Attività 83: la selezione delle informazioni, in qualsiasi lingua studiata, p. 164 – Attività 84: la stesura del riassunto in ItaL1, p. 165 – Attività 85: la stesura del riassunto in ItaL2 e lingue straniere, p. 166 – Attività 86: la stesura del riassunto di testi in lingue classiche, p. 167 – Attività 87: la riflessione sulla riassumibilità, p. 167
- 168 7.2 Lo sviluppo dell'abilità di parafrasare

- Attività 88: la parafrasi di un pensiero, p. 168 – Attività 89: la parafrasi di un testo linguistico, p. 169
- 170 7.3 Lo sviluppo dell'abilità di scrivere sotto dettatura
Attività 90: la trascrizione, l'auto-dettato, p. 172 – Attività 91: il dettato cloze, p. 172 – Attività 92: il dettato per la valutazione e l'autovalutazione, p. 173
- 174 7.4 Lo sviluppo dell'abilità di prendere appunti
Attività 93: la ricostruzione differita del testo originale partendo dagli appunti, p. 175
- 176 CAPITOLO 8 – La traduzione e l'educazione linguistica avanzata
- 178 8.1 La traduzione come tecnica glottodidattica
8.1.1 Obiettivi, p. 178 – 8.1.2 Lo studente e la traduzione, p. 180
- 182 8.2 Modalità di realizzazione
Attività 94: la traduzione scritta dalla lingua straniera o classica all'italiano, p. 184 – Attività 95: la traduzione orale dalla lingua straniera o classica all'italiano, p. 185 – Attività 96: la traduzione dall'italiano alla lingua straniera o classica, p. 186 – Attività 97: la retrotraduzione, p. 187 – Attività 98: la traduzione da una lingua straniera a un'altra o dalla lingua classica alla lingua straniera, p. 188 – Attività 99: la traduzione di dialoghi di film stranieri, p. 189 – Attività 100: la traduzione di canzoni straniere, p. 190 – Attività 101: la traduzione di pubblicità televisiva, p. 190 – Attività 102: la traduzione diacronica, p. 191
- 193 *Riferimenti bibliografici*
- 201 *Indice analitico*

la degli approcci formalistici (tranne per alcuni integralisti del comunicativismo che in nome della efficacia pragmatica avevano dimenticato ogni necessità di riflessione metalinguistica); nelle lingue classiche, invece, l'attenzione morfosintattica e lessicale metteva ancora in ombra il «saper fare lingua», cioè saper leggere testi in latino e in greco.

Il decennio trascorso dal 1998 ha cambiato le prospettive, arricchendole e rendendole più complesse.

L'attenzione all'apprendente si è consolidata – dalla linguistica acquisizionale alla psicolinguistica, dalle scienze cognitive alla psicologia umanistica, con le teorie delle intelligenze multiple, le riflessioni sul ruolo dei neuroni specchio e così via. Ora c'è spazio per considerare non più l'«apprendente» come una categoria generica e onnicomprensiva, bensì come un insieme di singole persone, ciascuna differente dalle altre per stili cognitivi e acquisitivi, per tipo di intelligenza, per tratti della personalità, per motivazioni, per sfondo socio-culturale; la somma di queste persone, ciascuna diversa (cui si aggiunge la diversità eclatante degli studenti di madrelingua non italiana) non crea più una «classe» con la quale interagire usando tecniche didattiche *passerpartout*, ma una «classe ad abilità differenziate» in cui convivono studenti potenzialmente eccellenti, studenti in difficoltà, studenti allofoni, studenti olistici, studenti analitici, e così via – studenti che hanno diritto a veder rispettata e sostenuta e fatta fiorire e fruttificare la loro specificità, la loro unicità, pur nella sintesi necessaria per chi lavora con gruppi di 25-30 persone (su questa presa d'atto della differenza in classe cfr. Caon, 2006b e 2008; Torresan, 2008).

L'attenzione alla dimensione socio-pragmatica è acquisita, per cui oggi è possibile tornare a riflettere sulla relazione tra acquisizione e riflessione «grammaticale» (usiamo per ora questo termine in senso generico) e lessicale, che forniscono le travi portanti e i mattoni per costruire una competenza comunicativa a tutto tondo.

La dimensione metodologico-didattica, infine, sta portando a una riflessione sull'ostracismo che alcune delle tecniche (registrate quasi con reticenza nei due volumi del 1991 e 1998) hanno subito a causa del loro abuso nella tradizione formalistica, non delle loro specifiche caratteristiche glottodidattiche: basti pensare alla traduzione, al dettato, agli esercizi manipolativi e a quelli strutturali.

In questo senso questo volume chiude una riflessione ventennale, ma non è semplicemente una «nuova edizione» (come era il volume del 1998 rispetto al precedente), è uno studio nuovo, autonomo rispetto ai due volumi precedenti sia in quanto risultato di ricerca scientifica sia come strumento di formazione dei docenti:

- a. ha un impianto epistemologico e concettuale diverso dai precedenti: basti osservare gli indici e si vedrà il radicale capovolgimento del percorso; inoltre manca il repertorio che elencava e discuteva le tecniche didattiche, dando la sensazione che si trattasse di un universo concluso in sé;
- b. ha un significato scientifico diverso dai precedenti: quelli *applicavano* le indicazioni delle letterature glottodidattica alla classe, questo vuole porre il problema del ruolo dei modelli e degli strumenti operativi nel *dar significato* alla ricerca teorica;
- c. ha una logica diversa in ordine alla formazione degli insegnanti: i precedenti volumi davano loro dei pesci, ad esempio il repertorio delle tecniche; qui vorremmo insegnar loro a pescare. Le tecniche presentate qui accentuano il ruolo dell'insegnante come tutor, guida, regista, facilitatore del processo di acquisizione e di riflessione sulle lingue (materna, seconda, straniera, classica) e sulla comunicazione tra insegnante e studenti. L'insegnante non è formato ad *applicare* ma a *scegliere e adattare*.

Tre diversi volumi sullo stesso tema da parte dello stesso autore testimoniano certamente dell'evoluzione della riflessione dello stesso – ma ci piace di più leggere questo dato come dimostrazione dello sviluppo continuo e, vorremmo dire, poderoso della glottodidattica, dove la riflessione sui principi e, insieme, sul modo di dar risposta alle mutevoli richieste della società rende obsoleto uno studio a dieci anni dalla sua pubblicazione.

Leggiamo dunque questo volume come uno stadio provvisorio della ricerca, nella speranza di doverlo riscrivere tra dieci anni, se ne avremo ancora la forza e la possibilità.



Fare educazione linguistica

CAPITOLO 1

Scopo e natura di questo volume

Questo capitolo rappresenta la chiave di lettura dell'intero volume e lo differenzia da uno dei tanti «ricettari glottodidattici» che abbondano sia nella letteratura glottodidattica britannica e americana (dove gli insegnanti raramente usano manuali ma creano da soli parte o tutto il materiale didattico e le relative attività) sia nelle pubblicazioni dedicate direttamente agli insegnanti, con «idee», «spunti», «materiali fotocopiable» e simili.

Nelle pagine che seguono proponiamo due tipi di riflessione:

- a. *una contestualizzazione di carattere epistemologico*: dove si situano i modelli operativi e, in particolare, le tecniche didattiche nel panorama complessivo della conoscenza glottodidattica? Secondo quali meccanismi si correlano agli altri livelli e tipi di conoscenza del nostro ambito? Secondo quali parametri vanno valutati?
- b. *una definizione di parametri che servano per definire una tecnica didattica*, da un lato, e per deciderne e collocarne l'uso in considerazione degli obiettivi, del tipo di classe, del tipo di lingua che si vuole insegnare con quella attività.

1.1 | Conoscenze dichiarative e procedurali: approccio, metodo, tecnica

Secondo la psicologia cognitiva, la conoscenza è di due tipi: dichiarativa e procedurale.

La prima constata una realtà, un fenomeno, e lo definisce, nella sua forma linguistica più semplice, con frasi semplici: ad esempio, «la lingua è uno strumento per comunicare», «la lingua è in continua evoluzione», «dopo la pubertà è difficile acquisire la fonologia di una lingua straniera al pari di un madrelingua», «ogni studente è diverso da tutti gli altri», «la comprensione coinvolge entrambi gli emisferi cerebrali», e così via.

La conoscenza procedurale si basa invece sul meccanismo «se... allora»: «se la lingua è uno strumento di comunicazione, allora dovrò differenziare attività che richiedono l'uso della lingua da attività di riflessione sulla lingua», «se la lingua è in continua evoluzione allora dovrò scegliere tra la pronuncia del latino ciceroniano e quella ecclesiastica / allora dovrò presentare comunque entrambe le varietà», e così via (un caposaldo della psicologia cognitiva è Johnson-Laird, Watson, 1977; una visione cognitivista dell'apprendimento si ha in Anderson, 1992 e, in Italia, in Boscolo, 1997; un'applicazione alla lingua è in Gineste, Le Ny, 2002; una antologia dedicata agli aspetti cognitivi nel linguaggio con attenzione anche glottodidattica è Corno, Pozzo, 1991).

a. La conoscenza dichiarativa come base degli approcci

La prima dimensione, quella delle conoscenze dichiarative, è quella che nella tradizione glottodidattica chiamiamo *approccio* e che viene elaborata dalle scienze del linguaggio, della cultura, della mente, dell'educazione, quindi all'esterno dell'universo epistemologico della glottodidattica: ad esempio, è il linguista teorico che offre al glottodidatta la definizione e l'analisi della lingua, è il linguista acquisizionale che offre le sequenze di acquisizione, è il socio-linguista che identifica e descrive le varietà, è il neurolinguista che dà informazioni sul funzionamento del cervello quando acquisisce e usa la lingua ecc. Definire un approccio glottodidattico significa selezionare all'interno della ricerca teorica negli ambiti visti sopra quello che si vuole mettere alla base dell'educazione linguistica.

b. La conoscenza procedurale come base dei metodi

La seconda dimensione, quella delle conoscenze procedurali, definisce i modelli operativi: «*se* in ordine alle varietà di lingua l'approccio cui faccio riferimento dice che..., *allora* nel curricolo, nel corpus testuale, nella descrizione morfosintattica dovrò tenere in conto di...»; «*se* ogni studente ha caratteristiche attitudinali, stili cognitivi e d'apprendimento, motivazioni ecc., diversi, *allora* i modelli operativi non possono essere monolitici e le attività di classe non dovranno privilegiare solo un tipo di intelligenza, uno stile d'apprendimento ecc.».

I modelli operativi sono la traduzione dell'approccio in termini di operatività glottodidattica: è la dimensione che chiamiamo *metodo* (e che non va confusa con la *metodologia*, quale quella umanistico-affettiva, quella collaborativa, ludica, costruttivistica ecc.: nozioni psicodidattiche utili sul piano dell'azione didattica, ma esterne all'universo specificamente *glottodidattico*).

Il punto di partenza per capire in che ambito si situa questo volume è costituito dalla classica tripartizione Anthony (1972) che identifica tre livelli di organizzazione della conoscenza interdisciplinare necessaria per l'educazione linguistica: l'approccio (la filosofia di fondo, l'idea di lingua, di studente, di insegnante), il metodo (la traduzione dell'approccio in modelli operativi), le tecniche (cioè le procedure didattiche). In realtà la struttura tripartita di Anthony (che abbiamo adottato per anni, in molti nostri studi) sbilancia l'idea di glottodidattica in direzione psico-pedagogica, per cui lo riproponiamo in questo modello che ci pare molto più equilibrato:

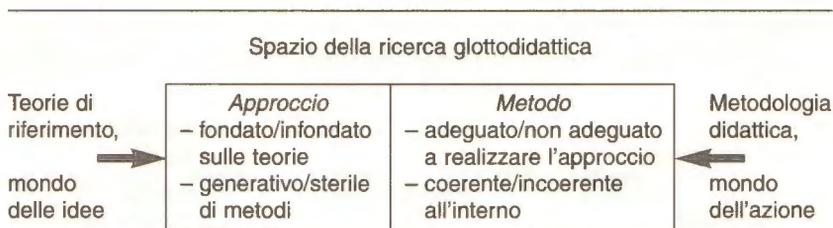


Fig. 1.1 La relazione tra la glottodidattica, le teorie di riferimento e la metodologia didattica

La lettura del modello è, per esempio:

- a. data una dichiarazione teorica (esterna alla glottodidattica), quale «la lingua si realizza in una serie di varietà», se la si ritiene valida la si assume nello spazio della ricerca glottodidattica;
- b. ne consegue una procedura, cioè la trasposizione in un modello operativo: «se la lingua si realizza in una serie di varietà, allora si dovrà decidere:
 - quali varietà inserire in percorsi di educazione linguistica relativi a L1, L2, LS, LE, LC;
 - a quale punto dei percorsi andranno inserite;
 - in quale modalità: comprensione/produzione, orale/scritto»;
- c. per trasformare le scelte in azione, si selezioneranno delle tecniche didattiche adeguate, all'interno della gamma di tecniche offerte dalla metodologia didattica generale.

Questo volume si situa a cavallo tra l'universo della ricerca glottodidattica e quello genericamente metodologico-didattico: il suo scopo è individuare, all'interno del paradigma delle attività didattiche conosciute, quelle che possono realizzare gli obiettivi del metodo rispettando le coordinate dell'approccio.

Sempre con uno schema, visualizziamo il nostro ambito di lavoro:

Ancora una precisazione in ordine alle tecniche glottodidattiche, cioè le azioni didattiche che vengono utilizzate per raggiungere un obiettivo; le tecniche non sono adatte a tutte le intelligenze, a tutte le strategie di apprendimento, e quindi vanno selezionate in modo da non penalizzare

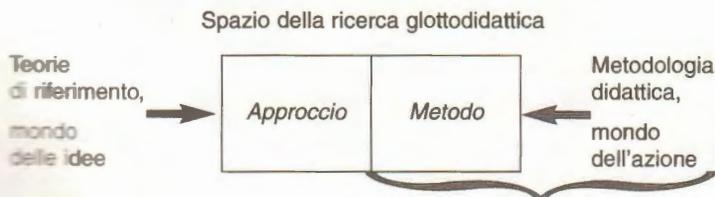


Fig. 1.2 L'area di lavoro del presente studio

un tipo di personalità rispetto a un'altra cfr. 1.3); sul piano della realizzazione, le tecniche sono di due tipi:

- a. *esercizi*, tendenzialmente manipolativi, mirati alla fissazione più che all'uso della lingua; negli ultimi decenni sono stati oggetto di un ostracismo fortissimo in nome di una «creatività» che non tiene conto del meccanismo di funzionamento del *Language Acquisition Device* e che considera a priori negativa ogni attività che non sia intrinsecamente motivante, coinvolgente, piacevole e che richieda un impegno faticoso, finalizzato a qualcosa che sarà, una volta costruito, motivante, coinvolgente, piacevole; (detto tra parentesi: questo concetto sarebbe stato difficile da concepire nei nostri volumi sulle tecniche didattiche del 1991 e 1998);
- b. *attività*, basate sulla creatività, su problemi da risolvere usando la lingua straniera, di solito caratterizzati da un vuoto, un *gap* da colmare usando la lingua, o da una differenza di conoscenze, opinioni, ragionamenti da cui partire per negoziare una posizione condivisa; la glottodidattica basata sui *task* privilegia le attività sugli esercizi.

Le tecniche didattiche non sono «buone/cattive», «moderne/antiquate», ma si valutano semplicemente sulla base della loro

- a. *coerenza concettuale* con il metodo e l'approccio al cui interno vengono utilizzate;
- b. *efficacia ed efficienza* nel raggiungere l'obiettivo didattico che si propongono.

Stabilito l'ambito in cui si colloca questo studio, possiamo passare a vedere i modelli e gli schemi operativi che abbiamo preso a riferimento per discutere come *fare* operativamente educazione linguistica.

1.2 | Modelli e schemi per l'educazione linguistica

Per individuare le tecniche, le attività, gli esercizi, le procedure didattiche da utilizzare nell'educazione linguistica dobbiamo compiere un'ul-

teriore operazione di chiarificazione, cioè definire anzitutto quali modelli operativi avere come riferimento, e preventivamente definire che cosa è un modello operativo, e poi definire il concetto di educazione linguistica, cioè la finalità per cui procediamo all'operazione di individuare le attività didattiche.

Per definire un modello servono tre «dichiarazioni», per riprendere la nozione vista nel primo paragrafo:

- a. un modello è una struttura che include tutte le possibili realizzazioni del fenomeno studiato: in altre parole, si devono pensare modelli universali per l'insegnamento della lingua materna, seconda, straniera ecc.;
- b. un modello deve essere in grado di generare comportamenti: ad esempio, un modello come quello di «competenza comunicativa» non è tale se non genera «esecuzione, performance comunicativa». Riprendendo i termini della psicologia cognitiva citati sopra, diciamo i modelli sono forme di conoscenza dichiarativa che devono generare conoscenza procedurale;
- c. un modello deve essere semplice, economico da usare: ad esempio, la maquette di un edificio è un modello che include tutte le proprietà essenziali (i volumi, le relazioni tra loro e quelle con il contesto esterno) e non è sovraccarico di informazioni secondarie (il colore, il numero e la forma delle finestre, delle porte ecc.).

Vedremo di seguito i due modelli che ci saranno fondamentali, quello di spazio di *interazione didattica*, che definisce il «dove» e il «chi» (1.2.1), e quello di *competenza e padronanza comunicativa*, che definisce il «che cosa» dell'educazione linguistica (1.2.2), e poi vedremo il «come», cioè gli schemi operativi che organizzano l'educazione linguistica, spesso definiti «modelli» ma privi di universalità (1.2.3).

I modelli e gli schemi operativi cui facciamo riferimento devono essere tali per cui le persone che insegnano (docenti, organizzatori dei corsi, autori dei materiali ecc.) possano portare le persone che apprendono (studenti adulti, giovani, bambini ecc.) a padroneggiare le varie lingue (e, nei casi diversi dalla L1, anche la relativa cultura) che rientrano nell'educazione linguistica. La nozione risale ai primi anni del XX secolo, ad opera

di Lombardo Radice, ma è stata riproposta negli anni Settanta: è uno dei principali contributi originali della glottodidattica italiana alla ricerca internazionale e concepisce l'educazione linguistica sulla base di due dati:

- a. è «educazione», cioè formazione profonda *non scholae sed vitae*, e non semplice «istruzione» o *training* strumentale, come si è fatto invece in gran parte dell'insegnamento delle lingue straniere;
- b. è quella parte dell'educazione generale che include *tutte* le lingue presenti in un curriculum formativo le quali, ancorché insegnate da docenti differenti e in segmenti scolastici e universitari diversi, concorrono tutte insieme a elaborare, perfezionare e arricchire nella persona un concetto di lingua, di competenza linguistica e comunicativa, di apprendimento linguistico.

Cummins (1989) visualizza, sebbene in altro contesto, il risultato dell'educazione linguistica integrata come la parte sommersa di un iceberg, su cui poggiano delle guglie di ghiaccio che emergono sopra la superficie e sembrano isole separate, allo stesso modo in cui le singole lingue (materna, straniera, classiche ecc.) sembrano separate e come tali vengono tradizionalmente considerate e insegnate: ora, come l'accrescimento della massa sommersa dell'iceberg innalza tutte le guglie, così il lavoro di educazione linguistica che coinvolge tutti docenti di quest'area migliora tutte le lingue, indipendentemente da quella su cui si lavora (e, paradossalmente, questo risultato si raggiunge, sebbene più faticosamente, anche se gli insegnanti si ostinano a non cercare una visione e una proposta metodologica comune). Le attività didattiche per *fare* educazione linguistica, per tradurla da approccio a realtà operativa, devono quindi servire per tutta la gamma delle lingue che possono essere presenti (*de jure* o *de facto*) nella scuola e quindi nelle menti degli studenti:

a. *Lingua materna (L1)*

«Lingua materna» è una nozione intuitivamente chiarissima, in realtà assai complessa; qui intendiamo quella dell'ambiente familiare in cui il bambino cresce, quella in cui pensa (ma ci sono personalità bilingui che pensano in più lingue), quella in cui impreca per un dolore improvviso, quella in cui fa delle rapide addizioni mentali mentre gioca a carte...

La glottodidattica della L1 ha un ruolo preciso: sistematizzare e migliorare la qualità di una lingua che, al momento in cui si entra nel sistema formativo, intorno ai sei anni, è già acquisita: quindi avremo dei modelli di affinamento dell'uso e di riflessione metalinguistica, non di acquisizione, perché questa è data per pre-requisita.

b-c. Lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2)

La confusione in questo settore è frequentissima, ed è presente sia nella conversazione quotidiana tra insegnanti, sia a livello istituzionale, sia a livello scientifico: il caso più evidente è la vulgata internazionale della *Second Language Acquisition Theory* di Krashen, applicata, talvolta anche dal suo autore, a contesti di lingua straniera, non solo di lingua seconda. Ci basterà qui richiamare il fatto che:

- la lingua straniera non è presente nell'ambiente in cui viene studiata (ad esempio, l'inglese studiato in Italia), mentre la lingua seconda è presente nell'ambiente (l'inglese studiato da uno studente o acquisito da un immigrato italiano in Inghilterra; l'italiano studiato o acquisito spontaneamente da un immigrato in Italia);
- nella lingua straniera l'insegnante seleziona e gradua l'input, offre cioè il modello linguistico proprio e quello portato dalle tecnologie che egli sceglie di usare: tutta l'acquisizione avviene sotto la guida del docente, mentre nella lingua seconda il discente vive immerso nella lingua stessa, quindi l'insegnante non ha il controllo dell'input né di quanto e cosa il discente acquisisce spontaneamente;
- le attività didattiche di lingua straniera sono in molti casi dei falsi pragmatici (si pensi a un roleplay in lingua straniera tra due studenti che condividono l'italiano), mentre nella maggior parte dei casi nella lingua seconda le domande sono vere e proprie «domande», di cui non si sa preventivamente la risposta, rimandano la vita reale, non simulata, dello studente.

d. Lingua etnica

È una forma particolare di lingua seconda: è parlata dalla comunità d'origine di una persona che non l'ha acquisita come L1 ma la sente comunque usare nell'ambiente familiare (si pensi a figli di coppie di na-

zionalità diverse) o nelle comunità degli immigrati; quasi sempre la lingua etnica non è la lingua standard del paese d'origine bensì una varietà locale o un dialetto, e spesso la famiglia e la comunità offrono modelli linguistici obsoleti.

Nel sistema scolastico italiano il problema del mantenimento della lingua d'origine degli studenti immigrati è già stato posto ufficialmente in un documento del governo Prodi nel 2007 – anche se non è stata sviluppata la normativa, a causa della fine anticipata della XV legislatura – e di fatto si stanno già preparando i docenti in alcune SSIS e ci sono sempre più corsi di arabo (quale?), cinese (quale?), bengali, ucraino, romeno ecc., realizzati sulla base dell'autonomia scolastica.

e. *Lingua franca*

Lo furono greco e latino duemila anni fa, lo è l'inglese oggi: una lingua franca è una lingua usata di solito in maniera semplificata (senza tuttavia sconfinare nel *pidgin*) per facilitare la comunicazione internazionale.

Gran parte dell'insegnamento dell'inglese oggi nel mondo non è lingua straniera ma lingua franca: scompare l'interesse per la cultura britannica o americana; non si mira a una pronuncia e un'intonazione vicine a quelle dei madrelingua; il lessico si riduce e perde le sinonimie; il risultato pragmatico ha più valore dell'accuratezza formale; in Italia questa visione è ufficialmente respinta, ma di fatto negli istituti professionali e in molti istituti tecnici (circa due terzi del sistema di formazione secondario italiano) nonché in quasi tutte le facoltà non umanistiche la prospettiva non è di insegnamento dell'inglese nell'ambito dell'*educazione* linguistica ma come semplice lingua franca, talvolta sconfinante con il *pidgin*.

f. *Lingua classica*

Il greco e il latino non sono più usati per produrre comunicazione ma sono lingue in cui ricevere comunicazione: sono le lingue parlate dai testi letterari, filosofici, giuridici su cui si fonda la civiltà occidentale, così come l'arabo classico è la lingua del Corano.

Non sono «lingue morte», perché l'*Illiade*, l'*Eneide*, il *Corano* «parlano» ancora a milioni di persone. Nel sistema liceale italiano spesso sono proposte non solo come lingue morte, ma sono cadaveri collocati sul tavolo anatomico del grammatico che disseziona i testi non per cer-

carne una vitalità ormai buttata da questa metodologia, ma l'eccezione, la *consecutio* particolare, l'auristo intraducibile e così via.

Quest'idea di educazione linguistica integrata richiede una forte riflessione sulle procedure che possono essere utili in *tutti* i contesti e quelli che sono congruenti *solo con alcuni* dei sette contesti visti sopra (che potrebbero essere otto se includessimo una lingua artificiale come quella dei segni, usata dai sordi): *solo sapendo quali attività sono potenzialmente comuni e quali sono specifiche per alcune aree gli insegnanti possono realizzare una educazione linguistica integrata* nei fatti e non solo nelle documentazioni burocratiche (per un approfondimento epistemologico si vedano Balboni, 2006a e 2007a).

1.2.1 Lo spazio di azione didattica

La tradizione delle scienze dell'educazione offre un modello di riferimento basato su tre poli, studente, lingua (e cultura), insegnante. Per scegliere le attività da usare all'interno di questo spazio ci pare indispensabile considerare anche i meccanismi di interazione tra studente, docente e disciplina, vedere il modo in cui ciascun polo, a seconda di come viene concepito, piega gli altri in determinate direzioni; ricorriamo ancora una volta a una traduzione grafica del modello (per l'uso di grafici nella modellizzazione ci basiamo su Allwein, Barwise, 1996):

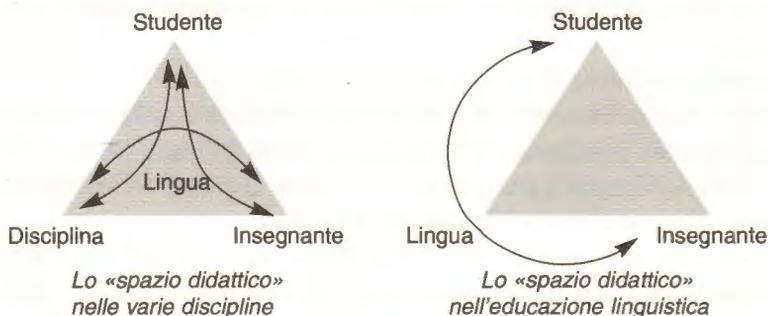


Fig. 1.3 Le interazioni all'interno del modello di spazio d'azione didattica

Il triangolo, di solito chiamato «spazio dell'azione didattica», deve tener conto della natura e dell'interazione di tre fattori:

1. l'oggetto di insegnamento, la disciplina

Nel nostro caso è la lingua (e la cultura, per le lingue diverse da quella materna) intesa come *complesso di strumenti comunicativi, verbali e non verbali, che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole non solo linguistiche ma anche sociali*: ciascuna persona ha diritto di migliorare la sua competenza comunicativa nella lingua materna e di acquisire le altre lingue secondo i suoi progetti di vita, le sue motivazioni: l'oggetto «lingua» viene dunque piegato agli scopi di chi la apprende, interagisce con il polo «studente».

Rispetto ad altri «oggetti» didattici come l'educazione storica o quella scientifica, che usano la lingua come strumento per descrivere la loro natura e il loro funzionamento, l'educazione linguistica è l'unico caso in cui oggetto da apprendere e strumento di apprendimento coincidono: si parla della lingua usando la lingua stessa; è questa funzione metalinguistica riflessiva, rappresentata nel triangolo a destra, che caratterizza l'educazione linguistica e la rende un caso unico nel panorama educativo – e impedisce di trasporre meccanicamente alla *glotto*-didattica il patrimonio di tecniche della didattica generale;

2. il sistema-insegnante

È un sistema, non include solo la persona che fisicamente tiene il corso, ma tutto il complesso di attori che va da chi elabora il curriculum a chi prepara i materiali didattici, da chi organizza il corso a chi insegna in classe.

Il *sistema di insegnamento* è al servizio dello studente, con il quale negozia i fini dell'insegnamento e conseguentemente i contenuti del curriculum; ovviamente non stiamo pensando a una negoziazione con *ogni* studente, ma con gruppi di studenti che hanno obiettivi e bisogni omogenei: nell'insegnamento obbligatorio, «curricolare», la negoziazione di indirizzo avviene tra l'amministrazione statale, gli accademici che si occupano di educazione in generale e nelle varie aree e le forze in Parlamento, mentre la negoziazione di base avviene faccia a faccia, in classe: anno dopo anno entrano nuove generazioni che sono immanca-

bilmente diverse da quelle precedenti, ogni classe ha una sua peculiare combinazione di motivazioni, di caratteristiche individuali, che portano l'insegnante a ri-impostare almeno parzialmente i percorsi ogni anno, a cambiare materiali didattici, a cogliere nuove richieste; nell'insegnamento a gruppi mirati, ad esempio nei corsi aziendali, questa negoziazione avviene preventivamente tra scuola e mercato del lavoro: si offrono corsi, ad esempio, di scrittura giornalistica in lingua materna o di inglese informatico o di tedesco della filosofia e così via: lo studente interessato sceglie quel che gli serve e, in alcuni casi, trova dentro l'offerta alcuni indirizzi o percorsi più specifici e può avere la possibilità di trovare alcune sezioni personalizzabili nel percorso comune;

3. lo studente

L'abbiamo disegnato in posizione dominante perché gli altri due fattori, la lingua e il sistema di insegnamento, devono rispondere ai *suoi* bisogni, alle *sue* motivazioni, alle *sue* caratteristiche personali.

«Studente» qui è al singolare, ma si presenta anche come «gruppo omogeneo» per la struttura (gli studenti del biennio superiore, ad esempio) e come gruppo di studenti, cioè come classe, nella singola scuola.

Questo modello delimita un campo d'azione e serve a definire la *natura* e i *ruoli* di ciascuno dei tre fattori, nonché il risultato della loro interazione, della negoziazione tra i bisogni presentati da ogni fattore.

Le tecniche didattiche sono strumenti operativi subordinati a questo modello di spazio d'azione: esse devono essere efficaci nel perfezionare la conoscenza e la padronanza delle lingue già acquisite e nel favorire l'acquisizione di lingue non conosciute, qualunque esse siano – straniere, seconde, classiche ecc.; le tecniche *glotto*-didattiche devono essere coerenti con la natura della lingua che viene assunta nell'approccio e con i fini sociali e personali degli allievi: le tecniche *glotto*-didattiche sono infatti lo strumento con cui si realizza l'azione didattica, l'interazione lingua/studente.

La scelta delle tecniche didattiche da usare è quindi un atto essenziale, qualificante, dell'insegnante, inteso sia come sistema sia come singolo professionista dell'insegnamento. Vedremo nel paragrafo 1.3 su quali parametri può basarsi una scelta consapevole e ragionata.

1.2.2 Competenza comunicativa e padronanza linguistica

Un secondo modello di riferimento è quello di competenza comunicativa, cioè l'obiettivo dell'educazione linguistica: che cosa significa «saper una lingua»?

La risposta va cercata in molte delle branche in cui si articolano le scienze del linguaggio – dalla linguistica generale a quella delle singole lingue, dalla linguistica pragmatica alla socio-linguistica, alle forme di comunicazione extralinguistica ma comunque intrecciate alla comunicazione in lingua.

Su queste basi possiamo definire un modello di «competenza linguistica», cioè un costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua e gli altri codici, e di «padronanza», che traduce la realtà mentale in azione sociale, trasforma il «saper la lingua» nel «saper fare lingua» e «saper fare con la lingua». Tutto questo complesso costituisce la «competenza comunicativa» e può essere rappresentato graficamente in questo modo:

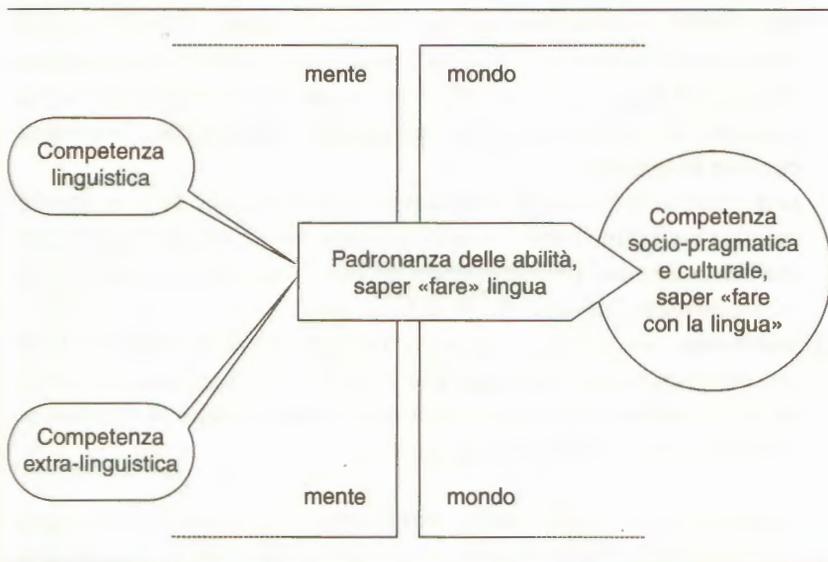


Fig. 1.4 Modello della competenza comunicativa

Questo modello fornisce una mappatura per la categorizzazione delle tecniche glottodidattiche ed è alla base dell'indice di questo volume:

- a. *competenza linguistica*: servono tecniche mirate alla acquisizione (lingue seconde, straniere e classiche) o al consolidamento e perfezionamento (lingua materna ed etnica) delle «regole» linguistiche, intese come meccanismi di funzionamento fonologico, morfosintattico, testuale, lessicale; siccome fonologia, morfosintassi e testualità sono sistemi chiusi, con un numero finito di «regole», mentre il lessico è un sistema aperto, in continuo adattamento e incremento, le tecniche per il primo gruppo saranno orientate verso la creazione di processi automatici, quasi di *mental habit* (per usare la nozione di Skinner), mentre le tecniche per il lessico saranno più complesse, visto che devono creare campi lessicali legati ai campi d'esperienza, alla memoria semantico-situazionale ecc. (Cardona, 2001 e 2004);
- b. *competenza extralinguistica*: sono necessarie tecniche mirate alla consapevolezza della comunicazione extralinguistica, e cioè dei gesti e delle espressioni (studiati dalla cinesica), della vicinanza interpersonale (prosemica), dell'uso di oggetti in funzione comunicativa (dagli status symbol al vestiario, all'arredamento, all'araldica ecc., studiate dall'oggettemica): «consapevolezza», in modo da comprendere questi linguaggi e da evitare un loro uso inconsapevole che può portare a interpretazioni errate, giungendo a trasformare la comunicazione in conflitto;
- c. *padronanza delle abilità*: sono tecniche che oltre alla dimensione linguistica includono aspetti cognitivi (i processi di comprensione, produzione, selezione delle informazioni ecc.) e aspetti fisiologici relativi, ad esempio, all'articolazione dei suoni;
- d. *saper fare con la lingua*: servono tecniche per lo sviluppo della dimensione pragmalinguistica, che consente di raggiungere i propri scopi usando la lingua in maniera appropriata rispetto al contesto situazionale e culturale in cui si agisce.

I capitoli 3 e 4 riguardano la competenza linguistica ed extralinguistica, i capitoli 5, 6 e 7 riguardano la padronanza (questa visione della «competenza linguistica» distinta da quello di «padronanza» è elaborata

zione comune dei membri del dottorato di ricerca in linguistica e glottodidattica di Venezia).

Lo schema che abbiamo dato sopra presenta una visione strutturale della competenza comunicativa; è possibile avere anche una visione dinamica, evolutiva, che mette in evidenza il ruolo delle tecniche glottodidattiche: esse devono consentire di partire dal punto «zero» di competenza (tranne nelle lingue materne ed etniche, dove l'inizio dell'attività didattica avviene quando si è già acquisito un certo volume di competenza) e di ampliare progressivamente il volume complessivo, giocando in maniera equilibrata su tutti gli elementi che la compongono:

La figura 1.5 si legge in questo modo:

- le quattro facce della «piramide» corrispondono ai quattro componenti del modello strutturale visto sopra: due facce sono visibili, quelle del «saper fare lingua» e del «saper fare con la lingua», e altre due facce non sono visibili ma sono ugualmente essenziali, costitutive della piramide: sapere la lingua e sapere i linguaggi extralinguistici;

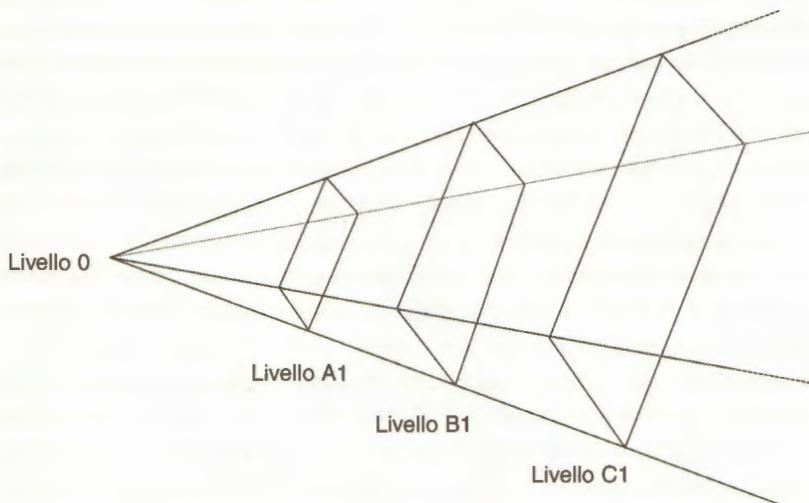


Fig. 1.5 La dinamica dell'acquisizione della competenza comunicativa

- sono poi indicati dei «tagli», che creano piramidi di volume via via maggiore e che, esemplificativamente, abbiamo chiamato con alcuni dei livelli del Portfolio Europeo delle Lingue.

Le tecniche glottodidattiche devono essere efficaci ed efficienti nello spostare via via verso destra la base della piramide reclinata, aumentando il volume della competenza comunicativa di una persona. Va da sé che se viene curata una sola faccia, se si privilegiano cioè attività didattiche relative a un solo aspetto, la base non è più perpendicolare all'asse della piramide, risulta sghemba, squilibrata, e l'intero costruito si deforma.

Per un uso consapevole ed equilibrato delle tecniche glottodidattiche è quindi necessario dotarsi di una serie di parametri di descrizione delle tecniche stesse: è quanto suggeriamo, selezionando alcuni parametri possibili, nel paragrafo 1.3.

1.2.3 Modulo, unità didattica, unità d'apprendimento

Riprendiamo i tre poli dello spazio d'azione didattica che abbiamo visto sopra: sulla base del concetto di lingua (e cultura) e dei bisogni stimati dalla struttura per ogni tipologia di studente si scelgono e si organizzano i materiali del terzo polo, la lingua: si crea un curriculum (strumento operativo fondamentale, che però non influenza il discorso sulle tecniche didattiche, e che quindi qui non trattiamo), poi lo si articola per programmare il lavoro, dividendolo in blocchi, in *unit* (da cui l'italiano «unità») da presentare allo studente. La struttura di queste *unit* costituisce un ulteriore contesto al cui interno vanno collocate le tecniche glottodidattiche.

La tradizione ci ha dato due strumenti didattici consacrati nei secoli, la *conversazione maieutica* e la *lezione ex cathedra*: spostata dai portici di Atene o di Roma ai giorni nostri, la conversazione può al massimo funzionare per la riflessione metalinguistica sulla lingua materna o su livelli molto alti di altre lingue: può rientrare episodicamente in molti percorsi, ma non può costituirne il perno; la *lectio*, cioè «leggere ad alta voce», tipico dell'istruzione religiosa dove c'è un testo sacro presentato ai fedeli da un sacerdote, è ancora utilizzata in alcuni casi di insegnamento linguistico e soprattutto letterario, ma si colloca chiaramente al di fuori dello spazio didattico visto in 1.2.1: oggi grammatiche e antolo-

gie letterarie non sono ritenuti testi sacri, l'insegnante non è accettato come sacerdote, lo studente non si riconosce nel ruolo del fedele, non è disposto a fare atti di fede...

Nella tradizione glottodidattica è dagli anni Sessanta che si parla di «Unità Didattica» (d'ora in poi, in questo capitolo, useremo l'acronimo UD): l'aggettivo chiarisce che è uno schema di riferimento per il didatta, l'insegnante. In realtà, una UD è composta da una serie di singole «lezioni», intese come sessioni di lavoro: se consideriamo queste sessioni dal punto di vista dello studente, possiamo chiamarle «Unità d'Apprendimento»: è quello che lo studente percepisce come blocco unitario e che viene svolto in una sessione di lavoro (d'ora in poi, in questo capitolo, UA).

In tempi più recenti, inoltre, l'affermarsi dei processi di certificazione, legati alla spendibilità delle conoscenze, ha richiesto l'elaborazione di un ulteriore strumento di organizzazione didattica, il «modulo», che consente di individuare dei blocchi di competenza o di conoscenza e di accreditarli in un portfolio personale. È quindi un modello centrato sull'oggetto di studio, sulle discipline – modello che a nostro avviso non si adatta alle lingue, se non a livelli alti di padronanza (cfr. Balboni, 2002²).

Se riprendiamo il modello di interazione visto in 1.2.1, vediamo facilmente che ciascuno strumento focalizza l'attenzione su uno dei tre poli dell'azione didattica:



Fig. 1.6 Relazione tra spazio di azione didattica e strumenti per la programmazione didattica

L'UA (senza riferimento, qui, all'opposizione tra «acquisizione» e «apprendimento» di Krashen) nasce dall'interazione di due componenti che avranno poi un ruolo fondamentale nella scelta e nella valutazione delle tecniche e delle attività glottodidattiche che proporremo nei vari capitoli:

- a. una considerazione *neurolinguistica* che si basa su due principi funzionali:
 - la «bimodalità», cioè la divisione funzionale dei due emisferi cerebrali, quello destro preposto alle attività globali, olistiche, analogiche e quello sinistro alle attività razionali, sequenziali, logiche. Le ricerche attuali hanno dimostrato un'integrazione più forte di quanto si immaginasse tra i due emisferi e le due modalità di interpretazione-rappresentazione della realtà, ma non hanno intaccato il principio che i due emisferi sono funzionalmente differenziati, uno orientato verso la globalità e l'altro verso l'analisi;
 - la «direzionalità», cioè il fatto che, pur nella cooperazione continua tra le due modalità del cervello, quelle emozionali e globali dell'emisfero destro precedono l'azione di quelle razionali e analitiche dell'emisfero sinistro: nel nostro ambito, il contesto precede il testo, la comprensione globale precede quella analitica, la soddisfazione di bisogni pragmatici precede il bisogno di accuratezza formale;
- b. una considerazione *psicologica*, in particolare della psicologia della Gestalt, che vede la percezione come un processo sequenziale di *globalità* → *analisi* → *sintesi*. Il gestaltismo è stato superato dal neocomportamentismo degli anni Quaranta-Cinquanta e poi dal cognitivismo degli anni Sessanta-Ottanta, ma questa stringa a tre fasi non è stata smentita.

Da queste basi, soprattutto da quelle psicologiche, erano nate le riflessioni di Giovanni Freddi (1970, 1979) e di Renzo Titone (1976) sull'UD, intesa come un percorso di un certo numero di ore con tre fasi che richiamano i tre momenti percettivi visti al punto «b», più una fase iniziale di motivazione e una conclusiva di verifica.

Negli anni Novanta la tendenza a spostare l'attenzione sul processo di apprendimento come base per l'elaborazione di processi di insegnamento ci ha portato (nel 2000 e poi nel 2002) a smontare l'UD in una serie di UA, che hanno la durata di una sessione (una «lezione», un *period*: di solito tra i 45 e i 90 minuti): un'unità d'apprendimento è l'unità secondo la quale lo studente percepisce il suo lavoro: «oggi ho studiato..., ho imparato a...»; un'unità *didattica* è invece una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati a un contesto situazionale (e infatti le UD dei manuali di lingua hanno di solito titoli situazionali: «Alla stazione», «Al ristorante» e così via) o a un contesto grammaticale (i manuali di itaL1 hanno UD come «Il soggetto», «Il predicato», «Il genere dei nomi» ecc.).

Con la figura 1.7 possiamo vedere in questo modo l'UD e le UA.

Questa idea di UD si caratterizza per l'estrema flessibilità dell'organizzazione dell'insegnamento; la sua struttura è scandita da tre fasi, per le quali sarà necessario individuare attività di natura appropriata:

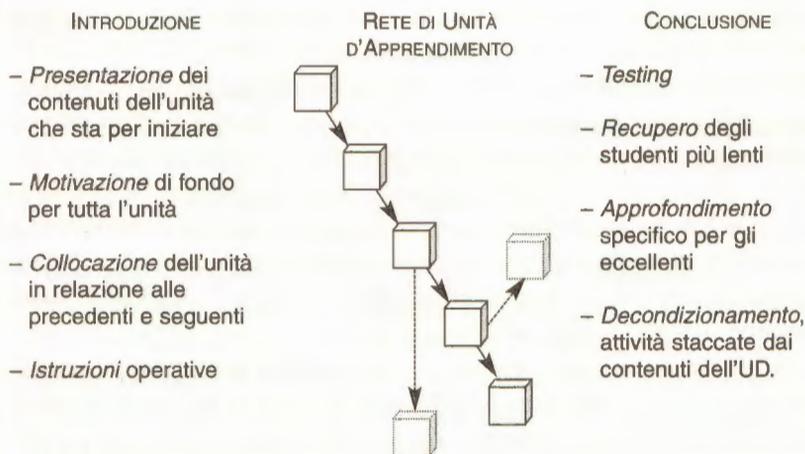


Fig. 1.7 L'Unità Didattica come rete di Unità d'Apprendimento

a. La fase di introduzione all'UD

È in questa fase di introduzione (che può durare anche solo dieci minuti, ma è la chiave di volta dell'intera UD) che si ravviva la motivazione di lungo periodo.

Si presentano i contenuti del percorso che sta per iniziare, negoziandoli in parte con gli studenti: da un lato l'insegnante spiega la logica dell'UD che sta proponendo (di solito appoggiata a un manuale), dall'altro gli studenti propongono eventuali modifiche o chiedono integrazioni. L'insegnante può proporre agli studenti di trovare, nei giorni in cui durerà l'UD, materiali per impostare le UA integrative che nella figura 1.7 sono segnate in maniera più chiara e che, ovviamente, possono mancare, essere di più e collocarsi in posizioni diverse da quelle del grafico).

