

Paolo E. Balboni

Didattica  
dell'italiano  
a stranieri

8ª edizione

Università per Stranieri di Siena - Bonacci editore

10.3 Modelli operativi per la didattica della letteratura	127
10.3.1 L'unità didattica di letteratura	128
10.3.2 Tecniche per l'insegnamento della letteratura	129
11. DIDATTICA DELLE MICROLINGUE SETTORIALI	132
11.1 Il ruolo dell'insegnante di microlingue	133
11.2 Definizione e caratteristiche delle microlingue	133
11.3 L'insegnamento delle microlingue	137
11.3.1 La cooperazione allievo/docente nella didattica delle microlingue	137
11.3.2 L'unità didattica basata sull'evento comunicativo anziché sul testo	138
12. IL DOCENTE DI MADRELINGUA ITALIANA	141
12.1 Docente di madrelingua 'italiana'. Ma quale italiano?	141
12.2 Studenti stranieri	143
12.3 Docenti di madrelingua	144
12.3.1 Docenti	144
12.3.2 Madrelingua	145
13. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AD ALLIEVI ADULTI	147
13.1 L'insegnamento agli adulti	148
13.2 Una glottodidattica per adulti	149
13.3 L'insegnamento dell'italiano agli immigrati	151
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	153

## PRESENTAZIONE

Il volume di P. E. Balboni è il primo di una collana scientifica di glottodidattica che l'Università per Stranieri di Siena ha impostato all'inizio della sua vita come «università», dopo essere stata per tre quarti di secolo «scuola» di italiano.

Il fatto di inaugurare una collana si basa su molte scelte che è necessario rendere esplicite.

Anzitutto, si tratta di una collana *scientifica*. La natura universitaria dell'istituzione richiede infatti una modifica del fuoco d'attenzione: non più l'insegnamento puro e semplice della lingua e della cultura italiane, ma anche l'attività di ricerca scientifica – costituente essenziale dell'attività accademica.

In secondo luogo, la collana che si apre con questo volume è dedicata ad una scienza ben precisa: la *glottodidattica*, cioè lo studio dei fini e dei mezzi dell'educazione linguistica e dell'insegnamento delle lingue. Gli oltre duemila studenti che ogni anno frequentano i corsi dell'Università per Stranieri vengono a Siena primariamente per studiare la lingua italiana o per perfezionarne la conoscenza. Per poter soddisfare tali scopi in maniera qualitativamente alta l'università deve riflettere scientificamente sul proprio operare didattico e di conseguenza la glottodidattica assume un valore fondamentale in un'istituzione che ha l'insegnamento della lingua come finalità istituzionale.

Una terza peculiarità va posta in evidenza: che questo è un volume di *didattica dell'italiano a stranieri*, copre cioè un'area dove mancano testi di riferimento. Per la loro formazione gli insegnanti di italiano all'estero hanno dovuto finora far riferimento a testi di didattica dell'inglese, del francese, del tedesco. La nostra Università ha voluto iniziare la sua collana glottodidattica con un testo che colma questo vuoto, con uno studio finalizzato all'insegnamento dell'italiano.

Un cenno merita infine la figura dell'autore, uno dei tre docenti ufficiali dell'Università al momento della sua istituzione. Accanto alle due discipline 'tradizionali' di un'università come questa, Linguistica e Letteratura italiana, si è istituita una cattedra di Didattica dell'italiano a stranieri ed a coprirla è stato chiamato Paolo E. Balboni, l'autore per l'appunto di questo primo volume della collana scientifica di glottodidattica dell'Università per Stranieri di Siena.

Balboni, tuttavia, non è solo docente di Didattica dell'italiano, ma è anche direttore del Centro Linguistico dell'Università, cioè della struttura in cui avviene l'insegnamento dell'italiano. Dunque questo volume è testimonianza sul discorso scientifico che si sta realizzando nel luogo deputato all'incontro tra lo studente straniero e la lingua italiana. Si tratta di un 'luogo' fisico e scientifico insieme al cui interno sono in fase di elaborazione studi che formeranno oggetto dei futuri volumi della collana: un curriculum di italiano per stranieri, che include anche l'elencazione dei contenuti che dovrebbero formare oggetto di insegnamento ai vari livelli, e un complesso di prove d'ingresso utili per collocare gli allievi ai diversi livelli.

Mauro Barni

## COORDINATE DI RIFERIMENTO

In questo capitolo verranno tracciate alcune coordinate concettuali che risultano necessarie per cogliere la particolare dimensione glottodidattica in cui questo studio intende collocarsi.

## 1.1 Ragioni per uno studio

La glottodidattica italiana ha raggiunto livelli di estrema compattezza concettuale. Da un lato, a partire dalla metà degli Anni Sessanta essa ha elaborato nozioni che risultano assolutamente originali nel panorama internazionale, a cominciare da quella di 'educazione linguistica' integrata. Dall'altro, la nostra glottodidattica ha condotto una accurata riflessione sulla propria natura epistemologica (Porcelli-Balboni 1991).

In un settore, tuttavia, la glottodidattica italiana ha compiuto approfondimenti meno sistematici, limitati essenzialmente all'attività delle due università per stranieri, ad alcuni progetti del CNR, ad alcuni centri universitari che studiano il problema degli immigrati e quello della certificazione internazionale dell'italiano: si tratta dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, come lingua etnica e come lingua seconda. Discuteremo nel paragrafo 1.3 la differenza tra i tre aggettivi. È necessario anzitutto approfondire la riflessione sulle ragioni che giustificano questo studio.

All'interno del corpus di letteratura glottodidattica ormai imponente a disposizione di studiosi ed insegnanti manca una ricerca di impianto generale, in sé conclusa, in ordine alla didattica dell'italiano a stranieri. Ci constano molti studi – spesso di alta levatura – su settori specifici, ma manca una sintesi che possa fungere da punto di raccordo sia tra i vari ambiti di ricerca sia tra la glottodidattica teorica e la glottodidassi quotidiana.

Questo secondo raccordo si pone sempre più frequentemente come centrale per la diffusione dell'insegnamento dell'italiano a stranieri: è infatti maturata la consapevolezza che essa è legata alla *qualità dell'insegnamento*. Gli studenti si avvicinano all'italiano per motivazioni diverse dall'immediata strumentalità, e tali motivazioni vengono sostenute solo dalla qualità dell'insegnamento.

Inoltre, l'esigenza di raccogliere in uno studio unitario e coerente le principali linee per la glottodidattica dell'italiano ci è risultata evidente e urgente da quando ci è stato affidato l'insegnamento di Didattica dell'Italiano presso l'Università per Stranieri di Siena, dove molto del lavoro è indirizzato alla formazione e alla riqualificazione degli insegnanti di italiano a stranieri.

Le ragioni di questo volume sono dunque di due ordini differenti:

### a. Ragioni di ordine teorico

Considerato il fatto che l'italiano è una lingua 'inutile' (approfondiremo in seguito questo concetto), è necessario delineare un approccio che non sia solo comunicativo, cioè meramente pragmatico, utilitaristico. La linea di fondo dello studio che abbiamo condotto è stata mirata alla definizione di un approccio formativo-comunicativo, in cui il primo aggettivo compensasse l'accentuazione strumentale del secondo.

Inoltre, si è voluto approfondire in maniera sistematica la distinzione tra didattica della lingua seconda e della lingua straniera, che viene sfumata nella letteratura glottodidattica internazionale.

### b. Ragioni di ordine operativo

Considerato il fatto che l'insegnamento dell'italiano avviene nelle più varie realtà culturali e che spesso la glottodidattica italiana non è disponibile agli insegnanti, si è deciso di contestualizzare la ricerca teorica di cui sopra all'interno di una guida metodologico-didattica che consenta

- di tradurre le indicazioni teoriche in azione didattica quotidiana,
- di far maturare negli italianisti un linguaggio glottodidattico comune, in modo da poter condividere alcune nozioni di base e da garantire l'interscambio di idee, ricerche, esperienze.

## 1.2 Italiano a «stranieri»

Il titolo del volume porta un'indicazione generica: «a stranieri» è infatti un'etichetta che copre realtà molto diverse.

Una delle ragioni scientifiche che hanno spinto alla realizzazione di questo studio è stata, come anticipato nel paragrafo precedente, la necessità di riflettere sulle essenziali differenze tra l'insegnamento della lingua *straniera* e di quella *seconda* (e anche di un altro ambito particolare: la lingua *etnica*). Nella glottodidattica di matrice anglo-americana tale differenziazione non è tenuta in sufficiente considerazione, mentre in Francia, Germania e Olanda si focalizza l'attenzione sull'insegnamento della lingua *straniera*.

Mette conto descrivere il problema in maggiore dettaglio per chiarire le coordinate di riferimento, quelle cioè che definiscono lo spazio al cui interno abbiamo collocato la nostra ricerca.