Questo è anche il momento delle istruzioni specifiche per attività che vanno programmate per tempo: trovare documenti autentici, impostare contatti con una scuola straniera per una seduta in *chat line* ecc.

b. La rete di UA

Le UA sono disponibili sul manuale o nella «banca di attività» dell'insegnante, che può presentare tutte quelle che aveva previsto o può usarle solo in parte o solo con alcuni o rinviarne alcune; di solito si presentano le UA secondo la sequenza consigliata dal materiale didattico (indicata dai 5 cubi lungo la diagonale nel diagramma) ma l'insegnante può anche introdurre modifiche di sequenza, sulla base della sua analisi dei bisogni della classe, dalle reazioni degli studenti, e così via. Nei corsi in autoapprendimento è lo studente stesso che può prendere, almeno in parte, decisioni sulla sequenza, magari confrontandosi con un tutor.

Le due UA rappresentate da cubi tratteggiati sono due contributi non previsti dal manuale ma creati *ad hoc* dall'insegnante, da un gruppo di colleghi, da un gruppo di studenti eccellenti mentre l'insegnante lavora al recupero degli studenti più lenti e così via.

Un'UD ha quindi una struttura flessibile e può avere espansioni impreviste verso materiali non didattici (siti internet, video, giornali ecc.): molte delle attività che presenteremo prendono in considerazione il fatto che la loro esecuzione può variare rispetto a quanto previsto, approfittando (letteralmente: mettendo a profitto) la reazione non prevedibile

degli studenti, oppure delle idee che maturano nella classe. Proprio perché utilizzabili all'interno di un concetto flessibile di UD e di UA *le attività che proponiamo vanno fatte proprie dall'insegnante nella maniera meno dogmatica e più aperta possibile alla variazione.*

c. Le singole UA

Ciascuna UA segue in gran parte il percorso gestaltico visto all'inizio del paragrafo, con una tripartizione che in superficie coincide con le «tre P» del modello inglese *presentation / practice / production*, ma in realtà è profondamente diversa: le «tre P» erano il prodotto di un insegnamento molto tradizionale, con l'insegnante che presenta i contenuti o l'input, lo studente che fa gli esercizi e poi fa vedere quel che ha imparato; il modello *globalità → analisi → sintesi/riflessione* non viene dalla pedagogia ma dalla psicologia e riguarda i meccanismi umani di percezione e rappresentazione mentale; in termini diversi ma sostanzialmente paralleli a quelli gestaltici il modello *globalità → analisi → sintesi/riflessione* è stato descritto da Chomsky come meccanismo di funzionamento del LAD (*Language Acquisition Device*) in termini di *osservazione → creazione e verifica di ipotesi su quanto osservato → fissazione e uso delle «regole»* che sono state osservate, ipotizzate e confermate.

Ognuna di queste fasi richiede la scelta di tecniche didattiche adeguate.

d. La fase conclusiva dell'UD

Questa sezione ha una forma a «Y»: la parte comune, la «gamba», è la fase di verifica degli obiettivi che ci si era posti all'inizio dell'UD; le due «braccia» indicano percorsi paralleli:

- il gruppo di *studenti che hanno avuto risultati medio-bassi* può effettuare azioni di recupero, attraverso UA «stratificate e differenziate» (cfr. i contributi di Caon, Della Puppa e D'Annunzio in Caon, 2006b) le cui attività sono collocate in progressione di difficoltà e quindi ciascuno studente svolge le attività autonomamente fino a un certo item, e da quel punto in poi lavora insieme a chi può raggiungere livelli più alti; alla fine, quando anche in coppie o in piccoli gruppi non riescono a procedere, tutti insieme completano il percorso con la guida del-

- l'insegnante: è un tentativo di realizzare operativamente un percorso basato sulle zone di sviluppo prossimale di Vygotskij o, in termini più noti, di recuperare le sequenze $i + 1$ mancanti nell'ordine naturale che costituisce la versione krasheniana delle sequenze acquisizionali;
- il gruppo di *studenti medio alti* può curare la propria «eccellenza» con attività di approfondimento, di gioco linguistico, di ricerca di materiali da proporre poi a tutti eventualmente nell'ora di interludio tra due UD, che descriviamo sotto.

La classe, in questa fase di recupero/approfondimento, si divide quindi in due, e ciascun livello a sua volta può lavorare in coppie o piccoli gruppi. È una risposta operativa alla necessità sempre sentita ma raramente corrisposta di adattare la didattica ai diversi livelli di acquisizione e di performance (Caon, 2008).

e. La fase di interludio

Nello schema presentato sopra abbiamo inserito questa fase all'interno dell'UD per pura comodità grafica, ma in realtà questa sessione di lavoro esce dall'UD, anche se l'insegnante può collegarla facilmente attraverso la scelta del tema e gli studenti eccellenti possono trovare i materiali e proporre attività durante la loro fase di approfondimento che abbiamo visto in «d».

Questa fase di interludio tra l'UD appena conclusa e quella che inizierà nella sessione successiva è in realtà un'ora *senza fine (esplicito) di insegnamento ma con il solo fine del piacere di usare la lingua*: piacere di vedere che si sta imparando, piacere di giocare con la lingua, piacere di ascoltare una canzone o vedere una scena di un film, piacere di chattare con classi straniere, e così via (per approfondimento sul piacere in glottodidattica rimandiamo a Caon, 2006a).

Le scelte vanno quindi calibrate a seconda del polo dello spazio d'azione didattica su cui si orientano (1.2.1), la componente della competenza comunicativa che sviluppano prioritariamente (1.2.2) e la modalità operativa al cui interno si inseriscono (1.2.3). Per poter scegliere, occorrono dei parametri di caratterizzazione delle attività: è quello che vedremo nel paragrafo seguente.

1.3 Parametri di valutazione delle tecniche didattiche

La tradizione o la percezione non approfondita portano spesso a un'analisi apparentemente incontestabile delle tecniche disponibili per l'insegnamento/apprendimento linguistico: ad esempio, nella percezione diffusa tra docenti e studenti un dettato serve per verificare la comprensione e l'ortografia, mentre la realtà è ben più complessa: in italiano è possibile scrivere sotto dettatura la parola «perangolo», che non può essere compresa in quanto non ha un significato, così come in inglese è altamente probabile che alla stringa /'taif/ corrisponda la grafia *tife*, anche questa non comprensibile in quanto inesistente. Di converso, uno spagnolo capisce perfettamente «quando» o «Pasqua» pur scrivendoli, per interferenza dalla sua lingua madre, «cuando» e «Pasqua» (cfr. 7.3).

Se si vuole uscire da una prospettiva intuitiva e acritica è necessario stabilire dei parametri che consentano di evidenziare le caratteristiche intrinseche delle singole tecniche, in modo da decidere con cognizione di causa se usarle, in quale variante, con quale scopo, in quale contesto, in veste di quale tipo di lingua ecc.

Uno degli studi classici sul testing, Carroll (1980) suggerisce quattro parametri legati dall'acronimo RACE (divenuto PACE nella versione italiana proposta da Porcelli, 1992):

- a. *Pertinenza (relevance, in Carroll)*: questo criterio individua l'oggetto effettivo di una tecnica, che tornando all'esempio del dettato non è semplicemente «comprensione e ortografia»; probabilmente questo parametro è il più trascurato e, spesso, violato, nella tradizione glottodidattica, nei manuali, negli esami.
- b. *Accettabilità* da parte degli studenti e quindi effetto di quell'attività nel sostegno o nell'abbattimento della loro motivazione e dell'acquisizione; ci sono molte tecniche che possono mutare in termini di accettabilità a seconda delle varianti usate: un dettato che deve essere consegnato all'insegnante perché lo corregga e lo valuti inserisce il «filtro affettivo», una carica di emotività negativa, di ansia, che può impedire che esso conduca all'acquisizione, mentre lo stesso dettato

autocorretto non porta a questo risultato negativo, in quanto lo studente sta mettendosi alla prova di fronte a se stesso, non di fronte alla classe o a un giudice esterno; allo stesso modo, attività di per sé noiose possono risultare molto ben accette se proposte in una variante ludica, come vedremo in 1.4.3; in alcuni casi troviamo abilità che vengono aprioristicamente dichiarate inaccettabili dagli studenti, sulla base del cattivo uso che se ne è fatto nella tradizione scolastica: la traduzione, ad esempio, cui dedichiamo l'intero capitolo 8 nel tentativo di superarne la diffamazione di cui è stata oggetto, è una tecnica che può rappresentare quanto di più «scolastico» (aggettivo purtroppo, per noi, connotato negativamente), noioso e inutilmente difficile ci possa essere, mentre può essere una delle attività più motivanti se essa viene presentata con attenzione ed è condotta con le metodologie che vedremo al punto 1.4.

- c. *Comparabilità* dei risultati: è una caratteristica rilevante per il testing oggettivo, ma non ce ne occuperemo approfonditamente trattando di tecniche per l'apprendimento e l'insegnamento, pur indicando sinteticamente questa caratteristica trattando le varie attività didattiche.
- d. *Economicità* di somministrazione, esecuzione e correzione: le ore di lezione e quelle di studio individuale sono limitate, quindi questo parametro estremamente utilitaristico ha un ruolo rilevante.

Questi parametri hanno dominato per trent'anni la letteratura soprattutto di matrice angloamericana (come molta didattica delle lingue seconde e straniere in Italia), ma non sono sufficienti, a nostro avviso: la riflessione sia psicopedagogia sia glottodidattica ci chiede di inserire altri parametri, per cui il paradigma completo includerà anche:

- a. *Flessibilità* operativa, possibilità di varianti: un'attività che richiede tassativamente tavoli intorno ai quali si siedono gruppi di studenti è rigida e inapplicabile se l'aula ha banchi fissi, come quasi sempre succede nelle università; un cloze, invece, può essere realizzato in molti modi diversi, alcuni dei quali richiedono un testo opportunamente predisposto e stampato, altri invece si limitano a far piegare una fotocopia, a lavorare su un ritaglio di giornale, ad appoggiare sul

testo una strisciolina di carta bianca, risultando quindi estremamente flessibile.

- b. *Tipi di relazione e di comunicazione* che ogni tecnica instaura nella classe: alcune attività stimolano la competitività e altre la cooperazione; alcune tecniche prevedono un lavoro collettivo e altre invece individuale; alcune provocano forme di comunicazione collettiva, con conseguenti problemi di disciplina e di difficoltà di ascolto dovuto al rumore, soprattutto in classi di bambini e ragazzi, mentre altre richiedono che uno parli e gli altri ascoltino, con i conseguenti rischi di progressiva disattenzione (cfr. 1.4.2).
- c. *Adattabilità* alle differenti caratteristiche e attitudini degli studenti: ogni studente ha una combinazione unica di dominanza emisferica, stili cognitivi e d'apprendimento, tipi di intelligenza, tratti della personalità: alcune tecniche possono privilegiare gli studenti sincretici, globali, intuitivi, altre quelli analitici, precisi, insofferenti per l'ambiguità; alcune attività sono semplici per gli estroversi e penalizzano gli introversi; alcune tecniche richiedono una forte intelligenza logico-matematica, altre una flessibile intelligenza linguistica (nei termini di Gardner: la prima lavora sulla forma della lingua, la seconda privilegia l'attenzione alla connotazione, alle sfumature lessicali). Ogni attività ha le sue caratteristiche, che alcune scelte metodologiche (ad esempio la ludicità, la focalizzazione sul problem solving ecc.) possono in parte compensare: ma la soluzione più rispettosa delle varie caratteristiche individuali non risiede tanto nel manipolare le tecniche, quanto nell'alternarle in modo che non vi sia un gruppo che viene costantemente privilegiato e un altro che si trova sistematicamente svantaggiato (per approfondimento su questo tema chiave, cfr. Caon, 2008 e Torresan, 2008)
- d. *Autonomia* dello studente nel preparare i materiali, nel gestire l'attività, nell'individuare e poi correggere gli eventuali errori; in parte questa caratteristica si intreccia con l'*economicità* di predisposizione e realizzazione delle tecniche, che aumenta se lo studente acquista autonomia e la tecnica si presta all'individualizzazione, e con l'*adattabilità* all'età (molte tecniche non sono realizzabili in maniera autonoma alle elementari mentre lo sono all'università) e alla personalità degli studenti: ad esempio, studenti che hanno poca stima di sé vanno

fatti crescere nell'auto-stima prima di coinvolgerli in attività che richiedono una forte autonomia; persone esuberanti, «caotiche» – spesso in realtà dotate di una visione globale anziché analitica delle cose – rischiano di sfuggire per la tangente in tecniche che consentono forte autonomia.

- e. *Contributo delle tecnologie*: alcune tecniche sono assurde se svolte sul computer, che finisce per essere usato solo come voltapagina elettronico; altre attività invece possono avere dal computer un contributo se questo consente una prima forma di autocorrezione; infine ci sono delle attività che possono essere realizzate solo con il computer – e lo stesso dicasi per registratori, lettori di CD, video o videocamera, skype, chat, blog e via elencando. In alcuni casi l'uso della tecnologia muta radicalmente la natura e l'efficacia di un'attività: come vedremo meglio (cfr. 5.5), un tema svolto individualmente porta a uno scambio di prodotti tra lo studente (che dà il suo «svolgimento») e il docente (che dà le sue correzioni) e introduce un lungo periodo tra un prodotto e l'altro, mentre un tema svolto in piccoli gruppi seduti intorno a un computer, con il docente che passa da gruppo a gruppo, consente di lavorare sul processo di individuazione delle idee, sul processo di organizzazione di una scaletta e sui processi di stesura e di rilettura – attività cognitive e linguistiche svolte in una logica di tutorato tra pari e quindi con una metodologia cooperativa, assai meno ansiogena del classico tema in classe; le due varianti del classico tema quindi finiscono per avere due nature diverse, che sono rese possibili solo dalla disponibilità della tecnologia.

Le nostre fonti per una visione generale delle attività didattiche in glottodidattica, oltre ai classici Carroll, 1980; Larsen Freeman, 1986 e Danesi, 1988; sono state Freddi, 1994; Ur, 1988 e 1989; Norman, Revell, 1999; Bonvino, 2003; Rigo, 2005.

Prima di procedere alla descrizione delle tecniche che si possono usare per lo sviluppo o il perfezionamento della competenza comunicativa, conviene soffermarci su alcune delle modalità possibili di realizzazione delle tecniche glottodidattiche alla luce di un aspetto spesso trascurato, quello della relazione interpersonale che esse instaurano tra gli studenti e tra questi e il docente.

1.4 | Le modalità di realizzazione delle attività

Abbiamo più volte accennato in 1.3, trattando di parametri di valutazione come la flessibilità e l'adattabilità, al fatto che le tecniche glottodidattiche possono essere realizzate secondo varie metodologie: consideriamo in questo paragrafo quelle più utili per l'insegnante impegnato nell'educazione linguistica, rimandando a tutta la letteratura psicopedagogica per un approfondimento che non può avvenire in un manuale di glottodidattica.

1.4.1 *Le tecniche in prospettiva umanistico-emozionale*

Da trent'anni esiste letteratura glottodidattica basata su un «approccio umanistico-affettivo» (Stevick, 1980, 1989; Porcelli, 2004; tra i più recenti, Luise, 2003 e 2006; Mazzotta, 2003; Caon, 2005, 2006a e 2008). Anzitutto, un duplice problema terminologico:

- secondo quanto abbiamo proposto in 1.1, non siamo di fronte a un approccio glottodidattico ma a un contributo che ci viene dalla psicodidattica, da cui la glottodidattica può certamente trarre implicazioni utili, ma che si presentano come «metodologie», non come approcci, cioè filosofie dell'educazione linguistica;
- come si vede dal titolo del paragrafo, non abbiamo usato il tradizionale «affettivo» preferendogli «emozionale».

Vediamo in maniera più dettagliata i due aggettivi, per procedere anche a una riflessione sul fatto che forse si è un po' abusato in questi anni, soprattutto nella didattica dell'italL2 e delle lingue straniere, del binomio «umanistico-affettivo».

a. «Umanistico»

Il primo aggettivo, «umanistico», deriva dalla psicologia omonima, che cerca di individuare quel che è *humane* (non *human*) e cioè proprio del modo in cui sono fatti gli esseri umani: pertengono a questa dimensione tutte le considerazioni relative ai tipi di intelligenza, ai tratti della personalità, agli stili cognitivi e d'apprendimento.

Il principio base cui dobbiamo attenerci nell'individuazione e nella selezione delle attività didattiche è molto chiaro: *la scelta delle tecniche con cui si concretizza la didattica deve essere tale da non privilegiare alcuni studenti*, cioè alcune peculiari combinazioni di dominanza emisferica, di stili cognitivi, di tipi di intelligenza ecc., *a scapito di altri*.

Iniziamo la nostra rassegna riferendoci alla «dominanza emisferica». Ogni emisfero cerebrale percepisce e concettualizza la realtà, cioè gli input che riceve attraverso i sensi, in maniera globale, contestuale, emozionale (emisfero destro) e in maniera analitica, sequenziale, razionale (emisfero sinistro). Ogni persona privilegia una delle forme di concettualizzazione, ha una «dominanza» diversa (Danesi, 1998). In genere possiamo considerare come base per la didattica che in ogni classe c'è una parte di studenti «analitici» e una parte di studenti «olistici»: i primi hanno un'attitudine verso la riflessione sulla lingua, desiderano avere i suoi meccanismi sotto controllo, vogliono comprendere tutto, senza zone d'ombra; i secondi hanno un'attitudine maggiore all'uso della lingua, anche se segnato da imperfezioni grammaticali o se la comprensione ha delle lacune, lavorano in maniera intuitiva, che a molti insegnanti può parere «caotica». Quindi le azioni didattiche, dalla scelta delle attività al modo in cui le si conduce, dovrebbero essere equamente distribuite in modo da non privilegiare e non penalizzare di volta in volta metà degli studenti.

Molte voci che seguono, in questo paragrafo, sono in qualche modo riconducibili alla dominanza di uno dei due emisferi, quindi nella scheda di (auto)osservazione che chiude il paragrafo non troveremo una riflessione esplicita sulla dominanza, sul tipo di percorso mentale che una persona privilegia.

Procedendo a una riflessione, per quanto schematica, un po' più dettagliata, la prima categoria di differenze individuali è quella che lo psicologo americano Gardner indica nei sette (o nove, in altri studi) *tipi di intelligenza*: essi sono presenti in ogni persona, ma in combinazioni e con dominanze diverse, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente (scolastico e non) in cui si è formato, dalla cultura di appartenenza. Le intelligenze multiple che convergono nell'intelligenza individuale sono:

- l'*intelligenza linguistica*: è la capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere le parole opportune, mentre l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio è piuttosto pertinenza dell'intelligenza matematica; è l'abilità di usare la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per capire le altre persone – come fanno il grande avvocato, lo scrittore, l'oratore che sa comunicare ecc. Le attività di studio che sfruttano meglio questo tipo di intelligenza sono i dibattiti e le discussioni nonché la lettura e traduzione di testi letterari;
- l'*intelligenza logico-matematica* elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, «grammaticale». Attivano questa intelligenza attività di «incastro», come il riordino di parole o di frammenti di frasi e di testi, di fumetti, di informazioni nonché tutte le attività di analisi e i giochi grammaticali; sono invece ostacoli per questo tipo di intelligenza le attività che implicano una certa tolleranza per le ambiguità, per l'approssimazione, come la lettura globale, le attività di roleplay in cui ci si deve «arrangiare» in qualche modo;
- l'*intelligenza spaziale*: riguarda l'abilità di ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio: utilissima quindi per la memorizzazione del lessico legato ad ambienti (la stazione, la strada, il bagno ecc.). I dizionari illustrati sfruttano questo tipo di intelligenza;
- l'*intelligenza musicale*: sono sostenute da questa intelligenza le attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni, filastrocche ecc.
- le *intelligenze personali*, cioè quelle che governano la conoscenza di sé e degli altri; sono legati a questa intelligenza due tratti della personalità (estroversione e introversione) che giocano un ruolo fondamentale sia nella capacità di comunicare in una lingua che non si possiede appieno sia in attività che esprimono il proprio animo (dove eccellono coloro che sono introspettivi) e in attività che mettono in relazione con gli altri, come le simulazioni di dialoghi e scene, dove eccellono gli empatici, cioè coloro che sanno mettersi «nei panni» dell'interlocutore, e quindi ne colgono gli scopi anche se sono mal espressi linguisticamente, e parlano in modo da aiutare la comprensione.

Ci sono altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale) che non paiono avere ruolo essenziale nell'acquisizione linguistica (sulle intelligenze multiple in glottodidattica si veda Torresan, 2008).

È importante non confondere i *tipi di intelligenza* (quindi di percezione ed elaborazione della realtà) proposti da Gardner e visti sopra con gli *stili d'apprendimento*, che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, ad esempio, globale piuttosto che analitica e riflessiva, e con i *tratti della personalità* come introversione o estroversione, da un lato, e capacità o difficoltà di autonomia, dall'altro:

- *stile analitico/globale*: uno studente può avere uno stile d'apprendimento sistematico e riflessivo oppure intuitivo. Psicologicamente si parla, per un apprendente di stile analitico, di una dominanza dell'emisfero sinistro nonché dell'intelligenza logico-matematica rispetto alle altre. La tendenza di ciascuno è quella di seguire il proprio stile, di adagiarsi, di rifiutare o far malvolentieri le attività che privilegiano uno stile diverso dal proprio: siccome l'apprendimento linguistico è sia globale sia analitico, il rifugio nel proprio stile personale è una strategia perdente e l'insegnante deve quindi stimolare gli studenti a uscire dal proprio «ghetto» usando alternativamente tecniche che di volta in volta richiedono un approccio intuitivo o uno analitico;
- *stile ideativo/esecutivo*: lo studente ideativo si appoggia alla teoria, lavora sull'idea di possibili percorsi mentali per giungere a possedere e analizzare la lingua (quindi ama gli esercizi grammaticali), mentre lo studente esecutivo ha bisogno di fare, impara dagli errori, dai quali non si lascia deprimere (quindi è interessato a comunicare, cioè alla dimensione pragmalinguistica, disinteressandosi della correttezza; spesso inoltre ha difficoltà metalinguistiche);
- *in/tolleranza per l'ambiguità*: l'abbiamo già richiamata parlando dell'intelligenza logico-matematica. Ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui, imprecisi; altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità. In termini di acquisizione sono avvantaggiati i tolleranti, in termini di apprendimento più razionale la situazione è opposta;

- *in/dipendenza dal campo*: è la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché compaiono in quel punto del testo.

Un esempio può aiutare a comprendere: poniamo che il compito sia individuare le parole femminili in questo insieme:

<i>cagna</i>	<i>gatto</i>	<i>pavimento</i>	<i>lavagna</i>
<i>eco</i>	<i>libro</i>	<i>gioco</i>	<i>banca</i>
<i>testa</i>	<i>gatta</i>	<i>penna</i>	<i>salto</i>

la persona dipendente dal campo non le individua facilmente, perché allarga il campo dei nomi maschili a tutti i nomi terminanti in *-o* in quel gruppo, quindi anche a *eco*, mentre la persona indipendente le individua facilmente perché analizza il singolo nome, non il campo intero; attività di carattere insiemistico, di classificazione ecc. possono quindi dipendere fortemente, nell'esecuzione e nel risultato, da questo aspetto;

- *capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto*: è la *grammatica dell'anticipazione*, fattore cardine della comprensione, come vedremo. Essere forti in questa «grammatica» significa prevedere ciò che verrà detto, sfruttando sia la conoscenza del mondo sia la ridondanza (cioè il complesso di informazioni) data dal contesto e dal resto del testo: lavorare su serie di frasi staccate, ciascuna autonoma, privilegia chi è debole nella capacità di prevedere, viceversa lavorare su frasi che fanno parte di una storia, legate tra loro, aiuta gli intuitivi; alternare i due tipi di attività significa imparare a usare entrambe le strategie e quindi ottenere risultati migliori;
- *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*: questa caratteristica dello studente ha una componente personale (ottimismo/pessimismo, arroganza/modestia: vedi sotto, tra i tratti della personalità) ma anche un'origine scolastica, che rimanda all'aver avuto insegnanti che consideravano l'errore un orrore da punire ed estirpare (quindi, dal punto di vista dello studente: da nascondere) oppure insegnanti che studiavano l'errore insieme allo studente, ne parlavano per capire come mai si fosse prodotto. Parlare o comprendere una lingua (non solo straniera, ma anche la lingua materna) è un'attività che sempre,

comunque implica errori: imparare ad analizzarli è fondamentale per migliorare sia le proprie strategie di studio sia le proprie performance linguistiche e comunicative.

(Per approfondimenti, Antonello, 2002; Mariani e Pozzo, 2002; Cadamuro, 2004; Caon, 2006b).

Concludiamo questa breve rassegna con un cenno ai *tratti della personalità*, che non sono specificamente legati all'attività di apprendimento, ma che comunque intervengono nel disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente; tra i tratti più importanti troviamo:

- *cooperazione/competizione*: ci sono studenti che mirano a emergere nel gruppo, e talvolta per farlo non mirano a innalzare se stessi sopra gli altri ma si limitano ad abbassare gli altri, a negar loro l'aiuto, a non dar loro tutte le informazioni; ci sono invece altri studenti che mirano a integrarsi, a giocare in squadra; le tecniche individuali e quelle di gruppo risentono molto, per versi opposti, di questo tratto del carattere. Insegnare allo studente a dominare la propria tendenza competitiva, o dirottarla su attività ludiche, è fondamentale per poter partecipare a tutte le attività simulate, per collaborare a ipotizzare il significato di una frase e via dicendo;
- *introversione/estroversione* è un'altra variabile ben nota e ha un ruolo essenziale nel facilitare o complicare tutte le attività in cui si deve parlare in lingua straniera con i compagni o con l'insegnante; siccome queste attività sono necessarie per esercitare l'oralità, lo studente introverso tende a esercitarsi di meno e quindi aggiunge al disagio psicologico dell'uscire dal proprio guscio protettivo quello linguistico della scarsa padronanza;
- *ottimismo/pessimismo* hanno un'applicazione immediata nel processo d'apprendimento di una lingua straniera, dove iniziare pensando «non ce la farò mai» oppure «ce l'hanno fatta altri, posso farcela anch'io» cambia di molto l'atteggiamento globale.

Come abbiamo più volte detto, quindi, un rispetto «umanistico» per la varietà degli esseri umani è fondamentale per una glottodidattica equilibrata.

Attività 1: la scoperta e il controllo della propria «attitudine»

Il complesso di componenti personali che abbiamo sommariamente elencato sopra costituisce, insieme alle caratteristiche della motivazione di ciascuno e al suo background socio-culturale, quella che possiamo definire «attitudine» – concetto spesso evocato, ma assai raramente definito, se non in termini generici quali «le caratteristiche che rendono alcune persone più efficienti di altre nell'acquisizione di una lingua». Crediamo che sia invece possibile svolgere con gli studenti un doppio percorso:

- presentazione dei fattori che concorrono a rendere una persona più o meno atta all'acquisizione di nuove lingue o al lavoro di perfezionamento delle lingue già acquisite: si può farlo con una scheda come quella che proponiamo qui di seguito, presentando agli studenti le singole voci e chiedendo a ciascuno di riconoscersi: la scheda è stesa in termini di comportamenti, quindi di dati osservabili;
- richiesta agli studenti di tenere sotto controllo nei mesi seguenti le loro performance, le loro difficoltà, in modo da cercare di intervenire su quei fattori che non risultano funzionali al lavoro sulle lingue. Si può tornare a discutere la scheda di auto-osservazione una paio di volte ogni anno, in modo da stimolare un'auto-osservazione longitudinale. Per fare questo conviene usare una scheda su file (la si trova in www.itals.it, alla voce «materiali») che si allarga mano a mano che ci si registrano osservazioni.

La scheda include anche voci non trattate in questo manuale, quali quelle relative alla motivazione (per cui si rimanda a Balboni, 2002; sull'attitudine, si vedano Skehan, 1994 e Naiman et al, 1995).

Tipi di intelligenza***a. intelligenza linguistica***

Coglie le sfumature, sceglie le parole opportune, usa la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per guidare e per capire le altre persone

b. intelligenza logico-matematica

Coglie l'aspetto logico, grammaticale del linguaggio; rifugge l'ambiguità; tende alla sequenzialità

c. intelligenza spaziale

Ricostruisce mentalmente la disposizione degli oggetti, quindi del lessico, legandolo visivamente ai vari ambienti

d. intelligenza musicale

Imita facilmente la prosodia; memorizza lessico e routine con canzoni e filastrocche

e. intelligenza inter-personale

Si relaziona bene con gli altri, dal vero o in simulazioni; ha empatia, si mette «nei panni» dell'interlocutore, cerca di coglierne gli scopi anche mal espressi, parla in modo da aiutare la comprensione

f. intelligenza intra-personale

Conosce i propri limiti e i punti di forza; è consapevole dei suoi stili e strategie d'apprendimento

Stili cognitivi e d'apprendimento*g. stile analitico/globale*

Risolve i problemi suddividendoli in unità e affrontandoli in sequenza/li coglie in maniera olistica, quasi «caotica», e solo poi, eventualmente, passa all'analisi

h. stile ideativo/esecutivo

Astratto, parte da una sua teoria di «apprendimento», di «lingua», cerca la sistematizzazione metalinguistica/concreto, ha bisogno di fare, impara dagli errori, punta all'efficacia pragmatica più che alla coerenza logico-formale

i. in/tolleranza per l'ambiguità

Si sente a disagio, e spesso si blocca, se non ha tutte le informazioni/viceversa

l. in/dipendenza dal campo

Si lascia distrarre da quel che compare nel contesto o nel testo, non si concentra sul singolo elemento o problema/viceversa

m. grammatica dell'anticipazione

Prevede facilmente quel che può avvenire o essere detto in una situazione

n. apprendere dai propri errori

Considera l'errore come naturale, non sente di perdere la faccia; vuol capire perché ha sbagliato e ne trae insegnamento

Alcuni tratti della personalità

o. cooperazione/competizione

Vuole integrarsi, giocare in squadra/vuole emergere nel gruppo, a costo di abbassare gli altri

p. estroversione/introversione

Mostra (in)disponibilità e (dis)piacere nel comunicare, nel mettersi in gioco

q. ottimismo/pessimismo

Ha (s)fiducia nella propria capacità di farcela in qualche modo a capire, a parlare, a comunicare

r. autonomia/dipendenza

È autonomo, si sente responsabile in prima persona, tende a risolvere da solo i problemi a costo di sbagliare/viceversa

Aspetti di carattere socio-culturale

s. motivazione formativa/utilitaristica

È interessato alla lingua perché lo fa crescere, gli apre mondi/solo perché e fin quando/quanto gli serve

t. motivazione ambientale

Nell'ambiente familiare e sociale le lingue diverse dall'inglese sono considerate un lusso inutile/un investimento

b. Emozionale

La letteratura usa l'aggettivo «affettivo», ma l'affettività è una riduzione del ben più ampio ambito cui, con Goleman, ci riferiamo parlando di «intelligenza emotiva», che ha un indubbio ruolo nel determinare la memorizzazione e l'acquisizione (Schumann, 1997 e 2004; Fabbro, 2004) e che è storicamente trascurata dalla tradizione di origine greca, focalizzata sulla logica, sull'analisi, sulla razionalità.

Esistono vari modelli di classificazione delle emozioni; il più diffuso identifica otto emozioni primarie: quattro positive (gioia, approvazione, sorpresa, aspettativa) e quattro negative (paura, dispiacere, rabbia, disgusto). Ridurre tutto ciò all'affettività è chiaramente improprio: le tecniche usate in classe, le attività che vi si svolgono, devono tener conto di tutta la gamma emozionale, sostenendo ad esempio la gioia di riuscire e circoscrivendo il dispiacere di sbagliare o di non essere capace, sostenendo la sorpresa con tecniche sempre variate per evitare che prevalga la noia (o una sua versione più forte, il disgusto) della routine; sostenendo l'aspettativa di riuscire a scapito della paura di fallire.

Cercheremo di tener conto di tutte queste caratteristiche nella nostra descrizione delle singole tecniche per l'educazione linguistica.

1.4.2 *Le tecniche in prospettiva collaborativa, di mediazione sociale*

La lingua è un fenomeno sociale, chi parla da solo parla a vanvera. Necessariamente molte attività richiedono un lavoro individuale, rispettoso delle caratteristiche personali viste nel paragrafo precedente, ma altrettanto necessariamente il lavoro individuale deve essere complementare a un lavoro sociale, in cui ciascuno non solo usa la lingua in maniera significativa con altri (in maniera *significativa*, quindi scambiandosi significati autentici sui propri gusti, opinioni, esperienze, emozioni ecc.), ma in cui collabora con gli altri per risolvere problemi linguistici – dalla comprensione o produzione di un testo all'elaborazione di ipotesi o al lavoro sul lessico.

Le attività basate sulla mediazione sociale sono di natura costruttivista (la conoscenza non viene trasmessa, bensì costruita insieme, almeno per quanto possibile) e, anche se con una certa approssimazione, possono essere ricondotte all'apprendimento cooperativo, in cui il lavoro comune per la soluzione di problemi costituisce il dato qualificante – e si scontra drammaticamente con l'atteggiamento competitivo che caratterizza non solo molti studenti, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, ma che sta anche più o meno consapevolmente alla base della prassi didattica di molti insegnanti, di molte scuole, dove «pre-

miare il merito» diviene equivalente a «selezione del più adatto», in una prospettiva darwinistica dell'educazione.

Va richiamata anzitutto la distinzione tra attività *collaborative*, in cui ogni studente ha un compito e l'integrazione tra i compiti individuali porta a raggiungere l'obiettivo, e *cooperative*, in cui l'obiettivo va raggiunto lavorando insieme. In tal modo i diversi tipi di intelligenza, di stile cognitivo e d'apprendimento, di motivazione, di personalità si integrano e ciascuno impara dagli altri non solo a risolvere quello specifico problema linguistico (comprendere un testo, trasporlo al passato, analizzarlo sintatticamente, riassumerlo ecc.) ma impara anche che esistono varie strategie per risolverlo, che la propria è solo *una* delle possibili strategie: è un concetto che sposta l'azione dall'insegnamento linguistico all'educazione linguistica.

Per far compiere agli studenti questo passo metacognitivo molte delle attività possono avere, come conclusione abituale, una richiesta del tipo «Come hai fatto a giungere a questa conclusione? Come ti è venuta l'idea di fare in questo modo?» e così via.

In questa logica, uno dei grandi problemi dell'insegnamento, cioè il fatto che ogni classe è una CAD, una classe ad abilità differenziate (Caon, 2006b), viene trasformato in una risorsa – e questo vale soprattutto per uno dei contesti dove la differenziazione è massima, l'insegnamento dell'itaL2 a immigrati, che provengono da tipologie linguistiche disparate, sono in Italia da più o meno tempo, hanno idee e atteggiamenti differenziati verso la scuola, l'itaL2 e le lingue straniere o classiche presenti nel curriculum.

Un'altra tipica metodologia di mediazione sociale è il tutorato tra pari, per cui alcuni studenti assumono funzione di tutor di altri: non solo gli «eccellenti», ma tutti, a seconda delle loro caratteristiche: ad esempio, in alcuni tipi di attività in cui quel che conta è riuscire a comprendere un testo in breve tempo, studenti intuitivi, ma spesso superficiali in termini di accuratezza, possono aiutare i più «precisini», e questi a loro volta aiuteranno i più intuitivi a scoprire la necessità di correttezza formale: si realizza una sorta di *leadership distribuita* in cui ciascuno, di volta in volta, assume funzione di tutor di alcuni altri. (Sulla mediazione sociale in generale, si vedano Kagan, 1994; Comoglio, Cardoso, 1996; specificamente per l'educazione linguistica, cfr. vari saggi raccolti in Caon, 2006b).

1.4.3 Le tecniche e la dimensione ludica

La glottodidattica ludica (che ha una lunga tradizione in Italia: Freddi, 1990; Staccioli, 1998; Coppola, 2000; Caon e Rutka, 2004; Caon, 2005) non consiste nel fare giochi, ma nella giocosità – l'inglese contrappone *game* e *play* in questo senso – in cui lo scopo dell'azione è giocare e, se possibile, vincere: il gioco è autotelico, non vuole far prendere un bel voto, non incute la paura di un brutto voto, non contrappone docente/studente, non ha un giudice (linguistico) ma un arbitro del gioco, che può anche essere l'insegnante: la *rule of forgetting* di Krashen si applica al massimo, in quanto si usa la lingua dimenticando che lo scopo ultimo è quello di perfezionare o acquisire lingua. Freddi (1990) nota che nel gioco si integrano, in maniera diversa a seconda delle tipologie ludiche, componenti

- a. *cognitive*: l'elaborazione di strategie, la comprensione delle regole, la valorizzazione dei diversi tipi di intelligenza;
- b. *linguistiche*: la lettura, la negoziazione, la spiegazione delle regole, la discussione sulle infrazioni, gli scambi comunicativi necessari allo svolgimento del gioco, le routine culturali come le conte o le frasi rituali («colpito», «affondato»);
- c. *sociali*: ad esempio l'interazione con la squadra, la necessità di mediare tra competitività e collaborazione;
- d. *motorie* e *psicomotorie* nei giochi con una dimensione fisica;
- e. *emotive*: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione, il divertimento, il piacere.

Sul piano della memorizzazione, il gioco ha il grandissimo pregio di consentire la reiterazione *gradita*, spesso *cercata* del gioco stesso. Facciamo alcuni esempi.

Attività 2: trasformazione degli esercizi strutturali o manipolativi in attività ludiche

Gli esercizi strutturali (i *pattern drill* della tradizione neocomportamentista) e quelli manipolativi («volgi al _____ le seguenti frasi», «inserisci la forma corretta del verbo tra parentesi», e così via) sono utili per la fissazione, ma sono demotivanti in sé per la mancanza di significatività e sono assurti a paradigma di quel che è «scolastico», con la connotazione di «noioso», «avulso dalla realtà». Se la realtà smette di essere quella quotidiana e diviene il mondo a sé costituito dal gioco, questa connotazione cade.

Facciamo alcuni esempi per illustrare le diverse tipologie del gioco:

a. L'esercizio strutturale come partita a dadi

Ogni coppia usa un dado; lo scopo è raggiungere 31 punti; ogni lancio del dado attribuisce i punti solo se si dice il passato remoto di un verbo scelto dall'avversario (e annotato, perché non si può riutilizzarlo). È una tecnica rapida, è un vero e proprio esercizio strutturale (stimolo, risposta e gratificazione o sanzione) – ma chi perde vuole la rivincita, *vuole* ripeterlo!

Al posto del passato remoto ci può essere un elemento lessicale (i colori, i vestiti ecc.), un elemento sintattico (dire una frase con il complemento di _____, fare una coppia reggente/subordinata con la congiunzione _____ ecc.), un elemento pragmatico (chiedere/dire l'ora, la data di nascita, un biglietto per Parigi ecc.).

b. L'esercizio strutturale come «tris»

Con lo stesso meccanismo visto sopra, anziché raggiungere un punteggio tirando dadi si può cercare di fare «tris», cioè di conquistare tre caselle in fila (orizzontali, verticali o diagonali) in uno schema disegnato con due tratti di penna verticali e due orizzontali, che formano nove caselle. È un gioco tradizionale che tutti conoscono, molto rapido, non richiede strumenti particolari, può essere reiterato più volte.

c. Fissazione degli atti comunicativi attraverso la battaglia navale
 Nella lingua straniera o in itaL2 due atti comunicativi semplicissimi come «dire la data» e «dire l'ora» possono essere accoppiati sullo schema delle battaglie navali, ponendo alcune date sull'asse orizzontale e alcune ore in verticale: si deve colpire una nave che passa in quel quadrante quel giorno a quell'ora; se lo schema ha 10 colonne e 10 righe, ci sono 100 combinazioni, scritte in numeri, che gli studenti devono dire in lingua.

Ovviamente la battaglia navale può essere usata per fissare l'alfabeto, i numeri, le forme dei verbi irregolari (da un lato una serie di infiniti, sull'altro tempi verbali: per colpire una nave si deve dichiarare «dette» e chi è il bersaglio deve andare a trovare la casella in cui il verbo «dire» si incrocia con «passato remoto») e così via.

d. Le attività di analisi morfosintattica come gara di velocità

Si inserisce un elemento ludico in attività estremamente tradizionali: in latino, ad esempio, un'operazione apparentemente semplice come quella di distinguere casi con la stessa desinenza, ad esempio dativo e ablativo plurale, può essere svolta in una gara a coppie in cui, in un brano, vince chi ne identifica di più nel tempo concesso; lo stesso, con maggiore difficoltà, si può fare in italiano chiedendo di individuare le congiunzioni subordinanti e coordinanti, alcune forme verbali e così via.

e. La fissazione lessicale come gioco delle differenze

Si tratta delle classiche vignette affiancate in cui ci sono alcuni dettagli differenti: gli studenti devono individuare le differenze e dirla in lingua straniera o itaL2, poi il turno passa al compagno. Vince chi lascia il compagno «senza parole», o perché non individua altre differenze o perché queste si sono esaurite (e in tal caso ci può essere un pareggio).

Il lessico fissato in questo modo è utile se le differenze non sono casuali ma appartengono a specifici ambiti lessicali, ad esempio, colori, elementi dell'arredo, della strada, e così via: è l'immagine, anziché la lingua, a fornire un abbozzo di contesto significativo.

Se si presenta una scena complessa, si possono avere differenze non solo nei nomi (e in aggettivi numerali, di quantità ed eventualmente di colore, riferiti a quei nomi: «qui c'è un gatto bianco, lì due gatti neri») ma anche nei verbi.

f. La fissazione lessicale attraverso il memory

Gioco semplicissimo, adatto ai più piccoli, che si può eseguire con i normali mazzi di carte *memory*: l'unica integrazione per fissare il lessico nelle lingue non native è che si devono dire i nomi degli oggetti raffigurati nel momento in cui li si scopre.

Anche da questi semplici esempi tuttavia si deducono due forti cambiamenti di ruolo introdotti dalla metodologia ludica: da un lato, gli studenti sono protagonisti e sono attenti alla correttezza formale, da cui dipende la possibilità della propria vittoria o di bloccare l'avversario; dall'altro, l'insegnante non è più giudice ma, come dicevamo, arbitro. Se uno studente ritiene che il compagno abbia enunciato un periodo ipotetico dell'irrealità anziché quello della possibilità che veniva richiesto, prima negozierà l'interpretazione con il compagno e poi ricorrerà all'insegnante per un'analisi corretta: solo la metodologia ludica può portare due preadolescenti a discutere e volere chiarezza sul periodo ipotetico.

Nella trattazione delle singole attività didattiche indicheremo spesso le possibili varianti ludiche, ma in realtà la maggior parte delle tecniche può essere improntata almeno in parte alla ludicità (anche se non possono essere sempre trasformate in giochi) e molti dei giochi su schema o di squadra tipici della nostra tradizione possono essere utilizzati per rafforzare aspetti linguistici, dai più semplici ai più complessi.

Il lessico

«Quando si va in viaggio all'estero si porta un dizionario, non una grammatica»: questa battuta, attribuita a Krashen, spiega perché il primo tema che trattiamo è il lessico (nell'accezione complessa di Lewis, 1993 e 1997, che riprendiamo sotto). In particolare:

- a. in itaL1, all'arrivo nella scuola la struttura morfosintattica è sostanzialmente padroneggiata, mentre il lessico è povero e soprattutto orientato verso la denotazione generale, senza consapevolezza se non intuitiva della connotazione e delle sfumature di significato;
- b. nelle lingue non native, se si vuole produrre un apprendimento significativo la prima necessità è quella di avere significati da scambiare e i significati sono veicolati anzitutto dal lessico, che quindi deve essere abbondante per dare senso, significato, all'acquisizione morfosintattica;
- c. in lingua etnica il lessico è spesso limitato sia sulla base delle varietà parlate nella comunità e in famiglia, sia sugli ambiti lessicali conosciuti, che sono di solito quelli della vita quotidiana in famiglia: si tratta quindi di completarlo, sia integrando gli ambiti (è ben difficile che un italo-argentino conosca il lessico italiano delle banche, delle poste, dei trasporti ecc.) sia de-dialettizzando la competenza in direzione di una maggiore aderenza alla lingua standard.

Questo capitolo dunque sarà articolato in due grandi blocchi, uno dedicato all'acquisizione del lessico nelle lingue dove si parte da zero, e

uno sull'arricchimento e perfezionamento del lessico nei livelli non iniziali di tali lingue oltre che in itaL1. Prima di passare in rassegna le possibili attività didattiche è necessario schematizzare che cosa si intende quando, genericamente, si parla di «lessico», di «parole», perché si tratta di concetti intuitivamente facili ma tecnicamente assai più difficili da definire: ad esempio, «marca da bollo» è di fatto un *vocabolo* unico, sebbene composto di tre *parole*, ma se «bollo» in senso burocratico è una parola, «bollo» come prima persona verbale forse non lo è, essendo solo una derivazione di «bollire»... (Porcelli, 2004, p. 44).

Prendendo le mosse da Lewis (1993, 1997) e dal suo approccio lessicale, il lessico comprende almeno quattro categorie:

1. *parole singole o complesse (polywords)*: sono le parole singole e le locuzioni che esistono in quanto unite, come «marca da bollo»;
2. *co-occorrenze o collocazioni*: sono combinazioni ad alta frequenza; Porcelli (2004, p. 46) esemplifica «indurre in» che si lega solo a «peccato», «errore» e «tentazione»;
3. *routine*: «buon giorno», «neanche per idea» e così via sono entità fissate nell'uso, hanno un significato unitario e creano spesso problemi in lingue non native, dove non sempre ci sono routine corrispondenti a quelle italiane;
4. *modi di dire, metafore fossili, proverbi*: sono entità lessicali di base metaforica («è furbo come una volpe») o di cultura popolare («l'abito non fa il monaco»), che hanno un significato unitario – talmente fissato dalla tradizione che consentono la creazione di varianti comprensibili solo se si conosce il modo di dire originario: parlando dell'importanza sociale della padronanza linguistica, possiamo dire «l'abito linguistico fa il monaco» o, variando un altro proverbio, «dimmi come parli e ti dirò chi sei»; con lo stesso meccanismo possiamo creare effetti ironici dicendo «furbo come una volpe con l'Alzheimer», o trasformare la descrizione del paradiso terrestre, *the land of milk and honey*, «la terra del latte e del miele», in quella di un'America consumistica: *the land of milk and money*, «la terra delle pellicce di visone e del denaro».

Questo capitolo deve molto ad alcune ricerche italiane: Prat Zagrebelsky, 1998; Marellò e Corda, 1999; Cardona, 2001 e 2004; Porcelli,

2004; De Mauro, 2005 e Ferreri 2005, pur con un'accentuazione lessicografica, offrono forti spunti di riflessione glottodidattica; Pontecorvo, 1999 e Maggio, 2005 affrontano il problema dal punto di vista psicolinguistico.

2.1 | L'acquisizione del lessico nelle fasi iniziali di ItL2 e delle lingue straniere e classiche

La didattica del lessico è da tempo al centro dell'interesse nella didattica delle lingue seconde e straniere, sull'onda del *lexical approach* lanciato in Inghilterra negli anni Novanta da Lewis, mentre nelle lingue classiche il focus è ancora morfosintattico; qui ci occuperemo soprattutto delle attività che favoriscono la memorizzazione del lessico, rimandando a 2.3 per le attività di lavoro *sul* lessico.

Cosa significa «acquisire lessico»?

In termini psicolinguistici, si tratta anzitutto di percepire una parola o un item lessicale (cioè un'espressione di più parole con un significato unitario) e poi di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li si trova o li si usa in un testo. Per utilizzare al meglio le potenzialità della mente occorre ricordare che questa tende a memorizzare per

- a. *campi semantici*: i colori, l'arredamento ecc.; si noti che molti campi semantici hanno dei corrispondenti morfologici, ad esempio, per fare solo esempi in italiano, i colori sono tutti maschili anche se terminano in *-a* («rosa» e «viola» sono femminili solo se indicano il fiore), le città sono tutte femminili anche se terminano in *-o* (tranne pochissimi casi diversi), le parti del corpo umano che sono maschili al singolare possono avere un plurale femminile in *-a* (membro, braccio ecc.; ma rimangono morfologicamente regolari se non riguardano il corpo, come «membri», «ossi» ecc.); facciamo rientrare in questa nozione di «campi semantici» anche quelli che nelle lingue straniere vengono spesso definiti «campi nozionali», ad esempio il complesso delle nozioni di quantità, spazio, tempo ecc. La mente memorizza

creando degli insiemi semanticamente omogenei e, come vedremo al punto «b», completi;

■ **sistemi completi:** «alto/basso», «grasso/magro», «bello/brutto», «dentro/fuori», «sopra/sotto», «prima/dopo» sono sistemi completi, per quanto ridotti ai due poli essenziali: la mente memorizza «alto» in maniera stabile solo se trova in qualche modo «basso», per completare il campo. Spesso queste coppie sono articolate in maniera diversa in altre lingue, ad esempio l'italiano «alto» è articolato in *high* e *tall* in inglese, così come «sopra/sotto» si articola in *on/under* e *above/below*.

La conseguenza glottodidattica principale è che le liste lessicali sono quindi inutili se le parole o gli item lessicali non sono contestualizzati e resi «sistema».

Vediamo ora alcune tecniche didattiche per la memorizzazione e la costruzione di lessico, ricordando che alcune attività ludiche sono state anticipate nell'*Attività 2*.

Attività 3: accoppiamento di parola e immagine

Una buona prassi di memorizzazione del lessico è quella di accoppiare la memoria verbale con quella visiva, come in queste due varianti, una individuale e una che può essere svolta in classe.

La variante individuale richiede la motivazione del singolo studente di accrescere il suo lessico: seduto nella propria stanza, elenca i nomi del campo semantico «stanza» (i vari elementi dell'arredamento, dell'impianto di illuminazione ecc.), oppure quello «colori», «materiali» e così via. Questa operazione fa emergere quel che non si sa (e che si cercherà in un dizionario) e consente una fissazione che crea sistema; lo stesso avviene con i disegni terminologici che spesso ci sono nei manuali e nei dizionari – al mercato, in stazione, l'automobile – dove a ogni elemento illustrato è accoppiata la parola corrispondente.

Troveremo la variante di classe trattando della comprensione, precisamente nell'*Attività 54* in cui si applica lo stesso principio: se il

compito è quello di individuare l'ordine in cui vengono descritti cinque visi di donna, prima di iniziare si richiama alla memoria il lessico che ci si può attendere nelle descrizioni: i capelli potranno essere mori, castani, biondi, rossi, lisci, ondulati, ricci, lunghi, corti e via elencando: si fa un lavoro per ambiti lessicali (il volto umano) e per sistemi completi, facilitando la memorizzazione.

Attività 4: diagrammi a ragno e mappe lessicali

Per lavorare su campi lessicali si possono fare anche dei diagrammi a ragno: una parola viene scritta al centro di un foglio e cerchiata (forma il corpo del ragno) e da essa, per associazione, escono parole collegate alla prima con una linea (sono le zampe del ragno). Si creano in tal modo delle catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali; in molti casi alcune parole saranno in italiano anziché nella lingua straniera o classica, evidenziando una lacuna che può essere colmata con il ricorso al dizionario; riprendere a distanza di tempo il proprio «ragno lessicale» permette di verificare cosa è stato memorizzato nel frattempo e cosa invece rimane ancora estraneo. Facciamo un esempio:



Un'attività conseguente a questo diagramma a ragno può essere quello relativo alla derivazione dell'aggettivo.

Basta partire da questo esempio e troviamo vari modelli: «automobilistico», «motociclistico», «ciclistici» (senza il prefisso «bi-»); «aereo» è invariabile mentre «marittimo» e «ferroviario» derivano da altri nomi.

Attività 5: diagrammi a ragno per la grammatica della formazione lessicale

Uno dei meccanismi fortemente generativi di lessico è la grammatica della formazione lessicale che può essere rafforzata anche con diagrammi del tipo visto nell'Attività 4.

Ad esempio, prendiamo i suffissi usati in italiano (ma il meccanismo vale per ogni altra lingua) per indicare i mestieri, quali *-ante*, come in «cantante», *-ore*, come in «curatore», *-aio*, come in «fioraio», *-iere* come in «barbiere», *-ista* come in «eletttricista», *-ico* atono come in «idraulico»: si tratta di regole su cui si può ragionare collocando un suffisso (ad esempio *-ore*) è posto nel cerchio al centro, i vari mestieri sono le zampe («muratore», «attore», «presentatore», «direttore», «produttore» ecc.).

Certe volte attività come queste partoriscono dei mostri, come «rubatore» da «rubare» (il meccanismo funziona in latino, *furor/fur* e in francese, *voler/voleur*; ma non in spagnolo, *robar/ladrón*, o in inglese, *steal/thief*), ma in un albergo reale è meglio urlare che «c'è un rubatore nella mia stanza!» (che poi qualcuno correggerà spontaneamente come «ladro») piuttosto che ammutolire per una lacuna lessicale...

Un'attività di costruzione di mappe mentali o di campi semantici dà risultati migliori se è fatta in gruppi, in quanto si uniscono varie competenze lessicali, e può anche essere svolta a squadre, in una gara in cui vince chi riesce ad avere l'ultima parola.

Attività 6: il puzzle

Si prendono due figure uguali, le si taglia in pezzetti, si mescolano e di dividono tra i membri della coppia o di un gruppetto: ciascuno avrà doppioni, da un lato, e mancherà di elementi necessari, dall'altro. Nasce allora la necessità di chiedere al compagno il frammento mancante, descrivendo quel che si intuisce possa mancare – il muso di una macchina rossa, un paio di gambe femminili, un paio di gambe in jeans, un pezzo di strada – usando la lingua per comunicare significati veri, per *fare* attraverso la lingua.

È facilissimo trasformare questa tecnica in una gara.

Attività 7: la lettura ripetuta nel tempo

Una delle forme di piacere nei processi di apprendimento è la constatazione che si sta imparando, e questa constatazione è particolarmente semplice ed evidente nel lessico piuttosto che in morfosintassi.

Una buona attività che dà piacere e aiuta a memorizzare il lessico è la lettura di testi abbastanza corposi (racconti, ad esempio), svolta in parte in classe e in parte a casa: si legge e si sottolineano a matita

- a. le parole che non si conoscono, e che bisogna chiedere a compagni o al docente o che si cercano sul dizionario;
- b. le parole che sono comprese ad opera del contesto, ma che non si conoscevano prima (e che quindi, probabilmente, non si comprenderanno in futuro trovandole in contesti meno trasparenti).

Passato un certo periodo di tempo, si riprende il testo e si vedono le parole sottolineate, cancellando il tratto a matita per quelle che ormai sono state acquisite; si tornerà successivamente sul testo per un'ulteriore verifica di quelle che ancora sono sottolineate.

Attività 8: la sostituzione di parole con perifrasi

Per quanto lessico si possieda in una lingua, anche nella lingua madre, accade sempre che per stanchezza, per stress o per carenze lessicali non si riesca a trovare la parola necessaria; il problema si risolve curando lo sviluppo l'abilità di fare perifrasi, che consente di illustrare il significato di una parola che non si sa: dire «una persona che ruba», se non si conosce «ladro», è sempre meglio che dire «rubatore». Anche l'attività di parafrasi può essere svolta in gruppi e sotto forma di gara, in cui si compete nel cercare la perifrasi più semplice, e quindi abbordabile a chi ha bassi livelli di padronanza.

Un gioco come il cruciverba può essere utile a questo scopo:

- a. nella versione tradizionale, si devono comprendere perifrasi spesso volutamente ambigue, le cosiddette definizioni;
- b. una versione più complessa si svolge secondo il percorso contrario: si dà a uno studente un cruciverba già risolto e si chiede come compito a casa di preparare le definizioni e disegnare lo schema senza le parole, solo con le caselle nere e i numeri; tornati a scuola, si creano coppie, e ciascuno deve risolvere il cruciverba preparato dall'altro: nascono così discussioni, soprattutto per le perifrasi ambigue o non chiare, che portano a una discussione generalizzata con tutta la classe per verificare se effettivamente la perifrasi era imperfetta (e in tal caso si decide una perifrasi corretta) o si tratta semplicemente di incapacità dell'«accusatore», che quindi paga pegno.

Attività 9: il lessico (soprattutto) specialistico attraverso il CLIL

Negli ultimi anni è in progressiva diffusione il *Content and Language Integrated Learning*: si tratta dell'uso veicolare della lingua non nativa per studiare contenuti non linguistici – storia dell'arte, chimica, e così via. Il principio di fondo è che l'acquisizione della lingua è facilitata quando non ci si concentra sulla lingua stessa ma la si usa per fare qualcos'altro, come in questo caso in cui la si utilizza per acquisire altri contenuti.

Non tutte le discipline sono produttive nel CLIL: ad esempio, mentre un testo di storia dell'arte, di geografia o di geometria, dove le figure svolgono un ruolo fondamentale, può essere studiato in lingua straniera anche da persone con una competenza abbastanza limitata, testi di storia o filosofia richiedono una competenza linguistica elevata; altre discipline, in cui la componente formulaica o numerica è molto alta, come la chimica, la fisica o l'algebra, giungono a far dimenticare che si sta studiando in un libro di lingua straniera o in itaL2, lasciando ampio spazio all'acquisizione spontanea (non solo lessicale).

La metodologia CLIL, che può essere svolta sia in maniera autonoma sia in piccoli gruppi nella vita di classe, richiede alcuni accorgimenti per essere produttiva in termini di acquisizione spontanea: si procede per piccoli passi e a ogni paragrafo si fa il punto su quel che si è capito. Si evidenziano i termini specifici, per un recupero mnemonico successivo; se il testo include figure, il termine può essere scritto vicino alla figura; si sottolineano a matita le parole in cui la comprensione è stata difficile o approssimativa (per poi tornare alla logica dell'*Attività 7*); si stende un breve riassunto nella lingua da acquisire, che richiede il riutilizzo del lessico appreso.

Per approfondimenti sul CLIL si vedano Coonan, 2002; Serragiotto, 2003.

2.2 | Il lavoro sul lessico in ItaL1 e nei livelli avanzati di altre lingue

Nei livelli avanzati di competenza linguistica il lessico si misura in quantità e qualità. Sul primo fattore, c'è stata un'abbondante discussione sulla quantità di lessico che lo studente dovrebbe possedere alla fine dei vari livelli scolastici: basta, a nostro avviso, ricordare che le prime 2000 parole del vocabolario di base coprono il 94% di qualsiasi discorso si legga o si ascolti (Ferreri, 2005, pp. 39 ss.). Ma questa logica quantitativa non è sufficiente per due ragioni: da un lato non distingue tra lessico ricettivo, che viene compreso, e lessico attivo, quello effettivamente usato da parte dello studente che parla o scrive; d'altra parte una mera quantificazione ignora il fatto che ogni persona ha un suo *idioletto* personale, cioè una porzione della lingua che lui o lei utilizza di preferenza.

A nostro avviso, non è possibile progettare un lavoro di analisi quantitativa nella scuola: proporremo quindi di lavorare all'ampliamento del lessico, senza intenti statistico-quantitativi, che sono utili in termini di ricerca ma non applicabili sul piano didattico. Alcune delle attività viste sopra sono applicabili anche a madrelingua (ad esempio la creazione di perifrasi per un cruciverba, come nell'*Attività 8* o la creazione di mappe sulla formazione delle parole, come nell'*Attività 5*); altre attività di livello avanzato sono le seguenti.

Attività 10: arricchimento del lessico

L'intervento di base riguarda l'abilità di smontare e rimontare il lessico posseduto, in modo da far *scoprire i meccanismi di funzionamento* di questa componente essenziale della lingua: prefissi, suffissi, meccanismi di alterazione ecc.

La sfida tra coppie o squadre può essere interessante e motivante (in una ricerca sul campo su questo tema, in un liceo classico, ha vinto per acclamazione la squadra il cui leader dopo vari botte e risposta con la squadra avversaria ci ha guardato e ha detto: «vede, non si può giocare con loro, sono penecefali!»).

Un secondo tipo di arricchimento riguarda il continuum che parte dalla totale *denotazione* delle microlingue alla totale *connotazione* del testo letterario; spesso questo permette la collaborazione con i colleghi di educazione linguistica, per far scoprire come la corrispondenza immediata tra parole di una lingua e di un'altra sia limitata alla denotazione e che molto spesso essa è

- apparente: «università», «democrazia», «dottore» sono simili in quasi tutte le lingue europee ma significano concetti culturalmente diversi;
- articolata diversamente nelle varie lingue: «vedere» italiano ha molti corrispondenti in greco, come «casa» ce li ha in inglese e tedesco, mentre gli italiani «blu», «celeste» e «azzurro» – confluiscono nell'inglese *blue*, che va quindi specificato;
- impossibile: *saudade* non è una banale tristezza, né è solo malinconia o nostalgia... è *saudade*, e si esprime con il *fado* che, a sua volta, non è traducibile...

Quanto abbiamo detto sopra si applica a tutte le competenze medio-alte nelle lingue che rientrano nell'educazione linguistica; uno spazio particolare va comunque riservato al lavoro sul lessico in itaL1, quella

meglio conosciuta e che rappresenta il principale strumento sia di pensiero sia di vita scolastica, o a livelli molto, molto alti di altre lingue. Alcune tecniche avanzate possono essere:

Attività 11: la denominazione, la definizione

La precisione terminologica è segno di precisione concettuale: è la funzione metalinguistica fondamentale ed è un obiettivo primario dell'educazione superiore. Questo scopo va declinato in maniera differente a seconda dell'età degli studenti.

In itaL1 con ragazzini o adolescenti, che stanno costruendo l'idea di «denominazione» sul piano cognitivo e disciplinare, l'attività tipica per questo obiettivo è l'accoppiamento tra termini e immagini o formule.

A livello più sofisticato, si chiede di individuare le caratteristiche essenziali di un oggetto o di un concetto, tralasciando quelli accessori; si possono fare tre percorsi:

- si offre una serie di definizioni (alcune delle quali possono essere errate, quindi devono essere espunte) da accoppiare ai termini corrispondenti;
- lavorando a coppie o gruppi si creano definizioni, che vengono poi confrontate in una gara fino a giungere alla definizione più completa e sintetica insieme;
- si legge ad alta voce una definizione, o la si dà per iscritto, e come in un indovinello gli studenti devono scrivere la parola definita; si può organizzare anche questa attività sotto forma di gara, per cui a ogni turno vengono esclusi gli studenti che non hanno scritto la parola giusta.

Un naturale completamento di queste attività si trova nella consultazione di un dizionario, cioè dello strumento che fa della definizione la propria ragion d'essere.

Attività 12: mappe concettuali della polisemia

Il meccanismo è abbastanza semplice ed è noto, ma la nostra proposta accentua l'opportunità di eseguirlo in gruppo, nella convinzione che più teste funzionino meglio di una e che la discussione nel momento in cui si procede nel compito dia un forte contributo all'appropriazione dei contenuti.

Riprendiamo un esempio che abbiamo fatto in Balboni, 2006b e che illustra perfettamente questa tecnica:

- l'insegnante indica una parola polisemica, ad esempio «piano» e la scrive al centro della lavagna; gli studenti, a coppie o in doppia coppia, la scrivono al centro di un foglio;
- a raggiera, dal cerchietto che circonda «piano», si diramano i vari significati aggiungendo una parola che specifichi quale significato di «piano» viene indicato;
- su suggerimento dei gruppi si completa la mappa mentale alla lavagna: nel nostro caso avremo.



Il lavoro può considerarsi concluso ma, se si vuole riflettere più approfonditamente, si può chiedere anche di produrre una perifrasi di ogni significato, come se si scrivesse un dizionario; anche in questo caso si può lavorare a coppie, poi a doppie coppie, e poi scegliere le perifrasi migliori.

Attività 13: la sinonimia e l'antonimia; l'iperonimia e l'iponimia

Questi meccanismi semantici sono fondamentali per arricchire il lessico e anche per riflettere, nel caso della sinonimia, sulla effettiva possibilità che esistano parole con lo stesso significato denotativo e la stessa connotazione. Si possono utilizzare attività di due tipi.

Per lavorare su questi aspetti si può usare il cruciverba, che abbiamo visto anche nella *Attività 8*.

Si presenta un qualsiasi tipo di cruciverba (i computer li generano automaticamente) a tema, in modo da lavorare su campi semantici completi – stati d'animo, relazioni di parentela, aggettivi di qualità ecc.

Gli studenti ricevono lo schema con le parole da inserire e devono produrre per il loro compagno le definizioni usando un sinonimo («abitazione» per «casa») o un antonimo («il contrario di triste» per «allegro»). Più complessa è la realizzazione con iperonimi («fiore» rispetto a «margherita») oppure per iponimi («margherita» rispetto a «fiore»): ad esempio, se il cruciverba è fatto con animali, può essere fornito l'iperonimo con una specificazione in modo da facilitare il compito («insetto che vola», «felino domestico», «rettile con le zampe», «rettile senza zampe» ecc.).

Una seconda tecnica per questo aspetto del lessico è l'esplicitazione dei sinonimi, degli iperonimi, degli iponimi in un testo dove questi siano stati usati intensivamente. Il compito consiste nel legare con un tratto di matita ogni coppia di parole.

Attività 14: le co-occorrenze, le combinazioni obbligate

In ItaL1 l'attività stimola una riflessione, mentre nelle lingue non native focalizza spesso aspetti peculiari, ad esempio come in latino dove i dativi plurali irregolari di *filia* e *dea* si presentano solo in coppia con i dativi di *filius* e *deus*, con lo scopo di evitare l'omofonia: *deius et deabus, filiis et filiabus*.

Abbiamo citato sopra un caso esemplare di co-occorrenza: «indurre in» occorre, cioè si presenta, solo in combinazione con «errore» e «tentazione», «peccato», parole connotate negativamente. Si può procedere in positivo («quali parole possono venire dopo *indurre in*?») oppure in negativo, dando una serie di frasi in cui compaiano voci co-occorrenze corrette e sbagliate («indurre in allegria»).

Si può far cogliere agli studenti il meccanismo della co-occorrenza lavorando individualmente o in coppia.

Ad esempio, si prende un verbo e si chiede alle coppie di trovare eventuali combinazioni obbligate; per facilitare il compito si può suggerire di aggiungere al verbo le varie preposizioni – e si scoprirà, magari facendo una gara in cui vince chi ha l'ultima parola, che le co-occorrenze sono molte, ad esempio:

- *mettere su*... induce «casa» o «l'acqua (per la pasta)»;
- *mettere di*... richiede «fronte (alle responsabilità, alle prove)»;
- *mettere a*... richiede «posto» o «dimora» (parlando di piante);
- *mettere di*... comporta un avverbio («traverso», «sopra» ecc.);
- *mettersi con*... è interessante perché la preposizione «con» occorre solo con la forma riflessiva e poi richiede o un nome di persona («si è messo con Maria») o una doppia occorrenza, con «ci» e poi un complemento di modo: «cui si è messo con attenzione, senza impegno, di buzzo buono»;
- *mettere in*... abbiamo volutamente scelto il verbo «mettere» per richiamare la necessità di fare prima le prove delle possibili co-occorrenze, perché una classe che debba completare «mettere in...» diviene incontrollabile per alcuni minuti.

C'è un aspetto particolare della co-occorrenza che riguarda le locuzioni fisse, come «stanco morto», «ubriaco fradicio», spesso contrazioni di espressioni più estese («morto per la stanchezza → stanco morto»), «perso nell'innamoramento → innamorato perso», «un freddo mordente come un cane → freddo cane») e così via. Anche queste possono essere usate per una gara: prima gli studenti pensano alcune di queste espressioni, poi lanciano alla squadra avversaria la prima parola della locuzione e chi non è in grado di fornire una seconda parola attendibile viene eliminato.

Sull'insegnamento delle co-occorrenze cfr. Lewis, 2000.

Attività 15: la connotazione

Le persone con una forte intelligenza linguistica (cfr. 1.4) «sentono» spontaneamente la connotazione, coloro che si affidano di più all'intelligenza logico-matematica focalizzano piuttosto la denotazione. Siccome la ricchezza lessicale, soprattutto sul piano qualitativo, è essenzialmente una questione di ricchezza connotativa, si tratta di un aspetto su cui lavorare a fondo, possibilmente facendo interagire studenti che privilegiano i due tipi opposti di intelligenza.

Una tecnica adatta per lavorare sulla connotazione è quella che nella glottodidattica inglese viene chiamata *ranking*, cioè l'ordinare una serie di parole dal massimo al minimo rispetto a un parametro. Il funzionamento è semplice e gli studenti accettano ben volentieri questo lavoro, che mette in gioco la loro creatività e sensibilità.

L'insegnante dà una parola di partenza e:

- ciascuno ha un minuto per scrivere su un foglio in tutti i sinonimi che gli vengono in mente e li ordina secondo il parametro che viene dato dall'insegnante (dal chiaro allo scuro se si lavora sui colori, dal grande al piccolo se si lavora sugli aggettivi di quantità, dal

massimo al minimo di intensità se si lavora su sensazioni come «allegria», «tristezza», o su astrazioni come «bellezza», «intelligenza» ecc.); allo scadere del minuto l'insegnante dà un segnale che conclude per tutti questa fase;

- a questo punto si concedono due minuti per un lavoro di coppia: i due elenchi dei due compagni devono diventare un elenco unico;
- poi, un ulteriore spazio di tre-quattro minuti (conviene a questo punto diventare elastici per lasciare che il lavoro ferva, se si vede che funziona) per mettere insieme due coppie e produrre un elenco unico;
- infine si chiama un membro di un gruppo che scrive alla lavagna la sua sequenza di sinonimi ordinati; poi i vari gruppi propongono integrazioni, spiegando la parola che propongono, e modifiche eventuali alla gradazione, giustificando le proposte.

Un'attività di questo tipo richiede un quarto d'ora e ha due risultati, uno diretto (si imparano parole nuove, le si memorizza in quanto sono state oggetto di discussione partecipata, soprattutto quando ciascuno difende il proprio patrimonio lessicale, la propria interpretazione e percezione di quella parola) e uno indiretto, consistente nello sviluppo della capacità metalinguistica applicata al lessico: si crea una *forma mentis* di attenzione per le sfumature e le connotazioni, assai più rilevanti per la comunicazione di quanto non sia la mera, banale denominazione. Anche l'attività che segue lavora sul piano connotativo.

Attività 16: le parole emozionali

Una tecnica simile alla precedente come esecuzione e come lavoro sulla connotazione è la creazione collettiva di una poesia, ma in questo caso si aggiunge anche un lavoro sull'incisività e l'unicità di ogni singola parola visto che in tutto devono scegliere quattro parole o locuzioni.

La procedura, proposta da Mollica (1995), è la seguente:

- si sceglie insieme agli studenti un tema psicologicamente rilevante (l'amore, la notte, la festa ecc.);
- a coppie, si devono trovare due aggettivi e tre verbi (o locuzioni verbali) che descrivano il tema, più una frase che costituirà un verso;
- si fondono due coppie che devono scegliere, partendo dalle loro proposte, due aggettivi e tre verbi e una frase conclusiva: in altre parole, deve essere eliminato metà del materiale di partenza, e durante questa procedura si deve discutere metalinguisticamente;
- alla lavagna si inizia lo scrutinio degli aggettivi scelti: di tutti gli aggettivi devono rimanerne due, di tutti i verbi, tre. Può essere utile scrivere da una parte aggettivi e verbi connotati positivamente e dall'altra quelli negativi in modo da fare una doppia scelta, due aggettivi positivi e due negativi, tre verbi positivi e tre negativi.

Nasce in tal modo una «poesia» con un titolo, un verso di attributi, uno di azioni e poi, scelto conseguentemente tra tutti quelli proposti dagli studenti, un verso conclusivo; se c'erano aggettivi e verbi connotati positivamente e negativamente, si possono creare due «poesie» parallele ma di segno connotativo opposto.

Se il tema è, ad esempio, l'amore, due poesie che risultano dall'attività possono essere

Amore

Dolce e sconfinato

Mi afferra, mi dà forma, mi inventi

E io divento un essere nuovo

Amore!

Amore

Traditore, evanescente,

Illudi, svuoti, deludi

Con l'alito dorato delle tue bugie,

Amore!

Il nucleo dell'attività è ovviamente la discussione sulle connotazioni delle singole parole e poi sulla accoppiabilità delle connotazioni dei vari aggettivi e verbi; sul piano psicologico, è importante che accanto alla versione collettiva della poesia, quella di classe, venga valorizzata anche quella individuale – in cui il lessico viene riutilizzato favorendo l'appropriazione emotiva oltre che (nelle lingue non native) la memorizzazione linguistica delle parole che riguardano un campo semantico unico (l'amore, nell'esempio).

Una variante di questa attività prevede che dopo averla eseguita in una lingua la si traduca in un'altra lingua, eventualmente coinvolgendo più insegnanti impegnati nell'educazione linguistica. Partendo dal testo italiano e traducendo in lingua straniera o classica si traducono le proprie parole (connotatissime) sull'amore ed è una traduzione indubbiamente più motivante che tradurre la storia delle *pulchrae puellae* figlie del saggio *agricola* che per potreggerne la virtù le tiene *in domo sua*...

Attività 17: la neologizzazione

Si lavora sui meccanismi di generazione delle parole che vanno al di là dell'affissazione e dell'alterazione viste sopra. In particolare ci si può soffermare sui tre metodi più semplici che si utilizzano per creare nuove parole:

- a. *onomatopea*: nei fumetti gli studenti incontrano da sempre onomatopee che, proprio per la consuetudine che generano, fanno dimenticare che nascono per mera imitazione dei suoni. L'inglese è ricchissimo di onomatopee usate nei fumetti (*bang, knock, splash, crack, ring*, e così via), ma anche l'italiano ne ha molte («zanzara», «trotto», «tonfo», «ronfare» ecc.) e molte se ne creano nella vita quotidiana, da «poff» o «ploff» per lo scoppio del palloncino o la fine di un progetto velleitario al «patatràc» di un progetto o di un oggetto che va in pezzi, e così via. Si possono mettere gli studenti «a caccia di onomatopee», organizzando, se si vuole, una gara di classe: un gruppo lancia un'onomatopea, l'altro gruppo risponde e così via, fin quando un gruppo riesce ad aggiungere l'ultima parola, vincendo al gara;
- b. *uso di sigle*: si può iniziare chiedendo chi ricorda oggi che le principali marche automobilistiche italiane prendono il nome da due sigle: Fabbrica Italiana (di) Automobili (a) Torino, o Associazione

Lombarda (dei) Fabbricanti (di) Automobili; a questo punto si assegna come compito a casa la «caccia alla sigla» sui giornali, sui libri, sui dizionari, lavorando eventualmente con il collega di inglese, visto il modo intensivo in cui quella lingua usa le sigle (due esempi: *Radio Detecting and Ranging* e *Light Amplification (by) Simulated Emission (of) Radiation Emission (of) Radiation*);

- c. *metaforizzazione*: ogni computer ha un «topo» (*mouse* – anche se molti mouse non hanno più la forma classica del topo con il cavo che funge da coda), può prendersi un virus, può avere un baco (*bug*), ha varie «porte» dove si infila la «penna, pennina, pennetta»; talvolta il computer «va in tilt» come un vecchio flipper; ogni sito internet ha la sua casa (*home*) e delle parole «sensibili» o «calde» (*hot words*) su cui, con una splendida onomatopea, si «clicca». A parte questi neologismi, che hanno una frequenza impressionante nel linguaggio giovanile, il lavoro sulle metafore è motivante quando, ad esempio, si organizza una «caccia alla metafora fossile» di cui abbonda il parlare quotidiano («Gianni è un leone», «Lucia fa la civetta» ecc.); si può anche organizzare una gara sulla migliore metafora, che motiva e rende creativa anche la classe più riottosa, purché l'oggetto da metaforizzare sia psicologicamente rilevante: i compagni, gli insegnanti, le squadre di calcio ecc.

Attività 18: l'uso «sovversivo» del lessico

Spesso gli utenti «rompono» le regole del codice, ma c'è differenza tra la rottura dell'incompetente e quella dell'«artista», di chi gioca consapevolmente con la lingua e, in particolare nel nostro caso, con il lessico – e la rottura degli schemi richiede una grande conoscenza delle loro grammatiche.

Per riflettere sulla possibilità di stravolgere il lessico si possono creare dei gruppi che, anche facendo una gara secondo le modalità viste sopra, individuano vari esempi di «sovversione», quali ad esempio:

- gli ossimori: alcuni studenti citeranno i banalissimi e usurati «ghiaccio bollente» e «silenzio fragoroso», altri opposizioni come «odi et amo» o «piccolo grande amore», ma la scoperta dell'apoteosi dell'ossimoro nel 33° canto del *Paradiso* («vergine madre, figlia del tuo figlio», con i due versi seguenti) non può che invogliare alla lettura di Dante;
- i giochi di parole su omofonie, presenti in ogni battuta di Bergonzoni, quali «chi vuole intendere intenda, gli altri in roulotte»;
- i giochi di parole sulla pluralità di significato di molte parole, che sono alla base di moltissime barzellette.

Attività 19: attivazione di memorie diverse a quella linguistica

Abbiamo visto 1.4.1, accennando ai diversi tipi di intelligenza, che esistono persone che privilegiano intelligenze e memorie non verbali, quali la memoria visiva e quella cinestetica – ed entro certi limiti tutti, anche i caratteri più analitici e logico-matematici, traggono vantaggio da tecniche e memorie multisensoriali.

Si possono realizzare attività (come in parte sono alcune di quelle viste finora) che legano la memoria verbale a quella

- *cinestetica*: questa associazione può essere perseguita legando il lessico a movimenti: si pensi alla classica filastrocca in cui i bambini danzano e toccano, nominandoli, il naso, le orecchie, la bocca ecc. seguendo gli ordini del leader del gioco;
- *musicale, ritmica*: avviene quando si memorizza una canzone e, quindi, il patrimonio lessicale in essa contenuto. La canzone è una delle poche forme in cui gli studenti accettano di compiere un esercizio che è alla base dei meccanismi di fissazione mnemonica, la ripetizione.

Le grammatiche

Il titolo al plurale è fondamentale: anche se nel discorrere quotidiano, **talvolta** anche tra specialisti, si usa «grammatica» per indicare morfologia e sintassi, in realtà sono «grammatiche» tutti quei complessi di meccanismi (di solito detti «regole», che rimanda a «regolarità», cioè meccanismi che ricorrono regolarmente, e non a «norme») che governano i vari assi di strutturazione della lingua:

- a. la grammatica *fonologica* riguarda i fonemi e la prosodia, l'intonazione («pronuncia»); in itaL1 di fatto non viene insegnata, e gli stessi docenti divengono consapevoli del loro accento regionale solo quando si sentono registrati; anche i meccanismi elementari come le opposizioni tra «e» e «o» aperte e chiuse sono sostanzialmente ignoti ai docenti e quindi non insegnati; nelle lingue classiche ci si limita a enunciare i principi («*ae* si legge *è*» se si usa il latino imperiale, «*v* si legge *u*» se si usa quello repubblicano) e a correggere gli eventuali errori nella applicazione delle «regole di pronuncia»; nelle lingue straniere la pronuncia, fatte salve alcune regole presentate come in latino, viene semplicemente affidata allo spirito imitativo, all'intelligenza musicale (cfr. 1.4.1), nella speranza che il cervello dello studente compia il miracolo di imparare a distinguere, ad esempio, tra *loup*, *lu*, *lit*, tra *eat*, *it*, tra *sing*, *sin*;
- b. la grammatica *grafemica* riguarda i meccanismi di trascrizione di una lingua («ortografia»); in itaL1 è compito dell'insegnante elementare

e tutti i colleghi ai livelli successivi gli attribuiscono le colpe degli errori ortografici, senza intervenire sistematicamente per riflettere su questa grammatica; nelle lingue straniere ci si lavora solo con il dettato lasciando che per il resto questa grammatica venga acquisita sulla base dell'input, cioè leggendo; nelle lingue classiche viene uniformata alle «regole di lettura»; in itaL2 la situazione è molto più complessa in quanto ci sono studenti alfabetizzati in altri alfabeti o studenti non alfabetizzati;

- c. la grammatica *morfosintattica*, che a livello teorico è scissa nelle due componenti e tale rimane nell'insegnamento della L1, nelle altre lingue funziona meglio se viene considerata come un complesso unitario che si evolve in maniera integrata; la morfologia include anche i meccanismi di neologizzazione e di alterazione del lessico, che abbiamo visto nel secondo capitolo; molto del tempo complessivo dell'insegnamento delle lingue è dedicato a queste due grammatiche;
- d. la grammatica *testuale*, che non ha grande tradizione nella scuola italiana;
- e. la grammatica *socio-linguistica*, che riguarda l'uso appropriato della lingua a seconda dei contesti; in questo capitolo integreremo questa grammatica con quella culturale che – per la sua parte che riguarda la comunicazione – governa le relazioni interpersonali; in itaL1 l'attenzione a questa grammatica è un dato che risale alle *Dieci Tesi* degli anni Settanta, ma limitatamente più che altro alle varietà di registro, con qualche cenno quasi folkloristico alle varietà regionali; nelle lingue straniere le varietà di registro, almeno negli atti comunicativi di base, sono introdotte fin dall'inizio, mentre il lavoro sulle varietà geografiche – soprattutto in inglese – è ridotto, spesso assente, spesso rifiutato: «io non insegnerò mai l'americanaccio!»;
- f. la grammatica *pragmalinguistica* riguarda le strategie e gli atti attraverso i quali un locutore cerca di raggiungere i propri scopi utilizzando la lingua; in questo capitolo tratteremo insieme, data la loro complementarità, questa grammatica e quella socio-culturale. In ItaL1 non esiste tradizione alcuna di insegnamento legato alle funzioni e agli atti comunicativi, cosa cui gli studenti sono invece abituati nell'insegnamento delle lingue straniere;

g. le grammatiche *extralinguistiche* regolano l'uso comunicativo del corpo (gesti, espressioni: è la «cinesica»), della distanza interpersonale («prosemica»), degli oggetti (vestiti, status symbol ecc.: «oggettemica») e costituiscono uno dei grandi problemi glottodidattici: i linguaggi non verbali non vengono insegnati, analizzati, «grammaticalizzati» malgrado accompagnino sistematicamente la comunicazione verbale, spesso sottolineando ma talvolta distortendo il significato (dire «furbo, quello lì» strizzando l'occhio significa l'opposto) o sostituendo le parole ignote in lingua straniera o seconda – ma il problema è che così come variano le lingue verbali variano anche i linguaggi non verbali, per cui lo stesso gesto assume significati semantici e socio-culturali differenti nelle diverse culture.

Sul ruolo della «grammatica», nozione assai diversa nell'accezione dei linguisti e in quella dei docenti, si è scritto moltissimo in questi anni (ne traccia un panorama Lo Duca in molti scritti, tra cui 2003 e 2004), sia nell'insegnamento dell'itaL1, dove il tema è stato affrontato in maniera originale dalla glottodidattica italiana, sia in ordine alle lingue straniere, dove anche in Italia ha imperversato per un certo numero di anni la temperie antigrammaticalistica, come «reazione uguale e contraria» all'asfissia grammaticalistica degli ultimi secoli.

Prima di affrontare le tecniche specifiche per l'acquisizione delle «regole», è tuttavia utile accennare a tre nozioni quadro. (Per questo capitolo ci riferiamo soprattutto agli studi generali di Ciliberti, 1991; Van Patten, 1996; per l'itaL1 ci basiamo, oltre che su Lo Duca citata sopra, su Colombo, 1995, mentre per le lingue straniere rimandiamo a Ur, 1988; Giunchi, 1990; Titone, 1992; CLUC, 1993; Mazzotta, 2004.)

3.1 | Il LAD di Chomsky, il LASS di Bruner, la «riflessione sulla lingua»

Richiamiamo qui tre nozioni fondamentali per il nostro discorso.

La prima è il *Language Acquisition Device* ipotizzato da Chomsky e dagli innatisti. Si tratta di un meccanismo geneticamente caratterizzan-

te della nostra specie che consente l'acquisizione del linguaggio verbale, sulla base di alcuni capisaldi costituiti dalla Grammatica Universale. Tale meccanismo funziona (riducendo ai nostri scopi le varie ipotesi) secondo una sequenza base che prevede:

- a. l'*osservazione* dell'input che si riceve;
- b. la *creazione di ipotesi* sulla base delle osservazioni fatte;
- c. la *verifica* delle ipotesi in altro input e anche attraverso l'output, la produzione;
- d. la *fissazione* dei meccanismi ipotizzati e verificati;
- e. la *sistematizzazione* in «regole» inconsapevoli, che permettono di produrre e riconoscere enunciati grammaticalmente ben fatti (*knowing*, in termini chomskyani, *acquisition* nella versione di Krashen) e che viene resa consapevole (*cognizing*, in Chomsky; *learning* in Krashen) dall'attività metalinguistica che, per la maggior parte, avviene in contesto scolastico.

Dovremo quindi articolare le attività glottodidattiche sulla base di queste fasi, differenziando tra insegnamento di itaL1, che produce *cognizing*, *learning*, in quanto si opera su una lingua già acquisita; insegnamento di itaL e della lingua etnica, che hanno una forte componente di acquisizione spontanea extrascolastica; didattica della lingua straniera e classica dove invece si procede parallelamente all'acquisizione inconsapevole e all'apprendimento, cioè alla sistematizzazione consapevole.

Quanto alle prime tre fasi (osservazione, creazione di ipotesi e loro verifica), si utilizza una metodologia che richiama la sequenza gestaltica *globalità* → *analisi* → *sintesi* viste in 1.2.3: dato un input (orale, audiovisivo, scritto che sia), l'insegnante focalizza l'attenzione su alcuni aspetti, su alcune delle grammatiche elencate sopra e chiede agli studenti di ipotizzare come funziona quel tale meccanismo morfologico o pragmatico o socio-linguistico e così via, e poi guida alla verifica delle ipotesi sia tornando sul testo, sia proponendo altri esempi, sia completando o correggendo direttamente le ipotesi; la sintesi, la sistematizzazione, giunge quindi a conclusione di un percorso (che nella tradizione didattica di latino e greco viene pervertito, iniziando dalla grammatica per giungere all'uso, cioè alla lettura di testi).

La fase della fissazione, cioè della creazione di automatismi che intervengono nell'esecuzione (comprensione, produzione e interazione linguistica), è quella cui si dedica tradizionalmente più tempo nelle lingue non materne, mentre la sistematizzazione costituisce gran parte del lavoro in itaL1, con l'analisi della parola (analisi grammaticale), della frase (analisi logica) e del «periodo». Ricordiamo tuttavia che non basta attivare il LAD per acquisire una lingua: la linguistica acquisizionale individua delle sequenze «implicazionali», cioè sequenze in cui ogni anello della catena implica, presuppone che sia stato acquisito l'anello precedente, per cui si acquisiscono solo gli elementi che sono nella «zona di sviluppo prossimale», come la chiama Vygotskij, o allo stadio «i+1», nei termini di Krashen: gli altri elementi possono essere appresi razionalmente ma non entrano nella memoria stabile.

La seconda nozione viene da Bruner che nota come il LAD abbia bisogno di un LASS, *Language Acquisition Support System* – nel nostro caso, un docente. Il termine *system* indica una prospettiva più ampia del semplice docente: il LASS non è costituito da una persona ma da un sistema, che include la scuola nel suo complesso, i materiali e le tecnologie glottodidattiche, fino alla famiglia (se in casa i genitori insistono che a scuola non si imparano le lingue straniere, che il latino non serve a niente e che dedicare tempo ad analizzare giornali è inutile il sistema si inceppa).

Abbiamo ripreso questa nozione di LASS, tuttavia, per focalizzarci sulla prima «S», *support*. È una nozione chiarissima, che affida al LAD il compito di acquisire e al docente (sempre in accezione estesa) il compito di sostenere il LAD – quindi di offrire input da osservare, di guidare lo studente nella creazione di ipotesi e nella loro verifica e fissazione, di garantire una sistematizzazione corretta.

Il ruolo di sostegno che abbiamo derivato da Bruner diviene fondamentale per cogliere il passaggio dal tradizionale *insegnamento della grammatica* alla *riflessione sulla lingua*, che caratterizza la glottodidattica italiana (ma non ancora la scuola nel suo complesso) dagli anni Settanta. La riprendiamo qui sinteticamente, rinviando a Balboni, 2002 (per le lingue straniere) e 2006 (per l'itaL1 e itaL2) per un approfondimento: qui riprendiamo i tre poli dell'atto didattico, studente, insegnante e lingua, e raffrontiamo le due logiche.

Insegnamento della grammatica	Riflessione sulla lingua
<p><i>Studente</i> Non prende alcuna iniziativa, si limita a seguire (subire?) le indicazioni che il docente prende dal programma e dal manuale. Esegue esercizi su frasi, più che su testi significativi: le frasi sono preferite perché consentono di presentare in gran quantità e con tutte le variazioni possibili le forme su cui si vuole lavorare.</p>	<p>Con il <i>support</i> del manuale e dell'insegnante, viene chiamato ad attivare il LAD (osservare dei campioni di lingua, elaborare e verificare ipotesi, fare eventuali esercizi applicativi. Alla conclusione, può riempire (parzialmente o <i>in toto</i>) uno schema grammaticale, inserendolo eventualmente in una grammatica individuale.</p>
<p><i>Insegnante</i> È il soggetto che decide argomenti e tempi. È il giudice di <i>correttezza formale</i> nonché colui che indica l'<i>appropriatezza</i> socio-linguistica rispetto al contesto.</p>	<p>È il regista che individua i campi di lavoro e offre i testi, che possono essere autentici o presi dal manuale; organizza e guida la riflessione; guida l'elaborazione della «regola», integrando le ipotesi insufficienti; guida il completamento dello schema grammaticale.</p>
<p><i>Lingua</i> Si riduce alla fonologia-ortografia, alla morfosintassi e, talvolta, alla grammatica del testo. Si concretizza in liste di regole morfologiche, di meccanismi di coordinazione e subordinazione, di coesione testuale. La terminologia grammaticale viene presentata prima ancora di trattare il contenuto del termine («oggi parleremo dei pronomi personali oggetto»).</p>	<p>Abbraccia non solo la competenza linguistica, cioè la «grammatica» tradizionale, ma anche tutti i problemi posti dall'esistenza delle varietà legate alla situazione sociale, all'area geografica, al canale usato, e così via: l'oggetto della riflessione è il <i>fenomeno lingua</i> nella sua complessità, non solo la <i>forma della lingua</i>. La terminologia, spesso presentata insieme ai contenuti o come coronamento di un lavoro, è intesa come strumento di chiarezza concettuale e di lavoro: è utile, ma non costituisce un obiettivo didattico primario, rappresentando una conseguenza piuttosto che una premessa alla riflessione.</p>

L'idea che sta alla base di questa contrapposizione non è nuova: secondo il primo Ministro dell'Educazione Pubblica del Regno d'Italia, Francesco De Sanctis, la grammatica andava intesa come «analisi dei fatti» piuttosto che come «teoria della lingua»; Giuseppe Lombardo Radice nel 1912 ribadiva che apprendere una lingua implica una «spontanea formazione di regole, nate dal confronto tra il proprio e l'altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all'altrui»; uno dei fondatori della glottodidattica moderna, Harold Palmer, a cavallo tra Otto- e Novecento aveva definito *inventional grammar*, da *invenio*, -is, la grammatica induttiva, che viene «trovata» dallo studente sotto la guida dell'insegnante. In questo senso, quindi, il passaggio dall'«insegnamento della grammatica» alla «riflessione sulla lingua» non è una rivoluzione improvvisa e post-settantottarda, bensì la consacrazione di una tradizione presente da oltre un secolo nel pensiero pedagogico e glottodidattico.

Sulla base di queste riflessioni possiamo quindi affermare che le attività che suggeriremo nei paragrafi seguenti cercano di fornire un LASS che attivi il LAD e che porti a una sistematizzazione intesa come «riflessione sulla lingua».