### 1.2.1 Italiano come Lingua Materna

L'italiano viene definito «lingua materna» forse impropriamente, visto che in molti casi la lingua materna (quella cioè appresa per prima, strumento primario per la strutturazione del pensiero e per l'espressione profonda del proprio io) non è l'italiano ma il dialetto.

Si dovrebbe parlare di «lingua nazionale», anche se la storia linguistica italiana sta portando ad una progressiva coincidenza della lingua materna con la lingua italiana, pur nelle sue innumerevoli e ben marcate varietà regionali.

Quest'opera non si interessa dell'insegnamento dell'italiano come lingua materna.

### 1.2.2 Italiano come Lingua Seconda

Esistono due accezioni per l'espressione «lingua seconda».

La prima, che in realtà andrebbe utilizzata al plurale «lingue seconde», definisce l'acquisizione di ogni lingua (escluse le lingue classiche) oltre alla prima lingua o lingua materna. Si tratta di una definizione corretta dal punto di vista strettamente semantico, ma inutile dal punto di vista glottodidattico, perché non distingue tra lingua straniera (cfr. 1.2.3), lingua etnica (cfr. 1.2.4) e lingua «seconda» nell'accezione alternativa, che ora esponiamo.

L'italiano è, secondo la maggior parte dei glottodidatti<sup>1</sup>, lingua «seconda» quando

- viene insegnato a parlanti non italofoni,
- tale insegnamento avviene in un contesto situazionale dove l'italiano è utilizzato come lingua di comunicazione quotidiana (Italia, Canton Ticino, alcune aree dell'Istria).

È dunque «lingua seconda» l'italiano studiato a Siena e Perugia, ma anche l'italiano in Val d'Aosta per i francofoni, in provincia di Bolzano per i germanofoni e per i ladini, nonché nelle varie penisole e isole linguistiche slovene, croate, albanesi, francoprovenzali, catalane, greche, cimbre che costellano l'Italia. Queste lingue, a loro volta, sono «seconde» quando vengono apprese da un italofono.

Ciò che caratterizza la situazione di insegnamento della lingua seconda è il fatto che le ore di didattica diretta svolta in classe dall'insegnante sono in interrelazione con la vita extrascolastica dello studente in cui egli è esposto alla lingua viva, non strutturata e graduata, non spiegata e commentata.

*Una glottodidattica specifica per le lingue seconde deve studiare modi e mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe*, in modo da far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell'esterno, aiutando l'allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo ed interrelarlo con quanto già conosce, e dall'altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, ponga le condizioni per far sì che l'input che gli studenti riceveranno all'esterno risulti comprensibile<sup>2</sup>.

Un ulteriore problema è dato dalla necessità di elaborare modelli glottodidattici tali da consentire alla mente dell'allievo, luogo in cui confluiscono l'insegnamento della lingua materna e di quella seconda (nonché delle eventuali lingue straniere e/o classiche studiate), di integrare le varie lingue, e tali da garantire il transfer di strategie d'apprendimento e di riflessione metalinguistica, senza con questo generare interferenza.

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e il modo in cui esso si

<sup>1</sup> Con l'eccezione di Krashen, che in alcune pubblicazioni unifica all'interno della dizione *second language* sia quella straniera (*foreign language*) sia quella seconda, chiamata *host language*.

<sup>2</sup> Il riferimento è all'ipotesi di Krashen secondo cui la lingua si apprende attraverso input comprensibile, sebbene collocato a un grado di difficoltà un po' più in alto di quanto l'allievo sarebbe in grado di comprendere agevolmente. Questa ipotesi si lega ad altre quattro per formare la *Second Language Acquisition Theory* (Krashen 1985).

differenza da quello dell'italiano come lingua straniera costituiscono oggetto specifico di riflessione in questo volume.

### 1.2.3 Italiano come Lingua Straniera

La lingua straniera è quella che viene insegnata in un contesto in cui essa non è presente se non nella scuola (e, in maniera occasionale, in alcuni mass media).

È lingua 'straniera' l'italiano insegnato in America, in Germania, in Australia, ecc., a *studenti di origine non italiana* o che, pur essendolo, non sono esposti all'italiano né lo usano in famiglia, nel quartiere, nella comunità di riferimento.

I problemi specifici che si pone la glottodidattica della lingua straniera sono costituiti dalla difficoltà di

- *superare quella che Porcelli chiama «estraneità»*, dovuta alla distanza psicologica e culturale oltre che fisica della lingua da apprendere (Porcelli in Porcelli-Balboni 1991);
- *stimolare e sostenere la motivazione*, soprattutto per lingue come l'italiano che non presentano una rilevante dimensione utilitaristica, veicolare;
- *reperire materiale didattico che presenti modelli di italiano aggiornati ed autentici* dal punto di vista sia linguistico sia culturale, materiale da integrare con documenti autentici orali, scritti e multimediali, di varia tipologia testuale, funzionale e sociolinguistica;
- *trovare insegnanti che uniscano la padronanza linguistica del parlante di madrelingua alla qualificazione glottodidattica* che è necessaria per trasformare un parlante di una lingua in un insegnante di quella lingua;
- *trovare forme di ricordo con le altre lingue insegnate* allo stesso allievo, che interagiscono nella sua mente con l'italiano.

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera è oggetto specifico di riflessione in questo volume, insieme a quanto evidenziato in 1.2.2.

### 1.2.4 Italiano come Lingua Etnica

La lingua etnica costituisce un caso a sé di lingua straniera: l'espressione 'lingua etnica' descrive l'insegnamento della lingua ad una persona per la quale questa non è lingua materna, ma che pure la usa nell'ambiente familiare o nella sua comunità culturale di riferimento. È il caso dell'insegnamento dell'italiano ai figli o nipoti di emigranti.

Il principale problema della didattica della lingua etnica consiste nel far sì che *l'allievo faccia perno su quell'italiano che ode in casa o nella comunità, pur senza assorbirne i frequenti dialettismi, gli arcaismi* (inevitabili in una lingua in rapidissima evoluzione quale è l'italiano) nonché *le diffuse interferenze* con la lingua del paese d'accoglienza. Parallelamente si trova tra gli obiettivi dell'insegnamento della lingua etnica anche la necessità di presentare una visione dell'Italia odierna, da contrapporre a quella spesso superata che è propria delle generazioni che hanno lasciato il nostro paese alcuni decenni fa.

Si rilevano inoltre *problemi di carattere motivazionale*, legati talvolta all'organizzazione di alcuni programmi di lingua etnica (si pensi all'*heritage program*

canadese, che talvolta colloca l'insegnamento dell'italiano durante la vacanza del sabato) oppure a problemi di identità personale dell'allievo adolescente, che spesso preferisce evitare di essere associato ad una comunità etnica non dominante.

L'insegnamento dell'italiano come lingua etnica non è oggetto specifico di riflessione in questo volume, anche se spesso vi si faranno rapidi cenni<sup>3</sup>.

### 1.2.5 Italiano come Lingua Classica?

Di solito l'espressione 'lingua classica' si riferisce al greco e al latino, cioè a lingue che sono presenti nella sola dimensione scritta, si basano su un corpus testuale finito e non sono più soggette all'evoluzione. In questo senso non sono pienamente lingue 'classiche' l'arabo coranico ed il cinese mandarino, che vengono ancora utilizzati in situazioni formali, religiose o accademiche, ma che d'altra parte hanno una grammatica scevra di evoluzione.

L'italiano è, indubbiamente, una lingua viva: crediamo che poche lingue europee abbiano avuto una evoluzione così rapida e totale come quella che, nel dopoguerra, ha interessato aspetti fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali e sociolinguistici della nostra lingua. Eppure essa è insegnata in moltissimi conservatori musicali, dove se ne usa una varietà collocata tra il Cinquecento e l'Ottocento – un italiano incomprensibile per moltissimi parlanti nativi di italiano del ventesimo secolo.

Tale lingua rientra ancora nella categoria dell'italiano come «lingua moderna»? Forse si tratta di una varietà che si potrebbe collocare tra le lingue «classiche»: il corpus testuale è finito; non c'è evoluzione; la produzione orale non esiste in quanto autonoma ma solo legata alla musica – che preme sulla lingua, la deforma, la rende quasi incomprensibile.

Non diamo una risposta, perché c'è la necessità di un ulteriore approfondimento teorico. Molto di quanto si dirà in questo studio sarà solo parzialmente applicabile all'insegnamento dell'italiano della musica e del melodramma italiani, che richiede prospettive glottodidattiche proprie.

## 1.3 Struttura del volume

I due assi di riferimento descritti nel primo paragrafo (la necessità di definire un approccio formativo-comunicativo e quella di proporre soluzioni operative per realizzarlo nella realtà delle scuole e delle università) sono alla base della divisione del volume in due parti, la prima dedicata all'*approccio* e la seconda ai *metodi* e alle *tecniche* (i tre termini saranno discussi in 4.1).

L'atto formalizzante fondamentale in ordine alla definizione di un approccio glottodidattico (tema della prima parte: capitoli 2-4) è la stesura di un progetto curricolare, cioè l'indicazione dei fini generali e degli obiettivi specifici dell'insegnamento dell'italiano, nonché l'individuazione delle categorie secondo cui or-

<sup>3</sup> Per approfondimenti sul tema cfr. Bettoni 1986, Danesi 1986 e Tosi 1991, che fanno specifico riferimento agli emigrati in aree anglofone, e *passim* Lo Cascio 1987 e 1990 per le situazioni in Sud America e in Europa.

## PARTE PRIMA

# UN APPROCCIO ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

ganizzare i contenuti. Tale operazione viene svolta nel capitolo 3, che risulta quello centrale della prima parte.

Gli altri due capitoli della prima parte forniscono il contesto al cui interno si iscrive il curricolo di italiano. Il capitolo 2, infatti, descrive la situazione di fatto dell'insegnamento dell'italiano a stranieri e, quindi, fornisce il contesto operativo. Il capitolo 4 invece individua, all'interno del dibattito glottodidattico odierno, alcuni punti salienti che delineano, pur senza poter procedere ad approfondimenti, il contesto culturale in cui si iscrive il curricolo.

La seconda parte del volume (capitoli 5-9) descrive le procedure per tradurre le indicazioni teoriche in azione didattica: dopo aver scelto un modello operativo tra i vari offerti dalla tradizione (il capitolo 5), i vari momenti di tale modello vengono 'incrociati' con i fini e gli obiettivi individuati nel curricolo e ne risultano i capitoli 6, 7 e 8, che sintetizzano operativamente la discussione condotta nei capitoli 3 (l'oggetto da insegnare) e 5 (il modo per insegnare).

Il nono capitolo delinea, per cenni poiché l'economia del volume non consente un approfondimento, un tema che sta ponendosi in maniera sempre più decisa al centro della riflessione glottodidattica (e, più in generale, di quella pedagogica): il ruolo delle tecnologie nel perseguire gli obiettivi del curricolo all'interno del modello operativo scelto.

Il volume comprende anche una terza parte, che tratta di alcuni 'casi particolari' della didattica dell'italiano (l'insegnamento della letteratura e quello delle microlingue da un lato, i problemi degli insegnanti di madrelingua e degli allievi adulti dall'altro).

Lo scopo dei quattro capitoli è anche quello di sottoporre a verifica le indicazioni teoriche della prima parte e quelle operative della seconda, in una serie di 'studi di caso' che si focalizzano sui tre poli dell'atto didattico (lingua/letteratura, allievo, insegnante; cfr. 4.2).

Infine, c'è una lista di titoli: non si tratta di una bibliografia, che non avrebbe senso perché destinata ad una rapida obsolescenza<sup>4</sup>, ma dei rimandi bibliografici relativi ai volumi cui s'è fatto riferimento esplicito nel testo. I saggi inclusi in volumi a più mani, quali ad esempio gli atti di convegni, non compaiono separatamente nell'elenco conclusivo, dove il lettore trova il volume sotto il nome del curatore (o dell'ente che l'ha pubblicato, se non è indicato un curatore). Nel volume, invece, i singoli saggi sono indicati con il nome dell'autore: ad esempio, «D'Addio in Porcelli-Balboni 1991» rimanda all'articolo di Wanda d'Addio nel volume curato dal Porcelli e Balboni.

---

<sup>4</sup> È in corso di realizzazione presso l'Università per Stranieri di Siena un progetto di documentazione bibliografica ragionata accessibile gratuitamente da ovunque via modem, organizzata sotto forma di banca dati in modo da consentire anche la ricerca bibliografica attraverso parole chiave. Tale progetto, che abbiamo impostato nel 1992-1993, mira ad un aggiornamento bibliografico continuo – e rende quindi inutile una bibliografia in un volume a stampa.

## L'ITALIANO TRA DIMENSIONE STRUMENTALE E DIMENSIONE FORMATIVA

Nella scuola italiana la discussione circa la dimensione *prevalentemente* strumentale o *prevalentemente* formativa dell'insegnamento delle lingue straniere trovò il suo momento di massima profondità a cavallo tra gli Anni Cinquanta ed i Sessanta, in occasione della riforma della scuola media. La conclusione del dibattito fu che, a differenza di quanto si era ritenuto nella scuola di Casati (1859) e poi in quella di Gentile (1923), le lingue non erano solo una componente delle competenze tecniche, ma *svolgevano un ruolo fondamentale nella formazione della persona, per quanto l'aspetto strumentale non andasse sottovalutato*.

In tale prospettiva si generalizzò nella scuola media l'obbligo di studio della lingua straniera nel 1962, le si diede più spazio nel 1979, la si introdusse nella scuola elementare nel 1985 (Balboni 1988).

Nella maggior parte dei paesi stranieri la storia è differente (con l'eccezione forse dell'insegnamento del francese alle classi sociali alte in Gran Bretagna e in America): la dimensione utilitaria, strumentale, pragmatica del possesso di una lingua straniera è stata ritenuta, almeno nell'ultimo mezzo secolo, assolutamente prioritaria, a cominciare da quell'ASTP che durante la seconda guerra mondiale mutò la storia della glottodidattica<sup>1</sup>, per culminare nel *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa<sup>2</sup> che negli Anni Settanta ha posto la dimensione socio-pragmatica al centro dell'insegnamento linguistico.

Il problema comunque si sta ponendo oggi in maniera sempre più netta anche nel resto d'Europa, come testimonia un importante convegno promosso dalla Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes nel 1990 (FIPLV 1991).

Tuttavia, proprio nell'opposizione tra la valenza pragmatica e quella forma-

<sup>1</sup> L'*Army Specialized Training Program* dell'esercito americano era basato sull'uso anziché sull'analisi della lingua, ma prevedeva anche momenti di analisi contrastiva e collegava la lingua alla cultura in cui essa è usata. Da questo programma sarebbero poi scaturiti sia l'approccio strutturalistico di Bloomfield, Skinner e Lado sia, in seguito, alcune linee fondanti dell'approccio comunicativo.

<sup>2</sup> Nel 1967 il Consiglio d'Europa, da non confondere con la Comunità Europea, propose l'idea di un passaporto linguistico che prevedesse la registrazione di *credits* accertanti la conoscenza linguistica, intesa in termini comunicativi e non formali. Si impostò un'attività di ricognizione dei bisogni comunicativi degli adulti e su quella base vennero impostati il *Threshold Level* (1975) e, negli anni seguenti, i livelli soglia delle varie lingue europee, tra cui quello della lingua italiana (Galli de' Paratesi 1981). I livelli soglia sono repertori di atti comunicativi, quindi di impianto pragmalinguistico, accompagnati da elenchi di nozioni concettuali, culturali, grammaticali (in senso diverso in ciascun volume).

tiva risiedono molte delle difficoltà che incontrano gli insegnanti *italiani* di italiano a stranieri (cfr. capitolo 12). In questo capitolo verranno approfonditi i termini del problema dell'italiano tra dimensione utilitaristica e dimensione formatrice.

## 2.1 I termini del problema

La frase «l'italiano è una lingua inutile» è una sintesi dell'opposizione tra dimensione formatrice e dimensione utilitaria cui s'è fatto cenno sopra.

### 2.1.1 L'italiano 'lingua inutile'?

L'espressione che dà il titolo a questo paragrafo è naturale in quei sistemi scolastici in cui la dimensione formativa viene affidata ad alcuni ambiti (ad esempio, lo sport, il gioco di squadra, il teatro scolastico, la ricerca induttiva, ecc.) piuttosto che all'educazione linguistica, sia nella lingua materna (si pensi ai lunghi anni che nei paesi anglofoni si dedicano alla strumentalità dell'alfabetizzazione) sia, soprattutto, nella lingua straniera.

A tutt'oggi, l'inserimento della lingua straniera in Inghilterra, prevista dal National Curriculum in ottemperanza a direttive della Comunità Europea, viene contestata non solo dalle famiglie ma anche da molti insegnanti, direttori e autorità scolastiche locali (LEAs) per la sua inutilità, stante la tendenziale anglofonia dei rapporti internazionali del ventunesimo secolo.

È naturale che nella prospettiva utilitaristica l'italiano sia una lingua *inutile*. Può essere *utile* solo in tre contesti:

- nel Maghreb e nelle altre aree in cui è diffusa presso i giovani la prospettiva di emigrare per qualche anno in Italia;
- in quei paesi del bacino del Mediterraneo che intendono frequentare le università italiane, per stranieri e non;
- presso ditte multinazionali che intendono inviare loro personale a lavorare nelle loro filiali italiane.