3.2 | L'acquisizione grammaticale in ItaL2 e nelle fasi di acquisizione di lingue straniere e classiche

Iniziamo dall'acquisizione che avviene totalmente in classe (in lingua straniera e classica) o parzialmente a scuola, aggiungendosi all'acquisizione spontanea extrascolastica (in itaL2 e in lingua etnica), ricordando che il lavoro può avvenire secondo diverse metodologie: se accettiamo la logica gestaltica *globalità* → *analisi* → *sintesi*, privilegeremo percorsi induttivi, che comunque non possono esaurire il lavoro perché talvolta sarà necessario ricorrere anche a procedere deduttive; se accettiamo la logica che vede lo studente come autonomo creatore della sua competenza, privilegeremo tuttavia il percorso induttivo, che insegna a riflettere sulla lingua per ottenere un prodotto finale, lo schema «grammaticale» di riferimento.

Attività 20: il lavoro su insiemi (inclusione, esclusione, seriazione)

L'insiemistica offre un vasto ventaglio di attività; qui ne scegliamo alcune:

- a. *inclusione*: dato un insieme (ad esempio 20 nomi) i suoi elementi devono essere inclusi in due sottoinsiemi di rango inferiore (ad esempio, un insieme di nomi maschili e uno di nomi femminili, oppure singolari/plurali, concreti/astratti, primitivi/derivati, propri/comuni ecc.);
- b. *esclusione*: dato un insieme si devono escludere quel o quegli elementi che non sono coerenti con il principio che ordina l'insieme (ad esempio, se l'insieme è di nomi concreti vanno esclusi tutti gli astratti): la tradizione didattica chiama questa tecnica «fuori l'intruso!»;
- c. *seriazione*: si riordinano gli elementi dell'insieme sulla base di un parametro dato dall'insegnante; ad esempio, si collocano i 20 nomi in ordine alfabetico; se l'insieme racchiude gli aggettivi di colore, si ordinano dal più chiaro al più scuro.

Si tratta di una tecnica ben accettata da parte degli studenti, che hanno di fronte una sfida logica e insieme ludica; molto rapida da preparare ed eseguire; affidabile per il testing della capacità di analizzare.

Ne vedremo alcune applicazioni a mo' di esempio, ma le sue potenzialità per l'analisi linguistica sono enormi.

a. Un esempio per la grammatica fonogrammatica

Pensiamo a un insieme di parole inglesi come queste scritte alla lavagna alla rinfusa:

<i>Tim</i>	<i>time</i>	<i>cat</i>	<i>kate</i>	<i>cut</i>	<i>cute</i>
<i>pin</i>	<i>pine</i>	<i>bed</i>	<i>bede</i>	<i>dot</i>	<i>dote</i>

Se si chiede agli studenti di dividere le parole in due insiemi, è logico che – anche se non si conoscono i significati di tutte le pa-

role – il risultato sia costituito da coppie *Tim/time* e così via, e basterà la prima coppia a far scoprire, a «inventare», una regola essenziale per leggere l'inglese (che la *vox populi* ritiene privo di «regole di pronuncia»): in una sillaba in cui la vocale è chiusa tra consonanti essa ha suono breve, una vocale a fine sillaba si allunga o si dittonga.

b. Un esempio per la grammatica morfologica

Prendiamo come esempio un'altra regola spesso considerata arbitraria, quella del plurale femminile in *-a* di nomi maschili in italiano: se l'insieme presenta in ordine casuale

- parole dal plurale regolare come *banco, libro, soffitto, pennarello, quaderno, dizionario,*
- parole irregolari come *braccio, labbro, dito, osso, ciglio, membro,*

l'unica suddivisione possibile in sottoinsiemi è quella tra oggetti presenti in classe, da un lato, e parti del corpo, dall'altro. A questo punto si chiede di fare il plurale ed emerge che il secondo gruppo ha il plurale irregolare femminile in *-a* se si riferisce al corpo umano ma rimane regolare se non riguarda: i *membri* del Parlamento, gli *ossi* del pollo.

c. Un esempio per la grammatica sintattica

A livello sintattico si possono usare brevi frasi: ad esempio, in francese si possono mettere frasi al passato prossimo in cui il participio retto da *avoir* si accorda con il complemento oggetto se questo precede il verbo ma non se lo segue; oppure una serie di sintagmi verbali spagnoli con *ser* e *estar*, o di nomi e aggettivi tedeschi, in cui tutti i membri del primo insieme hanno la maiuscola.

In tutti i casi il principio è strettamente induttivo e permette di rendere autonomi gli studenti nell'osservazione del campione linguistico e nell'elaborazione (sociale, più che individuale) di un'ipotesi, attribuendo al docente il compito di confermarla, integrarla, modificarla fino a raggiungere una sistematizzazione, una «regola» che descrive quel fenomeno.

Una variante più semplice, finalizzata a esercitare l'attenzione, è quella basata sul percorso opposto, l'esclusione: ad esempio si ha un insieme di *past tense* regolari e che è «inquinato» da alcuni irregolari, che vanno individuati; un insieme di parole la cui vocale tonica si dittonga, in cui compare anche una parola in cui ciò non avviene, e così via. È una tecnica abbastanza diffusa nella glottodidattica britannica, con il nome di *odd man out*. Mentre l'inclusione lavora sulla scoperta di regole e l'esclusione sull'individuazione di elementi estranei a un data regola, un terzo processo, la seriazione, riguarda la riflessione sulle differenze tra elementi che appartengono a uno stesso gruppo di nozioni – di tempo, spazio, misura ecc.

d. Un esempio di seriazione

Si parte come sempre da un insieme caotico, che va riordinato in base a un parametro: ad esempio, si scrivono alla lavagna in ordine casuale delle nozioni di quantità e si chiede agli studenti di riordinarle dalla minima alla massima; si può ottenere una «serie» come questa:

nessuno < solo uno < almeno uno < qualche
< abbastanza < molti < la maggior parte < tutti

tuttavia, una serie di questo tipo è spesso almeno in parte arbitraria, e ciò è positivo se si coglie l'occasione per far discutere gli allievi, che quindi *riflettono* sul problema.

Attività 21: gli esercizi strutturali

Si attribuiscono i *pattern drill* alla stagione strutturalista degli anni Cinquanta-Sessanta, come risultato della linguistica tassonomica di Bloomfield e della psicologia comportamentistica di Skinner, ma questi esercizi, basati sulla ripetizione di compiti minimali, appartengono a una tradizione secolare. Né, d'altro canto, sono scomparsi

con l'affermarsi dell'approccio comunicativo: se l'idea di LAD secondo Chomsky è valida, la *fissazione* ha un ruolo necessario per l'acquisizione.

La scoperta recente dei neuroni specchio nel nostro cervello e del loro ruolo nell'apprendimento e nell'empatia ha portato a una riconsiderazione totale del ruolo della «ripetizione», vista come «reiterazione attiva e dinamica»: *attiva* perché i neuroni specchio sono fortemente attivati in questa azione; *dinamica* perché implica una risistemazione continua dell'architettura della propria conoscenza, coinvolgendo motivazioni, emozioni, intelligenze multiple; *reiterazione* perché non ci si limita a ripetere pappagallescamente un compito: se i neuroni specchio vengono coinvolti nella ripetizione di compiti significativi essi percorrono più volte, a ogni ripetizione, un itinerario, un percorso: re-iterano un significato e una forma (una prima applicazione glottodidattica degli studi sui neuroni specchio si ha in Morosin, 2008).

Gli esercizi strutturali classici constano di una batteria di stimoli cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene poi confermata o corretta dal nastro o dal docente. Non c'è scambio di significati, siamo nel semplice addestramento, ma questo non basta per cassare dalla pratica didattica qualche breve batteria svolta in classe, in cui ad esempio l'insegnante dice un verbo e indica uno studente che deve produrre il negativo: può essere un gioco (che dura poco!) e dare un primo contributo fissativo.

Ma è possibile avere una reiterazione anche in contesti significativi se anziché proporre dei *pattern drill* su sintagmi morfosintattici o su paradigmi lessicali si includono atti comunicativi.

a. *Pattern drill* pragmalinguistici

Si possono impostare attività con un reale *gap* informativo che può essere colmato solo reiterando lo stesso atto: ad esempio, a cinque minuti dalla fine della lezione si può promettere l'uscita anticipata dall'aula non appena gli studenti si saranno messi in fila dal più giovane al più vecchio (ma si possono usare altri parametri: il tempo di percorrenza casa-scuola, l'ora in cui ci si alza ecc.). In una classe di 25 studenti, ciascuno deve chiedere 24 volte «quando sei

nato?» e comprendere le risposte per poter decidere in che posto della fila deve inserirsi; a sua volta dovrà ripetutamente dire la propria data di nascita, fissando in tal modo questo particolare atto comunicativo.

Il lavoro è pienamente significativo, si lavora su una comunicazione autentica perché la lingua viene usata per raggiungere uno scopo extralinguistico (uscire in anticipo dall'aula) e tale scopo può essere realizzato solo se si capiscono i significati.

b. Pattern drill ludici

Richiamiamo anche le attività ludiche che abbiamo introdotto in 1.4.3. Ad esempio

- una battaglia navale in cui anziché lettere e numeri (per cui si colpisce la nave, ad esempio, in C8) si mettono date e orari (per cui colpisce la nave che passa alle 8.45 del 23 settembre);
- una tombola in cui ci sono i nomi di scrittori, o attori, o sportivi ecc., con le date di nascita: l'insegnante legge la data di nascita e questo consente di individuare il personaggio e la casella; oppure, viceversa, quando si estrae, ad esempio, Schumacher, uno degli studenti che ce l'ha deve dirne la data di nascita e gli altri devono ascoltare per individuare errori, che quindi annullano la conquista della casella;
- si può giocare a dadi, e per avere accreditato il punteggio si deve dire il passato remoto di un verbo indicato dall'avversario;
- con la stessa logica, si può giocare a «tris» (gioco in cui bisogna mettere in fila tre croci o tre cerchi in uno schema di 9 caselle) avendo la conferma del proprio posizionamento solo se si dice il passato remoto giusto – o qualunque altra regola si voglia attivare.

In tutte queste attività il significato vero non è linguistico, come nel caso «a», ma meramente ludico: si usa o analizza la lingua per vincere e prendere in giro il compagno che ha perso – e che vorrà la rivincita, chiederà di reiterare lì l'esercizio.

Attività 22: la manipolazione

Le tecniche insiemistiche dell'Attività 20 permettono di sviluppare l'autonomia nella scoperta delle regole, quelle comportamentistiche dell'Attività 21 mirano a una fissazione meccanica, spontanea delle regole; le attività di manipolazione, introdotte da consegne del tipo «Volgi al...», possono affiancare la mera ripetizione a una riflessione sulla regola che si sta fissando. Sono esercizi poco significativi e certo demotivanti: ma se gli studenti vengono resi consapevoli del ruolo che la manipolazione può avere e se gli esercizi sono brevi possono contribuire all'automatizzazione di alcuni meccanismi.

È tuttavia possibile trovare una giustificazione comunicativa anche per le attività di manipolazione, come ad esempio:

- raccontare un film: questo giustifica il passaggio dal tempo presente del film al passato della narrazione, nonché dal discorso diretto a quello indiretto;
- trascrivere in una scheda le risposte dei compagni in un sondaggio (dialogo: «Ti piace di più il calcio o il rugby?», «A me piace di più il rugby!»; scheda: «A Giovanni piace di più il rugby») giustifica l'operazione di volgere alla terza persona e, con il verbo «piacere», si rafforza anche l'uso di verbi diretti come *like* o *aimer* laddove in italiano la costruzione è indiretta;
- far descrivere due immagini di cui la prima mostra, ad esempio, un ragazzo che pubblicizza un vestito formale e la seconda ha due modelli, sempre in abito formale, quindi senza differenze di soggetto, rende naturale il fatto che si deve volgere al plurale «uomo biondo/moro», «giacca», «cravatta», «camicia» ecc. nonché gli aggettivi di colore, forma e così via.

La riflessione è individuale durante l'esecuzione e diviene collettiva dopo aver eseguito il compito, cioè nella fase di correzione.

Molto usata per la verifica tradizionale, questa tecnica non dà in realtà risultati affidabili sulla capacità di usare poi, in contesto autentico, ciò che meccanicamente si «volge al...» durante un compito in classe.

Attività 23: ricomposizione di frasi spezzate

Le tecniche che abbiamo visto sopra sono usate essenzialmente per le conoscenze morfologiche e quelle lessicali; quando le parole vengono usate all'interno di enunciati servono tecniche che consentano la creazione di procedure morfosintattiche: «se il soggetto è femminile plurale, allora il participio passato ad esso legato dovrà essere femminile plurale».

La tecnica base è l'incastro (detto spesso *jigsaw* con una metafora dei puzzle visivi in cui un'immagine è scomposta in tessere da rimettere insieme) di spezzoni di frase, come in questo caso in cui si devono collegare i *focus* con i relativi *comment*:

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| a. <i>i ragazzi</i> | <i>si sono calmate</i> |
| b. <i>le ragazze</i> | <i>è andata via</i> |
| c. <i>Lucia</i> | <i>si sono bagnati</i> |
| d. <i>suo padre</i> | <i>è venuto a prenderla</i> |

solo l'osservazione attenta della sintassi consente di creare quattro frasi grammaticalmente corrette, in quanto dal punto di vista semantico ogni gruppo verbale poteva andar bene per ogni gruppo nominale.

Attività 24: l'esplicitazione dei pronomi

Fortemente legata alla riflessione sulla lingua è l'esplicitazione dei pronomi, che fa emergere i meccanismi di coesione testuale: gli studenti devono legare con un tratto di matita ogni pronome al suo referente.

La tecnica non è certo motivante, quindi deve essere breve; può essere in parte trasformata in gioco creando una gara tra compagni.

Attività 25: le scelte multiple grammaticali

La scelta multipla è ben nota a docenti e studenti come tecnica per la comprensione, ma essa può essere usata proficuamente anche per innumerevoli aspetti morfosintattici, soprattutto per i meccanismi di coesione quali le congiunzioni, i pronomi, e così via, come in questo esempio:

Sono rauco quindi / perché / e ho fumato troppo!

Ho fumato troppo quindi / perché / e sono rauco!

in cui tutti i connettori proposti indicano un rapporto di causa/effetto, ma si differenziano per la sequenza causa/effetto oppure effetto/causa. Un lavoro di questo tipo può portare a una catalogazione dei connettori, scoprendo che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni.

Attività 26: le coppie minime per la correzione fonetica

Per quanto riguarda l'aspetto fonetico-fonologico proponiamo tre tipi di tecniche, in questa *Attività*, relativa ai singoli fonemi, e nella seguen-

te che riguarda invece le curve intonative (per un approfondimento, Porcelli, 1977; Canepari, 2000; Dall'Armellina *et al.*, 2005). Il primo tipo è costituito dalle *minimal pair* di tradizione strutturalista, cioè liste di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema: ad esempio, per l'opposizione di consonanti semplici e geminate (continuiamo a fare esempi in italiano per comodità di tutti i lettori, indipendentemente dalla lingua cui si interessano) possiamo avere queste due stringhe:

<i>fato</i>	<i>moto</i>	<i>tuta</i>	<i>grata</i>	<i>meta</i>	<i>note</i>	<i>patina</i>
<i>fatto</i>	<i>motto</i>	<i>tutta</i>	<i>gratta</i>	<i>metta</i>	<i>notte</i>	<i>pattina</i>

A questo punto:

- l'insegnante legge una dopo l'altra le parole della prima stringa, dando il tempo per ripetere parola dopo parola;
- si legge con la stessa procedura la seconda stringa;
- si leggono e ripetono le coppie minime: «fato/fatto», «moto/motto» e così via;
- gli studenti scrivono su un foglio, in colonna, «1 U/D», «2 U/D», e così via, fino a 10; l'insegnante pronuncia una serie di coppie in cui, con logica casuale ci sono parole Uguali o Diverse e gli studenti cerchiano la U o la D della coppia 1, 2, 3 e così via;
- con la stessa metodologia, U/D, l'insegnante enuncia semplici frasi che contengono l'una e l'altra parola e gli studenti devono segnare U oppure D nelle varie coppie di frasi, che rendono la comprensione più difficile da cogliere.

In ogni lingua ci sono coppie difficili da cogliere per gli studenti, come ad esempio le opposizioni tra vocali brevi/lunghe in inglese e tedesco, *u/ü/i* in tedesco e francese ecc., opposizioni che non sono presenti in italiano; sempre a causa della lingua madre, sono difficili da cogliere coppie come *f/v* e *p/b* per arabi e cinesi, *e/i* per arabi, e così via. In tutti questi casi un uso sistematico delle coppie minime, che richiedono poco tempo di esecuzione e incuriosiscono gli studenti, può essere proficuo.

Attività 27: il lavoro sull'intonazione

Ci sono due tecniche per questo aspetto della grammatica fonologica sovrasegmentale, la ripetizione regressiva e quella ritmica (per approfondimenti sulla didattica dell'intonazione cfr. Bradford, 1988).

a. La ripetizione regressiva

In questo primo caso lo studente ascolta e ripete una frase che è stata spezzata nei suoi sintagmi, i quali vengono proposti a partire dall'ultimo (esempio: «con me?», «al cinema con me?», «vieni al cinema con me?»). Essa serve a fissare le curve intonative: infatti, ripetendo una frase a ritroso, la curva intonativa rimane costante.

b. La ripetizione ritmica

Nella ripetizione ritmica si usano dei modelli ritmici da ripetere in coro, come ad esempio facendo ripetere in coro questi segmenti:

*ti-ti-tà-ti / ti-ti-tà-ti / I don't like it / Would you like one? /
My best wishes / Will you go there? / Do you like it? / ti-ti-tà-ti*

È una tecnica che serve per far *esercitare*, prima, e *notare*, poi, come l'intonazione dell'interrogativo inglese sia identica a quella delle frasi non interrogative, per cui la presenza di *do* o dell'inversione diviene fondamentale per distinguere tra enunciati affermativi e interrogativi.

Attività 28: la correttezza ortografica

La copiatura rimane la principale tecnica per l'interiorizzazione della grammatica grafemica, anche se ha il grave difetto di essere considerata infantile e noiosa. Essa serve a concentrare l'attenzione del-

l'allievo sull'ortografia, rispettando i ritmi individuali (caratteristica non presente nel dettato) e consentendo l'autocorrezione e l'autovalutazione, e proprio per questo può essere utile per il recupero individualizzato. La ricopiatura può avvenire in due modi:

a. autodettato

Lo studente deve essere convinto che questa semplice attività può aiutarlo, soprattutto in programmi di recupero individualizzato, e si può superare la barriera motivazionale. La modalità di esecuzione è fondamentale: si legge un segmento della frase per poi riscriverlo «a memoria», verificando la correttezza ortografica prima di muovere ad autodettarsi la frase successiva.

b. il completamento di un dialogo

Una tecnica che consente di non copiare ufficialmente ma di farlo comunque, pur nella motivante convinzione di essere più «furbi» del docente, è il completamento di un dialogo già affrontato in classe, di cui viene data una versione in cui la seconda metà di ogni battuta è sostituita da una linea su cui essa va riscritta «a memoria». È evidente che la memoria non basta, soprattutto con studenti non brillanti, e quindi questi andranno a controllare l'originale e ricopieranno fedelmente le parti cassate dall'insegnante.

L'ortografia può anche essere rafforzata con tutt'una serie di tecniche di natura ludica basata su varianti del cruciverba.

3.3 | Il perfezionamento e la riflessione grammaticale in ItaL1 e nei livelli alti di lingue straniere e classiche

Con studenti che hanno già acquisito l'ItaL1 o che sono comunque a livelli avanzati di lingue non native, le attività «grammaticali» non mirano più tanto all'acquisizione, al *knowing*, ma all'apprendimento razionale, al *cognizing*.

Negli anni Sessanta la riflessione di alcuni glottodidatti «radicali» in Italia portò a un rifiuto della grammatica, ma già dieci anni dopo (in un saggio in Berruto, 1977) Renzi propose una sintesi che respingeva sia gli estremismi dei sessantottardi sia il conservatorismo degli insegnanti che restavano ancorati alla sequenza analisi grammaticale/logica/periodo: Renzi proponeva una «grammatica ragionevole» (in contrasto con la «grammatica razionale» proposta da cognitivisti come Parisi e Castelfranchi negli stessi anni), definita non tanto con attenzione all'oggetto, la lingua, quanto piuttosto allo scopo dell'insegnamento avanzato della grammatica, che può migliorare l'uso della lingua e, soprattutto, costituisce un'occasione per far riflettere gli studenti su un oggetto che padroneggiano quale è la lingua materna o un'altra lingua posseduta a livello avanzato. In altre parole, la grammatica «ragionevole» costituiva un contributo all'autopromozione della persona, allo sviluppo delle sue abilità cognitive applicate alla lingua e, in definitiva, all'imparare a imparare.

La riflessione può essere condotta secondo varie metodologie:

a. *in maniera induttiva o deduttiva*

Nel primo caso, dato un insieme di verbi come ad esempio

<i>nevicare</i>	<i>morire</i>	<i>abbracciare</i>	<i>piovere</i>	<i>fornire</i>
<i>fare caldo</i>	<i>amare</i>	<i>portare</i>	<i>dare</i>	<i>nascere</i>

si «scopre», sotto la guida dell'insegnante, che alcuni verbi non hanno bisogno di «argomenti» (soggetto, complementi; vedi sotto, *Attività 30*), altri ne vogliono uno (soggetto), altri due (soggetto, oggetto), altri tre (soggetto, oggetto, termine): scoperte le funzioni, queste vengono etichettate come «soggetto», «oggetto», «termine»; nella prospettiva deduttiva, invece, si trasmette l'informazione «ogni frase ha un soggetto e un verbo [affermazione diffusa, ma falsa per i verbi senza argomento, come “nevicare”] e può avere complementi diretti e indiretti» e poi si elencano i vari tipi di complemento: è una procedura più rapida della prima, ma certo poco accettabile per gli studenti, ridotti a vasi vuoti da riempire anziché considerati soggetti pensanti, e privilegia solo coloro che hanno uno stile astrattivo e un'intelligenza logico-matematica;

b. in maniera individuale o in coppia

La prima procedura è economica in termini di tempo in quanto può essere condotta a casa, ma le seconda è più formativa in quanto riduce il rischio di errore e consente di completare le conoscenze che mancano a uno dei membri;

c. su frasi decontestualizzate o su testi significativi

L'abitudine è quella di volgere, analizzare, completare «frasi» – ma nulla impedisce di fare l'analisi logica di un aneddoto, di un fumetto, della mail di uno studente;

d. in maniera seria (seriosa?) oppure ludica

La tradizione rimanda a un'analisi grammaticale, logica, del periodo, condotta sul quaderno; ma nulla vieta di fare un gioco dell'oca in cui a ogni casella c'è un complemento, un tipo di verbo, una nozione morfologica o quant'altro e il punteggio vale solo se si dice una frase con quel complemento, si mette quel verbo al passato remoto, e così via a seconda della consegna; i vari giochi cui abbiamo accennato in 1.4.3 si prestano molto alle attività di carattere grammaticale;

e. in prospettiva intra- o inter-linguistica

È una delle scelte fondamentali sia sul piano teorico (se è vero che l'educazione linguistica include tutte le lingue studiate, allora la scelta interlinguistica dovrebbe essere prioritaria), sia su quello operativo, con forti ricadute motivazionali.

Il principio della prospettiva interlinguistica è elementare: anziché vedere i pronomi personali soggetto oppure gli atti comunicativi solo in una lingua li si schematizza in più lingue; sul piano organizzativo, essa richiede solo una semplice programmazione di tempi: lo schema interlinguistico va completato in uno o al massimo due giorni, per cui i vari docenti impegnati nell'educazione linguistica devono concordare sul giorno e il modo in cui condurre l'analisi. Ne diamo due esempi (*Attività 29 e 33*), ma la prospettiva interlinguistica può essere applicata a ogni livello di strutturazione della lingua.

Oltre alle comparazioni programmate come quelle che vedremo, ce ne possono essere anche di estemporanee, con rapidi cenni: ad esem-

pio, se uno studente non madrelingua italiano usa «vanno» dopo il collettivo «gente», mentre lo si corregge si può far notare – o meglio si possono abituare gli studenti a intervenire con queste osservazioni – che in italiano ha commesso un errore, ma che non è ingiustificato logicamente, visto che in inglese e tedesco *people* e *leute* sono collettivi come «gente» ma vogliono il verbo al plurale; mentre si discute del genere, si può chiedere agli studenti immigrati presenti nella classe come funziona questo meccanismo morfologico nelle loro lingue – e si può assegnare un compito che non spaventa ma che accende la curiosità: «durante l'intervallo, in cortile, chiedete agli stranieri di altre classi come funziona nelle loro lingue, e poi ne parliamo dopo l'intervallo»;

f. con il sussidio del computer: dedichiamo a questa variabile il paragrafo 3.5.

Queste variabili incidono fortemente su uno dei parametri di valutazione delle tecniche glottodidattiche, l'accettabilità da parte degli studenti, e si possono applicare a tutto il gruppo di attività che elenchiamo di seguito.

Attività 29: la riflessione morfologica («analisi grammaticale»)

L'analisi grammaticale richiede l'attribuzione delle singole parole ad alcune categorie morfologiche. Ci troviamo qui di fronte a una scelta: da un lato, il processo e la terminologia di questa attività è consolidata nella tradizione, nell'esperienza collettiva, quindi non può essere evitata; dall'altra fin dal convegno della SLI del 1970 (Medici e Simone, 1971) l'analisi delle grammatiche scolastiche evidenziò le incongruenze concettuali e le arbitrarietà terminologiche della tradizionale analisi delle «nove parti del discorso», in cui rifluisce di tutto, dalla tradizione della linguistica greca e romana alle invenzioni dei grammatici ottocenteschi, e in cui

- mancano nozioni essenziali come, ad esempio, l'aspetto verbale (l'opposizione tra azione continuata e perfetta);
- ci sono contraddizioni (il pronome è una parte «variabile», ma tra i principali pronomi ce ne sono molti di invariabili; il pronome «sta al posto del nome», ma a quale nome si riferisce in «lo dicevo che veniva a piovere»?);
- si presentano come universali categorie che non sono: le parti del discorso *sono* nove, l'aggettivo è variabile, i nomi *hanno* genere e numero, i verbi *hanno* modo e tempo... Ma in latino, lingua da cui deriva l'italiano, manca l'articolo; e in inglese, lingua obbligatoria per gli studenti italiani, l'aggettivo è invariabile (Lo Duca, 2003, pp. 143 ss.).

a. *L'analisi grammaticale in itaL1*

L'analisi grammaticale comunque va fatta e non si può disconoscere una tradizione radicata, ma si può spiegare agli studenti fin dal primo giorno che è una *tradizione*, appunto, che funziona solo approssimativamente per molti parti del discorso e che non è universale, ma che serve per imparare a classificare.

L'accettabilità dell'analisi grammaticale si costruisce sul senso del dovere, da un lato, e con la scelta di frasi significative (ottime sono quelle brevi tipiche delle battute dei fumetti) dall'altro. L'uso di dadi, tris, battaglie navali e quant'altro può fortemente contribuire a variare la classica analisi condotta sul quaderno.

b. *L'analisi grammaticale interlinguistica*

Si è detto sopra, indicando le diverse modalità di realizzazione di queste attività, che l'analisi morfologica può essere proficuamente eseguita in prospettiva interlinguistica. La esemplifichiamo con un resoconto a nostro avviso molto significativo di un'esperienza che abbiamo organizzato in una seconda media.

In una mattinata in cui c'era lezione di italiano, di inglese e di francese, l'insegnante di italiano ha disegnato alla lavagna (e ogni studente su un foglio) una tabella con le sei righe rispondenti ai pronomi personali soggetto (io, tu, lui/lei, noi, voi, loro) e accanto a ciascuno a chiesto di inserire forme alternative, spesso marcate sul-

l'asse formale/informale; sono comparsi spontaneamente «lei» e «voi» per la seconda persona singolare; «egli» ed «essi/esse» per le terze persone e con un aiuto dell'insegnante hanno colto anche «ella»; «noi» come prima persona singolare; l'impersonale come prima persona plurale; perfino il «lor signori» come seconda persona plurale.

Di seguito l'insegnante di inglese ha inserito i soggetti in quella lingua, portando a notare con la presentazione delle prime due battute del «Padre Nostro» la differenza tra la seconda persona singolare, di rapporto intimo, usata per parlare con Dio (*thou* e i derivati *thee, thy*) e quella plurale *you*, di rispetto sociale per gli uomini; infine l'insegnante di francese ha inserito i pronomi in quella lingua — ma alla coppia *tu/vous* alcuni bambini dialettofoni (in realtà tutti i veneziani sono bilingui, almeno ricettivamente) hanno notato che era uguale al veneziano (*tu/vu*) e l'insegnante ha allora aggiunto una colonna per il veneziano, che i ragazzini hanno completato estraendo dalla loro competenza inconsapevole i pronomi personali soggetto e così facendo hanno scoperto una isoglossa ignota anche a dialettologi: parte degli studenti di quella classe venivano dalla zona dell'Accademia, zona socialmente alta, e parte dalla Giudecca (un'isola separata da un canale largo 100 metri, di livello socio-culturale tradizionalmente povero): i primi hanno dato come terza persona singolare *ʒu*, i secondo *eʒo* (corrispondenti a *lui* e *egli*). La presenza di due ragazzini moldavi ha consentito di aggiungere anche i pronomi sottetto in rumeno. L'entusiasmo per questa esperienza e per la scoperta socio-linguistica, ignota anche ai professori «onniscienti», ha fatto sì che un ragazzino assolutamente non incluso nel gruppo dei «bravi studenti» dicesse alla madre, a pranzo: «mamma, che bella la grammatica!».

Anche la tradizionalissima analisi grammaticale, condotta con metodologie opportune, può dunque essere motivante: in questo caso lo è stato perché si è posto al centro dell'attività i soggetti, con la loro competenza e intuizione, e non l'oggetto-lingua.

Attività 30: la riflessione sintattica («analisi logica», «analisi valenziale»)

Se possibile questa tradizione si basa su categorie ancor più arbitrarie dell'analisi grammaticale e le impone fin dalla scuola media, in cui la capacità astrattiva non è sufficiente per una riflessione autonoma, per cui l'attività si limita a etichettare i «complementi» con espressioni più o meno fantasiose che, tranne nel caso dei complementi principali, varia da manuale a manuale.

a. L'analisi logica tradizionale

Alle medie può essere sufficiente distinguere tra predicato, soggetto, e complementi diretti/indiretti da un lato, e necessari/facoltativi (vedremo sotto la loro natura) dall'altro, includendo nel complemento o nel soggetto tutta la pleora di attributi e apposizioni su cui si spende degli studenti il miglior tempo – per dirla con Leopardi.

Con la crescita della capacità di analisi, il complemento oggetto può articolarsi nelle sue tre forme (semplice, interno, partitivo), quello predicativo può essere scisso a seconda che riguardi il soggetto o l'oggetto – ma la divisione in complemento d'agente e di causa efficiente, di compagnia e d'unione ecc. ci pare sempre e comunque inutile e vale sempre il principio di Occam secondo cui *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem...*

Al livello superiore rispetto alla frase semplice, per l'«analisi del periodo», all'inizio sarà fondamentale solo distinguere tra reggenti, coordinate e subordinate, denominando i tipi principali di queste ultime, ma quel che interessa per lo sviluppo cognitivo anno dopo anno è lavorare sulla funzione delle «congiunzioni» (altra nozione assolutamente vaga) coordinanti e subordinanti, sulle differenze tra subordinate esplicite e implicite, tra subordinate necessarie («ha detto» è una reggente che richiede necessariamente un'oggettiva) e facoltative, sull'articolazione dei periodi ipotetici in tre tipi, e così via.

Quanto detto sui problemi e le risposte motivazionali in ordine all'analisi grammaticale vale anche per quella logica: qui come sopra

la ludicità non è un semplice addolcire la pillola, e il tentativo di tenere aperta, ricettiva la mente mentre si fa un'attività apparentemente inutile, classicamente «scolastica» e percepita quasi come vessatoria, mentre è fondamentale per lo sviluppo cognitivo e metalinguistico.

b. L'analisi logica valenziale

Tradizionalmente l'analisi logica ruota di fatto intorno al soggetto, ma Tesnière, alla fine degli anni Cinquanta, sposta l'attenzione sul verbo.

La frase non è l'unione necessaria di soggetto + predicato, ma è tutto quel che ruota intorno al predicato sulla base del significato del verbo (quindi con un'unione tra forma e significato assolutamente innovativa): come abbiamo ricordato all'inizio del paragrafo, esistono predicati che in italiano non accettano soggetto («piove», «fa caldo») o che accettano un solo «argomento», cioè un completamento, e lo vogliono nella funzione obbligatoria di soggetto («nascere» e «morire», ad esempio); altri verbi vogliono almeno due «argomenti», un soggetto e un oggetto («amare»), oppure tre («dare») e così via.

È la grammatica «valenziale» (così detta in analogia con le «valenze» degli atomi, che possono combinarsi con uno o due o tre o più atomi a seconda del complesso delle valenze disponibile), centrata sul verbo e i suoi «argomenti»: chiedere allo studente di individuare il verbo, di vedere di quanti completamenti obbligatori ha bisogno, individuarli nel testo e distinguere tra questi completamenti *necessari* e quelli *facoltativi* (di solito quelli di modo, tempo ecc.) diventa cognitivamente più stimolante che distinguere complementi elencati in liste che includono anche complementi di peso, di misura, di vantaggio e svantaggio, di privazione, di abbondanza e quant'altro ha inventato l'italica analisi «logica», che spesso di logico ha solo il nome (Sabatini, 1995).

Attività 31: l'analisi testuale

Molto spesso l'analisi testuale viene realizzata con questo nome solo nell'analisi letteraria o in quella delle microlingue scientifico-disciplinari (e più nelle lingue straniere che in italiano): molta dell'analisi che riguarda elementi di linguistica testuale rifluisce in quello che tradizionalmente includiamo nell'analisi «del periodo», dai meccanismi di *coesione* a quelli che evidenziano la *coerenza* logica.

Due argomenti spesso trascurati e su cui mette conto svolgere l'analisi, che può fornire una guida preziosa alla produzione e interpretazione di testi, sono:

a. L'analisi delle caratteristiche costitutive dei tipi testuali

Ci sono delle caratteristiche universali, presenti in ogni lingua, per i vari *tipi testuali*:

- un testo descrittivo è per sua natura o oggettivo (chi descrive è fuori della scena descritta) o soggettivo (ne è parte); si può quindi giocare a trasformare una descrizione fortemente soggettiva (una pagina di un romanzo horror in cui il protagonista in prima persona narra in maniera iper-emozionale la casa tetra e diruta in cui si addentra) in una descrizione freddamente oggettiva, o viceversa: l'effetto comico è garantito – ma anche la scoperta della natura di questi due tipi di descrizione;
- un testo istruttivo per sua natura segue abbastanza fedelmente la sequenze di azioni da eseguire: far ricomporre un testo di questo tipo precedentemente spezzato in frammenti e poi confrontare la ricostruzione dei vari gruppi fa comprendere questo tratto costitutivo dei testi di istruzione;
- un testo narrativo deve avere una qualche forma di narratore, una favola e un intreccio; e così via: sono tutte caratteristiche costitutive su cui si può lavorare smontando e rimontando testi.

b. L'analisi delle caratteristiche proprie dei generi comunicativi

I «generi» realizzano concretamente uno o più tipi testuali e le loro caratteristiche spesso variano da lingua a lingua: una lettera (che può

realizzare tutti i tipi testuali) è un genere retoricamente molto strutturato, richiede un mittente, un destinatario, saluti iniziali e conclusivi, data, ma le regole retoriche variano in italiano, francese ecc.

Attività 32: creazione di una grammatica personalizzata

La grammatica viene vista come una nozione astratta e inutile, e la «grammatica» intesa come libro è un inutile peso da comprare usata e rivendere appena possibile – la grammatica è l'apoteosi della a-motivazione, più che un semplice caso di demotivazione.

Il computer rende possibile la creazione di una grammatica «fai da te», realizzata da ciascuno (ma se ne può anche avere una versione collettiva, se c'è un computer in classe) mano a mano che si apprendono elementi nuovi e che quindi si possono formalizzare.

Il principio e la procedura sono semplici:

- si discute in classe un indice, che di solito sarà basato sulle tradizionali parti del discorso e alcune loro sottosezioni (ad esempio, i «pronomi» saranno «personali», «possessivi», «relativi», «indefiniti» ecc.): questo indice costituisce un primo *scaffolding* (usiamo volontariamente il termine inglese per «impalcatura», in quanto è il termine proprio della metodologia costruttivistica cui abbiamo fatto richiamo in 1.4.2), ma emergono da subito due insufficienze, che vanno colmate, come vedremo;
- la prima insufficienza riguarda la modalità di accesso: catalogare i possessivi sotto «pronomi» risulta poco produttivo, in quanto soprattutto in lingue classiche e straniere conviene affiancare pronomi e aggettivi possessivi. Per cui emerge la possibilità di elencare, nell'indice, la categoria dei «possessivi (aggettivi e pronomi)», e conseguentemente la necessità di costruire l'indice su base alfabetica, anziché per parti del discorso, magari con una serie di link ipertestuali che *Word* può creare facilmente;

- la seconda insufficienza emerge quando si tenta una grammatica di lingua straniera o classica: non bastano le regole morfologiche e sintattiche, conviene inserire anche alcuni elementi lessicali, spesso carichi di conseguenza sintattiche: «dire» in inglese si articola in *tell* + accusativo e in *say* + complemento di termine e il loro uso dipende dalla presenza di un discorso diretto o indiretto; un altro esempio utile è *look* + aggettivo, che significa «avere un aspetto...», mentre *look* + preposizione + (pro)nome cambia significato a seconda se la preposizione sia *at*, *for*, *like*, mentre richiede un gerundio se è seguito da *forward*, e via elencando. Gli studenti scoprono che non è vero che una lingua è fatta di lessico da una parte e di grammatica dall'altra, ma che il sistema è tutto legato e connesso;
- mano a mano che l'insegnante giudica che una data struttura lessigrammaticale, morfologia o sintattica abbia preso corpo nella consapevolezza degli studenti, assegna come compito la realizzazione della entry nel file della grammatica «fai-da-te»; se c'è un computer di classe, verrà dato il compito a un gruppetto di studenti di lavorare (per mail, da casa) a una definizione o descrizione comune da inserire poi nella grammatica di classe, dopo che l'insegnante l'avrà verificata per evitare eventuali errori.

Una grammatica di riferimento personalizzata in itaL1 è il complemento motivante dell'analisi grammaticale e logica; nelle lingue non native costituisce la versione visibile della competenza linguistica che si viene lentamente creando, risulta quindi estremamente motivante, sostiene lo studente che mano a mano vede quanto sta acquisendo.

Va da sé che se uno studente fa la fatica di compilarla una grammatica ha poi il diritto di usarla quando ne ha bisogno, anche durante un compito in classe può ricorrere alla grammatica collettiva: non «copia», come potrebbe parere, ma va a consultare uno strumento per colmare una lacuna che ha scoperto e che ha bisogno di colmare in quel preciso momento per svolgere quel preciso compito: è difficile immaginare una condizione migliore perché il *Language Acquisition Device* si attivi.

Attività 33: la riflessione sulle varietà della lingua

Nelle lingue classiche la variazione linguistica, se pure viene considerata, è trattata solo in senso diacronico; nelle lingue straniere c'è attenzione ai registri ma è invece spesso assente quella per le varietà geografiche (e questo porta a conflitti: gli insegnanti di inglese sono tendenzialmente legati alla varietà britannica del sud, mentre gli studenti richiedono quella americana).

In tutte le lingue si possono analizzare le varietà legate

- al *mezzo*, a iniziare dall'opposizione tra la comunicazione orale e quella scritta, continuando con la lingua dei giornali, quella trasmessa (si pensi alla lingua della posta elettronica e dei messaggi sui cellulari) ecc.: presentare SMS francesi in cui si legge *wetu* (sta per *où est tu?*) o inglesi con *wanna C U asap* (cioè *I want to see you as soon as possible*) e confrontarli con gli italiani *sono cò d te, tvb* (*sono cotto di te, ti voglio bene*) porta a riflettere sul fatto che di fronte a uno stesso problema (usare il minor numero di caratteri per risparmio di tempo, spazio e soldi) porta a usare la stessa strategia pur con meccanismi diversi in ogni lingua;
- all'*età*: l'esempio degli SMS visto sopra, insieme al lavoro sulle parole generazionali, fornisce materiale molto motivante;
- al *tempo*, cioè le varietà diacroniche, anche traducendo dalle varietà dei secoli scorsi a quelle odierne (vedi cap. 8);
- all'*argomento*, dai linguaggi settoriali alle microlingue scientifico-professionali (praticamente ignorate nell'insegnamento dell'italiano e presenti, per le lingue straniere, solo nell'istruzione tecnica).

In itaL1 la riflessione dovrebbe toccare le *varietà regionali*, con due obiettivi: distinguere tra i «dialetti italiani» che sono vere e proprie lingue, e i «dialetti dell'italiano», come quelli dell'Italia centrale; cogliere le caratteristiche fonologiche, morfosintattiche, lessicali della propria varietà regionale, riconoscendone la ricchezza di vincolo sociale locale ma anche il rischio di confonderla con l'«italiano» *tout court*. In entrambi i casi è utile l'uso della tecnologia audio; la

prima identificazione delle peculiarità può essere fatta a coppie o piccoli gruppi, da completare poi collettivamente alla lavagna.

L'esperienza che abbiamo citato nell'*Attività 29* e quella che vedremo nell'*Attività 34* sono esempi di riflessione sulle varietà che ha suscitato il piacere della scoperta socio-linguistica.

Attività 34: la riflessione funzionale, pragmatica

La competenza pragmatica o funzionale è alla base delle grammatiche usate per l'insegnamento delle lingue straniere, per cui gli studenti sanno fare un'analisi funzionale in termini di atti comunicativi («ringraziare», «offrire» ecc.), ma non applicano questa loro abilità in itaL1 e nelle lingue classiche.

Abbiamo citato un'esperienza morfosintattica e socio-linguistica nell'*Attività 29*, ne riportiamo un'altra, realizzata in un biennio della scuola superiore e che a sua volta ha comportato una «scoperta». Il compito era quello di comparare le espressioni linguistiche usate per due atti comunicativi semplici («salutare» e «congedarsi») nei vari registri; riportiamo qui solo la sezione italiana, ma in classe hanno fatto anche le colonne francese, inglese, cinese e bengalese:

momento	salutare	congedarsi
Mattino	- formale: <i>buon giorno</i> - informale: <i>ciao, come va, salve</i> - volgare: <i>ciao brutto stronzo</i> o simili	- formale: <i>buon giorno, arrivederci</i> - informale: <i>ciao, ci vediamo</i> - volgare: <i>ciao brutto stronzo</i> o simili
Pomeriggio	- solo in radio e televisione: <i>buon pomeriggio</i> - in Toscana: <i>buona sera</i>	- solo in radio e televisione: <i>buon pomeriggio</i> - in Toscana: <i>buona sera</i>
Sera	- come al mattino, ma con <i>buona sera</i>	- come al mattino, ma con <i>buona sera</i>
Notte	- come al mattino, ma con <i>buona sera</i>	- come al mattino, ma con <i>buona notte</i>

La «scoperta» che ha dato piacere agli studenti, al di là della sistematizzazione che comunque dà piacere intellettuale, è stata che l'espressione *buona notte* non è omologa a *buon giorno* e *buona sera* ma possono essere usate solo come congedo e che funziona allo stesso modo in francese e inglese; che l'inglese *good afternoon* sta penetrando in italiano attraverso i mass media, che il *salut* francese ha un corrispondente italiano usato oggi solo dagli anziani; che *ciao*, come ha spiegato l'insegnante di inglese, deriva dal veneziano *sciao vostro*, («schiavo vostro»), che ha un corrispondente nell'austriaco e ungherese *servus*, usato per il saluto informale.

L'esempio sopra e quello nell'*Attività 29* trovavano la loro motivazione nel *piacere*, nella soddisfazione della curiosità, nella conoscenza fine a se stessa, gratuita. In certe occasioni la comparazione interlinguistica mette in moto un'altra fonte di motivazione in quanto viene invece incontro a un *bisogno*.

Ad esempio una comparazione di funzionale italiano/inglese può risultare illuminante ed evitare produzioni sbagliate:

Atto comunicativo	Espressione italiana	Espressione inglese
Attrarre l'attenzione	<i>Scusa!</i>	<i>Excuse me!</i>
Scusarsi	<i>Scusa!</i>	<i>Sorry!</i>
Chiedere la ripetizione	<i>Scusa?</i>	<i>Pardon?</i>
Aprire una lite	[- Sei un ...!] - <i>Scusa!?</i>	[- You're ...!] - <i>Say it again!</i>

In italiano la stessa espressione, «scusa», viene usata per quattro atti comunicativi, seppure con diversità nell'intonazione, e questo induce a usare erroneamente anche in inglese (che ha quattro differenti espressioni) l'espressione più comune, *sorry*, oppure quella più vicina all'italiano, *excuse me*.

Attività 35: caccia all'errore

La realizzazione è semplice: si fornisce un testo con alcuni errori e si chiede di individuarli e di correggerli. Gli errori possono essere collocati su un unico aspetto del linguaggio (ad esempio la *consecutio temporum*) oppure possono essere di vario tipo, dall'ortografia alle scelte socio-linguistiche.

La realizzazione è individuale, la discussione è collettiva e quindi consente anche una riflessione sulle diverse correzioni apportate, laddove ci siano proposte differenti (e in una classe di solito ce ne sono).

Si è molto discusso sull'opportunità di utilizzare questa tecnica in quanto, si obietta, può ingenerare errori nella competenza linguistica, può fare «entrare nell'orecchio» errori che vengono percepiti, per assuefazione, come forme corrette; a nostro avviso questo è possibile negli stadi iniziali dell'acquisizione o con parlanti molto giovani, ma con studenti di livello avanzato il rischio ci pare irrilevante; inoltre, l'attenzione posta sulla correzione più che sull'errore dovrebbe circoscrivere il pericolo.

3.4 | Il lavoro sulle grammatiche non verbali

Il modello di competenza comunicativa che abbiamo presentato in 1.1.2 ipotizza la presenza di due competenze, di due set grammaticali, quelli linguistici e quelli extralinguistici. In questo secondo caso si tratta delle grammatiche che governano la gestualità e le espressioni («cinesica»), la distanza e il contatto interpersonale («prossemica»), l'uso comunicativo di oggetti quali status symbol, vestiario e così via («oggettemica»; Barthes usa «vestemica» per la grammatica dell'abbigliamento).