È troppo poco per poter parlare dell'italiano come lingua dotata di una valenza pragmatica, di un'utilità strumentale.

Quindi ci paiono del tutto effimeri e non produttivi gli sforzi che vengono compiuti in molti paesi e da parte di molti insegnanti per accreditare una presunta convenienza strumentale della conoscenza della nostra lingua. Si può viaggiare in Italia, goderne il cinema e la letteratura, commerciare proficuamente con aziende italiane anche senza conoscere l'italiano. Anche perché dagli Anni Ottanta la scuola italiana ha attuato il suo migliore intervento di investimento e progettualità proprio con riferimento alla quantità di lingue straniere insegnate nelle scuole e alla qualità del loro insegnamento<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Ci riferiamo soprattutto a:

- Progetto ILSE / Insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare, impostato da Renzo Titone negli anni Settanta, che ha poi portato alla generalizzazione di tale insegnamento nei Programmi della Scuola Elementare del 1985;

L'italiano, al contrario, può essere *utile* dal punto di vista formativo. Approfondiamo questa affermazione, spesso intesa in maniera distorta.

Parlando in questa sede di utilità formativa dell'italiano non si fa riferimento al grandioso patrimonio culturale del nostro Paese, perché l'insegnamento della nostra lingua non è necessariamente legato a quello della nostra *letteratura, arte, musica*, e così via. In molte scuole e anche in molti corsi universitari viene insegnata la lingua italiana, non la letteratura – e dove è insegnata la letteratura risulta formativa solo si segue un approccio ben preciso (cfr. cap. 10).

Quando accenniamo all'utilità formativa dell'italiano in quanto lingua ci riferiamo al contributo che l'apprendimento di questa lingua (al pari di quello di qualsiasi altra lingua 'inutile' quale l'ebraico o il portoghese, il tedesco e lo swahili) può dare alla *culturizzazione* della persona, alla sua *socializzazione* ed alla sua *autopromozione* (cfr. 3.2 per un approfondimento di questi concetti).

L'opposizione tra dimensione formatrice e strumentale rimanda a quella tra educazione e istruzione, che verrà delineata nel paragrafo che segue.

### 2.1.2 Istruzione ed educazione linguistica

La dicotomia che appare nel titolo è nota a chi ha consuetudine con le scienze dell'educazione, ma conviene forse riprenderla visto che nella formazione degli insegnanti di italiano tali scienze sono spesso assenti<sup>4</sup>.

#### a. Educazione

L'educazione è il processo, studiato dalle scienze pedagogiche, in cui si *educet*, cioè si aiuta ad emergere, ciò che il soggetto ha come potenzialità di sviluppo del sé (autopromozione), di rapporto con gli altri (socializzazione) e di raccordo con il suo e con altri ambienti culturali (culturizzazione).

Nella tradizione della scuola italiana la finalità *educativa* è primaria per la scuola elementare e media; quanto alla scuola superiore, la tradizione gentiliana ancora vigente attribuisce valore prevalentemente formativo all'ambito liceale, mentre accentua l'*istruzione* negli ordini tecnico e professionale.

- PSL / Progetto Speciale Lingue Straniere: iniziato nel 1978, ha coinvolto circa due terzi degli insegnanti di lingue in corsi di aggiornamento di 100 ore il primo anno e di 50 ore negli anni successivi, con periodi di esonero dall'insegnamento. I *tutors* sono scelti tra i docenti stessi, che vengono poi formati in lunghi stages presso università straniere. Il PSL ha contribuito, tra l'altro, a uniformare la microlingua glottodidattica degli insegnanti italiani di lingue;

- esami di abilitazione per docenti di lingue: dal 1982 i laureati che vogliono insegnare lingue devono superare un esame essenzialmente glottodidattico (stesura di un'unità didattica in lingua straniera; discussione di glottodidattica all'orale);

- nei primi anni Novanta è entrata in vigore la nuova normativa per le Facoltà di Lingue, che prevede tre indirizzi, di cui uno linguistico-glottodidattico;

- seconda lingua straniera nella scuola media: circa una scuola media su tre nel 1992 insegna non una, come previsto dai programmi, ma due lingue straniere. Lo Stato non ha incoraggiato l'esperienza, ma ha fornito il personale docente.

<sup>4</sup> Per tutta l'impostazione di questo paragrafo faremo riferimento all'opera di G. Fredi, che ha posto il problema del ruolo formativo della lingua straniera alla base di molte sue opere, tra cui scegliamo, come punti salienti, 1970 e 1979.

## b. Istruzione

L'istruzione è quel complesso di metodi e tecniche (cfr. 4.1), studiato dalle scienze didattiche, attraverso i quali il progetto educativo si traduce in azione didattica.

L'istruzione non ha *mete* formative, a differenza dell'educazione, ma si prefigge una serie ben più concreta e misurabile di *obiettivi* didattici. Essi non sono basati sull'analisi dei bisogni di maturazione personale ma sui bisogni pragmatici di interazione tra la persona e l'ambiente (sociale, industriale, scientifico, turistico, ecc.): da tali analisi emergono liste di prestazioni immediatamente spendibili che costituiscono gli *obiettivi*.

Nella tradizione italiana questa dimensione è secondaria nella scuola dell'obbligo (ciò spiega la rarità delle bocciature, soprattutto alle elementari), mentre è fortemente presente nell'istruzione tecnica ed è dominante in quella professionale.

Una lingua strumentale come l'inglese (o come il russo nell'Europa orientale fino agli anni Ottanta) può essere insegnata nella prospettiva dell'*istruzione*: la proposta e la diffusione dell'approccio comunicativo per l'inglese era infatti collocata in questa dimensione e a tale priorità strumentale l'approccio comunicativo deve il suo successo. Ma l'insegnamento delle lingue 'inutili' ha una giustificazione solo se, accanto all'istruzione, troviamo una forte preoccupazione *educativa*.

Quale contributo può dunque dare l'italiano alla formazione non solo del raffinato studente di *humanities* ma a qualunque studente, aggiungendosi all'inglese che di solito è la prima lingua straniera? Alla risposta è dedicato l'intero capitolo 3, che propone una sintesi tra educazione e istruzione. Prima di procedere alle riflessioni del terzo capitolo, tuttavia, può essere proficuo un ulteriore approfondimento.

### 2.1.3 L'idea di scuola in Italia e altrove

Nel dopoguerra si è assistito ovunque, meno che in Italia, ad un prevalere della dimensione istruttiva rispetto a quella formativa; tale tendenza è stata più forte nelle scuole destinate alle classi medie e basse, mentre nelle classi alte l'assenza di urgenze strumentali immediate ha lasciato spazio alla maturazione, quindi all'educazione, diffondendo l'idea implicita che la formazione sia un lusso per pochi eletti.

In questi termini, l'italiano è inutile per la grande massa e può essere un fiore all'occhiello per le classi alte, interessate all'arte, al melodramma, e così via.

Tale è spesso la percezione che gli studenti hanno del problema. Che cosa comporta tutto ciò per l'insegnamento dell'italiano a stranieri?

La risposta varia a seconda che gli studenti stranieri studino l'italiano in Italia o all'estero.

Nella prima situazione, cioè in Italia, essi presuppongono la presenza di un docente italiano (cfr. cap. 12). Poiché non esiste nessun ruolo giuridico

All'estero ci sono spesso degli insegnanti di origine italiana, che hanno frequentato il liceo in Italia e che a tale modello si rifanno: l'italiano come

che richieda agli insegnanti di abilitarsi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, essi non hanno una formazione di glottodidattica comparativa, per cui spesso ripropongono il modello italiano di scuola nel bene (la formatività) e nel male (la concorrenza per la dimensione utilitaria).

lingua di cultura per eccellenza, il cui insegnamento è finalizzato al contatto con grandi stagioni dell'umanità e quindi alla ciceroniana cultura animi, per cui l'insistenza degli studenti per studiare modelli di italiano più vicini a quelli odierni, ad esempio a quelli del cinema, è vista come banalizzante.

Si crea in entrambi i casi una discrasia tra le due tradizioni pedagogiche, quella degli insegnanti di italiano (spesso frustrati se debbono insegnare solo la *lingua* d'Italia e non la sua arte, la sua letteratura, ecc.) e quella degli allievi che, anche se interessati alle *humanities*, provengono nondimeno da una scuola istruttiva, organizzata secondo obiettivi immediati, misurabili, spendibili.

Abbiamo accennato al problema suddividendo tra situazione di italiano lingua seconda in Italia e italiano lingua straniera all'estero. Può tuttavia essere utile, per chiarire i termini del problema nel suo complesso, analizzarli attraverso un'altra ottica, quella che divide il corpus dei destinatari in base alla loro età, tenendo presente che in tutte le tradizioni pedagogiche occidentali un dato è comune: il percorso ha un'accentuazione formativa all'inizio e una focalizzazione sull'istruzione alla fine. Ciò che distingue i diversi percorsi è il momento del passaggio dall'una all'altra.

## 2.2 L'italiano per bambini e (pre)adolescenti

Come s'è detto, esiste un continuum nella vita delle persone che le porta dall'infanzia all'età adulta; la scuola è costretta, per poter operare, a inserire delle cesure in certi momenti del continuum.

All'interno del percorso di maturazione tutte le nazioni individuano un periodo ottimale di formazione, che va dall'età di sei anni circa (cinque in Gran Bretagna e molti stati nordamericani; sette in Scandinavia, nelle repubbliche baltiche, in Russia) ai diciassette (parte del Sud America, gli USA e l'ex-URRS), ai diciotto anni nella maggioranza degli stati occidentali (diciannove in Italia).

In questo paragrafo si affronterà l'insegnamento scolastico, quindi la scuola elementare, la scuola media (che esiste solo in alcuni sistemi, che identificano la pre-adolescenza come distinta dall'infanzia e dall'adolescenza) e la scuola superiore; nel paragrafo successivo affronteremo il problema dell'insegnamento dell'italiano a un pubblico adulto, che include lo studente universitario, il giovane immigrato, il tecnico, ecc.

### 2.2.1 La nozione di educazione linguistica

Il concetto di educazione linguistica rappresenta il maggiore contributo italiano alla riflessione internazionale nell'ambito delle scienze dell'educazione. Tale nozione nasce negli Anni Settanta come risultato della lunga tradizione peda-

gogica italiana che, interagendo con le scienze del linguaggio e con quelle psicologiche, concorre alla nascita della glottodidattica, intesa come scienza che studia l'educazione linguistica<sup>5</sup>.

Alla base del concetto sta la constatazione, rafforzata da tutte le ricerche neuro- e psicolinguistiche che negli Anni Settanta cominciavano a fornire indicazioni preziose, che il meccanismo di acquisizione linguistica (LAD, il *Language Acquisition Device* di Chomsky) è unitario, è comune per tutte le lingue (materna, seconde, straniere, etniche, classiche); di conseguenza, anche l'impianto glottodidattico della scuola deve essere unitario e integrato, se si vuole che esso abbia la funzione di supporto ambientale (LASS, *Language Acquisition Support System*) teorizzato da Bruner come completamento del LAD chomskyano.

In altre parole, non si può insegnare una lingua se non integrando la propria programmazione e l'azione didattica con quelle degli altri docenti che insegnano lingue agli stessi studenti. Ciò non solo per ragioni psicolinguistiche (si agisce sulla stessa mente dello stesso allievo) ma anche per ragioni operative, di economia impegno/risultati: un insegnante ha poche ore con la classe, ma il gruppo di insegnanti di lingua materna + lingua straniera (+ eventuale lingua classica) aumenta di molto il contatto con gli allievi se agisce in maniera coordinata.

Questo concetto può rappresentare il grande contributo che l'insegnante di italiano come lingua straniera o etnica all'estero può offrire ai suoi colleghi: in tal modo si *riquadra nella qualità della proposta educativa quello che l'inutilità strumentale fa perdere all'italiano in sistemi essenzialmente istruttivi*.

Ma come tradurre il concetto teorico in metodologie operative? È quanto si discuterà nel prossimo paragrafo.

### 2.2.2 L'italiano nell'ambito dell'educazione linguistica

Il raccordo tra la lingua italiana, le altre lingue straniere (tranne nel mondo anglofono, di solito l'italiano è la seconda o la terza lingua straniera) e la lingua materna può avvenire a più livelli, tutti integrati in una programmazione comune.

Per programmazione comune non intendiamo qui semplicemente l'accordarsi per alcune attività che vengono svolte nelle varie lingue in parallelo, come ad esempio alcune esperienze di analisi comparativa, oppure la scelta di argomenti culturali comuni da approfondire poi nelle singole lingue/letterature. In tale prospettiva c'è un raccordo sui *prodotti finiti*, non sui *processi* che li hanno generati.

Per programmazione comune intendiamo piuttosto:

– *l'analisi dei processi di acquisizione linguistica*: nel capitolo 3 verrà presentata

<sup>5</sup> Per uno studio del concetto di educazione linguistica e della storia glottodidattica italiana cfr. Balboni 1988; successivamente, si è avuta una definizione epistemologica del problema nel volume a più voci Porcelli-Balboni 1991. Approfondimenti possono essere trovati nelle opere che hanno progressivamente accompagnato il sorgere del concetto: Titone 1961, CLADiL 1967 e 1968, Freddi 1970 e 1979, Gisel 1975, De Mauro 1977, Berretta 1977, Arcaini 1978, Simone 1979 – anno dell'ingresso del concetto di 'educazione linguistica' nei programmi scolastici italiani, precisamente in quelli della scuola media.

una griglia d'analisi che consente una programmazione comune su questi temi, in modo che ciascun insegnante possa lavorare sulla propria lingua, con i propri testi, attivando nell'allievo gli stessi processi mentali che vengono attivati dai suoi colleghi, sostenendone quindi lo sviluppo;

- il ricorso ad una *stessa metodologia di analisi e di descrizione linguistica*, in modo che non ci sia un insegnante che parla di «soggetto / predicato», un altro di «gruppo nominale / verbale», un terzo di «tema / rema»... È ben vero che le differenti terminologie rimandano a universi concettuali diversi, a scuole linguistiche spesso assai distanti tra loro, ma la qualità dell'insegnamento della lingua italiana è misurata dalla sua efficacia formativa e strumentale per gli allievi, non dalla pluralità terminologica, che produce solo confusione mentale;
- l'adozione di *approcci glottodidattici concordi*, che condividono le idee di fondo circa le mete dell'educazione linguistica e circa gli obiettivi glottodidattici. L'intero capitolo 4 è dedicato a questo problema;
- la scelta di *metodi e di tecniche glottodidattiche comuni per realizzare gli approcci comuni*: si tratta di una tematica che costituisce l'oggetto dei capitoli inclusi nella seconda parte del volume.

La mente del bambino e quella del pre-adolescente non hanno ancora sviluppato autonome strategie glottomatetiche (cioè d'apprendimento linguistico) e quindi è velleitario pretendere che ci sia un apprendimento rispondente allo sforzo degli insegnanti se questi agiscono isolatamente, chiedendo all'allievo di attivare strategie differenti nelle diverse ore di lingua materna e straniera.

La mente dell'adolescente giovane, tra i tredici e i quindici/sedici anni, sta ancora elaborando e formalizzando le sue strategie, e proprio per questo motivo la pluralità di impianti glottodidattici si traduce in maggiore confusione, che l'allievo di solito risolve in termini quantitativi anziché qualitativi: adotta come parametro il modello utilizzato dal docente utilitaristicamente più importante secondo la sua percezione. E siccome quando si chiede: «a cosa serve l'italiano?» oppure «quanto conta il voto in italiano nel risultato finale?» la risposta è «non tanto», allora l'allievo si appiattisce sul modello di altri insegnanti.

La dimensione dell'educazione linguistica integrata può dunque costituire l'ambiente più produttivo per l'insegnamento dell'italiano nell'istruzione elementare e secondaria, fino alla prima adolescenza.

### 2.2.3 L'italiano come lingua etnica

Abbiamo definito la lingua 'etnica' al punto 1.2.4. Qui ci limitiamo a rilevare come essa costituisca un aspetto quantitativamente rilevante dell'insegnamento dell'italiano a stranieri – anche se si tratta di una dimensione che ci ha spesso trovato perplessi perché è motivante solo fino al momento in cui il bambino desidera identificarsi con il suo gruppo familiare.

L'adolescente tende invece a identificarsi con il gruppo dei pari, che annulla le differenze individuali (tra cui quella relativa all'origine etnica) per creare gruppi omogenei, raccolti intorno ad un gusto musicale, ad un tifo sportivo, ad un modo di vestire, ecc. Quand'anche ci fossero 'bande' che si riconoscono e cercano di imporsi erodendo il territorio ad altre 'bande' per il fatto di essere

di origine italiana, il loro uso dell'italiano sarebbe un gergo, fatto per dividere e ghetizzare, e non una lingua usata per comunicare, per aprirsi al mondo, agli altri da sé.

Se si considera che, inoltre, in molte nazioni i programmi di lingua etnica (spesso noti con varianti dell'espressione *heritage programs*) sono svolti al di fuori dell'orario scolastico, quando i coetanei si riposano o si divertono, si noterà come il problema dell'italiano per oriundi non sia solo legato alla matrice dialettale dei loro modelli (Tosi 1984 e 1991; Danesi 1986; Lo Cascio 1987 e 1990; Coveri-Bettoni 1991), ma sia soprattutto un problema psico-pedagogico, glottodidattico e di organizzazione dell'insegnamento linguistico.