Di solito si commettono tre errori gravi in ordine alla competenza extralinguistica:

- a. non si è consapevoli del fatto che i linguaggi non verbali sono governati da grammatiche; quindi anche in itaL1 è necessaria un'attività metalinguistica di scoperta della morfologia e della sintassi dei gesti, delle distanze, dei vestiti ecc., che può portare a un'attività di classificazione cognitivamente altrettanto valida di quella condotta con l'analisi grammaticale, ma certo più motivante, meno connotata come «grammatica» e come «scolastica»;
- b. si considerano i linguaggi non verbali come «naturali», mentre sono «culturali»: le loro grammatiche variano da cultura a cultura e questo crea problemi nelle lingue seconde, etniche, straniere: il gesto italiano di registro abbastanza volgare che significa «ma che cavolo vuoi!?!», eseguito con le dita rivolte verso l'alto e tutte raccolte e la mano che oscilla su e giù, significa «aspetta» nel mondo arabo ed «eccellente» in Turchia e in molte isole greche... Se consideriamo che il nostro cervello decodifica prima gli stimoli visivi e poi quelli linguistici, e che circa quattro quinti delle informazioni che giungono alla corteccia cerebrale arrivano dagli occhi, si comprende il rischio di una discrasia tra *le dit* et *le vu*, come dice uno dei massimi studiosi di questi linguaggi, Roland Barthes;
- c. si dimentica che molti testi che siamo abituati a considerare come «linguistici» sono in realtà testi verbali e non verbali insieme: basti pensare ai testi teatrali che si fanno leggere in tutte le scuole quando si insegna letteratura; in particolare, il teatro greco è difficilmente comprensibile se non si considera che era recitato da tre attori maschi che, attraverso diversa gestualità e diverso abbigliamento, cioè attraverso codici extralinguistici, assumevano tutti i ruoli realizzando talvolta livelli di ambiguità eccezionali: l'attore maschio che impersona un'eroina che si finge uomo, è travestito per l'intreccio ma è autentico in realtà.

I tre ambiti di inconsapevolezza visti sopra devono essere tradotti in conoscenza se si vuole lavorare alla (meta)competenza comunicativa.

Attività 36: la classificazione dei gesti in ItaL1

La classificazione è un processo cognitivo di primaria importanza, che nell'educazione linguistica affidiamo di solito all'analisi grammaticale e logica; ma può essere anche sviluppato classificando gesti.

Si chiede agli studenti di elencare con fotografie o film (anche con il cellulare) quanti più gesti vengono loro in mente: si ottiene subito un enorme repertorio. Una volta stampate, le foto (e alcune inquadrature del filmato che riporta il movimento, in modo da poter «montare» in sequenza le diverse immagini) vanno catalogate, e quindi gli studenti devono individuare dei parametri. Basta un breve dibattito per cogliere che l'unico parametro portante è quello pragmatico, mentre gli altri elementi sono di natura socio-linguistica:

Per una classificazione pragmatica, riprendendo alcune categorie funzionali possiamo avere:

- gesti che hanno una funzione personale, esprimono emozioni (gusti, dis/piacere, allegria, rabbia, seccatura ecc.);
- gesti in funzione interpersonale (richiami, saluti, congedi, offese, complicità, scherzo ecc.);
- gesti regolativi (istruzioni, ordini ecc.);
- gesti referenziali (indicano dimensioni, sequenze temporali ecc.);
- gesti metalinguistici, usati per sopperire ironicamente a una parola che non si conosce.

La difficoltà sta nel fatto che molti gesti sono multifunzionali e quindi sono difficili da attribuire – ma la crescita cognitiva sta proprio nella discussione, nell'individuazione di parametri di attribuzione, nella creazione delle categorie; materialmente, l'attività si conclude facendo i tabelloni e incollando e titolando le foto, magari con l'indicazione di alcuni parametri secondari, che vediamo sotto.

Quanto ai parametri socio-linguistici, si possono indicare elementi come il registro neutro/volgare/offensivo; l'uso generalizzato in tutta Italia oppure prevalentemente meridionale/settentrionale; gesti giovanili, generali, obsoleti.

Infine, si può anche indicare la natura monomodale di alcuni gesti, eseguiti cioè solo con le mani o solo con la testa, o quella multimodale, quando un gesto richiede anche un rumore (fischio, bacio, schiocco della lingua ecc.).

Si tratta di un'attività che richiede un periodo abbastanza lungo di preparazione, ma questa è svolta essenzialmente fuori aula, fotografando compagni, guardando film e pubblicità per trovare ulteriori gesti, stampando le foto, ma l'attività risulta sostanzialmente economica in termini di tempo scolastico, e risulta molto motivante.

(Sui gesti degli italiani si vedano Diadori, 1997 e Caon, c.d.s).

Attività 37: la comparazione dei gesti italiani con quelli delle lingue straniere

Abbiamo accennato sopra al fatto che i gesti e le espressioni possono cambiare sia di significato sia di registro da cultura a cultura. Sulla base della classificazione proposta nell'*Attività 36* si può procedere all'individuazione di quei gesti che hanno valore diverso, in termini di significato o registro, nelle lingue/culture straniere che si studiano a scuola in modo da completare il tabellone (o il file, se la classificazione si fa su computer) con i problemi di comunicazione interculturale.

Per la gestualità e la prossemica americane non c'è problema: la televisione inonda gli studenti di film e telefilm, che possono essere analizzati a casa con l'avvertenza di eliminare il sonoro, in modo da non essere distratti dalla competenza linguistica; per le altre culture, inclusa quella britannica, è necessario guardare qualche film in classe, notando insieme i gesti e le distanze interpersonali. Esistono molte banche date in rete, con foto e filmati, quindi una buona parte della ricerca può poi essere condotta a casa, dopo aver motivato l'attività con un DVD in classe. (Sui problemi interculturali legati ai linguaggi non verbali cfr. Balboni, 2007b.)

Attività 38: scoprire i concetti di morfologia e sintassi attraverso il vestiario

La nozione di morfologia e quella di sintassi sono spesso difficili da cogliere per studenti pre-adolescenti, ma la morfologia diviene un concetto chiaro nel momento in cui si entra nella *vestémique*, cioè nell'analisi della forma dei vestiti (la pluralità di tipi di giubbotto, e dei relativi nomi, che può individuare una classe è impressionante; assai meno è il riconoscimento di alcune forme particolari: il cappello del corazziere, la berretta cardinalizia ecc.) e la sintassi prende vita parlando degli accostamenti sia di colore, di capi di vestiario, ad esempio di registro elegante/formale e casual/informale.

La funzione formativa di questa attività risiede soprattutto nella scoperta che, come la lingua, anche la moda è *un système où tout se tient*, dove la modifica di un elemento produce a cascata la necessità di modificare una parte o tutti gli altri.

Una prospettiva comparativa come quella vista per i gesti nell'Attività 37 è facilmente realizzabile anche per i vestiti e porta a consapevolizzare regole di grammatica vestemica che gli studenti hanno inconsapevolmente fatte proprie vedendo da quando sono nati telefilm americani, ma delle quali non si sono mai resi conto in maniera riflessiva e strutturata.

Attività 39: dal testo linguistico a quello mimato

Questa attività può essere propedeutica alle precedenti, e quindi focalizzare il ruolo dei gesti e delle espressioni, oppure conclusiva, per riprendere e riutilizzare quanto scoperto in ordine alle grammatiche extralinguistiche.

Il meccanismo è semplice: uno studente legge un testo, o una coppia recita un dialogo, e lo/gli studente/i cavia devono mimare le scene.

Al di là dell'ilarità che alleggerisce la situazione – e che si smorza subito quando gli studenti eccessivamente ilari vengono chiamati a sostituire il compagno deriso – risulta subito chiaro quanto la gestualità, che sembra a tutti così naturale, sia in realtà complessa, difficile e sostanzialmente insufficiente a sopperire al linguaggio, anche in situazioni abbastanza semplici.

Lo sviluppo delle abilità ricettive

Widdowson distingue tra *ability* e *skill*, cioè tra il processo cognitivo e la sua realizzazione in una specifica situazione: nel nostro caso, il processo di comprensione e il fatto di saper comprendere uno specifico testo in una specifica lingua. In una prospettiva di *educazione* linguistica lo sviluppo della *ability*, del processo, è più rilevante della padronanza delle *skills* – e questo discorso vale per tutte le abilità di cui parleremo nei capitoli seguenti – per cui indicheremo attività didattiche che agiscono su entrambi i versanti, distanziandoci dalla diffusa letteratura metodologica anglo-americana orientata sulle *skills*, sull'*istruzione* linguistica intesa in senso utilitaristico.

4.1 | La natura della comprensione

La comprensione è l'abilità cardine di ogni forma di apprendimento, e lo è a maggior ragione dell'acquisizione linguistica: non c'era bisogno di Krashen per ricordare che il *Language Acquisition Device* può attivarsi solo su campioni di lingua compresi e che quindi il compito dell'insegnante e di tutto il complesso del *Language Acquisition Support System* è quello di selezionare testi che possano essere resi comprensibili oppure di proporre attività che ne rendano comprensibili le parti su cui si intende lavorare.

Non faremo qui una storia della ricerca sulla comprensione (ottimo

in questa prospettiva è Chapman, 1996), se non per notare che dagli anni Settanta prevale una visione sintetizzata all'idea di comprensione come «indovinello psicolinguistico» in cui le previsioni di chi comprende, i suoi processi cognitivi, la sua conoscenza del mondo divengono centrali (gli studi fondanti in questa prospettiva sono quelli di Johnson-Laird a partire dalla raccolta curata da lui e da Watson nel 1977); in Italia un evento chiave fu il convegno del 1985 della SLI sulla comprensione vista «dalla parte del ricevente» (De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988). Secondo tale prospettiva, la comprensione non procede dagli stimoli che riceviamo dall'esterno, il cui ruolo è solo quello di attivare dei processi cognitivi che costituiscono una «grammatica dell'anticipazione» che, dall'alto, *top down*, guida la percezione, ne corregge gli errori (o genera errori, portandoci a prendere i classici «fischii per fiaschi»).

La comprensione si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza comunicativa nella lingua-cultura in cui il testo viene prodotto):

a. la *conoscenza del mondo* (spesso detta «enciclopedia»), organizzata in «schemi» che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc., e in «copioni» di comportamento, ipotizzati da cognitivisti come Minsky, Schank e Abelson (in Johnson-Laird, Watson, 1977); a differenza dello «schema» statico, qui abbiamo «scenari» in cui le situazioni tipiche della vita vengono viste come il frutto di grammatiche pragmatico-comportamentali; in altre parole: capiamo un testo – meglio, capiamo l'informazione nuova portata da un testo quando questa è

- limitata quantitativamente rispetto al resto del testo, che richiama informazioni già immagazzinate in memoria;
- collocata in certe posizioni ed è in qualche modo prevedibile all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità.

In tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutta la banca lessicale in suo possesso, ma si può limitare a scegliere tra una gamma limitata di possibilità;

b. alcuni *processi cognitivi* che contribuiscono a «costruire» (è la parola chiave dell'impianto teorico di Gineste, Le Ny, 2002) la compren-

sione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il parlante, lo scrivente e il loro testo) con la realtà psichica di chi comprende. Il principale di questi meccanismi è quello «proposizionale», secondo il quale la proposizione (nell'accezione propria della logica formale) da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere: i predicati (ciò che si predica di qualcosa) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare un «argomento» cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: «costruendolo» dall'interno, non «rependolo» dall'esterno). Un altro processo è quello legato alla ridondanza *sintattica* (l'articolo «le» fa prevedere nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale), di *coerenza* e *coesione testuale*, di natura *inferenziale* – processi che non sono complessi in sé ma che possono diventarlo se chi ha prodotto il testo ha frapposto ostacoli;

- c. la *competenza nella lingua* in cui è steso il testo: divideremo questo capitolo proprio sulla base del livello di competenza: attività che si possono fare per lingue ancora in fase di acquisizione di base e attività per lingue di cui si ha padronanza, per cui l'attività è volta a migliorare le strategie di comprensione e non (primariamente) ad acquisire lingua.

Un'ultima riflessione di natura neuro-psicologica prima di procedere a trarre le implicazioni glottodidattiche: la comprensione non attiva solo, come spesso si è creduto (e nella prassi didattica ancora si crede), le operazioni logico-linguistiche proprie della corteccia dell'emisfero sinistro del cervello, ma anche quelle analogiche, globali della corteccia destra nonché alcuni centri interni, non corticali; rimane valido anche (al di là delle correzioni parziali cui è stato sottoposto) il principio per cui la percezione e la successiva rielaborazione sono direzionali, cioè seguono il percorso che porta dalla globalità all'analisi, dal contesto al testo. (Per approfondimenti su materiali italiani, si vedano Corno, Pozzo, 1991, di impianto cognitivistico; De Beni, Pazzaglia, 1992, che introduce molti elementi di linguistica; negli anni seguenti troviamo molti studi che spaziano ricerca teorica e proposta glottodidattica, quali Piemontese, 1996; Balboni 1998; Nardi, 1999; Colombo, 2002; Ferreri, 2002).

4.2 | La comprensione finalizzata all'acquisizione iniziale dell'ItaL2 e delle lingue straniere e classiche

Il titolo del paragrafo include tre dimensioni che hanno in comune il fatto di essere collocate all'inizio di un processo di acquisizione linguistico, ma che sono differenti in termini di:

- a. *quantità e controllabilità dell'input*: in itaL2 questo è esteso per l'intera giornata ed è incontrollabile, mentre nelle lingue straniere e classiche l'input è limitato ad alcune ore settimanali ed è gestito dal docente (con una lieve eccezione per l'inglese dei mezzi di comunicazione di massa);
- b. *tradizione glottodidattica*: i docenti di itaL2 e di lingue straniere hanno assunto da decenni il principio che la «grammatica» è il punto d'arrivo e che il perno dell'azione didattica è la comprensione e produzione di testi, mentre nell'insegnamento delle lingue classiche prevale ancora la dimensione della frase, se non della singola parola, e la grammatica costituisce l'asse su cui si costruisce l'intero percorso.

Tratteremo le tecniche di comprensione tenendo in considerazione queste differenze ma senza piegarci a un'idea come quella dominante nella didattica delle lingue classiche che, sul piano neuro-psicolinguistico e filogenetico, va «contro natura» in quanto muove dall'analisi alla funzione.

Gli studenti principianti o comunque con padronanza limitata non sono in grado di comprendere un testo per intero e immediatamente, per quanto facile esso sia: si deve penetrare progressivamente nel testo, procedendo da una comprensione estensiva, che

- a. coglie ogni suggerimento dal paratesto (vedi *Attività 1*),
- b. per arrivare a carpire il significato globale, operazione dette *skimming* nella glottodidattica internazionale e spesso anche in quella italiana di matrice angloamericana (vedi *Attività 40*),
- c. cerca alcune informazioni specifiche, operazione detta *scanning* (vedi *Attività 42*),

d. e poi, una volta costruito il significato generale (il verbo *costruire* rimanda sia a quanto detto in 4.1, sia alla possibilità di far lavorare gli studenti in coppie o in piccoli gruppi con logica costruttivistica), procede a un'analisi che focalizza i punti indicati dal docente per sostenere l'acquisizione spontanea con un apprendimento razionale, secondo la procedura detta *modal focusing* dai neurolinguisti (vedi *Attività 43 e 44*).

Manca un punto «e» che sarebbe logicamente prevedibile, il passaggio dalla comprensione estensiva, magari focalizzata su alcuni aspetti, a una comprensione intensiva, profonda, sia del testo sia di quegli elementi socio-culturali e pragmatici che stanno «oltre» il testo: questo punto manca perché con studenti di padronanza linguistica limitata viola la legge del massimo utile con il minimo sforzo: ci sarà tempo nelle fasi più avanzate di un corso per procedere alla lettura realmente «intensiva».

Attività 40: l'esplorazione del paratesto

Saper cogliere le informazioni che sono intorno al testo – titoli, sottotitoli, foto, didascalie, grafici, indice o titoletti – è una componente fondamentale dell'abilità di comprensione; partendo quindi da giornali, da videate di internet, da locandine o trailer di film, da pagine pubblicitarie, si stimolano gli studenti a un brainstorming corale per produrre ipotesi sul contenuto del testo.

È un'attività stimolante, motivante, che mette in gioco l'intuizione degli studenti, li porta a costruire insieme, a collaborare, ciascuno stimolato dalle ipotesi degli altri, e che non distingue gli studenti sulla base della loro competenza linguistica ma della loro abilità cognitiva e della capacità di intuire. Può essere eseguita prima di affrontare qualsiasi testo – e la presenza di elementi paratestuali ricchi può essere uno dei criteri di scelta del materiale da presentare agli studenti.

Attività 41: la comprensione estensiva

Detta *skimming* nella didattica delle lingue straniere, questo tipo di attività – che ben si colloca dopo la *Attività 40* – consiste nell'individuare gli elementi chiave, il senso globale di un testo. Ottimo supporto grafico è una griglia, che può anche essere schizzata alla lavagna per un lavoro collettivo, con le classiche sezioni *chi, cosa, quando, come, dove, perché*; se il testo è articolato in più situazioni in sequenza, la griglia può essere a sua volta articolata in colonne. Un esempio può chiarire la tecnica; lo costruiamo su un testo noto, *Cappuccetto Rosso*:

dove	Casa C.R.	Bosco			
chi			Nonna e lupo	C.R. e lupo	Cacciatore e gli altri
cosa					
perché					

Mancano le sezioni «quando» (di fatto costituita dalla sequenza delle colonne) e «come» (non significativa a livello di comprensione); vengono dati tre «chi» perché distinguono tre situazioni. Le due caselle con «lupo» e una con «cacciatore» – ignote a un principiante – servono a dare due parole chiave. Una prima lettura o un primo ascolto possono focalizzarsi su «dove» e «chi», il secondo ascolto o lettura può puntare a individuare cosa succede; infine, si può discutere sulle motivazioni degli atti: ad esempio, la mamma manda le provviste alla nonna perché è malata e dice a Cappuccetto Rosso di non fermarsi con nessuno, per proteggerla: questa casella introduce a una comprensione analitica, ma condotta su basi pragmatiche prima che linguistiche. La griglia è uno strumento complesso e duttile, ma lo stesso risultato può essere ottenuto con semplici domande aperte oppure con scelte multiple. L'elemento caratterizzante di questa attività sta nel fatto che non si chiede una comprensione primariamente linguistica ma contestuale e pragmatica. Alla lingua si arriverà durante le successive attività di comprensione, via via più analitiche.

Attività 42: la ricerca di informazioni specifiche

Lo *scanning* consiste nella ricerca di informazioni specifiche in un testo senza leggerlo analiticamente; richiede quindi un tempo limite, come in questo esempio:

In un minuto, trovare

- *se Cappuccetto Rosso trova nel bosco un uomo o un animale;*
- *se nella casa dove va Cappuccetto Rosso trova un uomo o un animale;*
- *se Cappuccetto Rosso muore o non.*

Certamente questo esempio è molto semplice, ma ci serve per far notare come lo *scanning* possa essere considerato come una variante dello *skimming* visto nella *Attività 40*. In realtà questo tipo di attività è più adatto a testi più lunghi e complessi e a differenza di altre tecniche non crea stress perché si trasforma in una sorta di gara di rapidità e intuizione. In realtà, mentre si cerca un dettaglio, inevitabilmente si finisce per farsi un'idea generale del contenuto del testo e quindi si recuperano le informazioni che serviranno per la comprensione completa, successivamente.

Attività 43: l'ascolto selettivo finalizzato all'apprendimento

È un'attività (teorizzata negli anni Cinquanta da Eugene Nida) adatta all'itaL2 più che alla lingua straniera, dove l'apprendimento (cioè la comprensione analitica e la focalizzazione su forme linguistiche) avviene prevalentemente sulla versione scritta del testo precedentemente ascoltato.

In itaL2, dove l'input è continuo durante tutta la giornata, è possibile chiedere agli studenti stranieri di focalizzare alcune forme men-

tre ascoltano la televisione, parlano con gli amici, leggono un giornalino: ad esempio

- come ci si saluta, come ci si presenta ecc., in una prospettiva funzionale;
- che modo verbale si usa dopo il verbo «volere», per una riflessione morfosintattica;
- quali verbi di movimento si usano nella telecronaca di una partita di calcio, per un arricchimento lessicale.

Il compito viene eseguito fuori dal tempo-scuola; al ritorno a scuola, i risultati delle diverse esperienze degli studenti vengono confrontati e integrati, costituendo la base per una riflessione linguistica e una formalizzazione di quell'aspetto.

Attività 44: la lettura analitica finalizzata all'apprendimento

L'ascolto avviene in tempi rapidi, che consentono la comprensione ma non l'analisi; questa, soprattutto nelle lingue straniere dove le ore di esposizione sono poche, e nelle lingue classiche che non prevedono esperienze di ascolto, va compiuta sulla trascrizione di testi ascoltati oppure su testi scritti, dove l'insegnante può focalizzare alcuni obiettivi linguistici chiedendo allo studente, che ha già compreso estensivamente il testo, di completare la sua comprensione anche in alcuni dettagli e, *allo stesso tempo*, notare un dato aspetto formale, che costituisce uno degli obiettivi dell'attività.

Abbiamo evidenziato «allo stesso tempo» perché si attua in tal modo un raccordo tra l'acquisizione spontanea, risultato della comprensione dell'input (purché si verifichino alcune condizioni), e l'apprendimento razionale.

Attività 45: la transcodificazione

Uno dei problemi specifici dell'educazione linguistica, come abbiamo notato in 1.2.1, è il fatto che la lingua costituisce sia l'oggetto di acquisizione, di apprendimento o di perfezionamento, sia lo strumento per queste operazioni. La transcodificazione cerca di aggirare questo problema, così come pure la *Total Physical Response* che vedremo nell'Attività 46.

Come indica il nome, la transcodificazione implica il passaggio da un codice a un altro: si parte da un testo linguistico scritto o orale e lo si traduce in un codice visivo o cinesico, come i questi esempi:

- il testo (orale o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per muoversi sulla mappa di una città e lo studente, segnando il percorso con una matita, giunge a un preciso luogo: la correzione consta nella semplice dichiarazione del luogo raggiunto e, in caso di errore, la traccia a matita serve per individuare il punto in cui la comprensione non è stata buona; è una buona tecnica per la fissazione delle nozioni e delle espressioni relative allo spazio e al lessico della città;
- il testo (scritto o detto dal docente o da un compagno) dà le istruzioni per un disegno che deve essere eseguito dagli studenti o da un compagno: ad esempio, su un foglio diviso da una linea orizzontale che può indicare l'orizzonte marino o da una linea ondulata che indica un profilo di colline, si devono collocare alberi, case, automobili ecc. a seconda di quanto viene «dettato»; nello schema vuoto di una stanza collocano gli elementi dell'arredamento, in una strada si disegnano i vari tipi di negozi, e così via. Anche in questo caso comprensione e fissazione nozionale o lessicale vengono ben sostenute da questa tecnica;
- il testo orale, di solito pronunciato dall'insegnante, descrive una scena e delle azioni che devono essere mimate da uno o più studenti; la tecnica è motivante e può servire come momento di alleggerimento in una lezione lunga.

Attività 46: la Total Physical Response

Nelle transcodificazioni viste sopra (*Attività 45*) si traduce da un codice all'altro, mentre nella TPR si lavora direttamente alla comprensione senza traduzione intercodica: l'insegnante dà ordini, dirige un'attività, e gli studenti eseguono quanto richiesto. Si tratta di un'attività utile nelle fasi iniziali di un corso di lingua straniera o di itaL2 e il suo grande pregio consiste nel rispettare il cosiddetto «periodo silenzioso» che è tipico di questa fase, quando lo studente si sente ancora troppo fragile sul piano linguistico per procedere alla produzione, operazione che inerebbe un filtro affettivo tale da bloccare o rallentare l'acquisizione.

4.3 | Lo sviluppo della comprensione in ItaL1 e in livelli avanzati di altre lingue

La attività viste nel paragrafo precedente possono essere una guida anche per lo sviluppo della comprensione da parte di studenti madrelingua che hanno difficoltà, anche se vanno condotte con testi più lunghi e complessi di quelli utilizzati per studenti in fase di acquisizione di base. In generale, tuttavia, con studenti di madrelingua o studenti avanzati di lingue non native può essere più produttivo privilegiare due classi di tecniche che

- hanno molte varianti, e quindi soddisfano il requisito della varietà indicato da Schumann (1997) come fondamentale per la motivazione ad affrontare un input in maniera produttiva per imparare;
- non creano ansia, quindi non inseriscono il filtro affettivo;
- possono essere svolte a casa senza dare la sensazione di dover fare compiti tradizionali;
- possono essere predisposte dagli stessi studenti, coinvolgendoli in tal modo nelle attività volte al recupero di lacune;
- si prestano sia alla correzione collettiva sia a quella autonoma.

Attività 47: il completamento di testi mutilati (procedura cloze e varianti)

Il principio è estremamente semplice:

- a. si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti,
- b. si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quanto meno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), di fornire un testo dotato di significato anche se in parte differente da quello originale.

In tal modo si costringe lo studente a considerare i suoi problemi di comprensione non sulla base delle singole parole che non conosce, con conseguente ricorso al dizionario, ma come problemi testuali globali: solo considerando il testo nel suo complesso, infatti, lo studente può intuire quali parole o espressioni o spezzoni mancano e poi ipotizzarli, prevederli, per verificare infine sul testo originale se la sua ipotesi era giusta o, quanto meno, accettabile (in quanto può essere stato inserito un sinonimo oppure un altro elemento lessicale che rientra nel paradigma delle possibilità accettabili).

La principale forma assunta da questa attività è la procedura cloze, che consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo: si lasciano integre le righe iniziali, per consentire allo studente una prima contestualizzazione, e poi si elimina ogni settima parola. L'allievo dovrà inserire una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata: per farlo deve necessariamente cercare di avere una visione globale del testo, o almeno del periodo o della frase, e su tale base immaginare che cosa può essere stato detto o scritto nella parola cancellata.

Si possono avere diverse varianti:

- a. *cloze «a crescere»*: si inizia eliminando ogni settima parola, poi si passa a cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola;

- b. *cloze facilitato*, che presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di una parola inutile: trovare l'intruso aggiunge un tocco ludico a questa tecnica);
- c. per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire dei *cloze orali* inserendo una pausa di quando in quando: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata;
- d. *cloze* realizzati con strumenti alternativi all'eliminazione di ogni settima parola: ad esempio, piegando il lato della fotocopia si fa scomparire un centimetro o due del testo, a sinistra o a destra: per correggere la propria esecuzione basterà riaprire la fotocopia e verificare se le proprie ipotesi sono giuste; oppure si può incollare una strisciolina di carta o un nastro adesivo-rimovibile di traverso sul testo, creando quindi un vuoto casuale che va riempito: per correggere, basterà rimuovere la striscia e verificare l'originale.

Questa tecnica, che è una sorta di gioco con se stessi, consente di discutere gli errori uno per uno in fase di correzione, chiedendo di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore: in tal modo l'errore diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti.

Il cloze viene usato proficuamente anche per il testing ed esistono dei software che trasformano in un cloze qualunque file scritto in Word. (Per approfondimento su questa tecnica cfr. Oller, 1979 e Marello, 1989, che offre un'ampia bibliografia).

La seconda famiglia di attività che possono essere usate per lo sviluppo dell'abilità di comprensione è la ricomposizione di testi frantumati e poi scompaginati come tessere di un puzzle, che offrono il testo completo solo dopo che sono state accostate in modo che ciascuna vada nell'*unica* posizione in cui può andare. Nel nostro caso, si tratta di frantumare un testo (verbale o verbale + visivo) e di chiedere di ricomporlo: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, così per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione globale del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, pa-

role ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale. Nessuna tecnica realizza più e meglio di questo gruppo di tecniche il percorso gestaltico della (ap)percezione, quella stringa *globalità* → *analisi* → *sintesi*.

In tutti i casi si tratta di tecniche (spesso assai complesse e talvolta difficili da portare a buon esito, anche se la prima impressione dello studente è quella di attività semplici e rapide) che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa con le proprie capacità logiche prima che linguistiche.

Inoltre, questa famiglia di tecniche presenta un grande vantaggio in termini di autovalutazione *in itinere*: mentre in altre tecniche un errore in un item non impedisce di rispondere correttamente agli altri item, nel riordino blocca la possibilità di concludere l'esercizio: se si deve riordinare una serie di paragrafi o ricostruire un dialogo partendo dalle battute date in ordine casuale, un errore implica che a fine esercizio un paragrafo o una battuta rimangono inutilizzati, per cui si ottiene un *feedback in progress*, lo studente viene informato che la sua ipotesi è errata e quindi è necessario rivedere il tutto: *nessuna tecnica glottodidattica ha una simile potenza nell'agire nel processo del farsi del significato*.

Va notato che il prodotto finale non è necessariamente il testo originale che era stato frantumato: l'importante è che il risultato sia un testo *où tout se tient*, sul piano situazionale, semantico, testuale, morfosintattico. Per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predisposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

Questa forma di «puzzle» si presenta secondo più varianti, a seconda che si lavori su testi dialogici (forniti in trascrizione scritta), su testi in prosa oppure su testi verbo-visuali come i fumetti. Per portare a termine il compito, gli studenti sono costretti a

- comprendere in maniera estensiva il contenuto di tutti i frammenti;
- considerarli globalmente per elaborare un'ipotesi;
- procedere a una lettura analitica dei singoli frammenti per individuare elementi di coerenza, coesione, sintassi che consentano di

confermare l'ipotesi: è una lettura molto «grammaticale», che mette in secondo piano il lessico, in quanto il compito è eseguibile anche se molte parole non vengono precisamente comprese.

Si può lavorare, dicevamo, su vari tipi di testo, come vedremo nelle *Attività* che seguono.

Attività 48: la ricomposizione di dialoghi

Si presentano dei dialoghi le cui battute sono state scompagnate e lo studente deve restaurare l'ordine iniziale. Questa tecnica può essere realizzata in diverse varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà:

- la più semplice presenta un dialogo in cui le battute di un personaggio sono scritte nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta;
- si possono anche offrire le battute dei due personaggi in due blocchi, ciascuno dei quali contiene le battute di un singolo personaggio date in ordine casuale, rendendo molto più complesso il compito;
- ancora più complessa risulta la variante in cui si mettono in ordine alfabetico le battute (operazione semplicissima con il computer) di entrambi i personaggi: tuttavia, per rendere eseguibile quest'ultima variante può essere necessario descrivere la situazione in modo da consentire di attivare la grammatica dell'anticipazione.

In tutti questi casi la soluzione si basa anzitutto su considerazione di ordine pragmlinguistico e, insieme, di carattere semantico, mentre gli aspetti morfosintattici vi giocano un ruolo molto ridotto.

Attività 49: l'incastro tra paragrafi di un testo in prosa

Si prende un articolo di giornale, un racconto, una lettera o qualunque altro tipo di testo; se si lavora su un testo fisico, di carta, basta tagliare i paragrafi, spargerli sul vetro del fotocopiatore in maniera casuale e poi fotocopiarli, chiedendo agli studenti di numerare i paragrafi secondo la sequenza corretta; lavorando con un testo elettronico l'operazione è ben più semplice, in quanto il computer può sequenziale in ordine alfabetico i singoli paragrafi agendo su un unico comando, alla voce «Tabelle».

È un tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale sia sugli indicatori metacomunicativi («in primo luogo», «inoltre», «in fine» ecc.) e può servire per il testing.

Attività 50: il riordino di testi

È una variante più complessa delle precedenti.

Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma correlati tra di loro: uno scambio di mail; la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento; la richiesta di fondi per una ricerca scientifica, la determinazione delle attrezzature necessarie, il loro ordinativo, le fatture, gli appunti dell'esperimento, la relazione conclusiva ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

La base di questa tecnica va individuata nella comprensione della successione logica e/o temporale, e ciò mette in moto l'intero processo di comprensione testuale a livello di evento comunicativo, non solo di singolo testo.

Attività 51: l'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto

È una variante assai motivante per gli studenti, ma molto più complessa di quanto essi ritengano di primo acchito. Si possono realizzare più varianti di questo tipo di incastro:

- a. in un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia;
- b. in una seconda versione le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette, cioè la sequenza dei numeri – il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere;
- c. una terza versione, assai complessa, presenza in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute («A5», «C4» ecc.).

Anche in questo tipo di incastro la *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi viene guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi. (Per un approfondimento sulla relazione tra disegno e lingua in un fumetto cfr. Benucci, 1995).

Attività 52: la ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi

Mentre le attività precedenti lavoravano a livello di testo, in questo caso si opera a livello di spezzoni di frase, dati in ordine casuale e da ricomporre. Si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, ma spesso senza consapevolezza della duplice natura dei processi coinvolti, che possono essere di carattere lessicale oppure morfosintattico.

Un'esemplificazione può essere chiarificatrice. In entrambi i casi vengono presentate due colonne di spezzoni di frase (semplicissime nei nostri esempi, per evidenziare la natura della grammatica che permette di fare le ipotesi), da unire tracciando una freccia tra il segmento iniziale, nella colonna a sinistra, e quello conclusivo, nella colonna a destra.

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| a. <i>Le ragazze</i> | <i>si sono bagnati</i> |
| b. <i>Le automobili</i> | <i>hanno l'airbag</i> |
| c. <i>I ragazzi</i> | <i>si sono calmate</i> |
| d. <i>I motorini</i> | <i>hanno la coda</i> |
| e. <i>I cani</i> | <i>hanno due ruote</i> |

Le frasi «a» e «c» vanno risolte su base sintattica (sia i ragazzi sia le ragazze possono bagnarsi e calmarsi, quindi la concordanza di genere è l'unica possibile guida), mentre le altre frasi si basano sulla conoscenza del mondo. Il compito richiede di osservare l'intero universo della colonna sinistra e poi di quella destra, creando una visione globale delle possibilità di combinazione, attivando strategie morfosintattiche o lessicali per poter fornire la soluzione.

È una tecnica ritenuta infantile, troppo semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa; trattandosi di una sfida quasi enigmistica, può essere assai motivante, soprattutto se la richiesta di eseguire la ricostruzione in due o tre minuti inserisce un elemento ludico sotto forma di gara.

Attività 53: la ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole

Anche questa variante dell'incastro, così come l'Attività 52, è ritenuta adatta solo a bambini, ma se ben spiegata, se corretta come vedremo con un'analisi dei percorsi mentali, se trasformata in gara consentendo di lavorare solo un minuto per ogni frase, essa può essere accettabile anche ad adolescenti e adulti.

Le parole vengono date in successione casuale o alfabetica e si deve ricomporre la frase di partenza o una frase accettabile, come in questi esempi:

- a. *a aiuta conservare controllo della il la pressione regolare salute*
- b. *a aiuta avere conservare controllare di la pressione regolare salute una*

In entrambi i casi probabilmente è la parola «salute» a richiamare le conoscenze pregresse; infatti, «controllo/are», «conservare», «regolare» sono dei predicati troppo vaghi senza un argomento che li precisi; «pressione» è una parola assai più focalizzata, ma spinge verso tre campi semantici diversi, quello degli pneumatici, quello delle strutture che contengono o trasportano acqua o gas, quello socio-psicologico della «pressione» posta su una persona, un'istituzione ecc.

Il processo seguito da una persona efficiente nel comprendere è articolato in (almeno) queste fasi:

- individuare tra le parole di classe aperta (quindi non i pronomi, gli articoli ecc.) quelle con l'area semantica più precisa («salute»);
- vedere se un'altra parola insiste sulla stessa area semantica («pressione», precisamente quella del sangue);
- recuperare tra le proprie conoscenze del mondo i nessi tra salute e pressione: questa infatti va «controllata», deve essere «regolare/ata»; la salute va «conservata»;
- procedere sul piano morfosintattico a formulare le ipotesi di frasi.

Nell'esempio che abbiamo offerto abbiamo inserito un disturbo, la parola «regolare», che in un caso è aggettivo e nell'altro è verbo, per cui può generare ipotesi sbagliate, che vengono falsificate prima di poter concludere la frase e quindi richiamano l'attenzione su questa ambiguità dell'italiano.

Questa variante dell'incastro può essere estremamente stimolante anche per un pubblico adulto, soprattutto se poi uno studente è chiamato a spiegare il processo mentale che ha seguito (*think aloud protocol*): in tal modo le strategie di uno studente vengono sottoposte a critica dalla classe, se ha generato una frase errata o non ha consentito di completare il compito, o diventano modello da seguire se si è dimostrata efficace.

Attività 54: l'accoppiamento lingua-immagine

Tecnicamente fa parte delle tecniche di ricomposizione di un'unità semantica verbo-visuale che unisce un'immagine e una sua descrizione (orale o scritta): proprio per la mancanza di una dinamica di evoluzione della situazione e per il ricorrere a testi verbali descrittivi e non dialogici essa si differenzia dall'incastro tra vignette di un fumetto che abbiamo visto nell'*Attività 51*.

Si presenta agli allievi una serie di immagini (disegni alla lavagna, fotocopie, cartelloni, pagine pubblicitarie di giornali ecc.); ogni immagine è contrassegnata da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano o leggono brevi testi descrittivi che si riferiscono alle immagini; i testi sono numerati. L'esecuzione consiste nell'accoppiare il numero della descrizione e la lettera che identifica l'immagine (ad esempio, A2, C1, B3) e quindi la correzione è facile e rapida.

Si sviluppa in tal modo la capacità di prevedere quali dettagli dell'immagine potrebbero essere significativi ai fini della comprensione e quindi la parte propedeutica può essere più produttiva che l'e-

secuzione della stessa attività di accoppiamento: ad esempio, se si lavora su tre foto di visi femminili, verranno richiamati alla memoria per essere probabilmente utili nella comprensione nozioni e lessico quali i colori dei capelli, delle labbra e degli ombretti, le parti e le espressioni del viso, ornamenti quali orecchini, diademi, collane, piercing ecc.

Una variante più complessa utilizza due gruppi di immagini da correlare seguendo le indicazioni linguistiche. Ad esempio, si può presentare il disegno che riproduce l'interno di una stanza vuota; accanto vengono disegnati i vari elementi dell'arredamento (sedia, telefono, tavolo, vaso di fiori, poltrona ecc.): il testo descrive la stanza arredata e l'allievo traccia delle frecce «collocando» ogni elemento al punto giusto.

L'accoppiamento è utile per la verifica della comprensione sia globale (saper cogliere il senso di una descrizione e accoppiarla, ad esempio, all'immagine corrispondente) sia di dettagli (quando le immagini sono simili e si differenziano solo per alcuni particolari: ad esempio, differenti relazioni di spazio tra gli stessi oggetti).

Attività 55: l'ascolto plurilingue

È un'attività adatta a studenti avanzati di lingue straniere, ad esempio un liceo linguistico o altre scuole con almeno due lingue straniere.

Per essere realizzata richiede un televisore collegato a un satellite, in modo che sia possibile seguire un evento internazionale (l'insediamento di un presidente, una partita di calcio, l'apertura delle Olimpiadi, una catastrofe naturale così via) cambiando ogni due o tre minuti dalla trasmissione in italiano a quella della BBC, di France 24, e così via. Il risultato è duplice:

- a. dopo poco tempo, quasi non ci si accorge del fatto che si cambia audio: molta della comprensione è affidata all'immagine, che vie-

ne descritta dal commento giornalistico, e questo *fil rouge* semantico visivo permette di rafforzare l'abitudine a «capire con gli occhi» oltre che basandosi sull'informazione linguistica, abitudine essenziale per chi deve comunicare in lingua straniera;

- b. spesso durante l'attività stessa, ma comunque sempre alla sua conclusione, il commento degli studenti verte sulla differenza (abissale in casi come la telecronaca sportiva) nel modo in cui un testo linguistico che descrive lo stesso evento è realizzato nelle le varie culture.

Un'attività di questo tipo è adatta a fornire compiti specifici per gli studenti eccellenti: ne migliora i processi di comprensione senza indurre avanzamenti particolari rispetto alla media della classe in termini specifici di lessico o di accuratezza morfosintattica – miglioramento, quest'ultimo, che allargherebbe lo iato tangibile, concreto tra gli eccellenti e il resto della classe (Caon, 2008). Una variante più complessa di questa tecnica è all'*Attività 56*.

Per la sua caratteristica di sfida oltre che per il fatto di essere legata alla realtà extrascolastica è una tecnica ben accettata e motivante.

Attività 56: l'intercomprensione tra lingue romanze

Lo studente cui facciamo riferimento è di madrelingua italiana, o comunque ha una buona conoscenza dell'itaL2, e spesso ha una competenza almeno ricettiva di un dialetto, cioè di una seconda lingua romanza; se studia anche il francese o lo spagnolo è possibile procedere a una dimensione nuova della comprensione, quella spontanea che si ha tra lingue della stessa famiglia di altre lingue conosciute.

Le esperienze di intercomprensione possono essere realizzate su testi scritti e orali:

- a. l'*intercomprensione orale* si può realizzare applicando il percorso della *Attività 55*: se ad esempio gli studenti hanno il francese nel

loro curriculum scolastico, si può ogni tanto inserire uno spezzone di commento anche di una televisione spagnola e gli studenti scoprono con loro sorpresa che sono sostanzialmente in grado di comprendere; si può fare anche un'esperienza di portoghese, ma questa lingua, così come il rumeno, è abbastanza periferica rispetto al nucleo centrale delle lingue romanze per cui la comprensione può essere ridotta – ma mai assente;

- b. *l'intercomprensione scritta* invece è più facile da realizzare di quella orale: si legge un testo nella lingua non studiata, possibilmente di argomento noto in modo da non costituire un problema: lo scopo non è solo quello di scoprire la possibilità di intercomprensione (con un buon risultato motivante: le lingue romanze sono spesso ritenute inutili dagli studenti, e scoprire che studiare francese consente di comprendere lo spagnolo è produttivo), ma quello di focalizzare l'attenzione sui meccanismi di analogia che hanno consentito di comprendere una lingua non conosciuta.

L'intercomprensione tra lingue della stessa famiglia (nelle righe precedenti abbiamo fatto riferimento alle lingue romanze, ma proporre un testo in fiammingo a studenti di inglese e tedesco produce gli stessi effetti) è una delle linee di politica linguistica dell'Unione Europea, come dimostra la serie di progetti su questo tema che sono stati finanziati negli ultimi quindici anni (sono descritti nel saggio di Tost nel libro italiano che offre il più ampio sguardo su questa nuova frontiera glottodidattica, Benucci, 2005; sul tema vedere anche Jamet, 2007).

4.4 | Due tecniche molto diffuse, la «domanda» e la «scelta multipla»

Abbiamo evitato di trattare tra le attività per lo sviluppo della comprensione, pur citandole *passim*, due tecniche che fanno parte della tradizione della verifica della comprensione, ma che possono anche essere usate per guidarla.

a. La domanda

La più classica di queste tecniche è la domanda, che ha il pregio di andare direttamente al punto che si vuole far notare o verificare, ma che presenta almeno tre problemi. Da un lato la domanda è un falso pragmatico: non si chiede una cosa che non si sa, ma qualcosa di cui si conosce già la risposta. È quindi un'attività assai poco motivante, mal accettata da parte degli studenti e pone l'insegnante in funzione di giudice. Questo difetto può essere aggirato sia attraverso la formulazione della domanda: «leggi e trova queste informazioni», una griglia come quella vista nella *Attività 41*, e così via. Il secondo problema è costituito dalla lingua in cui viene posta la domanda: se la si pone in italiano, come è ovvio nelle lingue classiche ma non è tradizione nelle lingue straniere, la domanda offre un implicito suggerimento alla comprensione, fornisce lessico che potrebbe altrimenti essere ignorato; se la si pone in lingua straniera, si aggiunge difficoltà a difficoltà e la risposta non è sempre attendibile in quanto a non essere compresa può essere la domanda e non il testo. Infine, la scelta di chiedere una risposta in lingua straniera sposta l'attenzione dalla comprensione alla produzione, spesso ridotta a una mera ricopiatura. A parte queste considerazioni sull'opportunità di usare sistematicamente le domande (discussione per il cui approfondimento di rimanda a Morgan, Saxon, 1991), ricordiamo che le domande sono di due tipi profondamente differenti:

- le domande referenziali trovano la loro risposta nel testo, per cui la comprensione si riduce alla ricerca di una risposta possibile ed è molto guidata dalla domanda stessa, che quindi conviene usare in questa versione solo per le fasi iniziali di approccio a un testo;
- le domande inferenziali costringono a ragionare sul testo, ad andare più in profondità, e dimostrano una comprensione più accurata; sono meno meccaniche e quindi più stimolanti cognitivamente.

b. La scelta multipla

Esistono più varianti; le più comuni sono quelle a doppia possibilità, di solito indicate come «vero/falso», e quella a tre o quattro possibilità. In sede di testing questa tecnica è assolutamente inaffidabile, in quanto consente una risposta casuale con alte possibilità di essere corretta; si possono introdurre due correttivi:

- si chiede di giustificare la scelta, ma questo introduce un elemento di scrittura in prove di comprensione;
- si inserisce un distrattore, cioè una delle possibilità di scelta, assolutamente incoerente e chi lo sceglie viene penalizzato di un punto, per cui le possibilità di guadagnare un punto con una risposta casuale viene annullata dalla pari possibilità di perderlo: ma si tratta di una procedura macchinosa, che può servire più da deterrente che da procedura reale (a meno che questa non avvenga automaticamente con un computer che può essere programmato in questo senso).

Creare scelte multiple è tecnicamente facilissimo, e alcuni programmi di computer dedicati agli insegnanti hanno procedure automatizzate per crearle; è tuttavia assai meno semplice creare scelte multiple affidabili, perché spesso i distrattori sembrano chiari, in quanto il docente sa già la risposta, ma possono risultare ambigui o addirittura fuorvianti per chi non la conosce (il tema è ampiamente discusso in Oller, 1979).