Di fronte a questi problemi, crediamo che un programma glottodidatticamente efficace di lingua etnica debba consentire all'insegnante di italiano di ricordarsi con i colleghi della lingua materna (e di quella straniera se c'è) per entrare nella logica dell'educazione linguistica descritta in 2.2.1; in caso contrario, lo studio dell'italiano si tra traduce in un incomprensibile e spiacevole obbligo imposto dai 'vecchi', il cui risultato sarà dimenticato insieme ai dogmi appresi nelle lezioni di catechismo e al *Petit montagnard* della vecchia insegnante di pianoforte.

Ben diverso è il ruolo dello studente di origine italiana che segue un corso di italiano nelle università straniere o in Italia: si è di fronte ad uno sforzo complesso di raccordo con le proprie origini e di definizione dei propri ruoli nella comunità italiana ed in quella d'accoglienza: in tal caso la lingua etnica è solo un tassello di un progetto culturale e psicologico della persona – ma questo è un tema che esula dai limiti definiti per questo volume.

### 2.3 L'italiano per adulti

Come si è detto, il concetto di adulto utilizzato in questo paragrafo rimanda più al tipo di organizzazione scolastica di riferimento (l'università, corsi per immigrati, per professionisti, ecc.) che non all'età, in quanto dal punto di vista psicolinguistico un sedicenne è ormai adulto. È necessario ricordare che in genere – eccetto negli *heritage programs* e in alcuni progetti pilota in Gran Bretagna ed in Sud America – l'insegnamento dell'italiano è essenzialmente un insegnamento ad adulti.

Non interveniamo qui sui problemi specificamente glottodidattici dell'insegnamento delle lingue straniere agli adulti: essi saranno affrontati nel capitolo 13, intrecciando andragogia e glottodidattica. In questo paragrafo si delineeranno semplicemente alcuni aspetti motivazionali<sup>6</sup> che risultano rilevanti nel delineare i problemi dell'insegnamento dell'italiano agli adulti e nel rinviare ai capitoli in cui essi vengono approfonditi.

<sup>6</sup> Le fonti per le successive riflessioni sono: PCM 1983, Giacalone Ramat 1986 e 1988, Freddi 1987 oltre a molta letteratura 'grigia' prodotta presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS) dalla fine degli anni Ottanta in poi.

#### a. L'italiano e la cultura animi degli utenti 'umanisti'

Molte delle indagini evidenziano il fatto che gli stranieri che scelgono di studiare l'italiano lo fanno per quella che, ciceronianamente, chiameremo *cultura animi* (il tema verrà ripreso in 10.1). In questo settore si registrano due grandi problemi, che nascono dalle caratteristiche di molti insegnanti di lingua, cultura e letteratura italiana. Essi provengono in gran parte da una formazione liceale cui è seguita una laurea di natura umanistica, per cui spesso hanno un'idea di cultura – e di cultura *italiana* – che non coincide con quella dei loro allievi, per cui si registra una distanza tra attese e proposte.

Ad esempio, mentre è naturale considerare il rock, il rap, ecc. come parte della cultura americana, molti insegnanti di italiano (specie se sono emigrati dall'Italia da molto) rifiutano il rock e il rap italiani, che pure sono di ottimo livello, né considerano il mondo dei cantautori come uno dei più fertili per la poesia odierna nella nostra lingua – e lo stesso discorso vale per il cinema e per la produzione teatrale dei nostri anni.

Agli studenti che vengono in Italia ed entrano in contatto con l'Italia dello scorcio del ventesimo secolo viene quindi proposta una *cultura animi* basata sul passato – su un passato incomprensibile per molti studenti di paesi extra-europei dove lo spessore diacronico viene misurato in decenni anziché in secoli.

#### b. La didattica della cultura

Gli umanisti cresciuti nella scuola e nelle università di matrice gentiliana credono che conoscere una disciplina significhi saperla insegnare.

Fin dal 1982 tuttavia lo Stato italiano ha previsto per gli insegnanti di lingue straniere esami abilitanti molto selettivi, basati essenzialmente sulla dimensione glottodidattica. Sempre negli anni Ottanta la legge di riforma universitaria riconosceva la necessità di creare scuole post-laurea per trasformare i 'dottori' in 'professori'. Nulla di tutto questo è stato fatto per gli insegnanti di italiano a stranieri.

Ne consegue che la qualità dell'insegnamento della letteratura, dell'arte, della cultura italiana è talvolta insufficiente sia per soddisfare i bisogni formativi degli allievi sia per reggere il confronto con quanto praticano i docenti di altre lingue/culture straniere. Per questa ragione si dedicherà un capitolo intero ai fondamenti della didattica della letteratura (cap.10).

#### c. L'italiano per l'integrazione in Italia

Non esiste una lunga tradizione di insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad immigrati, ma in questi ultimi anni si sono compiuti notevoli passi nella definizione di fini, metodi e procedure. Da un lato va messa in luce l'opera dei gruppi coordinati da A. Giacalone Ramat (1986 e 1988), impostati dunque da un punto di vista linguistico e, spesso, glottodidattico; dall'altro va considerata l'opera di molti gruppi spontanei (dalla Caritas ai sindacati) e di molti enti locali: essa è di solito impostata secondo una prospettiva pedagogica, al cui interno la lingua italiana svolge un ruolo strumentale ai fini dell'integrazione in Italia.

Al tema dell'insegnamento agli immigrati è riservato il punto 13.3.

#### d. Le microlingue dell'italiano

L'insegnante di italiano è un letterato e/o un linguista. Talvolta, malgrado i suoi interessi siano umanistici, egli si trova ad insegnare le microlingue agli stu-

denti del Progetto Erasmus<sup>7</sup> che devono iscriversi a facoltà scientifiche, economiche, mediche, ecc., oppure alle migliaia di studenti stranieri che frequentano le facoltà tecnico-scientifiche in Italia. Casi meno frequenti sono quelli dell'insegnamento dell'italiano tecnico nelle università straniere oppure in aziende straniere che inviano loro maestranze nelle filiali italiane.

Si tratta di problemi che necessitano di una trattazione ampia, che verrà condotta al capitolo 11.

<sup>7</sup> Non tutti i lettori extraeuropei conoscono, probabilmente, il Progetto Erasmus. Si tratta di un programma di scambi finanziato dalla Comunità Europea che offre agli studenti universitari una borsa di studio per trascorrere fino a un anno presso università di paesi diversi da quelli d'origine. Gli esami sostenuti all'estero vengono riconosciuti presso l'università di appartenenza.

## CAPITOLO 3

# LA PROGETTAZIONE DI UN CURRICOLO DI ITALIANO PER STRANIERI

In questo capitolo si affronterà il problema della definizione dell'oggetto preciso cui si fa riferimento quando si afferma di «insegnare la lingua italiana».

Tale descrizione non sarà svolta in termini linguistici (descrizione della lingua italiana) bensì in termini glottodidattici. Si procederà cioè alla definizione delle *mete* dell'educazione linguistica, nel cui ambito si iscrive l'insegnamento dell'italiano, nonché degli *obiettivi* che vanno perseguiti per offrire allo studente un dato livello di competenza comunicativa in italiano<sup>1</sup>.

### 3.1 Corpus, sillabo, programma, curriculum

È necessario chiarire anzitutto tre termini, che spesso sono usati come sinonimi nel linguaggio quotidiano degli insegnanti, ma che non si possono confondere in un approccio scientifico.

#### a. Corpus o sillabo

Definire il *corpus* di un corso significa stilare l'elenco del materiale da insegnare in quel corso.

Esistono vari modi per costituire un corpus. Ad esempio, il *corpus lessicale* viene spesso basato su una lista di frequenza, della quale si includono le prime *x* parole a seconda del livello del corso. Se tale corpus di base viene integrato con alcuni elementi lessicali relativi alle situazioni presentate nelle unità didattiche si ha un 'corpus tematico'. In altri casi, specialmente per soddisfare bisogni immediati di gruppi quali vigili, ferrovieri, ecc., si identifica un 'corpus funzionale', composto di espressioni d'uso frequente, ben diverso dal 'corpus microlinguistico' che nasce da un bisogno culturale oltre che strumentale (cfr. cap. 11).

Si conoscono vari esempi di corpora. È un corpus morfosintattico quello descritto nel volume sulla Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena (Vedovelli 1992). Sono corpora pragmatici (e talvolta grammaticali) i volumi del Consiglio d'Europa che descrivono i livelli soglia delle principali lingue europee (per l'italiano si veda Galli de' Paratesi 1981).

<sup>1</sup> Alla base di questo capitolo si trova la teorizzazione curricolare che abbiamo elaborato per il Curricolo Generale di Italiano dell'Università per Stranieri di Siena.

I punti di riferimento sono stati soprattutto Dubin-Olshtain 1986 e Johnson 1989, oltre ai capp. 6-7 di Hutchinson-Waters 1987.

Un termine usato talvolta al luogo di *corpus* è *sillabo*, calco su *syllabus* – che tuttavia in inglese ha significati spesso imprecisi.

#### b. Programma

Tale termine è proprio della tradizione italiana e rimanda ai documenti ufficiali dello Stato in cui si descrivono le mete, gli obiettivi e i contenuti da insegnare in un dato corso, indicandoli per grandi blocchi senza tuttavia procedere ad una elencazione dettagliata.

Spesso si tratta, in realtà, di manifesti glottodidattici, in cui si dà largo spazio alla descrizione del «come dovrebbe essere» trascurando il «come potrà essere»: i programmi di italiano, di lingue straniere e di latino dal 1859 a oggi che abbiamo elencato e discusso nella nostra storia dell'educazione linguistica in Italia (Balboni 1988) sono esempi di questo concetto di programma come espressione di intenti.

Va rilevato tuttavia che i cosiddetti «Programmi Brocca», approvati nel 1992 ma ancora non utilizzati nella scuola superiore perché manca la riforma degli ordinamenti della stessa, superano questa nozione di programma e scendono – in maniera apprezzabile – anche nei dettagli dei contenuti, delle metodologie di insegnamento e di quelle di verifica.

#### c. Curricolo

Per *curricolo* intendiamo l'integrazione di un *programma* (mete, obiettivi, linee di fondo) e di un *corpus linguistico* (fonologico, lessicale, morfosintattico, testuale, pragmatico, sociolinguistico) e *culturale* (modelli di organizzazione sociale, della vita quotidiana, ecc.), con l'aggiunta delle *indicazioni metodologiche* (a) per la didattica e (b) per la verifica.

Inoltre, poiché una disciplina scolastica non esiste nel vacuo ma si inserisce in un sistema di discipline, un curricolo indica i *raccordi con gli altri settori* inclusi nello stesso ambito disciplinare. Nel caso specifico di un curricolo di italiano per stranieri, siamo all'interno del macro-curricolo di educazione linguistica, che include tutte le lingue studiate (materna, straniere, ecc.) e si raccorda al curricolo di educazione letteraria (cfr. cap. 10).

Si vedrà ora schematicamente che cosa è incluso nel curricolo di italiano come lingua seconda o straniera (ma ciò vale anche per la lingua materna e, esclusa la dimensione orale, anche per le lingue classiche); dallo schema risulterà chiara la matrice concettuale che sottostà alla strutturazione di questo libro in capitoli e paragrafi, ma anche la natura glottodidattica dell'approccio che viene proposto per la nostra lingua e che raccorda aspetti umanistico-formativi con l'istanza comunicativa:

#### a. Mete educative

Esse sono proprie dell'educazione generale e quindi devono essere perseguite anche attraverso l'educazione linguistica: sono la *culturizzazione*, la *socializzazione* e l'*autorealizzazione* (cfr. 3.2.1);

#### b. Mete specifiche

Le mete specifiche dell'educazione linguistica si concretizzano nella *compe-*

*tenza comunicativa* (cfr. 3.3.2) e nella *competenza glottomatetica*, cioè nell'apprendere ad apprendere lingua/e (cfr. 3.3.3). Nella competenza comunicativa si individuano tre aspetti e cioè:

- *saper fare* lingua. Si tratta delle abilità linguistiche primarie e integrate (cfr. 3.4);
- *saper fare con* la lingua, cioè la competenza pragmlinguistica (funzioni, atti linguistici, atti comunicativi) e sociolinguistica (varietà, registri, ecc.) (cfr. 3.5);
- *sapere la lingua*, cioè il possesso della competenza linguistico-semiotica (cfr. 3.6).

A questi tre aspetti si sovrappone la competenza metacomunicativa, cioè la consapevolezza esplicita delle regole che compongono la competenza comunicativa.

#### c. Obiettivi specifici

- In un curriculum di italiano per stranieri si devono elencare
- i processi necessari per realizzare le varie abilità (cfr. 3.3),
  - i contenuti funzionali, lessicali, morfosintattici ecc. che compongono la competenza linguistica e quella comunicativa (cfr. 3.4),
  - i processi della metacompetenza comunicativa (cfr. 3.5) e di quella glottomatetica (cfr. 3.2.3).

Tale elencazione potrà avvenire in questo volume solo per quanto attiene ai processi; è in corso presso l'Università per Stranieri di Siena una ricerca sperimentale mirante alla stesura di un curriculum completo dei contenuti, graduati per i vari livelli di un corso di italiano a stranieri, la cui pubblicazione è prevista per il 1994;

#### d. Modelli operativi e tecniche didattiche

Si tratta di tutte le tecniche glottodidattiche (cioè gli esercizi e le attività, eseguite individualmente o in gruppo, in classe o a casa, con o senza il sussidio di glotto-tecnologie) utilizzate all'interno di un'unità didattica allo scopo di *perseguire* gli obiettivi specifici del curriculum e *verificarne* il raggiungimento (cfr. capp. 5, 6, 7 e 8).

#### e. Glottotecnologie

È infine necessario indicare quale ruolo possono avere le tecnologie didattiche nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, individuando quelle utili e, soprattutto, quelle necessarie e indicandone le metodologie d'uso e il tipo di interazione con gli allievi e con l'insegnante (cfr. cap. 9).

Un curriculum basato sullo schema che abbiamo sinteticamente presentato è in fase di sperimentazione nel Progetto Cartesio dell'IRRSAE Molise. Alla sua base stanno il curriculum realizzato dall'IRRSAE Veneto per l'insegnamento della lingua straniera nelle Scuole Elementari<sup>2</sup> e quelli della Federazione Provinciale

<sup>2</sup> Cfr. varie pubblicazioni dell'IRRSAE Veneto relative al progetto *Ianua Linguarum*, tutte edita dalla Petrini-Liviana di Torino. In particolare si veda Freddi 1988.

delle Scuole Materne del Trentino relativi all'italiano come lingua materna (Scaglioso 1990) e all'educazione bilingue nelle valli ladine (Balboni 1993a e 1994).

### 3.2 Mete educative e mete glottodidattiche

Insegnare l'italiano a stranieri con un approccio formativo-comunicativo, cioè con una funzione educativa e non solo strumentale, significa perseguire delle mete a lungo termine e non solo degli obiettivi immediati.

Le mete sono di due tipi: da un lato si hanno quelle educative, comuni a tutte le discipline (cfr. 3.2.1), dall'altro quelle glottodidattiche (cfr. 3.2.2-3).

#### 3.2.1 Culturizzazione, socializzazione, autopromozione

Non dedicheremo molto spazio all'approfondimento teorico della natura delle mete educative: molta letteratura è stata prodotta, e ad altissimo livello, su questo tema: basti, per tutte, uno studio approfondito della riflessione che da anni G. Freddi è venuto conducendo sul tema (1970, 1979).

Le mete educative, che costituiscono le coordinate del campo d'azione dell'educazione linguistica, sono tre e rimandano ai tre poli dell'interazione umana: «Io», «Io e Te», «Io e il Mondo».

##### a. Culturizzazione

La culturizzazione («Io e il Mondo») include l'*inculturazione* nella propria cultura (i valori, i comportamenti, i modi di rapportarsi agli altri, ecc.) e l'*acculturazione* nelle altre culture; essa mira anche alla creazione di un atteggiamento di *relativismo culturale* e di *interesse* (non solo tolleranza!) *per l'altro da sé*. Ciò costituisce il contributo specifico che l'insegnamento dell'italiano può offrire all'educazione alla pace. Approfondiamo alcuni aspetti.

- *Inculturazione* definisce l'acquisizione dei modelli culturali della propria comunità (tra i quali emerge la lingua) ed è condizione necessaria per esservi accolti. Il processo di inculturazione viene qui citato perché esso è caratterizzante nelle situazioni di italiano lingua etnica in cui gli anziani, depositari originari dell'immagine dell'Italia e della sua lingua, non tollerano innovazioni da parte dei giovani – cosa invece ammessa, entro certi limiti, nelle situazioni di italiano lingua materna.
- *Acculturazione* significa la conoscenza da parte di uno straniero di modelli culturali necessari per socializzare in Italia: un inglese, ad esempio, dovrà accettare di guidare a destra, di non chiedere la birra a pinte, e così via. Non si può insegnare l'italiano in maniera comunicativa senza curare l'acculturazione.
- *Relativismo culturale*: ogni modello culturale è la risposta originale di una cultura ad un problema di natura (nutrirsi, procreare, organizzarsi socialmente, parlare, ecc.); è quindi degno di rispetto e va valutato in base ai parametri propri della cultura in cui si inserisce. Gli insegnanti hanno come primo compito educativo quello di portare gli allievi al rispetto di ciò che l'Italia ha di diverso rispetto al loro Paese e, allo stesso tempo, di mettere in luce le matrici comuni che lo legano alla cultura italiana.