4.5 | Il contributo delle glottotecnologie

La presentazione di input sonori richiede tecnologia, a meno che non sia lo stesso insegnante a declamare il testo, con tutti i problemi di autenticità nella pronuncia, nel ritmo, nei tratti sovrasegmentali nelle lingue straniere, ove l'uso del registratore audio o del lettore di CD è quindi una condizione necessaria. Il pregio di una registrazione sonora autentica sta nella sua reiterabilità senza modifiche oltre che nella semplicità della macchina, il registratore, lo svantaggio risiede nella deprivazione di quelle componenti extralinguistiche e situazionali che tanto ruolo hanno nella comprensione autentica – ma in questo senso può ovviare l'uso del DVD, più complesso perché richiede un proiettore o un televisore, ma molto più maneggevole della videocassetta, che implica riavvolgimenti che non ritornano mai al punto desiderato, con perdita di ritmo e attenzione).

Il computer è un grandioso serbatoio di testi per la comprensione, sia orali (quasi tutte le catene televisive hanno sezioni on line, e in rete si trovano anche canzoni, film, pubblicità, documenti autentici di ogni tipo su

YouTube ecc.) sia scritti (dai giornali quotidiani alla gran parte della letteratura classica e moderna). All'interno di questa sconfinata banca dati gli studenti stessi possono cercare autonomamente i testi su cui esercitarsi per la comprensione; il gruppo degli studenti eccellenti può cercare testi, come ad esempio delle canzoni o delle pubblicità, scaricando i videoclip o gli spot televisivi per un lavoro di comprensione orale e il testo per un lavoro sullo scritto, in modo da predisporre materiale per una lezione diversa e motivante, che può coinvolgere tutta la classe. Sempre su computer, ci sono molti programmi a disposizione degli insegnanti per la creazione di scelte multiple, cruciverba e altre tecniche che possono essere poi stampate oppure eseguite dallo studente direttamente su computer. Fatti questi rapidi cenni, focalizziamo la nostra attenzione su due attività che richiedono l'uso della tecnologia e che possono proficuamente essere usate per sviluppare la comprensione sia in italiano (con uno scopo di riflessione sulla lingua e sulle sue varietà) sia in lingua straniera (specialmente con studenti intermedi e avanzati): si tratta di attività che possono essere

- riservate agli eccellenti, come strumento di approfondimento;
- usate con tutta la classe in momenti di stacco tra due unità didattiche o come unità d'apprendimento aggiuntiva (cfr. 1.2.3);
- oggetto di ulteriore lavoro da parte di studenti in difficoltà, che possono compiere un percorso domestico aggiuntivo ma comunque motivante, ad esempio, traducendo una canzone che si è ascoltata e compresa in classe, oppure predisponendo i dialoghi il doppiaggio di una sequenza in lingua straniera.

(Per l'uso di queste attività nella gestione degli studenti eccellenti e in difficoltà si rimanda a Caon, 2008, che riprende molte delle attività descritte in questo volume declinandole per i due gruppi «eccentrici» presenti in una classe, i «secchioni» e i «somari»).

Attività 57: l'ascolto di canzoni in italiano

Le canzoni costituiscono la principale esperienza letteraria dei giovani che per ore al giorno hanno nelle orecchie, letteralmente, poesia cantata – spesso di qualità letteraria infima, spesso invece di grande pregio.

L'analisi di canzoni può essere utile

- per riflettere sulle varietà regionali dell'italiano, in quanto la maggior parte dei cantanti non cerca affatto di avere una pronuncia standard, anzi accentua spesso i regionalismi per enfatizzare la vicinanza alla lingua parlata; ma soprattutto per riflettere sulle varietà giovanili (le canzoni sono segnate in questo senso non solo sul piano lessicale ma anche, e molto, su quello morfosintattico) e diacroniche: ascoltare canzoni degli anni Cinquanta e Sessanta per i giovani del XXI secolo è come ascoltare la lingua di un melodramma ottocentesco;
- per introdurre alla comprensione della letterarietà, cioè di quei tratti linguistici, formali, che differenziano un testo con finalità estetiche, come le canzoni, da un testo quotidiano; non ci riferiamo qui solo a canzoni ormai entrate nelle antologie, da *pisci spada* di Modugno ai testi di De Andrè, ma anche a canzoni come quelle di Mogol e Battisti, che giocano sull'evocatività del lessico, o quelle di Vasco Rossi che sono dense di metafore e altre figure profondamente innovative, ma che, come in *Sally*, possono facilmente introdurre alla riflessione sul concetto di opera aperta e quindi sul ruolo dell'ascoltatore nel completare il testo, nel giungere a comprendere quel che non è detto.

(Sull'uso delle canzoni per introdurre alla riflessione letteraria e come documento storico-culturale si veda Caon, 2005).

Attività 58: l'ascolto di canzoni in lingua straniera

Una canzone è scritta in lingua viva, ha temi vicini agli interessi dei giovani – ma una canzone in lingua straniera è particolarmente difficile da ascoltare perché la musica, soprattutto rock, costituisce un oggettivo disturbo sonoro: si tratta dunque di testi motivanti ma, bisogna ricordarlo prima di proporlo, difficili. Ma in questo caso la motivazione può essere prevalente rispetto alla difficoltà.

Una canzone va presentata – e internet offre materiali amplissimi, su cui gli studenti si muovono a pieno agio, per cui possono essere chiamati a produrre il materiale – insieme a un buon apparato paratestuale (vedi *Attività 40*) su cui lavorare a lungo per ipotizzare il significato globale. Dopo un primo ascolto che consente di procedere a una comprensione globale (*Attività 41*) si incomincia a lavorare intensivamente strofa per strofa, in modo da ridurre la complessità del compito: si ascolta una strofa, si costruisce il significato possibile, lo si verifica riascoltando e, insieme, leggendo il testo trascritto. Finita la comprensione delle varie strofe della canzone, la si riascolta canticchiandola, in modo da essere guidati dal ritmo musicale a mantenere un ritmo linguistico proprio di madrelingua.

È possibile effettuare sulle canzoni riflessioni di carattere morfosintattico, ma esse si prestano molto di più a riflessioni culturali o all'introduzione all'analisi letteraria (Caon, 2005); alcuni studenti (magari i meno motivati al lavoro scolastico quotidiano) possono essere invitati a condurre a casa, quindi con i propri ritmi di lavoro personali, una traduzione ritmica, in cui cioè il testo italiano prodotto deve essere cantabile sullo stesso metro musicale della canzone originale.

Sulla traduzione di canzoni si veda l'*Attività 100*.

Attività 59: la visione di sequenze di film in italiano

L'educazione cinematografica è, insieme a quella musicale, la grande assente dalla scuola italiana – e poco conta che la quasi totalità delle esperienze estetiche degli adolescenti e dei giovani riguardino cinema e musica. Ai fini dell'educazione *linguistica*, e non *letteraria* o *cinematografica*, comunque, i film possono essere utili per condurre una riflessione:

- socio-linguistica, come abbiamo detto per le canzoni nell'*Attività 57*, con la differenza che tranne nel cosiddetto cinema-verità, ere-

- de del neorealismo, le scelte relative alle varietà non dipendono dal gusto del singolo attore ma dalla sceneggiatura e dal regista;
- letteraria, soprattutto laddove il film è basato su un racconto o un romanzo (ma questo aspetto esula dallo specifico dell'educazione linguistica e quindi ci limitiamo a citarlo);
 - traduttologica, in collaborazione con il docente di lingua straniera che abbia presentato una sequenza di film (cfr. *Attività 60 e 99*): il traduttore per il doppiaggio non si limita a riportare i dialoghi dalla lingua straniera all'italiano, ma deve trovare frasi italiane che abbiano lo stesso numero di sillabe, quindi di movimenti labiali, dell'attore che le pronuncia in lingua originale, e ciò costringe a una ri-scrittura piuttosto che a una traduzione vera e propria; inoltre, soprattutto con film americani, la povertà delle parolacce e degli insulti in inglese viene spesso articolata in maniera del tutto creativa in italiano, data la vasta gamma di scelte che offre la nostra lingua; infine, il traduttore di doppiaggio compie scelte di varietà regionali che devono richiamare sociotipi e spesso stereotipi equivalenti a quelli che, attraverso la varietà regionale dell'originale, vengono evocati per il destinatario del film originale.

La cosa fondamentale è che l'analisi va condotta, come indica chiaramente il titolo di questa attività, su *sequenze*: in termini motivazionali non è pensabile tornare a fare analisi dopo aver visto l'intero film, e dal punto di vista dell'uso dello scarsissimo tempo scuola dedicato all'italiano non è economico vedere film integrali.

L'uso di film per l'insegnamento dell'itaL2 rientra piuttosto nella prospettiva che vediamo nell'*Attività 60* in ordine alle lingue straniere.

Attività 60: la visione di sequenze di film in lingua straniera

Guardare un intero film in lingua straniera è stancante anche per i docenti e richiede un'ora e mezza almeno, quindi non può essere un'attività scolastica.

La scelta, come abbiamo anticipato nell'*Attività 59*, può essere solo quella di lavorare su una sequenza, possibilmente di film che gli studenti abbiano già visto con doppiaggio in italiano, in modo che siano noti il contesto e l'intreccio.

I DVD offrono diverse possibilità in quanto di solito presentano il film con la scelta tra il testo linguistico in originale, doppiato, con sottotitoli in lingua originale e, spesso, anche in italiano (inteso per i non udenti).

Il percorso può essere simile a quello visto nell'*Attività 58* per le canzoni: un primo ascolto della scena in lingua originale, mirato alla comprensione globale, da condividere poi tra i vari studenti della classe; un riascolto sempre in originale per verificare le ipotesi emerse e migliorare il livello di comprensione; una terza fase di comprensione sostenuta/verificata dai sottotitoli in lingua originale, seguito da un ascolto conclusivo della sequenza doppiata, in funzione di verifica.

Un lavoro supplementare e individuale può essere costituito dall'analisi del doppiaggio, che costringe il traduttore a piegare il testo italiano al ritmo delle battute originali e, dove possibile, ai movimenti delle labbra degli attori: studiare le soluzioni delle scuole italiane di doppiaggio, considerate forse le migliori al mondo, può essere utile per un lavoro congiunto tra il docente di lingua straniera e quello di italiano, come visto nell'*Attività 59*.

Attività 61: la visione di pubblicità televisiva in lingua straniera

Separiamo questa attività da quella relativa alla comprensione di sequenze di film (*Attività 60*) perché il testo pubblicitario televisivo (spesso pensato per poter essere trasmesso anche per radio, senza supporto visivo) presenta alcune caratteristiche che rendono particolarmente difficile la comprensione (anche per i docenti, che possono trovarsi nella necessità di collaborare con i colleghi di lingue o di chiedere spiegazioni ad amici o corrispondenti stranieri):

- ci sono moltissimi riferimenti culturali, non solo nelle immagini ma anche nella lingua, che ricorre intensivamente a proverbi, li modifica, talvolta li stravolge, e usa moltissime figure retoriche e giochi di parole assai sofisticati;
- l'eloquio è spesso molto veloce, perché mai come nella pubblicità televisiva è vero che il tempo è denaro;
- la traducibilità è spesso nulla, o per ragioni culturali o per ragioni linguistiche (si pensi al celebre *metti un tigre nel motore* che, al di là del maschilismo che può essere condiviso con altre culture, risulta impossibile nella maggior parte delle lingue europee) – e quindi la sfida di tradurre lo spot è motivante, divertente, oltre che di livello molto alto.

A fronte di questi problemi di comprensione e rielaborazione, troviamo una qualità estetica altissima, una cura totale di ogni dettaglio, che porta a testi brevissimi: gli spot integrali, fino ai 30 secondi, sono comunque disponibili on line, ma in televisione si trovano solo versioni ridotte, dopo che quella completa è stata usata per una o due settimane in fase di lancio della campagna pubblicitaria.

Lo sviluppo delle abilità produttive

Nella tradizione scolastica italiana il monologo (tale è infatti l'abilità di produzione orale, spesso confusa con il dialogo, che vedremo nel cap. 6) è presente sotto forma di interrogazioni letterarie in itaL1 e in letteratura latina e greca (talvolta anche in letteratura straniera), mentre la produzione scritta è presente in italiano sotto forma di tema o di dossier per l'esame di maturità, mentre è meno frequente in lingua straniera e assente in lingue classiche: come si vede, si tratta di situazioni del tutto difformi, in parte dovute ai diversi livelli di padronanza e al fatto che le lingue classiche mancano di una dimensione orale, in parte frutto della tradizione, che in questo ambito non è stata scalfita significativamente dall'idea di «educazione linguistica» integrata.

5.1 | La natura della produzione linguistica

La produzione orale (ad esempio la preparazione e la realizzazione di un «monologo» in un'interrogazione o un esame, la discussione di una tesi, la presentazione di un progetto ecc.) e la produzione scritta (i vari tipi di composizione, di relazione, di tesi ecc.) si elaborano e realizzano secondo un percorso abbastanza lineare: c'è una fase di concettualizzazione, di reperimento delle idee, seguita da una fase di progettazione del testo, di riordino delle idee; si passa poi alla realizzazione del testo, che

nel caso di uno scritto può poi essere sottoposto a una revisione. Trattiamo queste fasi prima di addentrarci nei singoli casi di itaL1 e itaL2 e di lingue straniere e classiche, in quanto si tratta di processi cognitivi fondamentali, che vanno sviluppati da tutti i docenti impegnati nell'educazione linguistica e che vanno portati alla consapevolezza degli studenti attraverso un'esecuzione il più possibile collettiva, in modo da consentire il confronto tra le diverse strategie utilizzate nella classe.

5.1.1 Concettualizzazione

In questa fase si reperiscono i contenuti basandosi su procedure sia olistiche, quali l'associazione di idee, sia analitiche, consultando enciclopedie, internet ecc. Il lavoro a piccoli gruppi o anche quello collettivo di classe può aiutare a condividere strategie e percorsi.

Attività 62: il brainstorming e il diagramma a ragno

Sono due varianti di un'attività essenzialmente legata all'attività dell'emisfero destro del cervello, alla sua capacità associativa, al suo essere svincolato dalla logica sequenziale o causale dell'emisfero sinistro – e questo, in una scuola che da secoli privilegia l'analisi, il *brainstorming* è un percorso difficile; soprattutto è difficile convincere gli studenti che nulla di quel che diranno sarà considerato stupido.

Il *brainstorming* è una vera e propria «tempesta nella mente» in cui, senza riflettere troppo e lasciando libera l'attività associativa, si buttano giù appunti, spezzoni di idee ecc. Va da sé che un *brainstorming* di gruppo dà risultati di gran lunga superiori a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative di più menti. Il *brainstorming* può essere svolto collettivamente, con l'insegnante che appunta alla lavagna alcune parole chiave a futura memoria.

Una forma più strutturata di *brainstorming* – più adatta alle intelligenze visive – è il diagramma a ragno o *spidergram*: si scrive la parola chiave (o le due/tre parole chiave del tema da trattare) in un cerchio

al centro di un foglio: il cerchio costituisce il «corpo» del ragnò dal quale si distaccano le varie «zampe», cioè altre parole o frasi unite alla prima con una linea: ne risulta uno schema del tipo di quello visto nell'Attività 12. Queste parole-zampa emergono per associazione di idee oppure per conseguenza logica; ogni parola nuova può proseguire in una ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione; nelle lingue straniere, una volta effettuato il diagramma si cercano sul dizionario le parole che si sono inserite in italiano perché sconosciute in lingua straniera. Il ricorso al dizionario è rinviato nel tempo, per evitare che la pausa faccia perdere il filo del discorso.

La concettualizzazione libera è fondamentale per non restare prigionieri della fase analitica della progettazione dei testi, che nella tradizione è invece l'unica prima della stesura.

5.1.2 Progettazione del testo

In questa seconda fase si trasformano le idee, le associazioni, le metafore emerse nella prima fase in una scaletta, in un flowchart, in una struttura concettuale che fornirà al testo il filo del discorso, la coerenza testuale.

Se nella prima fase, quella di concettualizzazione, ha dominato la prospettiva associativa, anarchica, durante la progettazione si è nel momento della strutturazione analitica. Ancora una volta, come si vede, si segue il percorso neurolinguistico che muove dalla *globalità* per proseguire con l'*analisi* e approdare alla *sintesi* conclusiva, cioè la stesura.

Gli studenti non sono di solito consapevoli che la scaletta può preludere non solo ai testi scritti ma anche a quelli orali – e gli insegnanti non hanno l'abitudine di lasciare qualche minuto allo studente per crearsi una scaletta prima o durante un'interrogazione...

5.1.3 Realizzazione del testo

È la fase conclusiva in cui si produce un testo orale (monologo libero o su traccia) o si procede alla stesura del testo scritto (composizione, relazione, saggio).

È in questa fase che emergono le carenze lessicali e grammaticali, i problemi di struttura testuale e sintattica. Nella realizzazione orale, una soluzione sta nell'imparare a semplificare le frasi; nella scrittura, oltre alla semplificazione strutturale vista per l'orale, la procedura migliore è quella di non interrompere il filo del discorso durante la stesura per andare a cercare parole sul dizionario o informazioni su una enciclopedia o una grammatica di riferimento: si lasciano dei vuoti e si procederà poi, in sede di revisione, alla loro integrazione in lingua straniera.

Nell'oralità, la rilettura è ovviamente impossibile, ma il riascolto della registrazione del proprio monologo come «prova generale» prima della realizzazione pubblica del monologo può essere molto utile (cfr. 5.6).

La rilettura è invece naturale nei testi scritti, ma essa comporta un rischio: se si è lavorato a lungo alla progettazione e alla stesura di un testo, lo si conosce quasi a memoria: per evitare che la memorizzazione impedisca di vedere gli errori, le rigidità, le goffaggini, conviene lasciar passare un certo tempo tra stesura e rilettura; in secondo luogo, conviene rileggere in due tempi dedicando dapprima attenzione alle strutture sintattiche (ogni frase ha tutti i componenti necessari? sono concordati? sono introdotti dalle preposizioni giuste?) e poi focalizzando gli aspetti morfologici (il passato del verbo *x* è regolare? il plurale di questa parola si forma così o no?).

(Per approfondimenti sui processi di scrittura, oltre ai testi citati come fonti generali sulle abilità, cfr. Guerriero, 2002).

5.2 | La produzione di monologhi in ItaL2 e nelle lingue straniere

Questo tipo di studenti è caratterizzato dalla scarsa padronanza che, nel monologo, è più sensibile a livello lessicale che morfosintattico; ciononostante, l'esercizio al monologo è fondamentale se viene legato alla registrazione della performance, in modo da poterla poi riascoltare (o rivedere) discutendo le scelte fatte, gli errori, le difficoltà, ma anche valorizzando le buone riuscite.

Attività 63: l'(auto)biografia reale o immaginaria

Parlare di sé è una delle cose più piacevoli per ciascuno, e Lozanov, il padre della suggestopedia, suggerisce che il piacere massimo si ottiene nel parlare di un sé immaginario, il sé del desiderio, al quale la nuova lingua che si sta studiando dà voce e vita.

Brevi monologhi sulla propria storia, su episodi significativi, su aspetti quali la propria casa, la propria famiglia, e così via, sono accettabili in classe senza produrre noia solo se non sono troppo lunghi; ciascuno può essere chiamato a predisporre una breve scaletta del proprio possibile monologo, ma poi solo due o tre persone lo eseguono e gli altri sono chiamati a dire che cosa avrebbero detto di diverso, quali altri aspetti avevano pensato di aggiungere. In questo modo si garantisce comunque l'attenzione, ma si sposta l'interesse al contenuto, non alla forma – sulla quale si potrà tornare riascoltando la registrazione di uno dei monologhi; a fini di un recupero dei più deboli si può proporre loro di stendere per iscritto il monologo e poi provare a produrlo a casa, registrandolo.

(Sulla narrazione, specialmente autobiografica, di studenti immigrati e di madrelingua in difficoltà si vedano Lo Duca, in Giacalone Ramat, 2003 e Giuliano, 2004).

Attività 64: la narrazione di una storia o di un evento

La forma più semplice di narrazione guidata parte da un fumetto fotocopiato per tutti (oppure proiettato dopo essere stato scannerizzato o scaricato dalla rete): uno studente inizia a raccontare la storia che vede disegnata, per cui non ha il problema di inventare una trama; ogni tre-quattro vignette un secondo studente è chiamato a proseguire – garantendo in tal modo attenzione da parte di tutti, perché ciascuno può essere chiamato.

Una variante prevede che gli studenti, a gruppetti, inventino la storia, eventualmente con la guida delle basi basilari della morfologia della fiaba di Propp, e poi, passandosi la parola, la raccontino alla classe; una realizzazione può seguire questo schema:

- a. la descrizione della situazione iniziale, del contesto;
- b. la descrizione del protagonista e dell'antagonista, con i rispettivi deuteragonisti;
- c. il conflitto;
- d. l'arrivo o il mancato arrivo di un deuteragonista in aiuto;
- e. lo scioglimento del conflitto con la vittoria o la sconfitta del protagonista.

Invece di una storia di fantasia si può descrivere un evento, ma se questo è noto agli altri studenti si va incontro a un falso pragmatico, cioè si usa la lingua non per passare informazioni ignote agli ascoltatori ma solo per un esercizio linguistico, attività demotivante.

In entrambe queste *Attività* la valutazione non può essere focalizzata sugli errori morfosintattici o sulle carenze lessicali, che pure vanno controllati e dove possibile ripresi a posteriori: l'elemento da valutare è l'autonomia, la capacità pragmatica di portare a buon fine il compito di narrare se stessi, una storia, un evento, e sul fatto di non bloccarsi, di riuscire ad aggirare gli ostacoli, dove possibile.

5.3 | La produzione e riflessione sul monologo in ItA1 e livelli avanzati di lingua straniera

Il monologo è indubbiamente più adatto a studenti con una buona padronanza e il suo scopo in questo caso non è più un contributo all'acquisizione ma una prova che lo studente deve offrire a se stesso, prima che al docente, della propria capacità di usare e di piegare la lingua ai suoi scopi e alla situazione. Oltre al racconto di storie e di eventi, già visto sopra, un'attività stimolante può essere la seguente.

Attività 65: il cambiamento di genere e di registro

Parlando del perfezionamento testuale e socio-linguistico (cfr. *Attività 31 e 33*) abbiamo accennato alla possibilità di chiedere agli studenti di proporre più volte lo stesso argomento cambiandone il genere e il registro.

Riprendiamo quelle proposte ai fini dello sviluppo della capacità di parlare sia nella madrelingua sia in lingue non native ma di cui si ha forte padronanza.

Se si prende una narrazione fantastica oppure di un evento reale, si può chiedere a uno studente di raccontare la storia al bar agli amici, a un altro di narrarla in maniera formale, a un altro ancora di riportarla in un tribunale sotto forma di testimonianza, quindi con maggior formalità; la stessa struttura può essere utilizzata per parlare di un tema psicologicamente rilevante, ad esempio sostenere e criticare l'uso di spinelli (o la pena di morte, o il rapporto tra amore e sessualità ecc.) con amici, in famiglia, in classe, in un dibattito televisivo.

Una sfida ancor più motivante, ma probabilmente riservata solo alla madrelingua, è quella in cui durante la narrazione o la presentazione dei propri argomenti il docente chiede di cambiare registro, mutando la situazione e i partecipanti: diviene quasi una specie di gioco e la sfida non è certo con l'insegnante ma con se stessi.

La videoregistrazione è essenziale per dare pieno senso a questo tipo di attività in quanto è solo nella riflessione critica a posteriori che essa dà un risultato in termini di maturazione da parte del protagonista e di riflessione critica da parte del resto della classe.

Un passaggio ulteriore può essere il compito domestico di trasformare la propria performance orale in un testo scritto: questa attività pare particolarmente utile se lo studente che è stato protagonista dell'attività ha difficoltà in italiano o nella lingua straniera: messo di fronte alla prima esperienza, sulla base della registrazione, il dover trasformare il testo orale in una composizione scritta lo costringe a una serie ulteriori di riflessioni.

5.4 | La produzione scritta in ItaL2 e nelle lingue straniere

A livelli bassi di competenza in lingue non native la produzione dovrebbe risolversi nella trasposizione scritta di attività già svolte oralmente o nella trattazione di argomenti che sono stati discussi in classe: la sua funzione infatti è quella di riflessione lenta, secondo i ritmi e le strategie personali, su quanto fatto, piuttosto che di creazione *ex novo* di contenuti e di forma in lingua non nativa.

C'è un'attività propedeutica che gli studenti ritengono infantile ma che è assai utile sul piano grafemico (e non solo): la ricopiatura.

Attività 66: la ricopiatura come ri-produzione

Ricopiare serve a focalizzare l'attenzione sulla grafia, ma un'attività abbastanza lenta come questa consente di far emergere anche problemi morfosintattici e lessicali contribuendo alla loro acquisizione. La ricopiatura tuttavia è demotivante ed è mal accolta da parte degli studenti se non ne viene spiegata la funzione e se non si accentua il fatto che ha il vantaggio di non mettere lo studente «in balia» del professore, ma di consentire l'autocorrezione e quindi la scoperta dei propri punti deboli.

L'accezione che noi diamo a «ricopiatura» in questo capitolo è meno meccanica di quanto si possa immaginare: il compito di ricopiatura infatti va svolto leggendo una frase del testo modello e scrivendola affidandosi alla memoria sia semantica sia ortografica, in una sorta di ri-produzione del testo stesso.

È possibile organizzare attività che non richiedono ufficialmente la ricopiatura ma che possono implicarla, addirittura dando allo studente il piacere di sentirsi più furbo del docente: ad esempio, si può preparare una versione di un dialogo ascoltato in precedenza in cui si presenta solo la parte iniziale delle battute e si chiede agli studenti di completarle, testando in tal modo la propria memoria. L'esecuzione parte co-

me una piacevole sfida a se stessi, ma ogni volta che lo studente è in difficoltà – e non può non esserlo – egli tende a barare, andando a copiare dall'originale. E ricopiare è infatti quel che gli si voleva far fare.

Se si chiede di ri-produrre il testo usando il computer, il fatto che Word sottolinei le parole che non riconosce graficamente costituisce un ottimo aiuto: evidenzia un errore, dà quindi la possibilità di riflettere e correggere, e in caso di insuccesso offre, attraverso il tasto destro del mouse, una serie di possibili parole vicine a quella sbagliata.

5.5 | La produzione scritta in ItaL1 e livelli avanzati di lingua straniera

La scrittura è un'abilità complessa e per questo funziona bene solo con studenti che hanno una buona padronanza della lingua, come i madrelingua e gli studenti avanzati in lingue non native. Nella tradizione scolastica dominano due forme di composizione scritta, il tema (che può essere argomentativo, descrittivo, narrativo ecc.) e il commento a un testo letterario, ma ci sono altre possibili forme di scrittura. Non entriamo nella descrizione di queste due forme, a tutti gli insegnanti ben note, ma ne proponiamo un'esecuzione diversa da quella tradizionale in cui ciascuno lavora isolato nel suo banco e sul tavolo di studio della propria camera. (Oltre che alle fonti già citate, rimandiamo specificamente per la scrittura a Lo Duca, 1992; Bruni, 1997; Rigo, 1998; Pallotti, 1999; Beltramo, 2002; Corno, 2002; Calò, 2003).

Attività 67: la composizione scritta condotta in gruppo su schermo

Nella versione tradizionale – che non è negativa in quanto «tradizionale», ma che può essere affiancata da altre modalità esecutive – il tema, il commento o la relazione comportano che il processo di idea-

zione e di progettazione del testo rimangano invisibili, chiusi nella mente dello studente, mentre l'unica cosa che diviene pubblica è la stesura, il foglio che viene dato all'insegnante; questi a sua volta svolge un lavoro di lettura, analisi, commento e valutazione che solo in parte si trasferisce materialmente sul foglio prendendo la forma di segni rossi e, ben più importante, di un voto. Se questo è buono, lo studente presterà poca attenzione ai commenti interni; se il voto è cattivo, l'attenzione sarà mirata a dimostrare la fiscalità eccessiva delle correzioni del docente, il confronto con i compagni sarà finalizzato a verificare che cosa è stato segnato come errore ad altri, e così via. In altre parole, la parte viva del processo di composizione e di quello di correzione rimangono nelle menti dello studente e del suo insegnante, mentre quello che ci si passa è solo il prodotto fisico, concluso. Dal punto di vista educativo è una procedura povera.

Se ipotizziamo gruppetti di tre-quattro studenti, eventualmente con un livello diverso ma tutti coinvolti in un compito comune, fare un bel tema, e li poniamo di fronte a un computer, dove uno scrive e gli altri cooperano, lo scenario cambia totalmente:

- gli studenti si confrontano in un brainstorming che si traduce in una scaletta; su questa si può discutere, la si può modificare senza fare cancellature, frecce, asterischi, sovrascritture, si possono accogliere i contributi di tutti: *il processo di progettazione del testo diviene esterno, si concretizza su uno schermo, non rimane chiuso nella mente*; ed è un processo sottoposto alle critiche di tutti i membri del gruppo, che hanno tutti quanti lo stesso interesse a fare le cose faticando meno (e lavorare in gruppo riduce lo sforzo, almeno in apparenza) e producendo un buon risultato;
- trovato l'accordo sulla scaletta, si inizia la stesura del testo, combinando l'attenzione di tre-quattro persone sull'ortografia, la sintassi, la scelta del lessico, l'uso di strutture subordinate meno contorte, e così via: *il processo di stesura viene condiviso e criticato nel suo farsi*, non a posteriori con segnetti rossi su un foglio che porta anche un ben più rilevante voto;
- l'insegnante non è escluso da questi processi, come nel tema su carta: una classe di 28 persone ha 7 gruppetti al lavoro, e questo

significa che ogni quarto d'ora l'insegnante può dedicare due minuti a ciascun gruppo, visionando la scaletta, suggerendo integrazioni e modifiche, può risolvere i problemi linguistici che affiorano nel momento della stesura, può segnalare la presenza (non necessariamente la soluzione) di errori: l'insegnante partecipa al processo di composizione e condivide con gli studenti direttamente interessati il suo processo di valutazione.

Il valore aggiunto motivazionale del lavoro collettivo e su computer rispetto a quello isolato e su carta è evidente, ma ben più rilevante è il processo di compenetrazione tra l'azione del progettare e dello scrivere e quello del valutare criticamente il proprio prodotto, sia tra i ragazzi sia con il contributo dell'insegnante.

Attività 68: il giornale di classe o della scuola

Le composizioni di cui abbiamo parlato sopra hanno un destinatario: l'insegnante. La motivazione è dubbia, in quanto dipende dall'argomento più o meno coinvolgente e dalla relazione con l'insegnante: ci sono studenti che scrivono per dialogare con il docente, per narrarsi a una persona di cui si ha fiducia e stima, ce ne sono altri, forse in numero preponderante, che vivono la composizione solo come uno dei tanti compiti imposti dalla scuola.

Scrivere un articolo per il giornale di classe o della scuola cambia radicalmente la situazione: i destinatari sono gli altri studenti della scuola e di altre scuole, il preside, gli insegnanti (non solo quelli di italiano), le famiglie, gli amici: «persone», tra cui rientrano finalmente anche i docenti, intesi come destinatari di comunicazione e non come giudice che promuove o bocchia.

In questa prospettiva gli insegnanti di italiano (ma anche i colleghi di latino e di lingue) sono dei professionisti della lingua italiana cui chiedere consiglio, non giudici di cui temere il verdetto; sono al-

leati che aiutano a far bella figura con i propri coetanei. Gli argomenti sono scelti dagli studenti, discussi, calibrati all'interno di un disegno generale, cioè il complesso di quel numero del giornale: e questa responsabilità è motivante.

Si ritiene spesso che il giornale di classe o di scuola sia una perdita di tempo, anche se molto del lavoro può essere svolto fuori dall'orario scolastico: riteniamo invece che sia probabilmente il tempo meglio speso, almeno per quanto riguarda lo sviluppo della capacità di scrittura, in tutte le sue accezioni più vaste, da chi sa scrivere il testo a chi sa trovare il titolo geniale, da chi sa comunicare con una vignetta satirica a chi sa lavorare sul layout, da chi contribuisce con una poesia a chi stende un articolo «politico» di contestazione alla gestione delle gite da parte del Consiglio di Istituto.

Attività 69: il romanzo collettivo

Gli adolescenti sono degli affabulatori spontanei, ma non hanno gli strumenti per tradurre questa loro potenzialità in testi adeguati: non sanno uscire dall'autobiografismo, non sanno costruire un intreccio complesso, non hanno il coraggio di affrontare una dimensione maggiore di quella della breve poesia, della pagina diaristica, della narrazione breve. Si può quindi impostare un romanzo di classe, la cui stesura può durare anche un anno scolastico. All'inizio si delinea la struttura portante: i personaggi, con le prime caratterizzazioni; il contesto, con alcuni elementi di potenziale conflitto su cui far nascere la storia; il tempo, il luogo ecc. Stabilita la cornice narrativa, un primo gruppetto di tre studenti ha quindici giorni di tempo per stendere il primo capitolo, che verrà inviato a tutti e poi commentato a scuola; un secondo gruppetto si occuperà poi del secondo capitolo, introducendo nuovi eventi, eventuali nuovi personaggi, e così via, per accumulo, in una sorta di romanzo picaresco, che cresce e lentamente prende forma autonoma, con il contributo di tutti.

La motivazione è altissima, tutti sono spinti alla lettura attenta di quanto scritto dai compagni coautori (cosa impossibile durante la correzione di temi tradizionali), tutti divengono critici sia sul piano della costruzione dell'intreccio, dell'evolversi dei personaggi, della coerenza narrativa, sia sul piano linguistico, della accuratezza della scrittura – e l'insegnante è arbitro nelle controversie, il consulente letterario e linguistico: si realizza una modifica di ruolo essenziale sul piano relazionale ed educativo.

5.6 | Il ruolo delle tecnologie

Abbiamo già detto nel corso dei paragrafi precedenti quale contributo possono dare le tecnologie, e precisamente:

- le tecnologie di registrazione, audio o video, consentono una analisi critica di quanto detto in un monologo;
- le tecnologie del trattamento di testi, ad esempio Word, consentono di rendere evidenti i processi di progettazione e stesura dei testi, consentendo un approccio cooperativo e l'intervento continuo dell'insegnante, che collabora *in itinere* e non giudica *a posteriori*;
- le tecnologie della trasmissione dei testi consentono di scrivere giornali scolastici o romanzi on line, scambiandosi i testi, i capitoli o gli articoli mano a mano che nascono e si evolvono.

Abbiamo voluto dedicare un piccolo paragrafo autonomo alle tecnologie per far notare come queste non siano solo un sussidio, non svolgano solo una funzione ancillare: *esse consentono attività che non sono possibili altrimenti*, costituiscono un valore aggiunto reale, non solo in termini di facilitazione dell'esecuzione di alcuni compiti o attività. Le glottotecnologie non costituiscono quindi un'opzione, ma sono elementi necessari ed essenziali dell'insegnamento delle abilità produttive – e di molte altre delle attività che fanno parte dell'educazione linguistica.

Lo sviluppo dell'abilità di interazione

L'abilità di interazione non è la somma di fasi di comprensione e di produzione, bensì una co-costruzione del significato cui partecipano tutti gli interlocutori.

Usando la lingua e gli altri codici disponibili, ciascuno dei partecipanti allo scambio comunicativo persegue i propri scopi pragmatici, e per farlo e negozia con l'interlocutore un punto di incontro tra i rispettivi interessi, punti di vista ecc.

La dimensione della co-costruzione, della negoziazione dei significati, è spesso ignota agli studenti e dunque sul piano educativo la scoperta del dialogo come inter-azione e non come assalto all'altro è una meta fondamentale.

(Per un approfondimento generale sul dialogare cfr. Bazzanella, 2002; sezioni glottodidattiche sul dialogo sono presenti in tutte le opere citate come fonti generali nel primo capitolo).

6.1 | I problemi nella valutazione dell'interazione orale

La prevalenza dell'aspetto pragmatico negli scambi comunicativi pone forti problemi nel caso in cui, oltre a *esercitare* questa abilità, si voglia *valutarla*: infatti, se nelle abilità ricettive la valutazione si focalizza necessariamente sull'aspetto semantico e situazionale e in quelle prodotti-

ve si valuta non solo l'efficacia pragmatica ma anche l'appropriatezza socio-linguistica e la correttezza formale, nella valutazione dell'abilità interazionale

- ci sono almeno due studenti coinvolti, spesso di più: proprio per l'idea di dialogo come co-costruzione di un testo, al singolo possono essere ascritte imperfezioni lessicali o grammaticali, ma il complesso del dialogo non è ascrivibile al singolo; inoltre, in una coppia di studenti eccellenti o di studenti in difficoltà ciascuno contribuisce secondo i propri mezzi, ma in coppie miste vengono entrambi penalizzati: l'eccellente non trova sostegno nella co-costruzione, il «soma-ro» viene schiacciato dalla superiorità del compagno;
- se è vero che un dialogo cerca un punto di incontro tra gli scopi pragmatici degli interlocutori, valutare significa vedere se quel punto è stato raggiunto, ma questo significherebbe sapere in anticipo gli scopi di ciascuno, il livello minimo di soddisfazione su cui si accetterà di chiudere lo scambio: il che non solo è irrealistico, ma contrasta con una delle caratteristiche fondanti degli scambi interazionali, cioè il loro essere flessibili, il fatto che alcuni scopi possono essere lasciati cadere e nuovi scopi possono essere assunti *durante* lo scambio stesso;
- lo scambio comunicativo avviene in tempo reale e quindi la valutazione ha necessariamente una forte componente soggettiva, tant'è vero che tutte le certificazioni internazionali focalizzano da anni la loro ricerca proprio sulla valutazione dell'abilità di interazione; solo la videoregistrazione (non la semplice registrazione audio, che cancella la componente non verbale della comunicazione, fondamentale nell'interazione) può consentire una valutazione per quanto possibile oggettiva;
- il peso da attribuire ai parametri di valutazione è opinabile: efficacia pragmatica, appropriatezza socio-culturale, accuratezza linguistica e morfosintattica sono gli aspetti chiave, e già decidere il loro peso è un fatto arbitrario; ma in una prospettiva più complessa, non si possono trascurare anche elementi di psicologia relazionale come ad esempio il grado di empatia (la capacità di mettersi «nei panni» dell'interlocutore per meglio agire su di lui portandolo sulle proprie ra-

gioni) oppure tratti della personalità come le opposizioni remissivo/aggressivo, realista/velleitario e così via.

Queste riflessioni ci portano a concludere che valutare in modo accurato e affidabile la competenza interazionale è sostanzialmente impossibile o, comunque, è caratterizzato da un alto livello di soggettività e approssimazione: ciò non significa rinunciare a valutare la capacità di dialogare, ma essere consapevoli che questa valutazione, pur riguardando l'essenza filogeneticamente più vera della comunicazione linguistica, l'interazione, offre solo l'opinione del valutatore – opinione onesta, accettabile in termini generici, ma comunque sempre soggettiva.

Va infine notato, prima di procedere a descrivere i vari tipi di attività che si possono svolgere in classe per sviluppare questa abilità, che sebbene l'interazione sia tradizionalmente considerata orale, la tecnologia ha posto in atto un'altra possibilità, quella dell'interazione scritta in mail, chat, SMS, blog, vlog e così via, in cui si usa una varietà orale anche se per iscritto, e quindi dovremo tener conto anche di questo aspetto della padronanza nell'interazione linguistica, cui dedicheremo il paragrafo 6.5.

6.2 | Il dialogo autentico e simulato

Nell'insegnamento di itaL1 il dialogo può essere autentico, cioè coinvolgere due o più interlocutori in un'attività che mira a raggiungere un risultato vero – convincere su un'idea, passare informazioni, concordare su qualcosa da fare. Non è però escluso che, quasi come in un gioco teatrale, gli studenti vengano coinvolti in simulazioni: ma sono simulazioni accettabili proprio perché dichiaratamente tali e finalizzate a migliorare la propria capacità di (con)vincere in un dibattito.

Anche in itaL2 il dialogo è autentico quando l'italiano è la sola lingua condivisa da studenti di madrelingue differenti, mentre diviene simulazione un dialogo in italiano tra due studenti albanesi, che condividono la lingua materna; nella situazione normale delle classi e dei labo-

ratori di itaL2, tuttavia, questo aspetto di inautenticità può facilmente essere eliminato scegliendo coppie o gruppi di madrelingua diversa.

Nelle lingue straniere il dialogo è autentico solo se c'è uno straniero presente fisicamente in aula o presente virtualmente in teleconferenza, su skype o con altri sistemi di trasmissione di suono e immagine. Altrimenti il dialogo è necessariamente simulato e si basa su un doppio «falso pragmatico»:

- un falso linguistico: due italiani che condividono la madrelingua devono faticare per scambiarsi informazioni in una lingua straniera; a questo problema non si può porre rimedio se non condividendo con gli studenti le ragioni per cui si esegue la simulazione ed eventualmente considerandola una sorta di prova generale preliminare al fatto che una coppia verrà chiamata a ripetere la sua simulazione di fronte a tutti e, dove possibile, questa sarà videoregistrata e commentata a posteriori: si trasforma in tal modo la simulazione fine a se stessa in una sorta di teatro con una forte componente giocosa (nel senso che si «gioca» un ruolo in un *play*);
- un falso pragmatico: due persone che non hanno alcun interesse nel fornire e ricevere alcune informazioni, o nell'invitarsi al pub, o nel progettare un viaggio a Rennes, o nel prenotare una paella o a discutere della riunificazione tedesca devono comunque sforzarsi per scambiarsi informazioni non desiderate o addirittura già note all'interlocutore: viene modificato un elemento chiave di ogni comunicazione, lo scopo, che non è più scambiare informazioni ma esercitare la lingua. Questa perversione dei fini può essere sanata, ancora una volta, trasformando la simulazione in una prova preliminare a una performance teatrale.

In entrambi i casi torna il concetto di «gioco», che ha due conseguenze positive: da un lato sposta l'attenzione dall'autenticità a una realtà in cui le «regole del gioco» non devono necessariamente essere fedeli a quelle della vita quotidiana – e tra queste regole c'è l'uso della lingua straniera anche tra due parlanti di madrelingua italiana; dall'altro il gioco è autotelico, fine a se stesso, quindi abbatte il filtro affettivo in quanto anche l'eventuale brutta figura fa parte del gioco, è in

qualche modo estranea alla realtà autentica dello studente (Caon, 2005, 2006a).

6.3 | Dialogare in ItaL2 e nelle lingue straniere

Se sul piano pragmatico le due situazioni sono opposte, in quanto in ItaL2 il dialogo è autentico mentre in lingua straniera è prevalentemente simulativo, sul piano delle attività didattiche non ci sono differenze. Le presentiamo in ordine crescente di autonomia concessa agli studenti.

Attività 70: la drammatizzazione

La drammatizzazione consiste nella «recita», a memoria o leggendo il copione, di un testo dialogico; i giovanissimi l'accettano facilmente, gli adolescenti e i giovani adulti assai meno, a meno che non si tratti di un testo significativo sul piano del contenuto, una piccola *pièce* teatrale – ma questa significatività è difficile da ottenere lavorando con studenti di ridotta padronanza linguistica.

È comunque possibile organizzare delle drammatizzazioni all'interno della classe, suddividendola in piccoli gruppi che durante un'ora di lavoro si preparano e nella lezione successiva recitano, per poi rivedere le videoregistrazioni – indispensabili per dar senso all'attività – nella stessa lezione o anche in una terza occasione, se necessario.

Una versione completa della drammatizzazione sul piano glottodidattico è quella in cui sono i gruppi o la classe intera che predispongono il testo, scrivendolo *in toto* o comunque scegliendo i testi e scrivendo le sezioni di raccordo, come in molte rappresentazioni di fine anno delle scuole elementari e medie.

Le difficoltà per gli studenti-attori sono solo mnemoniche, se si prevede la recita a memoria, mentre i vantaggi sono molti, in termini di memorizzazione di materiale linguistico, di attenzione all'intonazione.

zione, alla velocità dell'eloquio – ma il vantaggio maggiore sta nella oggettivazione della propria performance in sede di visione critica della videoregistrazione.

A fronte di questi vantaggi va considerato il fatto che a seconda delle caratteristiche personali l'esibirsi di fronte alla classe può attivare filtri affettivi, produrre incidenti relazionali tra compagni, scatenare reazioni negative superiori al vantaggio linguistico. Inoltre, per il tempo che richiede preparare, eseguire e visionare le registrazioni, si tratta di un'attività che può essere proposta pochissime volte in un anno di lavoro.

(Sulla drammatizzazione nelle L2, dove sono presenti studenti di più culture, fondamentale è Kramsch, 1998; sull'uso del teatro nell'insegnamento delle lingue non native i testi base sono Maley, Duff, 1982, e Mac Rae, 1986).

Attività 71: il role taking

Anziché recitare un copione gli studenti hanno un canovaccio, di solito di natura pragmalinguistica, cioè composto da atti comunicativi:

- *Entra nel negozio e saluta.*
- *Risponde al saluto e chiede come può essere utile.*
- *Chiede se hanno ...*
- *Risponde di sì ma dice che ce ne sono di vari tipi.*
- *Ecc.*

Si tratta di un'attività assai frequente nella scuola, ma non attiva alcuna creatività da parte dello studente: è una simulazione priva di significatività, mera esercitazione – tuttavia è utile se svolta rapidamente, a coppie (e qui emerge il problema della composizione delle coppie tra eccellenti, medi, scadenti), dopo aver spiegato chiaramente che è un'attività utile per acquisire dimestichezza con l'interazione

orale. Non è di fatto possibile alcuna valutazione durante l'attività, anche perché l'inevitabile rumore di una dozzina di coppie che parlano e la necessità di tenere sotto controllo la classe impedisce di prestare reale attenzione alla performance di singole coppie.

Molto cambia se, come suggerito in 6.2, l'esecuzione in coppie viene presentata come una prova per la performance che una o due coppie saranno chiamate a svolgere di fronte a tutti (con tutti i problemi, già visti per la drammatizzazione, relativi all'atteggiamento personale di fronte a questo task pubblico): se gli studenti sanno di dover riproporre a tutti quanto stanno «provando», vi dedicano maggiore attenzione; dunque la discussione collettiva delle performance può dare significato a una tecnica che molti fautori dell'approccio comunicativo propongono acriticamente, in quanto di «comunicativo» il *role taking* non ha assolutamente nulla.

Se si ha una esecuzione pubblica, allora diventa possibile per l'insegnante raccogliere dati, forse insufficienti per una valutazione, dato lo stress che inevitabilmente accompagna questa attività, ma comunque utili per arricchire il profilo dei singoli studenti.

Attività 72: il role play

I «giochi di ruolo» sono ben noti agli studenti, che spesso vi dedicano ore del loro tempo libero, e quindi sono meglio accettati delle due attività meno creative e libere che abbiamo visto sopra.

Il *role play* consiste di un canovaccio molto più sintetico di quello del *role taking*, in quanto gli studenti non devono solo assumere (*take*) un ruolo ma creare, recitare (*play*) sulla base di un canovaccio che indica la situazione e gli scopi, senza entrare nel merito dei singoli atti comunicativi con i quali essi vengono realizzati.

I problemi organizzativi sono gli stessi del *role taking* e lo stesso vale per le procedure (prima a coppie, poi alcune coppie effettuano un performance pubblica che viene discussa da tutta la classe), men-

tre aumenta la possibilità per l'insegnante di avere informazioni sulla padronanza linguistica, fermi restando i problemi di emotività degli studenti-attori e del suo impatto sulla loro performance.

Attività 73: il dialogo aperto

Lo studente ascolta le battute di uno dei personaggi di un dialogo, di cui conosce la situazione e il contesto, e deve reagire con le risposte adeguate: ad esempio, se ipotizziamo un dialogo tra un agente di viaggio e una persona che vuole acquistare un biglietto aereo, le battute (soprattutto domande) dell'agente sono facilmente prevedibili e lo studente risponde dando i propri dati, comunicando la propria destinazione, le preferenze di giorni, di orari, di posti ecc. Questo significa che lo studente deve aver avuto un certo tempo per prepararsi alle prevedibili domande.

Le modalità di esecuzione sono due e cambiano significativamente il valore di questa attività:

- esecuzione individuale di uno studente con l'insegnante: è un'attività individuale, appunto, che presuppone silenzio nella classe, cosa possibile solo se l'attività non viene ripetuta più volte, altrimenti genera disattenzione; il grande vantaggio di questa modalità di esecuzione sta nella flessibilità accordata al ruolo preordinato, quello dell'agente di viaggio per restare nell'esempio visto sopra: l'insegnante-agente può adeguare le sue domande alle risposte e rendere più comunicativo e verosimile lo scambio comunicativo;
- esecuzione di tutti gli studenti in laboratorio linguistico: il vantaggio sta nel fatto che tutti gli studenti sono coinvolti (e poi uno o due di loro possono essere chiamati a ripetere la performance con audio generalizzato, quindi di fronte a tutti), lo svantaggio sta nella non flessibilità del ruolo preordinato (l'agente di viaggio), le cui battute sono pre-registrate e non tengono conto né di risposte im-

previste, di richieste di ripetizione, né del fatto che alcuni studenti rispondono rapidamente, per cui c'è una pausa di silenzio innaturale prima della battuta seguente, mentre altri rispondono con maggiore difficoltà e quindi stanno ancora parlando quando il laboratorio passa alla domanda successiva.

L'utilità di questa tecnica risiede nel fare toccare con mano agli studenti la loro padronanza, la loro capacità di interagire in una situazione verosimile; le variabili emozionali e personali sono tuttavia troppe perché i dati ottenuti siano affidabili in termini di verifica.

Attività 74: la tele(video)fonata con parlanti non di madrelingua straniera

È l'una forma di interazione autentica realizzabile con studenti di lingua straniera – e proprio per la difficoltà insita nella comunicazione autentica abbiamo precisato che fino a un livello B1 essa dovrebbe avvenire con studenti non madrelingua nella lingua studiata, in modo che la disparità di padronanza non infici la stessa possibilità di un dialogo vero.

Questa attività risulta motivante e significativa se c'è un accordo preventivo, eventualmente condotto via mail, sui temi di cui parlare, in modo che lo scambio non si riduca a «come ti chiami?» e «che tempo fa da te?»: la situazione ottimale si ha quando gli studenti stanno preparando uno scambio internazionale, ad esempio nell'ambito dei progetti Comenius dell'Ue, per cui devono negoziare dettagli organizzativi, discutere dell'ospitalità, avanzare richieste particolari, e così via; oppure quando alcune discipline vengono portate avanti in un gruppo internazionale, per cui gli studenti devono compiere gli stessi esperimenti in diverse città europee, predisporre relazioni comuni, e così via. In altre parole: la tecnologia offre la possibilità di realizzare

una comunicazione autentica, ma perché questa lo sia davvero è necessario che il significato non sia fatico, limitato al fatto di contattarsi e parlarsi, ma porti a uno scambio di informazioni rilevanti.

Questa tecnica è resa possibile dalla trasmissione in streaming (cioè l'uso di una webcam collegata a internet) per un'interazione da classe a classe o da gruppo a gruppo, mentre per interazioni uno a uno si usa skype, possibilmente accompagnato dalla trasmissione di immagini attraverso la webcam, per garantire l'uso dei codici extralinguistici, essenziali tra persone con una padronanza linguistica limitata.

Chiaramente questa attività, estremamente motivante e vera realizzazione dell'approccio comunicativo, non si presta per una valutazione formale, in quanto troppa parte della performance dello studente italiano dipende dalla qualità dell'interlocutore straniero; se ne può comunque ricavare una buona indicazione circa il grado di autonomia ed efficacia comunicativa degli studenti.

6.4 | La riflessione sul dialogo in italiano e livelli avanzati di lingua straniera

Le attività viste in 6.3 sono finalizzate all'acquisizione della lingua e non consentono di lavorare a uno sviluppo della metacompetenza sul dialogare, sulle strategie pragmatiche, sulla natura della dialettica. Le attività che proponiamo in questo paragrafo hanno invece una finalità metacomunicativa alla quale si può lavorare solo con studenti di madrelingua o di competenza avanzata in lingue non native; in tutti i casi la presenza di una videoregistrazione da commentare a posteriori rende più significativa l'attività, ma non è indispensabile in quanto commenti sulle strategie dialettiche, sul modo di interagire, sulla scelta dei registri e così via possono tranquillamente essere discussi senza necessariamente rivedere il tutto.

Attività 75: il role making

Mentre il *role taking* (Attività 71) chiede allo studente la mera esecuzione di atti comunicativi già preordinati e il *role play* (Attività 72) lascia spazio limitato alla creatività in ordine all'evolversi dello scambio comunicativo, il *role making* attribuisce allo studente la piena responsabilità circa quel che vuole fare, *make*, una volta accettato il ruolo da giocare. L'organizzazione di un *role making* può avvenire in due modi:

- realizzazione a coppie o piccoli gruppi: dato un contesto (un dibattito televisivo sui risultati del campionato, l'organizzazione di un sabato sera, la pianificazione di un weekend ecc.) si attribuiscono i ruoli a ciascuno dei membri del gruppo, che riceve anche un'indicazione riservata su quale scopo deve perseguire o, in una versione più complessa, anche della chiave psicologica che deve assumere (aggressività, remissività, tendenza ad esser «bastian contrario» e così via): il gruppo è libero di gestire la conversazione come vuole, purché il tutto avvenga in un tempo fissato entro il quale si deve giungere a una conclusione; si tratta di un gioco in cui gli studenti dimenticano che lo scopo è un esercizio linguistico. Alla conclusione, si verifica chi ha raggiunto i propri scopi e chi ha fallito, se ne analizzano le ragioni comunicative, si chiede di indovinare quale era la chiave psicologica assegnata ai compagni e si discute sul modo in cui è stata realizzata;
- realizzazione da parte di un gruppo di fronte a tutta la classe: la struttura è la stessa, ma sono gli studenti-spettatori che dovranno poi indicare quali erano, secondo loro, lo scopo e la chiave psicologica di ciascun studente-attore. In questo caso la dimensione ludica è molto forte e l'attenzione della classe è comunque garantita.

Si tratta di un'ottima tecnica per discutere sulle strategie di negoziazione e può dare materiale di lavoro anche per studenti poco motivati, convinti di essere già in grado di dialogare, soprattutto in italiano.

Attività 76: lo scenario

È una tecnica complessa da organizzare, ma estremamente coinvolgente e funzionale a una analisi a posteriori estremamente complessa, soprattutto se c'è una videoregistrazione.

Si definisce una situazione potenzialmente conflittuale, ad esempio un processo per un divorzio, un dibattito sulla pena di morte o sulla liberalizzazione degli spinelli, e così via. Se prendiamo come esempio la discussione su un divorzio, avremo un gruppo di studenti dalla parte di lui e uno dalla parte di lei (i due coniugi, i loro avvocati, i testimoni ecc.), più un terzo gruppo che svolge la funzione di giudice. Il gruppo può essere più numeroso dei ruoli attivi previsti, in quanto la performance è solo la parte conclusiva del lavoro – e anche quella meno significativa in termini di riflessione sulle strategie di interazione, pur essendo quella più motivante per gli studenti.

Una prima ora può essere dedicata al lavoro dei tre gruppi, che preparano le loro strategie, decidono la chiave psicologica da tenere, prevedono le domande dei giudici e degli avvocati di parte avversa, scelgono argomenti da usare e definiscono quelli di fronte ai quali svicolare, e così via; il lavoro può continuare via posta elettronica, mano a mano che vengono nuove idee e si sviluppano nuove riflessioni.

La seconda ora è quella della realizzazione dello scenario: gli studenti che rivestono ruoli sono in prima linea, ma possono chiedere e ricevere suggerimenti dai membri del loro gruppo.

La fase della discussione, soprattutto se condotta sulla base di una videoregistrazione, serve a far vedere quali sono stati i punti in cui una parte ha prevalso sull'altra, dove le strategie previste sono state perdenti, dove l'espressione linguistica non è stata all'altezza oppure è stata eccellente.

Questa attività (proposta da Di Pietro, 1987; ripresa in Coppola, 2002) è probabilmente la più complessa ma anche una delle più efficaci per una riflessione meta-comunicativa generale sull'interazione orale.

Attività 77: il cambio di ruolo

Attività antichissima, usata dai pedagoghi greci e latini, consiste in un dibattito a due, sostenitori di ipotesi contrapposte precedentemente elaborate con un gruppo di compagni. Il dibattito inizia e dopo qualche minuto l'insegnante con un cenno ribalta le parti: chi sosteneva, ad esempio, l'inutilità della pena di morte deve sostenerne i vantaggi e viceversa. Lo scopo è quello di far notare come anche un'interazione orale, lungi dall'essere spontanea, va accuratamente programmata, come si fa per la produzione scritta.

Se si dedica qualche minuto di fine lezione a scegliere tre-quattro temi e a formare i gruppi che «istruiscono» il dibattito su ciascun tema, scegliendo al loro interno anche i due contendenti, e poi si lascia una settimana perché per mail o con incontri *ad hoc* i gruppi elaborano le argomentazioni pro e contro, poi si può dedicare un paio d'ore di lavoro ai dibattiti e alla discussione sul modo in cui si sono svolti.

È quindi una attività che non richiede molto tempo-classe per l'organizzazione, non ha tempi morti, ma che risulta estremamente motivante per gli studenti, sia per la rilevanza dei temi che si scelgono, sia perché ha una forte connotazione ludica e teatrale.

Attività 78: il role play letterario, storico o filosofico

I ruoli che vengono assegnati agli studenti non sono di carattere sociale (commesso/cliente, viaggiatore/bigliettaio ecc., come abbiamo visto nell'Attività 72) bensì dei tipi indicati nel titolo, spostando la natura di questa tecnica a una dimensione teatrale abbastanza accentuata, in cui le «parti» vanno preparate in gruppo come abbiamo visto per lo scenario (Attività 76) – il che consente di variare anche la metodologia della valutazione, affiancando questi dialoghi ai tradizionali monologhi delle interrogazioni: un giardino in cui si incontrano Lucrezio e Catullo

a discutere di poesia didascalica ed emozionale; oppure un incontro tra Monti, Foscolo e Leopardi a discutere della nuova sensibilità romantica che sostituisce il neoclassicismo; ma anche un dibattito tra Shakespeare e Beckett sulla natura del teatro; o tra Mazzini e Garibaldi sulle priorità immediatamente successive al 1848-49; un simposio in cui Alessandro e il suo maestro Aristotele discutono del potere insieme a Dioniso di Siracusa e il suo mentore Platone, o in cui ne discutono Alessandro, Cesare e Napoleone, i tre massimi esponenti del potere assoluto come «idea»: il grado di libertà concessa da questa tecnica è enorme.

Si potrebbe continuare a elencare combinazioni stimolanti, imprevedibili, svincolate da spazio e secolo, unite solo dal fatto che questi personaggi devono parlare in italiano formale o in lingua straniera, devono essere convincenti, per cui gli studenti devono trasformare in messaggio orale le pagine scritte dai critici, trasformare in tesi da sostenere e difendere le astrazioni distanti degli storici.

Un'attività di questo tipo raggiunge il suo meglio se c'è integrazione tra i vari docenti impegnati nell'educazione linguistica, per cui i migliori in inglese discuteranno in quella lingua e in quelle ore su un tema relativo a quella letteratura, e lo stesso faranno i migliori in francese o tedesco o spagnolo, mentre i migliori in lingue classiche discuteranno (in italiano, naturalmente) di temi classici, dando occasione a ogni studente di emergere.

Attività 79: la tele(video)fonata con parlanti di madrelingua straniera

Si ripete qui la *Attività 74* con una variazione sostanziale: là, in considerazione del livello limitato di padronanza, si proponeva il contatto in lingua straniera con un parlante di altra madrelingua, qui invece, con le stesse procedure organizzative, si comunica con un parlante nativo, in una forma di comunicazione autentica.

6.5 | L'interazione scritta on line

È stata ipotizzata in questi anni una nuova varietà di lingua, quella «*inviata*», che tecnicamente è lingua scritta, ma di fatto avviene in una situazione di quasi oralità perché

- a. le battute si susseguono rapidamente come in un dialogo;
- b. ciò che viene scritto in un computer compare sincronicamente nel computer del corrispondente, per cui non è possibile avere ripensamenti formali, rileggere il testo prima di spedirlo;
- c. l'interesse per l'accuratezza linguistica è minima, soprattutto sul piano ortografico – dove anzi abbondano abbreviazioni che consentono di velocizzare lo scambio; l'interesse maggiore sul piano formale è a livello socio-linguistico in quanto la comunità dei «*chattanti*» è molto esigente in termini di netiquette, di rispetto di regole sociali di interazione online.

È con questa lingua che funzionano le chat e i forum sincroni su siti didattici, su blog e su vlog – ambienti comunicativi molto noti e usati dagli studenti. Per quanto forzando un po' l'attribuzione, possiamo considerare italiano inviato anche gli scambi informali via mail, sebbene in questo caso sia possibile un'attività di progettazione e correzione del testo: il disinteresse formale visto al punto «*c*» si applica spesso anche agli scambi mail.

Attività 80: la decrittazione di sms

I ragazzi usano molto gli sms, che sono necessariamente brevi in quanto lo spazio di caratteri è limitato.

Raccolti alcuni sms, il lavoro interessante è quello di analizzare le strategie di abbreviazione, cioè rendere consapevoli gli studenti del modo in cui si realizza la sintesi tra «*arbitrarietà*» del segno e sua «*convenzionalità*», cioè la necessità che sia riconoscibile e interpre-

tabile (abbiamo messo tra virgolette due parole chiave per la semiotica); inoltre, dal confronto tra diversi messaggi abbreviati secondo strategie differenti può nascere una riflessione sulla maggiore efficacia di alcuni sistemi rispetto ad altri.

Alcuni esempi (tratti da messaggi reali, raccolti da studenti di socio-linguistica all'Università di Venezia) possono chiarire quale analisi si può condurre sulle strategie di abbreviazione:

- «Lui nn s rende cnt d qt ml riesce a farm qd mi da dll matta» [lui non si rende conto di quanto male riesce a farmi quando mi dà della matta]: essenzialmente vengono eliminate le vocali;
- «C moi ki tapel tjours» [C'est moi qui t'appelle toujours], «Were r u?» [Where are you?]: oltre all'eliminazione di vocali e apostrofo, si ricorre al suono alfabetico delle lettere («C» in francese è omofono di «c'est»; «R» di «are» e «U» di «you» in inglese) e all'uso, comune anche in italiano, di «k» per il fonema /k/, scritto «ch» in italiano «qu» in francese;
- «arriverò +o-x le 7» [Arriverò più o meno alle sette]: si usano segni matematici omofoni delle parole;
- «Thx 4 da invite 2 ya party soundz cul» [Thanks for the invitation to your party, it sounds cool]; «Sono c8 D te» [Sono cotto di te]: oltre ai meccanismi visti sopra, si usano anche pronunce colloquiali come «da = the» e «ya = you», «soundz = sounds» (in questo caso, senza risparmio di carattere, quindi per pura scelta socio-linguistica);
- «Tas ok? Q tal? Chao» [Estàs ok? Que tal? Chao, ciao]: come si vede, anche in spagnolo si applicano i meccanismi abbreviativi visti sopra per italiano e inglese;
- «Wetù je T'M» [Où est-tu? Je t'aime]: la logica è la stessa vista nell'esempio sopra, con la particolarità della scelta di «W» per la «u» semivocalica;
- «BRB CUZ» [I'll be right back; see you soon], «tvukdb» [Ti voglio un casino di bene]: sono due delle tante sigle che vengono usate sia per risparmio sia perché sono proprie di ogni «tribù» (il termine definisce i gruppi di amici che negli sms usano sigle particolari, creando un vero e proprio gergo).

Una forma sempre più diffusa di interazione on line riguarda l'apprendimento delle lingue straniere e la richiamiamo qui anche se non è pienamente congruente con la natura di questo capitolo.

Attività 81: il tandem linguistico

Due studenti, ad esempio un bolognese che studia tedesco e un berlinese che studia la nostra lingua, lavorano insieme usando chat ed e-mail e avendo come oggetto dell'interazione le due lingue: ci si corregge i compiti vicendevolmente spiegando gli errori, il che porta a una riflessione metalinguistica sulla propria lingua materna in logica comparatistica – riflessione autonoma, motivante, in cui si «fa grammatica» per un collega coetaneo e non per un professore –, ci si spiega modi di dire presenti in canzoni o film, ci si scambia file musicali o video, pagine di giornale, ci si aiuta nelle ricerche letterarie, artistiche, storiche: si svolgono attività sulla lingua o su altre discipline avendo come regola condivisa che metà dell'interazione avviene in italiano e metà in tedesco, che quando si parla di storia o arte gli errori di lingua vengono comunque segnalati e corretti.

L'avvento di skype e la diffusione della webcam stanno rapidamente trasformando il tandem tradizionale in video tandem, ma serve fare attenzione al fatto che non diventi una mera interazione orale perdendo la sua caratteristica saliente, l'uso delle due lingue per parlare (anche, ma non necessariamente solo) delle lingue stesse.

Lo sviluppo delle abilità di trasformazione di testi

Le abilità linguistiche che consentono di trasformare un testo sono spesso molto rilevanti nell'ambito delle abilità di studio (prendere appunti e riassumere, *in primis*) e sono spesso funzionali allo sviluppo di altre competenze (parafrasare, scrivere sotto dettatura), ma la tradizione scolastica le ha fatte percepire più come *attività* didattiche che come *abilità* cognitive e linguistiche. Tra le abilità di trasformazione di testi abbiamo tralasciato, sopra, la traduzione; le dedichiamo un capitolo a sé sia perché questa abilità è stata oggetto di un ostracismo fortissimo, per cui merita una discussione approfondita, sia perché la traduzione è insieme l'abilità e l'attività più complessa nell'educazione linguistica, in quanto fa interagire (almeno) due lingue e riguarda tutte le «grammatiche», nel senso ampio del termine che abbiamo visto nel capitolo 3, nonché tutte le caratteristiche che rendono ricco, complesso, ambiguo il lessico.

7.1 | Lo sviluppo delle abilità di riassumere

Riassumere non è (soltanto) un'abilità linguistica quanto primariamente un'abilità cognitiva che si basa su un testo linguistico e lo trasforma in un secondo testo linguistico più breve, ordinato sequenzialmente, senza discorso diretto: i testi sono la fonte e l'esito, ma l'attività centrale è cognitiva e si basa, a livello di lettura analitica, su tre azioni:

- a. individuazione dei nuclei informativi, composti da un elemento cardine e da una serie di informazioni accessorie su quell'argomento;
- b. divisione dei nuclei informativi tra essenziali, senza i quali il testo finale non ha più lo stesso significato globale del testo di partenza, e accessori – questi ultimi gerarchizzati in rango di importanza;
- c. ricostruzione della sequenza intrinseca (logica, temporale ecc.) dei nuclei informativi essenziali, indipendentemente dall'ordine in cui compaiono nel testo di partenza;

e solo dopo questa attività cognitiva giunge la fase linguistica che nella tradizione didattica si definisce «riassumere», cioè

- d. stesura di un testo strutturato secondo la sequenza «c», in cui siano presenti tutti i nuclei essenziali ed eventualmente alcuni dei nuclei accessori più rilevanti, a seconda della valutazione personale di chi svolge il riassunto.

Come si vede, mentre i processi cognitivi sono molto chiari, l'azione linguistica è più vaga e lascia un ampio margine di decisione autonoma. Per fare del riassunto un'attività produttiva sul piano dell'educazione linguistica occorre declinare questa abilità di trasformazione in una serie di attività didattiche che ne facciano emergere i nodi di fondo.

Attività 82: la contrazione di un testo, in qualsiasi lingua studiata

È un'attività propedeutica al riassunto e può essere svolta anche a livelli abbastanza bassi di competenza in una lingua non nativa: essa mira a far distinguere a livello di frase e di breve periodo l'essenziale rispetto all'accessorio e si realizza cancellando con una matita le parole, le subordinate ed eventualmente anche sezioni più ampie, senza procedere alla stesura di un riassunto ma limitandosi a ridurre le dimensioni del testo, aggiungendo semplicemente quegli elementi di raccordo sintattico che possono essere necessari una volta eliminati parole o frasi.

È un'attività destinata a studenti molto giovani, in quanto l'abilità di riassumere si imposta alle elementari, lavorando primariamente sull'italiano, e si consolida nella scuola media, dove si può lavorare anche sulle lingue straniere. Per dare una dimensione ludica, con quel minimo di sfida che risulta proficua con studenti giovani, si può partire da un testo scritto in word, di cui quindi si conosce facilmente il numero di parole, e di chiedere di eliminarne almeno il 20% lavorando da soli, poi un altro 20% lavorando in coppia in modo da far interagire due strategie, e poi chiedendo a gruppetti, ad esempio due coppie, di eliminare quant'altro è possibile in una sorta di gara.

Il confronto tra le varie proposte offre una buona occasione di discussione sull'individuazione delle informazioni essenziali rispetto a quelle accessorie.

Per il suo ricorrere alla cancellatura fisica, visibile, che traduce in tratto di matita una valutazione astratta di importanza informativa, questa attività aiuta gli studenti in cui prevale l'intelligenza visiva.

Attività 83: la selezione delle informazioni, in qualsiasi lingua studiata

È una variante in positivo dell'*Attività 81*: laddove nella contrazione si taglia, qui si mette in rilievo, usando un evidenziatore per le informazioni essenziali e una sottolineatura di un altro colore per le informazioni di rango secondario, lasciando intatte le sezioni totalmente accessorie.

Rispetto all'*Attività 81* costituisce tuttavia un passo in avanti, in quanto chiede un'analisi non più in termini sì/no, cioè permane o esce dal testo, ma in termini più articolati: l'essenziale viene determinato immediatamente e viene evidenziato, e lo stesso dicasi con il totalmente accessorio che viene trascurato, ma si crea una fascia intermedia di informazioni interessanti ma non essenziali.

Svolta questa attività in maniera autonoma e discussa poi con la classe l'individuazione delle tre fasce, un passo successivo è quello di eliminare circa metà della fascia intermedia, allargando l'evidenziazione a tutto quel che deve rimanere in un riassunto.

Anche se in questo caso, come nell'*Attività 81*, non è necessario procedere alla stesura e ci si può limitare alla risistemazione sintattica resa necessaria dai tagli – revisione che comunque è interessante sul piano dello sviluppo della competenza linguistica e che può costituire un buon spunto di lavoro nelle lingue straniere.

Per il suo ricorrere alla cancellatura fisica, visibile, che traduce in colori una valutazione astratta di importanza informativa, questa attività aiuta gli studenti in cui prevale l'intelligenza visiva.

Attività 84: la stesura del riassunto in ItaL1

Le *Attività 82-83* non prevedono la stesura di un riassunto vero e proprio e operano sul versante cognitivo, anche se la risistemazione sintattica conclusiva rappresenta un esercizio utile. Questa terza attività, che costituisce un'evoluzione utile dopo aver svolto alcune attività dei primi due tipi, presuppone sia l'attività cognitiva, per cui si identificano e gerarchizzano le informazioni sulla base del loro ruolo nel testo, sia l'attività linguistica, di cui si devono chiarire le regole:

- le informazioni che vengono conservate per il riassunto vanno collocate in ordine temporale (prima, durante, dopo), logico (tesi, antitesi, sintesi), causale (causa, effetto) ecc., anche se nel testo di partenza – come avviene soprattutto in testi narrativi – ci sono flashback, anticipazioni, percorsi temporali paralleli: questa «regola» del riassunto va spiegata agli studenti riflettendo sulla finalità del saper riassumere, che è la base delle abilità di studio e rappresenta il percorso di memorizzazione alternativo all'apprendere

mnemonico: chi riassume si appropria dei contenuti essenziali facendoli propri, ma per poterli acquisire i contenuti devono avere un ordine che poi si possa logicamente, temporalmente, causalmente ripercorrere;

- il discorso diretto, per le stesse ragioni di memorizzazione viste sopra, viene ridotto alla sua essenza e quindi a discorso indiretto.

Nella tradizione italiana si chiede «un riassunto», in molte tradizioni straniere si chiede «un riassunto di *x* parole»: la differenza opera sul piano cognitivo, di gerarchizzazione delle informazioni, ma non su quello linguistico.

Attività 85: la stesura del riassunto in ItaL2 e lingue straniere

Mentre nell'*Attività 84* si crea un testo nuovo e il fatto che gli studenti siano di madrelingua garantisce la conoscenza di iperonimi (permettono di sintetizzare una serie, ad esempio, di cani, gatti e altri animali domestici in un breve «gli animali»), quelle forme verbali necessarie per passare dal discorso diretto a quello indiretto, e così via, nelle lingue straniere e in itaL2 di fatto il riassunto rischia di coincidere con una contrazione del testo originale, trasformandosi in un esercizio di ricopiatura selettiva.

Ammesso che inizialmente questo processo sia inevitabile, far stendere qualche riassunto/contrazione può essere utile per procedere poi a una correzione collettiva in cui l'insegnante mostra come si poteva scrivere un testo nuovo che non fosse una semplice contrazione del testo base. In altre parole, il contributo del riassunto in lingue di cui non si ha piena padronanza sta nella fase di correzione piuttosto che in quella di esecuzione: se non c'è tempo o possibilità di lavorare a lungo alla correzione collettiva, si può fare a meno di svolgere riassunti.

Attività 86: la stesura del riassunto di testi in lingue classiche

Nello studio delle lingue classiche prevale l'abilità ricettiva, la lettura, rispetto a quella produttiva, la scrittura: si scrive in latino e greco solo quando si traduce qualche frase o breve testo. Il riassunto in lingua classica, che ha le stesse caratteristiche di quello visto nell'Attività 85, può costituire un'occasione per svolgere attività scritta in cui l'attenzione non sia concentrata sul tradurre: anche in questo caso, il valore dell'attività sta nella sua correzione e discussione collettiva, altrimenti si riduce a un esercizio di copiatura con qualche integrazione morfosintattica.

La stesura di riassunti in italiano di testi in lingua classica è in realtà una prova di comprensione.

Attività 87: la riflessione sulla riassumibilità

Nella percezione degli studenti tutti i testi sono riassumibili (quindi ogni testo può essere studiato, memorizzato, riassumendolo) e quindi può essere opportuno procedere a tentativi di riassunto su testi che non accettano un riassunto:

- testi regolativi, ad esempio un articolo di legge, un regolamento di classe: togliere un elemento – se il testo è ben costruito – significa snaturare il testo. Un ottimo testo di partenza può essere costituito dai tre articoli del Diritto di Famiglia che gli studenti hanno sentito recitare frettolosamente a ogni matrimonio cui hanno partecipato e che regolano la vita coniugale: hanno l'immediata possibilità di valutare cosa cambia in una famiglia al taglio di una sola parola;
- testi che descrivono relazioni logiche o matematiche: «in un triangolo rettangolo, il quadrato costruito sull'ipotenusa è equivalente

alla somma dei quadrati costruita sui cateti» è un testo non riassumibile; potevano esserci delle incidentali, per esempio per spiegare «ipotenusa» e «cateto» o per far notare che «equivalente» significa che «ha la stessa area, non la stessa forma»: in tal caso, il riassumere, cioè eliminare queste uniche informazioni accessorie, coincide esattamente con il processo di studio;

- testi letterari: per definizione, ogni parola è frutto di una scelta dello scrittore quindi la sua eliminazione è una «violenza» letteraria – ma questa azione può facilmente far scoprire anzitutto la differenza strutturale tra poesia, dove nulla può essere toccato, e prosa o dramma, da un lato, e poi tra teatro o narrativa di buona qualità, dove nulla è accessorio, e produzione letteraria meno curata.

7.2 | Lo sviluppo dell'abilità di parafrasare

La parafrasi ha una duplice natura, come il riassunto: da un lato c'è una dimensione cognitiva, quasi sempre trascurata nella scuola e che invece può avere un valore formativo, cognitivo rilevante che trascende l'educazione linguistica per riguardare l'educazione *tout court*; dall'altro c'è la dimensione linguistica che consiste nella trasformazione morfosintattica di un testo. Vediamo queste due attività più da vicino, rilevando come in realtà esse non riguardino tanto lo sviluppo dell'abilità di parafrasi, che non ha grande spendibilità nella comunicazione, quanto piuttosto lo sviluppo di altre competenze o abilità attraverso un lavoro sulla parafrasi.

Attività 88: la parafrasi di un pensiero

Molta psicolinguistica, soprattutto di origine russa a partire da Melčuk, ritiene che i significati sia concettuali sia pragmatici esistano nella struttura profonda della mente e che poi essi vengano *parafrasati*, con maggiore o minore facilità, nelle varie lingue disponibili

nel repertorio di una persona; quindi il «verbalizzare» è in realtà un'operazione di parafrasi (e, conseguentemente, il tradurre significa risalire dalla parafrasi del pensiero realizzata in lingua A al pensiero profondo e poi ri-parafrasarlo in lingua B).

Come attività di riflessione sul verbalizzare, cioè sul parlare e lo scrivere, nonché sul tradurre si può fare qualche esercizio di parafrasi di un pensiero, di una sensazione, in una sorta di gioco collaborativo che poi può portare a concordare su due o tre parafrasi eccellenti di quel pensiero: ad esempio, si può chiedere di dare parole alla sensazione che si prova al tramonto quando si è lontano dai propri cari (l'insegnante può poi calare un asso difficilmente battibile: «Era l'ora che volge al disio...»); si può poi proseguire ri-parafrasando in lingua straniera una prima parafrasi italiana o viceversa.

Si possono, in questo gioco, inserire regole particolari, ad esempio l'eliminazione delle metafore, che costituiscono la più rapida e semplice maniera di parafrasare un pensiero.

Questa attività, che non ha senso ripetere più volte in quanto serve per stimolare una riflessione sul rapporto pensiero/verbalizzazione, è comunque utile in quanto fa notare come lo stesso pensiero o la stessa sensazione possano essere parafrasati in più modi, non in uno solo, e come quindi divenire via via più abili nello scrivere, nel parlare, nel tradurre significhi divenire consapevoli di più «parafrasi» alternative e scegliere quella migliore in sé o in relazione al contesto.

Attività 89: la parafrasi di un testo linguistico

Sul piano linguistico, nella nostra tradizione la parafrasi viene spesso degradata a mera trasposizione in prosa di testi poetici, o alla riscrittura senza discorsi diretti di testi narrativi in prosa – attività che ci sembrano diseducative in termini di consapevolezza dell'essenza primaria del testo letterario, le cui scelte linguistiche per definizione non sono parafrasabili.

In realtà qualche attività di parafrasi può essere utile come strumento (quindi non come fine da sviluppare in sé) per l'esercizio morfosintattico e lessicale, i due ambiti in cui si deve agire per trasformare un testo – ma in tal caso conviene partire da testi della vita quotidiana, senza umiliare un testo letterario considerando insignificante le scelte dell'autore e convincendo, implicitamente, gli studenti che la letterarietà sta nell'intreccio (che non viene modificato dalla parafrasi) anziché nelle scelte fonologiche, lessicali, morfosintattiche, testuali.

Un altro possibile uso strumentale è la parafrasi diacronica, ad esempio di una pagina di Boccaccio in un italiano odierno: ma ci pare che questa attività pertenga all'ambito della traduzione e la tratteremo quindi nell'*Attività 102*.

7.3 | Lo sviluppo dell'abilità di scrivere sotto dettatura

Scrivere sotto dettatura è un'abilità utilissima per alcune professioni, da quelle segretariali a quelle di raccolta di informazioni, ma per la maggior parte delle persone non è una abilità linguistica ma solo un'attività scolastica, legata all'apprendimento dell'ortografia e alla valutazione nelle lingue straniere.

In realtà il concetto di dettato necessita di una riflessione in ordine alla sua pertinenza, per riprendere il parametro di Carroll visto in 1.3:

- a. scrivere sotto dettatura *attiva competenze diverse da lingua a lingua*: in spagnolo, lingua con una corrispondenza fono-grafemica abbastanza stretta, il dettato è un esercizio di ortografia, e in qualche modo lo è anche in italiano, sebbene la corrispondenza tra fonemi e segni grafici sia assai meno reale di quanto si percepisce di solito; in tedesco è necessaria un'analisi grammaticale per individuare i sostantivi da scrivere con la maiuscola; in francese c'è una forte componente morfosintattica, se si pensa che gli indicatori del femminile e

del plurale quasi sempre si scrivono ma non si pronunciano, che molte desinenze di verbi sono mute oppure omofone ma con grafie diverse; in inglese, oltre alla dose di arbitrarietà (assai inferiore alla percezione che se ne ha) che caratterizza la relazione tra fonemi e gruppi di lettere usati per rappresentarli, è necessaria un'analisi sintattica per distinguere, ad esempio, i casi possessivi singolari o plurali dai semplici sostantivi plurali o accompagnati da *is* o *has* abbreviato; nelle lingue pittografiche invece il dettato è un esercizio di memoria relativo ai caratteri;

- b. il dettato *avviene in tempo reale* per cui può essere una piacevole sfida con se stessi se è autocorretto, per cui ciascuno si misura con se stesso, ma può essere anche una fonte di ansia se è strumento di valutazione: la personalità dello studente, il ritenersi bravo o «somaro», la sua capacità di restare concentrato anche in presenza di disturbi (una penna che cade, un autobus che passa), il suo tipo di intelligenza più o meno visiva, e altre variabili individuali (Torresan, 2008; Caon, 2008) introducono una forte componente personale che rende inaffidabile il dettato come test;
- c. c'è una sostanziale *differenza tra il dettato a viva voce e quello che utilizza una fonte*, ad esempio un CD o un DVD. Nel primo caso, lo studente è abituato alla pronuncia dell'insegnante, il quale da parte sua è inevitabilmente portato a rallentare, a scandire le parole che ritiene difficili per i suoi studenti, a pronunciare ogni segmento con un'intonazione che tende ad essere conclusa in sé, diversa da come lo stesso segmento viene pronunciato nel contesto globale della frase; il dettato a viva voce ha però il vantaggio che consente di rispondere agli imprevisti – un colpo di tosse, un campanello esterno ecc. Il dettato da una fonte preregistrata ha una maggior accuratezza fonologica, intonativa, ritmica, ma è rigido sul piano della somministrazione e propone pronunce e introduce un elemento di ulteriore difficoltà dovuto alle voci e alle pronunce diverse da quelle cui gli studenti sono abituati.

Vediamo, consapevoli dei limiti che abbiamo appena ricordato, come si può usare il dettato per l'educazione linguistica proponendo alcune attività in ordine crescente di difficoltà (e, probabilmente, in ordine decrescente di utilità).

Attività 90: la trascrizione, l'auto-dettato

È una forma individuale di dettato che, una volta spiegata agli studenti, può essere molto utile in fase di recupero – e non solo ortografico, in quanto inevitabilmente chi si auto-detta un testo cerca di comprendere quel che legge/scrive e la comprensione è la base necessaria dell'acquisizione. La procedura è estremamente semplice e può essere condotta in maniera autonoma, come compito a casa o, soprattutto, come strumento di recupero, in due modi diversi:

- a. *trascrizione*: partendo da un testo pre-registrato, ad esempio un dialogo del libro di lingua straniera o di itaL2 (testo che per studenti in difficoltà dovrebbe preferibilmente essere già noto, per evitare un sovraccarico di operazioni), lo studente trascrive le frasi o segmenti significativi, inserendo la pausa per avere il tempo di scrivere, e poi verifica direttamente sul libro di testo;
- b. *autodettato*: lo studente legge ad alta voce una frase o una sua sezione significativa e la trascrive; finito il periodo, verifica autonomamente l'ortografia individuando immediatamente gli errori.

Questa è una tecnica che non inserisce elementi emotivi ma si configura piuttosto come una sorta di sfida con se stessi – ma la sua natura (accoppiare memoria sonora e visiva, rafforzando gli automatismi motori della mano) e la sua utilità per il recupero vanno spiegate agli studenti per evitare che la trascrizione e l'autodettato vengano ritenuti attività «infantili».

Attività 91: il dettato cloze

Utile in lingua straniera o lingue classiche, questa tecnica si basa su un testo in cui alcuni sintagmi, meglio che parole, o alcune brevi fra-

si sono state eliminate: il docente (o la fonte pre-registrata) leggono la parte stampata ma anche le parole o i sintagmi da inserire.

In questo modo, lavorando ovviamente su un testo sconosciuto, si lega molto l'attività di comprensione della parte presente del testo con quella di comprensione dei segmenti mancanti, che vengono trascritti in quanto compresi in quel contesto. Se quindi lo studente salta una parola, ciò dipende più da difficoltà di comprensione che di scrittura; se scrive con errori qualche parola, si ha comunque una conferma dell'avvenuta comprensione, in quanto l'errore è solo grafico (fatto salvo quanto diremo nell'*Attività 92*).

Attività 92: il dettato per la valutazione e l'autovalutazione

In alcuni casi, il fatto di aver scritto una parola non significa che essa sia stata compresa: se a un italiano si detta «strello» non ha alcuna difficoltà nello scriverla, ma indubbiamente non la comprende per il semplice fatto che non esiste; e anche in inglese alla parola pronunciata /baɪl/ è molto probabile che corrisponda la grafia *bile* o *byle*, per cui in un dettato si può scegliere casualmente e avere il 50% di possibilità di successo.

Di converso, il fatto di non aver scritto una parola non significa non conoscerla: spesso, soprattutto in lingua straniera, una parola non compresa a un primo ascolto viene individuata in un ascolto successivo: la parola era già nota ma risultava difficile da individuare nella stringa sonora o nella varietà geografica del parlante; e la mancanza di una parola non significa neppure il non saperla scrivere: può esserci un disturbo esterno, oppure si può essere più lenti nello scrivere di quanto presupponga chi legge il testo. Infine, è possibile che manchi una stringa intera: chi scrive sotto dettatura può aver perso tempo cercando di riflettere su una parola della cui grafia è incerto, o può essere tornato indietro a correggerla dopo averla

trascritta erratamente, e si trova ad essere indietro rispetto al ritmo della dettatura...

Quindi *il dettato è un test assolutamente inaffidabile*; invece, in una logica di *autovalutazione il dettato è una tecnica ottima* perché mette ogni studente di fronte alle proprie caratteristiche (stress, lentezza nello scrivere, tendenza a soffermarsi troppo per sciogliere un dubbio perdendo di fatto le dieci parole successive ecc.) e alla propria competenza linguistica.

7.4 | Lo sviluppo dell'abilità di prendere appunti

Saper prendere appunti è funzionalmente utilissimo per studiare, sia che gli appunti riguardino una lezione orale sia che derivino da un manuale scritto; in questo secondo caso spesso la stesura di appunti coincide con il riassunto, per cui focalizzeremo l'attenzione sugli appunti da un testo orale (anche se certe considerazioni si applicano a entrambi i contesti), attività sempre più necessaria nelle esperienze di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, uso veicolare della lingua straniera per studiare altre discipline; cfr. Coonan, 2002; Serragiotto, 2003).

La raccolta di appunti è un'abilità con tre componenti:

- a. una componente *linguistica*, in quanto si deve comprendere il testo e contemporaneamente scrivere gli appunti, che devono essere abbastanza chiari da essere poi riletti e interpretati; se si prendono appunti da un testo in lingua straniera, la componente linguistica si accentua non tanto sul piano della comprensione, quanto su quello della scrittura: gli appunti (anche se all'inizio gli studenti stentano a rendersene conto) sono necessariamente presi nella stessa lingua del testo di partenza, perché tentare di tradurre quel che si comprende per trascriverlo rallenta troppo e impedisce di seguire il testo;
- b. una componente *extralinguistica*, costituita da frecce, sottolineature,

- segni che indicano relazioni logiche, rimandi, opposizioni ecc.;
- c. una componente *cognitiva*, cioè la capacità di analisi le informazioni in termini «rilevante vs. accessorio» – analisi che deve essere effettuata in maniera rapidissima e che risulta quindi assai più complessa di quella, lenta e riflessiva, consentita dal riassunto.

Nella tradizione italiana questa abilità viene sostanzialmente trascurata – e gli effetti si colgono soprattutto nel triennio delle superiori e all'università, quando la necessità di prendere appunti diviene via via più rilevante.

Attività 93: la ricostruzione differita del testo originale partendo dagli appunti

Se si vuole sviluppare questa abilità, l'unica attività possibile è quella di proporre agli studenti una sfida con se stessi – in quanto gli appunti sono sempre personalissimi, nessuno può usare o valutare appunti altrui, se sono ben personalizzati: la sfida consiste nel prendere appunti su un testo di qualche minuto, non guardarli più per un mese e poi, autonomamente o lavorando con un paio di compagni, provare a ricostruire il significato del testo originale.

La traduzione e l'educazione linguistica avanzata

In glottodidattica la parola «traduzione» indica due realtà: da un lato, essa definisce una delle abilità linguistiche, assai complessa perché integra ricezione e produzione e può essere svolta per iscritto oppure oralmente; dall'altro, la traduzione è anche una tecnica glottodidattica, cioè una attività utilizzata per acquisire/apprendere una lingua e, sebbene senza alcuna affidabilità, per valutare la competenza (perfino negli esami di maturità, per quanto riguarda le lingue classiche).

Da mezzo secolo, nella didattica delle lingue straniere la traduzione è considerata una tecnica controproducente perché può abituare a tradurre dalla L1 alla lingua straniera anziché a generare testi direttamente in questa lingua; nella temperie della reazione all'approccio grammatico-traduttivo si sono applicati alla traduzione come *tecnica* quei parametri «giusto → sbagliato», «buono → cattivo» che in 1.3 abbiamo indicato come estranei alla valutazione scientifica delle tecniche glottodidattiche: il risultato è stato una «diffamazione» della traduzione che ha portato alla sua esclusione di fatto dall'insegnamento delle lingue straniere moderne; questo dibattito non ha interessato il settore delle lingue classiche dove la traduzione è ancora la tecnica didattica di base.

Vogliamo far nostre le parole con cui Laura Salmon inizia la sua riflessione sulla traduzione in glottodidattica (2004, p. 78): «Alcune delle cose che sosterrò in questo mio intervento parranno a qualcuno provocatorie o almeno strane». In realtà, e lo dimostra la scelta di dedicare un capitolo intero alla traduzione anziché collocarla nel capitolo 7 tra le

abilità di trasformazione di testi, cui pure appartiene, ci pare che sia giunto il momento di reagire all'ostracismo acritico e di ragionare sui pregi e i difetti della traduzione come tecnica glottodidattica.

Precisiamo anche che vogliamo far nostro il punto di vista che si interessa della *traduction pédagogique* (Carpi, 2006) come processo, come «azione segnica», come «semiosi traduttiva» (Arduini, Stecconi, 2007, pp. 55 ss.): in prospettiva glottodidattica non ci interessa il *prodotto* della traduzione perché sono i *processi* che fanno crescere competenza e metacompetenza nei discenti, indipendentemente dai prodotti generati da tali processi. Indubbiamente, l'uso della traduzione che i formalisti hanno fatto per secoli nella didattica delle lingue straniere e continuano spesso a fare in quelle classiche è perverso, nel senso pieno di questo aggettivo, va contro il «verso naturale»: ha come scopo quello di esercitare o, peggio ancora, di valutare la morfosintassi e il lessico, anziché quello di sviluppare la sensibilità e la flessibilità nell'uso della lingua: hanno lavorato, per usare i parametri di Gardner, all'intelligenza logico-matematica anziché a quella linguistica (Torresan, 2008). È perverso (nell'accezione, questa volta, di «cattivo», con un tocco di sadismo glottodidattico) imporre a studenti che non hanno ancora strumenti linguistici e culturali sufficienti una delle abilità più complesse di uso della lingua, un'abilità che si basa su una semiosi complessa e deve vedersela con l'alterità culturale; è controproducente, ai fini della comunicazione, abituare gli studenti a produrre lingua straniera traducendo dalla L1: la traduzione è un processo lento (si svolge prevalentemente nella corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro, che è sequenziale e quindi richiede tempo), faticoso (trascura quelli che i neurolinguisti e gli psicolinguisti chiamano «processi automatizzati» e favorisce i «processi controllati»), disabituata alle strategie di aggiramento dell'ostacolo (carenze lessicali, strutture morfosintattiche complesse) fondamentali per comunicare.

Potremmo continuare elencando l'uso perverso, errato ed eccessivo che si è fatto per secoli della traduzione in glottodidattica, ma ciò non giustifica l'ostracismo radicale a una tecnica didattica. In questo capitolo studieremo dunque l'uso glottodidattico della traduzione come tecnica di lavoro su testi, con il presupposto che il suo uso richiede una buona padronanza della lingua straniera o classica; indicativamente, con riferimento alla struttura della scuola italiana, diremo che in un liceo il trien-

nio può ospitare attività di traduzione del tipo che vogliamo proporre. Ci baseremo, oltre che sulle opere citate sopra, su: Aa.Vv. 1982 e 1984, raccolte che fecero il punto sul ruolo della traduzione in glottodidattica, ma non ebbero seguito, almeno fino a Borello, 1999; Salmon, 2003, per una teoria della traduzione; Mazzotta, 2006, per il ruolo della comprensione nel processo traduttivo; Montella, Marchesini, 2007, che include anche molte riflessioni glottodidattiche tra cui un saggio di Borello sulla storia della traduzione in glottodidattica; Mazzotta, Salmon, 2007, dedicato alla traduzione delle microlingue scientifico-professionali. Tra i libri in lingua straniera, un punto di riferimento è Forges, Braun, 1997.

8.1 | La traduzione come tecnica glottodidattica

Per la valutazione di una tecnica abbiamo suggerito alcuni parametri in 1.3; riproponiamo qui quelli pertinenti a una riflessione sulla traduzione.

8.1.1 Obiettivi

Le tre risposte che si possono dare alla domanda «perché usare la traduzione?» hanno una caratteristica comune: la traduzione

- serve a far riflettere, a produrre metacompetenza;
- è uno strumento per l'*apprendimento* e non per l'*acquisizione*, (nei termini di Krashen), per *cognizing* e non per *knowing* (in termini chomskyani);
- sviluppa i processi *controllati* e non quelli *automatici* (in termini psicolinguistici);
- mira all'*analisi* dei testi, non alla *produzione* di testi, anche se ne producono;
- non è uno strumento di *azione* pragmatica, sociale e culturale bensì uno strumento di *analisi e comparazione* socio-pragma-culturale.

Queste caratteristiche (che confermano la necessità di una soglia di conoscenza linguistica solida e ampia prima di procedere alla traduzio-

ne glottodidattica) si realizzano operativamente in tre direzioni: meta-linguistica, metaculturale, ermeneutica.

a. Strumento di metacompetenza linguistica

Non è necessario approfondire, in questa sede, questo evidente obiettivo della traduzione, sia in ordine alla lingua generale, sia soprattutto alle microlingue scientifico-professionali e a quella letteraria.

Gran parte delle attività traduttive che proporremo in seguito mirano a raggiungere questo obiettivo.

b. Strumento di riflessione interculturale

Uno dei classici di Robert Galisson, dove esplodeva il concetto di lessicocultura, si chiamava *De la langue à la culture par les mots* (1991; fondamentale anche il saggio del 1999); un testo «classico» di uno dei massimi traduttologi, Basil Hatim (1996), si chiama *Communication Across Cultures*; un terzo titolo, di Umberto Eco (2003) è significativo: *Dire quasi la stessa cosa*, in cui l'intraducibilità è attribuita non tanto alla difficoltà di equivalenze linguistiche bensì culturali.

Si tratta di osservazioni ben note a tutti coloro che si occupano di passaggio da una lingua all'altra e, soprattutto, da una cultura all'altra, anche in considerazione dell'ipotesi di Sapir (senza giungere all'estremo della sua versione con Whorf) per cui la lingua è lo strumento di percezione e acquisizione culturale: come tradurre culturalmente «amare» e «voler bene» in inglese dove *love* li assomma, in francese dove *aimer* li include ma significa anche «piacere», in spagnolo dove *querer* è sia «amare» sia «volere» – per non parlare del fatto che «amare» unifica la *filia* e l'*eros* aristotelici, entrambi forme di amore, non di semplice «voler bene»?

La traduzione mette lo studente di fronte all'alterità culturale non traducibile e getta immediatamente in crisi, di riflesso, la sua identità. Quale altra tecnica può costringere lo studente alla metaconoscenza interculturale, così facile a sfuggire in una glottodidattica ridotta a comunicativismo spicciolo? Quale altra tecnica «implica la comprensione, il riconoscimento, l'ascolto dell'altro [?...]. Grazie a questo lavoro [nel senso freudiano di elaborazione], l'atto del tradurre si presenta come un vero modello etico di integrazione tra gli individui, le culture, gli Stati [...], un luogo di mediazione tra identità e alterità» (De Carlo, 2006, pp. 125-26).

c. Strumento ermeneutico, di scoperta induttiva della lingua straniera o classica

Nel Rinascimento l'uso diffuso di testi latini con traduzione interlineare in volgare era il mezzo preferito per l'apprendimento sia del latino sia di altre lingue moderne. L'obiettivo in questo caso era di supporto ermeneutico, anche perché non si poteva parlare di insegnamento ma più che altro di autoapprendimento tutorato da qualche ecclesiastico.

Oggi la traduzione «interlineare» si presenta sotto forme inedite, non più interlineari ma che ne riprendono la natura, quali ad esempio:

- l'opzione dei DVD che consente di vedere il film in lingua originale avendo la sottotitolazione in italiano;
- la possibilità di scaricare dalla rete versioni in più lingue dello stesso testo tecnico, giuridico ecc.

Da quando la globalizzazione e la conseguente mobilità delle persone e dei testi ha imposto il LLLL, *Life Long Language Learning*, l'accentuazione sull'autoapprendimento delle lingue (per quanto introdotto da un corso intensivo e sostenuto da tutor, quasi sempre on line) è esponenziale, e un uso di testi con traduzione interlineare classica oltre che nelle versioni viste sopra può essere sensato, soprattutto se accompagnato da supporti tutoriali. Tra gli obiettivi di uso della traduzione non abbiamo parlato di verifica e di valutazione. La comparabilità dei risultati è una componente essenziale di una tecnica di verifica, e la traduzione è probabilmente la più non-comparabile delle attività didattiche, insieme al dialogo libero: troppe sono le variabili, troppo alto il ruolo della componente personale. Certo, dalla traduzione possono emergere carenze lessicali, morfosintattiche, ortografiche – ma per valutare queste dimensioni esistono tecniche che richiedono molto meno sforzo e tempo e sono molto più accurate. Verificare tali elementi usando la traduzione corrisponde alla classica caccia alla zanzara usando il cannone: sono più i danni che i risultati.

8.1.2 *Lo studente e la traduzione*

Tradurre è un'attività faticosa, difficile: la motivazione – tranne per gli studenti che hanno uno spiccato interesse personale per la lingua – può

scere solo se il ruolo della traduzione nell'apprendimento viene chiarito dall'insegnante e se si premette la separazione tra il lavoro traduttivo e la valutazione. Per motivare il lavoro traduttivo è necessario che questo

- venga condotto su testi psicologicamente rilevanti: il giardino di Lucullo era certamente bello, ma che cosa può interessare a uno studente?; il testo va scelto accuratamente ed eventualmente può essere tagliato nelle parti non rilevanti;
- venga percepito come compito fattibile, realizzabile, per rispondere ai parametri dell'attrattiva dell'input e della fattibilità del compito, propri del modello motivazionale di Schumann (1997);
- sia una forma di piacere di lavoro sulla lingua, di riflessione sulle proprie competenze, di gara tra persone, coppie, gruppi per trovare soluzioni migliori, di cooperazione per giungere a un testo conclusivo condiviso da tutti come la miglior traduzione possibile;
- venga posto soprattutto come sfida con se stessi, per cui la traduzione va presentata come la più alta, complessa, sofisticata sfida possibile.

La motivazione deve essere tale da durare a lungo, perché la traduzione richiede tempo e sforzo sia di realizzazione (possono essere necessari tempi differenziati da parte di ogni allievo, che quindi deve lavorare anche a casa, ricorrendo a dizionari, internet e quant'altro) sia di correzione, intesa come commento in classe, come ricerca delle soluzioni migliori tra quelle proposte dagli studenti, come creazione di un testo condiviso: cercare di giungere a una traduzione condivisa, cioè frutto del lavoro di tutti, è l'attività chiave senza la quale la traduzione non ha senso glottodidattico e non viene accettata dagli allievi, che la subiscono come un dovere, come la più «scolastica» di tutte le attività glottomatetiche.

Da tutto ciò consegue che la traduzione non è quindi un'attività «economica» (nell'accezione di Carroll riportata in 1.3), anzi richiede molto tempo – e quindi non può essere un'attività sistematica, routinaria. È ben vero che il talento di un traduttore cresce in relazione alla frequenza e alla continuità delle esperienze di traduzione: ma nella scuola non si preparano traduttori, ci si limita a insegnare le lingue straniere e classiche, ma per la rilevanza che abbiamo visto in 8.1.1 *qualche* esperienza di traduzione è necessaria anche se non si devono formare traduttori.

8.2 | Modalità di realizzazione

Ci sono altre due riflessioni propedeutiche all'analisi dei vari tipi di traduzione: in quanti si lavora e con quali strumenti.

a. Numero di studenti impegnati nella traduzione

Sopra abbiamo parlato, in relazione all'economicità della traduzione, di una sua esecuzione individuale, con riferimento al fatto che i ritmi sono diversi da persona a persona e che in un'attività complessa come questa la diversità viene amplificata e può diventare un disturbo: ci riferivamo ovviamente alla traduzione scritta dalla lingua straniera o classica – ma ci sono varianti della traduzione che vedremo sotto e che ben si adattano al lavoro in classe (ad esempio, la traduzione orale «all'impronta» di un testo scritto), e comunque qualche breve esperienza di traduzione in classe, collettiva, soprattutto dall'italiano alla lingua straniera o classica, può essere utile: focalizza il processo di traduzione, permette di condividere la conoscenza e quindi di disseminarla tra i compagni, viene condotta sotto la guida di un esperto, il docente, che quindi sopperisce laddove necessario alle lacune degli studenti diventando uno «strumento» a loro disposizione.

Una modalità interessante può essere quella della traduzione in piccolo gruppo possibilmente di fronte a un computer:

- si mettono insieme sia le conoscenze dei membri del gruppo sia le loro capacità di controllo formale sul testo che viene prodotto;
- si lavora su un testo pulito, senza cancellature e rinvii, il che rende più agevole il lavoro e il controllo della qualità del testo;
- il docente può passare di gruppo in gruppo in modo da seguire il processo *in itinere*, coprendo lacune, dando suggerimenti, richiamando l'attenzione su errori o improprietà;
- a fine lezione, ogni gruppetto può mandare direttamente la propria traduzione alla mail di tutti i compagni di classe (o di corso, all'università) in modo che ciascuno possa eventualmente modificare la propria traduzione originale prendendo il meglio (o quel che considera tale) dagli altri;

- nella lezione successiva, la lettura di una di queste traduzioni «definitive», intercalata con la discussione con chi ha operato scelte diverse, può completare il percorso.

b. Strumenti

Quanto agli strumenti, che sono utilizzabili solo nella traduzione scritta dalla lingua straniera o classica verso l'italiano, il loro uso deve essere compatibile con le procedure di percezione e comprensione del nostro cervello e della nostra mente.

Richiamiamo qui brevemente il fatto che la comprensione avviene attraverso una prima fase di globalità, in cui si attiva anzitutto l'emisfero destro e si recuperano le informazioni situazionali e contestuali, si sfrutta la conoscenza del mondo in termini di schemi, *frame*, *script*, si crea la ridondanza contestuale, si attiva la strategia di *skimming*; a questa prima lettura estensiva fa seguito la fase di analisi, basata essenzialmente sull'emisfero sinistro (cfr. 4.1).

Gli strumenti di supporto *non vanno usati nella fase della globalità* proprio per non interferire con il processo. Dizionari, grammatiche di riferimento, banche date su internet ecc. vanno usati solo dopo aver scorso il testo da tradurre e, se possibile, anche dopo aver schizzato una prima traduzione in cui le parti non comprese rimangono in bianco (evidenziando in tal modo le lacune, ai fini dell'autovalutazione delle proprie capacità).

Quanto alla traduzione dall'italiano alle lingue straniere o classiche – procedura che ci pare saggio usare con estrema parsimonia, come vedremo – è fondamentale, per l'autovalutazione delle proprie capacità, che lo studente proceda a un primo abbozzo di traduzione delle sezioni in cui è in grado di farlo: la quantità di spazi vuoti gli darà la percezione tangibile della sua (in)competenza.

Non va infine dimenticato che l'acquisizione delle abilità di uso del dizionario, delle grammatiche di riferimento e delle banche dati informatiche costituisce uno dei vantaggi «collaterali» delle esperienze di traduzione, anche se la padronanza di questi strumenti va costruita con molte più attività che non la sola traduzione.

La traduzione può essere effettuata secondo diverse modalità, che vedremo di seguito.

Attività 94: la traduzione scritta dalla lingua straniera o classica all'italiano

La direzione indicata dal titolo non solo è quella classica (la rispettavano già i latini nelle loro scuole, dove si traduceva sempre dal greco al latino; solo con l'imporsi dei volgari si traduce dalla L1 al latino), ma è anche quella naturale (si parte da ciò che si sa meno, la lingua non nativa, per dare un prodotto in ciò che si sa meglio, la madrelingua) nonché quella normalmente praticata tra i traduttori professionisti.

Questo tipo di traduzione concentra l'attenzione sia sulla lingua di partenza, quella straniera o classica, sia sulla qualità della lingua d'arrivo, l'italiano, contribuendo così all'educazione linguistica complessiva – perché questa è una delle grandi potenzialità della traduzione, agire contemporaneamente su entrambe le lingue, le culture e le enciclopedie di riferimento.

L'obiettivo primario del lavoro con questa modalità traduttiva è il lavoro sul lessico, nell'accezione più vasta – dalla connotazione, fondamentale nei testi letterari, alla precisione terminologica di quelli microlinguistici; dalla scelta dei registri, almeno alla quantità di implicite culturali che sono impigliati in ogni parola.

Oltre all'attenzione lessicale è possibile un lavoro meno evidente, ma non per questo meno importante, sulla sintassi del periodo, soprattutto nella ricollocazione delle subordinate in posizioni diverse da quelle dell'originale e nella trasformazione della struttura paratattica, tipica dei testi inglesi che preferiscono la coordinazione, in una struttura ipotattica, basata sulla subordinazione, più propria delle lingue romanze; è possibile anche l'opposto, con la trasformazione dell'eccesso ipotattico di Cicerone in italiano del XXI secolo.

Attività 95: la traduzione orale dalla lingua straniera o classica all'italiano

Nella scuola e nei corsi di laurea non finalizzati all'interpretariato la traduzione orale → orale dalla lingua straniera può essere solo consecutiva (si ascolta un segmento in lingua straniera e lo si ripropone immediatamente in italiano): si lavora sulla comprensione in un contesto molto vincolato nei tempi e quel che conta è l'efficacia pragmatica, il riuscire a veicolare in italiano i significati e gli scopi dell'enunciato in lingua straniera.

Sul piano dell'apprendimento questa tecnica non è utile per chi la esegue (il livello di stress è molto alto, quindi si attivano i meccanismi di difesa noti come «filtro affettivo») e dopo un po' neppure per i compagni, in quanto richiede molta concentrazione e questa tende a sparire rapidamente se non si è direttamente impegnati. Tuttavia qualche esercitazione di questo tipo, purché contenuta nei tempi, può essere una sfida motivante.

Una forte riduzione dello stress, e quindi una maggiore efficacia nell'acquisizione, si ha se il testo di partenza è scritto e si chiede una traduzione orale, prassi molto diffusa nell'insegnamento delle lingue classiche e, di fatto, anche nel lavoro su testi italiani antichi di cui si chiede sempre di fare la «prosa» in italiano contemporaneo, che altro non è se non una traduzione diacronica (vedi *Attività 102*).

In entrambi i casi, se la traduzione orale viene registrata, l'efficacia della tecnica aumenta radicalmente in quanto diventa possibile ripercorrere la traduzione, coinvolgendo tutti gli studenti nell'analisi sia del modo in cui è stato compreso il testo di partenza sia della qualità del testo d'arrivo, in termini anzitutto pragmatici (la traduzione ha riportato correttamente tutti i significati?) e poi anche formali. In questo senso l'analisi delle incertezze, degli enunciati saltati, degli errori diviene un momento fondamentale e, se condotto collettivamente, non demotiva chi ha eseguito materialmente la traduzione anche se ne mette in evidenza i limiti.

Attività 96: la traduzione dall'italiano alla lingua straniera o classica

È la forma classica della traduzione nell'approccio formalistico e nell'approccio grammatico-traduttivo, è quella che è stata «diffamata» – diffamazione giusta in quanto era l'unica tecnica, insieme al dettato, che veniva utilizzata, tra l'altro ridotta a traduzioni di frasi decontestualizzate o assolutamente prive di significato pragmatico, come la celebre frase da tradurre in francese:

Un cammello pieno di pidocchi e carico di giocattoli e gioielli inciampò nei ciottoli del deserto, cadde e si ruppe le ginocchia

in cui tutte le parole sottolineate sono irregolari o insolite al plurale.

La traduzione orale dall'italiano alla lingua straniera, ancorché puramente consecutiva, è estremamente difficile e può essere una sfida che si fa una o due volte l'anno quasi per gioco – ma un «gioco» che può essere utile se si usa il registratore e poi si rivedono insieme le realizzazioni. Ma come recita il proverbio «ogni bel gioco dura poco».

Se si vuole fare qualche esperienza di traduzione verso la lingua non nativa conviene lavorare su testi scritti, che consentono anche un maggior tempo per la riflessione e quindi contribuiscono alla metacognizione sui meccanismi traduttivi e linguistici messi in atto.

Mentre la traduzione verso l'italiano (*Attività 93 e 94*) focalizza l'attenzione sul lessico italiano e sulla sua qualità, la traduzione verso la lingua straniera o classica fa emergere soprattutto le difficoltà morfosintattiche e, laddove si tratta di lessico, si limita a distinguere tra lessico conosciuto e lessico ignorato, da recuperare sul dizionario – ed è proprio l'uso del dizionario che viene rafforzato da questa attività di traduzione, se si investe tempo nel discutere insieme alcuni casi di traduzione eccellente e altri di traduzione scadente o errata, chiedendo agli studenti di spiegare ad alta voce i percorsi che sono stati seguiti nel dizionario per giungere alla traduzione.

Non possiamo ignorare la annosa discussione sul ruolo del dizionario monolingue: il suo uso ci pare tuttavia inadatto, a livello scolastico,

perché la ricerca sul dizionario monolingue richiede percorsi di approssimazione progressiva assai sofisticati, propri di chi si specializza nelle lingue straniere e non della scuola. Insegnare a usare un dizionario monolingue a un pubblico il cui obiettivo è imparare la lingua, non la traduzione, è sbagliato in termini di programmazione degli obiettivi.

In questo tipo di traduzione la scelta del testo è di particolare delicatezza: la tradizionale traduzione in lingua non-nativa di testi letterari non trova alcuna giustificazione

- testuale: il testo letterario è quello linguisticamente più complesso, richiede un'analisi letteraria prima della traduzione e presuppone competenze altissime nella lingua d'arrivo;
- glottodidattica: non serve a rafforzare la produzione nella LS «quotidiana» e ha sempre un effetto demotivante, perché rappresenta una sfida troppo alta, il cui risultato è sempre e comunque deludente se viene poi confrontato con la traduzione fatta da un professionista.

Attività 97: la retrotraduzione

Il meccanismo è semplice: si prende un testo italiano nella traduzione in lingua straniera e si chiede agli studenti di tradurlo in italiano, dopo di che si confronta il testo ottenuto con quello di partenza e si riflette sulle discordanze – il che talvolta consente di scoprire superficialità o errori nelle traduzioni anche dei professionisti, con una buona occasione per riflettere sulla traduzione.

È possibile anche il percorso inverso, con un testo originale straniero o classico presentato nella traduzione italiana e ri-tradotto verso la lingua d'origine – ma questa variante della retrotraduzione è molto più complessa, come tutte le traduzioni verso la lingua non nativa; l'analisi della propria traduzione è sempre deludente e quindi demotivante, in quanto la padronanza della lingua d'arrivo è limitata

e non può reggere il confronto con il testo tradotto da un professionista di madrelingua.

Il principale pregio della retrotraduzione è psicodidattico, in quanto il compito si presenta come una sfida dello studente (o della coppia, del gruppo di studenti) con se stesso, con un testo, non con un insegnante-giudice: anzi, l'insegnante diviene un punto d'appoggio, un consulente che guida la discussione e non il depositario della conoscenza di ciò che è giusto o sbagliato. L'idea non è nuova: la metteva in pratica con il nome di *double translation method* Roger Ascham (1515-68), precettore della futura Regina Elisabetta, per l'insegnamento del latino (Borello in Montella, Marchesini, 2007, p. 149).

Attività 98: la traduzione da una lingua straniera a un'altra o dalla lingua classica alla lingua straniera

Nelle scuole dove si studiano due lingue straniere e nei licei dove si studiano le lingue classiche è possibile – e motivante, se viene presentata come una sfida – anche la traduzione tra le lingue studiate, ad esempio dal latino all'inglese o dal francese all'inglese.

Lo scopo di questa variante della traduzione non è tanto o solo linguistico, ma soprattutto metodologico: allo studente appare immediatamente chiaro che tradurre seguendo il percorso «inglese → italiano → francese» oppure «latino → italiano → inglese» è inefficiente, complica le cose inutilmente, per cui diventa evidente che la traduzione è un passaggio psicolinguistico da comprensione a produzione.

Anche in questo caso, come nell'*Attività 95*, il ricorso a traduzioni ufficiali può essere proficuo per la discussione, pur con tutte le cautele e i limiti che abbiamo esposto parlando della retrotraduzione.

Un particolare aspetto positivo della traduzione tra lingue non native riguarda il coinvolgimento di docenti di varie lingue, e quindi la realizzazione di un'azione di educazione linguistica in senso proprio.

Attività 99: la traduzione di dialoghi di film stranieri

Si parte dalla versione del film in DVD con i sottotitoli nella lingua originale, in modo da agevolare la comprensione perché il focus dell'attività è infatti la traduzione, non la comprensione; fatta la traduzione, si rivede la scena con sottotitoli in italiano e si confrontano le traduzioni, tenendo presente che spesso i sottotitoli sono più brevi dell'originale per ragioni di spazio; il secondo passaggio si attua con il confronto con il doppiaggio in italiano, in cui

- la traduzione deve avere un numero di sillabe in italiano (quasi) pari a quello che si intuisce dal labiale nelle immagini;
- i riferimenti culturali propri del mondo straniero, facilmente individuabili allo spettatore di madrelingua, vanno resi comprensibili allo spettatore italiano;
- battute non traducibili vanno sostituite con battute equivalenti ma che funzionino in italiano;
- il turpiloquio (che, per limitarci all'inglese, consiste quasi essenzialmente dei due intercalari *fuck* e *shit*) va espanso a tutta l'ampia gamma di «parolacce» italiane, con le loro connotazioni e marcatezze socio-linguistiche;
- le scelte socio-linguistiche, sia in termini di registro (in quanti film si sente la traduzione «Chiamami Paul», anche se «Call me Paul» significa «diamoci del tu!») sia laddove i personaggi originali sono linguisticamente caratterizzati in termini diatopici, usano cioè varianti locali della lingua: la dimensione socio-linguistica può rappresentare il principale focus di questa variante della traduzione, che per il resto rientra nella retrotraduzione vista nell'Attività 97.

Sulla visione di film stranieri cfr. anche l'Attività 60.

Attività 100: la traduzione di canzoni straniere

Mentre nel doppiaggio (vedi *Attività 97*) il primo problema riguarda l'equilibrio tra il testo italiano e il movimento labiale dell'attore straniero, la traduzione di canzoni deve produrre un testo che si adagi nel numero di sillabe permesso dalla struttura di accenti richiesto dal ritmo e all'accentuazione musicale – ritmo e accentuazione di cui gli studenti sono pienamente padroni vista la loro consuetudine con testi cantati.

Questa attività, molto motivante come tutte quelle che riguardano testi multimodali di cui gli studenti sono utenti intensivi, funziona molto bene se condotta in piccoli gruppi, che possono anche lavorare per mail, in orario extrascolastico, lasciando all'attività in aula la fase di confronto tra le varie traduzioni, in modo da giungere a una versione condivisa da cantare insieme.

Sull'uso della canzone si veda anche l'*Attività 58*.

Attività 101: la traduzione di pubblicità televisiva

La pubblicità è un testo particolare da un lato per il suo uso spesso spregiudicato di figure retoriche, di scarti linguistici, di sintesi tra parlato e cantato, dall'altro per l'altissima presenza di elementi culturali, che rappresentano l'enciclopedia implicita di riferimento che rende comprensibili ed efficaci testi complessi che spesso durano pochi secondi.

La traduzione di pubblicità si presenta dunque come un compito apparentemente semplice (quindi fattibile, nella percezione dello studente), stimolante, breve – e si traduce in un lavoro difficilissimo, ma non per questo meno stimolante. E certo utilissimo.

Attività 102: la traduzione diacronica

È un'attività che ha uno scopo utilitaristico (rendere più facilmente leggibili testi scritti in una varietà antica di una lingua) e uno formativo, far riflettere sull'evoluzione della lingua.

La struttura della traduzione diacronica è semplice in quanto prevede di riportare alla lingua contemporanea, nel registro adeguato, un testo scritto in varietà classiche della lingua. Se l'attività viene svolta anche solo una o due volte nella carriera dello studente, ma coinvolge nella stessa settimana tutte le lingue moderne insegnate, la presa di coscienza è indubbiamente positiva e, a differenza delle altre varianti, non riguarda l'acquisizione linguistica ma la riflessione sulla diacronia delle lingue.

I suggerimenti che abbiamo avanzato nei paragrafi precedenti hanno un corollario di carattere teorico, indipendente dalla riflessione sulla traduzione come tecnica, che ci rimanda a quanto abbiamo sostenuto nel primo capitolo:

- a. crediamo di aver dimostrato quanto sia inappropriato valutare una tecnica su basi storiche, filosofiche, «ideologiche», e come invece vada vista sulla base delle sue caratteristiche operative: la traduzione, in questo caso, serve a fare alcune cose, ad attivare alcuni processi e a stimolare e guidare alcune linee di riflessione sulla lingua, sul rapporto lingua/cultura ecc.;
- b. emerge chiaramente, parlando della traduzione, come variando anche solo un elemento (tradurre da soli, in coppia, in gruppo; con o senza supporti, dizionari ecc.) vari il risultato complessivo di una tecnica in termini glottodidattici: considerazione che poniamo alla conclusione non solo del capitolo ma di tutto il volume e che vale per tutte le attività presentate.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 1982, *Processi traduttivi: teoria e applicazioni*, Brescia, La Scuola.
- AA.VV., 1984, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- ALLWEIN G., J. BARWISE (a cura di), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- ANDERSON M., 1992, *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*, Oxford, Blackwell.
- ANTONELLO D., 2002, «Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca», in ZANCHIN M. R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Roma, Armando.
- ANTHONY E., 1972, «Approach, Method and Technique», in H. ALLEN, R. CABBELL (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARDUINI S., U. STECCONI, 2007, *Manuale di traduzione. Teorie e figure professionali*, Roma, Carocci.
- BALBONI P.E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.
- BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-disciplinari. Natura e insegnamento*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università. [Vengono indicate come 2002² le occasioni in cui si fa riferimento a parti non presenti nella prima edizione del 2002 ma solo nell'edizione, con lo stesso titolo ma profondamente rinnovata, del 2008].

- BALBONI P.E., 2006a, *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2006b, *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2007a, *Operational Models for Language Education*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2007b, *La comunicazione interculturale*, Perugia, Guerra.
- BAZZANELLA C. (a cura di), 2002, *Le forme del dialogo*, Milano, Guerini.
- BELTRAMO M., 2002, *Abilità di scrittura*, Torino, Paravia.
- BENUCCI A., 1995, «L'integrazione tra codice scritto e codice iconico», in *Civiltà italiana*, 1.
- BENUCCI A. (a cura di), 2005, *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Università.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- BONVINO E., 2003, «Esercizi e attività per l'apprendimento dell'italiano L2», in www.italicon.it.
- BORELLO E., 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della Comunicazione*, Urbino, QuattroVenti.
- BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET Università.
- BRADFORD B., 1988, *Intonation in Context*, Cambridge, CUP.
- BRATT PAUSLTON C., M. NEWTON, 1976, *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*, Cambridge (Mass.), Winthrop.
- BRUNI F. et alii, 1997, *Manuale di scrittura e comunicazione*, Bologna, Zanichelli.
- CADAMURO A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.
- CALÒ R. (a cura di), 2003, *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.
- CANEPARI L., 2000, «La fonetica dell'italiano e il suo insegnamento», in R. DOLCI, P. CELENTIN (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2006a, *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (a cura di), 2006b, *Insegnare italiano in classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (c.d.s.), *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.

- CAON F., S. RUTKA, 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CARDONA M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.
- CARPI E., 2006, «Tracution écrite et didactiques des langues: entre communication et éducation interculturelle», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 141.
- CARROL B.J., 1980, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon.
- CHAPMAN C., 1996, *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge, C. U. P.
- CILIBERTI A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- C.L.U.C., 1993, *La grammatica ed il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- COLOMBO A. (a cura di), 1995, *La riflessione sulla lingua*, Bologna, IRRSAE Emilia-Romagna.
- COLOMBO A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- COMOGLIO M., M.A. CARDOSO, 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- COPPOLA D., 2004, *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue-culture*, Pisa, ETS.
- CORNO D., G. POZZO (a cura di), 1991, *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- CORNO D., 2002, *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Bruno Mondadori.
- CUMMINS J., 1989, *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- DIADORI P., 1997, *Senza parole. 100 gesti degli italiani*, Bonacci, Roma.
- DALL'ARMELLINA R., M.L. TUROLLA, G. GORI, 2005, *Giocare con la fonetica*, Firenze, Alma.
- DANESI M., 1988, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.
- DE BENI R., F. PAZZAGLIA, 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, Petrini.
- DE CARLO M. (a cura di), 2006, *Didactique des langues et traduction*, numero monografico di *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 141.
- DE MATTEIS P., 2008, «L'apprendista stratega», in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 1-3.

- DE MAURO T., S. GENSINI, M.E. PIEMONTESE (a cura di), 1988, *Dalla parte del ricevente: Percezione, comprensione, interpretazione*, Roma, Bulzoni.
- DE MAURO T., 2005, *La fabbrica delle parole*, Torino, UTET Libreria.
- DI PIETRO R., 1987, *Strategic Interaction. Learning Languages Through Scenarios*, New York, CUP.
- ECO U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa*, Milano, Bompiani.
- FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- FERRERI S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- FORGES G., A. BRAUN (a cura di), 1998, *Didactique des langues, traductologie et communication*, Bruxelles, De Boeck.
- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Parigi, CLE.
- GALISSON R., 1999, «La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 116.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Roma, Carocci.
- GINESTE M.D., J.F. LE NY, 2002, *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*, Parigi, Dunod.
- GIULIANO P., 2004, *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Napoli, Liguori.
- GIUNCHI P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- GUERRIERO A.R. (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia.
- HATIM B., 1996, *Communication Across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*, Exeter, EUP.
- JAMET M.-C., 2007, *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tubinga, Narr.
- JOHNSON-LAIRD P.N., P.C. WATSON (a cura di), 1977, *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Cambridge, CUP.

- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, Kagan Cooperative Learning.
- KRAMSCH C., 1998, «The Privilege of the Intercultural Speaker», in M. BYRAM, M. FLEMMING (a cura di), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, CUP.
- LARSEN FREEMAN D., 1986, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- LEWIS M. (a cura di), 2000, *Teaching Collocation*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS M. 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove, Language Teaching Publications.
- LO DUCA M.G., 1992, *Scrivere nella scuola media superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- LO DUCA M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- LO DUCA M.G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 1: *Coordinate*; vol. 2: *Lingue e culture d'origine*; vol. 3: *Strumenti*, Perugia, Guerra.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- MACRAE J., 1986 *Using Drama in the Classroom*, Oxford, Pergamon.
- MAGGIO M., 2005, *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- MALEY A., A. DUFF, 1982, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, CUP.
- MARELLO C. (a cura di), 1989, *Alla ricerca della parola nascosta*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARELLO C., A. CORDA, 1999, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia. [Edizione parzialmente rivista: Perugia, Guerra, 2004].
- MARIANI L., G. POZZO, 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MAZZOTTA P., 2003, «Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera», in *ITALS. Linguistica e didattica dell'italiano*, n. 1.
- MAZZOTTA P. (a cura di), 2004, *Grammatica e grammatiche*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 4-6.
- MAZZOTTA P., 2006, «Il ruolo della *Reading Comprehension* in un approccio

- didattico alla traduzione microlinguistica», in S. PETRILLI (a cura di), *Comunicazione, interpretazione, traduzione*, Milano, Mimesis.
- MAZZOTTA P., L. SALMON (a cura di), 2007, *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università.
- MEDICI M., R. SIMONE (a cura di), 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni.
- MOLLI A., 1995, «Creative Writing: Poetry in the Language Classroom», in *Mosaic*, n. 1.
- MONTELLA C., G. MARCHESINI (a cura di), 2007, *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, Milano, Franco Angeli.
- MORGAN N., J. SAXON, 1991, *Teaching, Questioning and Learning*, Londra, Routledge.
- MOROSIN S., 2008, *Repetition in Language Learning and Teaching*, tesi di dottorato disponibile (anche on line) presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Venezia, in attesa di pubblicazione.
- NAIMAN N. et alii, 1995, *The Good Language Learner*, Clevedon, Multilingual Matters.
- NARDI E., 1999, *Nella rete del testo: unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Torino, Paravia.
- NORMAN S., J. REVELL, 1999, *Handing Over – NLP-based Activities for Language Learning*, Londra, Saffire Press.
- PALLOTTI G. (a cura di), 1999, *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.
- PIEMONTESE M.E., 1996, *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.
- PONTECORVO C. (a cura di), 1999, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- PORCELLI G., 1977, *Pronuncia inglese e correzione fonetica*, Bergamo, Minerva Italica.
- PORCELLI G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Liviana-Petrini.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET Libreria.
- PRAT ZAGREBELSKY M.T., 1998, *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- RIGO R., 1998, *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando.
- RIGO R., 2005, *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Roma, Armando.
- SABATINI F., 1995, «Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua», in A.

- COLOMBO (a cura di), *La riflessione sulla lingua*, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna.
- SALMON L., 2003, *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*, Milano, Vallardi.
- SALMON L., 2004, «La traduzione nella didattica della L2: riflessioni preliminari», in E. KLETT, M. LUCAS, M. VIDAL (a cura di), *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires, Araucaria.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- SKEHAN P., 1994, «Differenze individuali e autonomia di apprendimento», in L. MARIANI (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
- STEVICK E., 1980, *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Newbury House.
- STEVICK E., 1989, *Success with Foreign Languages*, New York, Prentice Hall.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TITONE R., 1992, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Roma, Armando.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligence e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- UR P., 1988, *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, CUP.
- UR P., 1989, *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, CUP.
- VAN PATTEN B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction*, Jersey City, Ablex.

Indice analitico

- Abelson R., 103
Acquisizione spontanea, 52
Allwein G., 12
Analisi
 del periodo, 83, 88-90
 grammaticale, 69, 83, 85-87, 98
 logica, 69, 83, 88-89, 98
Anderson M., 4
Anthony E., 5
Antonello D., 34
Antonimia, 57
Approcci
 comunicativo, XI
 formalistico, XXII
 umanistico-affettivo, 29
Arduini S., 177
Aristotele, 158
Ascham R., 188
Autodettato, 82, 172

Balboni P.E., 12, 19, 35, 56, 69, 99,
 104
Barthes R., 96-97
Barwise J., 12
Bazzanella C., 145
Beltramo M., 140

Benucci A., 117, 123
Berruto G., 83
Bimodalità degli emisferi cerebrali,
 20
Bloomfield L., 74
Bonvino E., 28
Borello E., 178, 188
Boscolo P., 4
Bradford B., 81
Brainstorming, 133, 141
Braun A., 178
Bruner J., 67, 69
Bruni F., 140

Cadamuro A., 34
Calò F., 140
Campi nozionali, 46
Campi semantici, 46
Canepari L., 80
Caon F., XII, 23, 24, 27, 29, 34, 39,
 99, 122, 126-128, 149, 171
Cardona M., 16, 45
Cardoso M., A., 39
Carpi E., 177
Carroll B.J., 25, 28, 170, 181
Castelfranchi C., 83

- Chapman C., 103
 Chomsky N., 23, 67-68, 75
 Ciliberti A., 67
 Classe ad abilità differenziate (CAD), 39
 Cloze, 112-113
 Co-occorrenze, 45, 58-59
 Cognitivismo, 20
Cognizing, 68, 82, 178
 Colombo A., 67, 104
 Comoglio M., 39
 Competenza
 comunicativa, 8, 9, 15-17, 24, 28
 extralinguistica, 16
 linguistica, 16
 Conoscenza
 dichiarativa, 4
 procedurale, 4
Content and Language Integrated Learning (CLIL), 52, 174
 Conversazione maieutica, 18
 Coonan C., M., 52, 174
 Coppola D., 156
 Corda A., 45
 Corno D., 4, 104, 140
 Cruciverba, 51, 57, 126
 Cummins J., 9
 Curve Intonative, 80

 Danesi M., 28, 30
 D'Annunzio B., 23
 De Beni R., 104
 De Carlo M., 179
 Della Puppa F., 23
 Dell'Armellina R., 80
 De Mauro T., 46, 103
 De Sanctis F., 71
 Dettato, XII, 24, 170-173
 Diadori P., 99
 Diagrammi a ragnolo, 48-49, 133

 Dialetto, 93
 Dibattito, 31
 Di Pietro R., 156
 Doppiaggio, 129, 189
 Duff A., 150

 Eco U., 179
 Emozioni primarie, 38
 Esercizi
 manipolativi, XII
 strutturali, XII
Espectancy grammar, 117

 Fabbro F., 37
 Falso pragmatico, 137, 148
 Ferreri S., 46, 53, 104
 Filtro affettivo, 111, 150, 185
 Forges G., 178
 Freddi G., 20, 28

 Galisson R., 179
 Gardner H., 27, 30, 32, 177
 Gensini S., 103
 Giacalone Ramat A., 136
 Gineste M., D., 4, 103
 Giochi grammaticali, 31
 Giuliano P., 136
 Giunchi P., 67
 Glottodidattica
 americana, 3
 britannica, 3, 59
 italiana, XI, 9, 69
 Glottotecnologie, 125-126, 144
 Goleman D., 37
 Grammatica
 cinesica, 67, 96-99
 dell'anticipazione, 33, 103, 115
 extralinguistiche, 67, 96-101
 fonologica, 65, 81
 grafemica, 65-66, 81

- morfologica, 73
 morfosintattica, 66
 oggettemica, 67, 96-97
 pragmatolinguistica, 66
 prossemica, 67, 96-97
 ragionevole, 83
 razionale, 83
 sintattica, 73-74
 sociolinguistica, 66
 testuale, 66
 Guerriero A., R., 135
 Hatim B., 179
 Idioletto, 53
 Intelligenza
 emotiva, 37-38
 linguistica, 31, 35, 59, 177
 logico matematica, 31, 36, 59, 177
 musicale, 31, 36, 65
 spaziale, 31, 36
 visiva, 164-165
 personale, 31, 36
 Intercomprensione, 122-123
 Intonazione, 81
Inventional grammar, 71
 Iperonimia, 57
 Iponimia, 57
 ItaL1, 21, 44, 53-54, 58, 65, 67-69, 86,
 92-94, 111, 132-133, 137, 147, 165
 ItaL2, 29, 39, 42, 71, 105, 108, 111,
 129, 133, 135, 139, 149, 166
 Jamet M., C., 123
Jigsaw (incastro di spezzoni di frasi),
 78
 Johnson-Laird P., N., 4, 103
 Kagan S., 39
Knowing, 68, 82, 178
 Kramsch C., 150
 Krashen S., 10, 44, 68-69, 102, 178
Language Acquisition Device (LAD),
 23, 67-71, 92, 102
*Language Acquisition Support Sys-
 tem (LASS)*, 69-71, 102
 Larsen Freeman D., 28
Learning, 68
 Le Ny J., F., 4, 103
 Lessico, 44-64, 162, 184, 186
 arricchimento, 54-55
 attivo, 53
 memorizzazione, 46-48
 ricettivo, 53
 uso sovversivo, 63-64
 Lettura
 di testi, 50
 globale, 31
 Lewis M., 44-46, 59
Lexical approach, 46
 Lezione ex-cathedra, 18
*Life Long Language Learning (LL-
 LL)*, 180
 Lingua
 classica, 11-12, 71, 94, 105, 109,
 132-133, 167, 172, 177, 183-186
 dei segni, 12
 etnica, 10-11, 17, 44, 68
 franca, 11
 materna (L1), 8-10, 17, 33
 seconda (L2), 10
 straniera (LS), 10, 42, 71, 94, 105,
 109, 111, 132-135, 137, 166, 172,
 176-177, 183-186
 Linguaggi extralinguistici, 17
 Lingue non native, 44
 Linguistica
 acquisizionale, XII, 69
 pragmatica, 15

- tassonomica, 74
 Lo Duca M., G., 67, 86, 136, 140
 Lombardo Radice G., 9, 71
 Lozanov G., 136
 Luise M., C., 29
- Mac Rae J., 150
 Maggio M., 46
 Maley A., 150
 Marchesini G., 178, 188
 Marella C., 45, 113
 Mariani L., 34
 Mazzini G., 158
 Mazzotta P., 29, 67, 178
 Medici M., 85
 Melčuk I., 168
- Memoria
 cinestetica, 64
 musicale, 64
 semantica, 46
 verbale, 47, 64
 visiva, 47
- Metodo, 5-6
- Metodologia
 collaborativa, 5
 costruttivistica, 5
 ludica, 5-43
 umanistico-affettiva, 5
- Minimal pair*, 80
- Minsky M., 103
- Modelli operativi, 3, 5, 6, 8
- Mollica A., 60
- Monologo, 135-136
- Montella C., 178, 188
- Morosin S., 75
- Nardi E., 104
- Neo-compartmentalismo, 20
- Neologizzazione, 62-63
- Neuroni specchio, 75
- Nida E., 108
- Norman S., 28
- Oller J., 113, 125
- Pallotti G., 140
- Palmer H., 71
- Parafrasi, 168-170
- Parisi D., 83
- Parole emozionali, 60
- Patrimonio lessicale, 60
- Pattern drill*, 74-76
- Pazzaglia F., 104
- Periodo silenzioso, 111
- Pidgin, 11
- Piemontese M.E., 103-104
- Polisemia, 56-57
- Polywords*, 45
- Pontecorvo C., 46
- Porcelli G., 25, 29, 45, 80
- Pozzo G., 4, 34, 104
- Produzione
 orale, 132
 scritta, 132, 140
- Psicologia
 cognitiva, 4, 8
 comportamentistica, 74
 della Gestalt, 20
 relazionale, 146
 umanistica, XII, 29
- Prat Zagrebelsky M., T., 45
- Processi di certificazione, 19
- Prodi R., 11
- Propp V., 137
- Proverbi, 45
- Psicodidattica, 29
- Psicolinguistica, XII
- RACE (acronimo), 25
- Ranking*, 59

- Regole di pronuncia, 65, 73
 Renzi L., 83
 Retrotraduzione, 187-188
 Revell J., 28
 Riassunto, 162-167
 Rigo R., 28, 140
 Riordino di parole, 31
 Role play, 31, 157-158
 Rossi V., 127
- Sabatini F., 89
 Salmon L., 176, 178
 Sapir E., 179
Scanning, 105, 108
 Schank R., 103
 Scheda di auto-osservazione, 35
 Schumann J., 37, 111, 181
 Scienze
 cognitive, XII
 del linguaggio, 4
 dell'educazione, 4
 della cultura, 4
 della mente, 4
- Second Language Acquisition Theory*,
 10
- Sequenza gestaltica, 68, 114
 Sequenze acquisizionali, 24
 Serragiotto G., 52, 174
 Simone R., 85
 Sinonimia, 57
 Sistemi completi, 47
 Skehan P., 35
Skimming, 105, 107, 183
 Skinner B., F., 16, 74
 Sociolinguistica, 15
 Spazio di azione didattica, 8, 12-14
- Stecconi U., 177
 Stevick E., 29
 Stili d'apprendimento, 32-34, 36-37
 Suggestopedia, 136
- Tecniche didattiche, XI-XII, 3, 6, 14
 Tecniche in prospettiva cooperativa,
 38
 Tesnière L., 89
Think aloud protocol, 120
 Tipi di intelligenza, 29-36
 Titone R., 20, 67
 Torresan P., XII, 27, 32, 171, 177
 Tost M., 123
Total Physical Response, 110-111
 Traduzione, XII, 176-191
 di testi letterari, 31
 diacronica, 185, 191
 interlineare, 180
 orale, 185
- Tratti della personalità, 34, 37
 Tutorato tra pari, 39
- Unit*, 18
 Unità d'apprendimento (UA), 19-23
 Unità didattica (UD), 19-24
 Ur P., 28
- Van Patten B., 67
 Vygotskij L., 24, 69
- Watson P., C., 4, 103
 Whorf B., 179
 Widdowson H., G., 102
- Zone di sviluppo prossimale, 24, 69



Le lingue
di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

Paolo E. Balboni

Fare educazione linguistica

Attività didattiche per italiano L1 e L2,
lingue straniere e lingue classiche

Spesso si è indicato come anello mancante fra ricerca teorica e azione in classe una riflessione scientificamente fondata, ma altrettanto pragmaticamente orientata, sulle tecniche didattiche che realizzano l'educazione linguistica.

Fare educazione linguistica è il *trait d'union* di queste due dimensioni: quella della ricerca e quella dell'operare quotidiano. Grazie alla sua esperienza e alla sua profonda conoscenza delle lingue e del modo di insegnarle, Paolo Balboni firma così un'opera indispensabile per tutti i docenti che devono costruire la didattica in classe ogni giorno. Le oltre cento attività didattiche proposte in questo libro infatti non soltanto sono il naturale sviluppo e approfondimento del discorso teorico, ma soprattutto permettono agli insegnanti di rinnovare le loro lezioni, proponendo ogni volta esercizi creativi e stimolanti.

Paolo E. Balboni è professore ordinario di Didattica delle lingue all'Università «Ca' Foscari» di Venezia, dove ha fondato e dirige il Laboratorio ITALS. Per UTET Università ha pubblicato *Le sfide di Babele* (2008) e *Italiano lingua materna* (2006).

Immagine di copertina ©SP

€ 18,00

ISBN 978-85-5008-236-7



9 788860 082367