La competenza culturale è *condizione necessaria per la socializzazione*: lo studente di italiano che non rispetta i modelli culturali condivisi dagli italiani viene infatti tenuto ai margini, espulso, ignorato dalla nostra comunità.

##### b. Socializzazione

La lingua svolge un ruolo cardine ai fini della socializzazione («Io e Te»), in quanto è il principale strumento di interazione. Non approfondiremo qui il tema della socializzazione, ampiamente trattato nella letteratura glottodidattica degli ultimi decenni. Ci limiteremo a dire che per insegnare a socializzare bisogna sviluppare la competenza non solo linguistica ma, soprattutto, pragmatica e sociolinguistica (cfr. 3.4).

La persona culturizzata e socializzata può perseguire la propria autopromozione.

##### c. Autopromozione

Per perseguire in Italia i suoi scopi esistenziali, professionali, affettivi («Io», nella tripartizione vista sopra), uno straniero deve fare affidamento su una solida competenza comunicativa, che gli permetta di interagire, di realizzare il proprio progetto di sé. Il fatto che uno studente apprenda l'italiano per poter avvicinare turiste in spiaggia o per arricchirsi commerciando con il nostro paese o per studiare la nostra letteratura risponde certo a tre modelli di vita diversi: tuttavia, il compito dell'insegnante di italiano non è quello di valutare i fini dell'allievo (anche se li può discutere) ma quello di garantirgli una conoscenza dell'italiano che gli consenta di raggiungere al meglio i suoi fini di vita – le turiste, la ricchezza, Dante o qualunque altro fine.

Un aspetto particolare dall'autopromozione è quello dell'imparare ad imparare, che tratteremo di seguito (cfr. 3.2.3).

Possiamo concludere questo paragrafo con il seguente quadro riassuntivo.

METE GENERALI		
Culturizzazione	Socializzazione	Autopromozione
Inculturazione, acculturazione, relativismo culturale, ricerca delle matrici comuni	Dimensione pragmatica e socio-culturale	Competenza comunicativa, sviluppo dei processi cognitivi, imparare ad imparare

Le mete generali dell'educazione linguistica in un approccio formativo-comunicativo.

#### 3.2.2 La competenza comunicativa

Le mete glottodidattiche si articolano in due blocchi: (a) lo sviluppo della *competenza comunicativa* nella lingua italiana e (b) lo sviluppo della *competenza metalinguistica*, cioè d'apprendimento linguistico, riferito non solo alla lingua italiana ma anche a tutte le altre lingue che l'allievo deciderà in futuro di acquisire.

La competenza comunicativa rimanda alla necessità di:

a. *Saper fare lingua*

Si tratta della capacità di padroneggiare le abilità linguistiche, intese come fasci di processi interrelati: saper comprendere, ad esempio, richiede una serie complessa di processi cognitivi, esperienziali, linguistici (cfr. 3.3);

b. *Saper fare con la lingua*

È la capacità funzionale, che permette di utilizzare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto; nella tradizione glottodidattica si è accentuata ora la funzione metalinguistica («grammatica»), ora quella strumentale ed interpersonale, ora quella espressivo-personale, e così via, impedendo un armonioso sviluppo di questo aspetto della competenza comunicativa (cfr. 3.4);

c. *Sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione*

Si tratta da un lato della capacità di usare le grammatiche linguistiche dell'italiano (fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica, testuale), dall'altro di sapere integrare la lingua verbale con i linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, ecc. (cfr. 3.5)

Le tre dimensioni, che verranno approfondite nei paragrafi seguenti, non sono isolate ed indipendenti ma si realizzano solo se c'è l'interazione tra tutte e tre. Si tratta dunque di una sorta di piramide a base triangolare, in cui ogni faccia confina con le altre due e risulta essenziale per determinare lo spazio compreso nella «competenza comunicativa».

La metafora della piramide è utile da un lato perché evidenzia l'interdipendenza tra le varie dimensioni (allargare o restringere una faccia della piramide significa deformare, stiracchiare, creare grinze nell'intero costrutto dell'educazione linguistica), dall'altro perché porta a tenere in considerazione una quarta faccia, cioè la base, che rappresenta il contesto scolastico: dal livello in cui è collocata la base dipendono l'ampiezza e il volume dei contenuti dell'insegnamento dell'italiano.

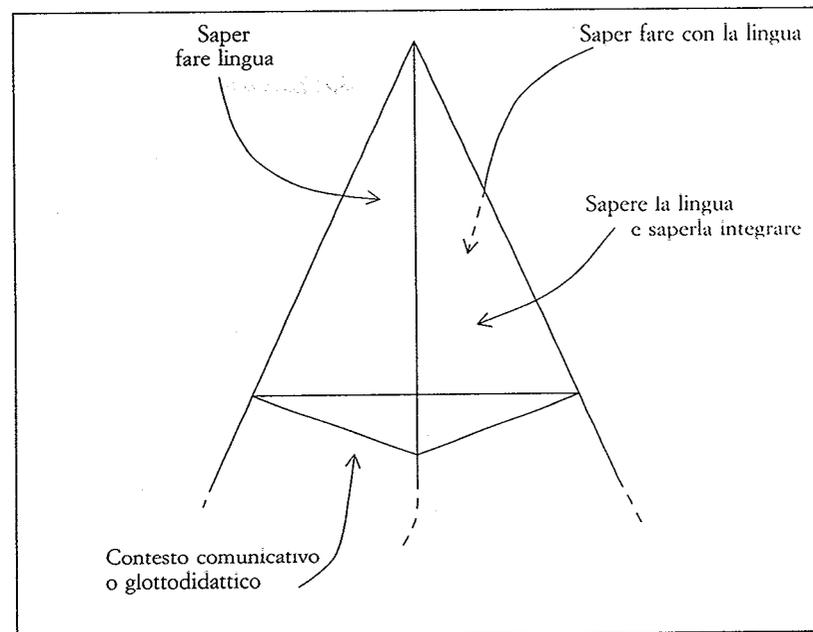
La competenza comunicativa è una delle mete glottodidattiche. Si vedrà nel paragrafo seguente la seconda meta specifica dell'educazione linguistica: lo sviluppo della competenza matematica.

### 3.2.3 L'obiettivo glottomatetico: imparare ad imparare lingua

Una delle tendenze internazionali di questi primi anni Novanta è l'accentuazione (spesso ridotta a mero slogan...) della *competenza glottomatetica* o, come spesso la si chiama, del *learning to learn*, dell'*autonomia dell'allievo*.

In realtà tale dimensione è ben presente in Italia fin dagli anni Settanta: la competenza matematica è infatti una componente essenziale di quella «autopromozione» di cui parla Freddi (1970 e 1979) nonché di quel «modello olodinamico» che Renzo Titone ha proposto fin dal 1973 (cfr. una ventennale bibliografia su tale modello in Titone 1993).

Si tratta di indicazioni teoriche preziose, che abbisognano di un approfondimento operativo: come sviluppare la competenza matematica? Tenteremo una risposta nel cap. 7; qui ci limiteremo a mettere in evidenza che essa si basa su due processi: quello di *induzione* e quello di *riflessione*.



La «metafora della piramide» nell'insegnamento della lingua.

a. *L'induzione*

Per induzione si intende una serie di processi (di matrice chomskiana, descritti più approfonditamente in Balboni 1991: cap. 6-8): saper indurre significa apprendere a:

- *osservare* la lingua con cui si entra in contatto; sulla base dell'osservazione si possono
- *formulare delle ipotesi*, azzardare delle generalizzazioni sulla struttura linguistico-comunicativa dell'italiano; si devono poi
- *verificare* tali ipotesi nella realtà quotidiana (italiano come lingua seconda) o attraverso altri testi o conferme da parte dell'insegnante (italiano come lingua straniera). Il passo successivo è quello di
- *valutare* se la nuova 'regola' intuita, ipotizzata e verificata è di tale portata generatrice che valga la pena di
- *essere fissata*, trasformandola in un processo automatico.

Il processo induttivo è per sua natura implicito, basato sull'opera autonoma del *Language Acquisition Device*. Alla base della competenza glottomatetica, tuttavia, sta proprio la consapevolezza delle varie fasi del processo di induzione, cioè la riflessione sulla lingua.

### b. Riflessione sulla lingua

Il concetto di «riflessione sulla lingua» (che verrà approfondito nel cap. 7) si caratterizza per:

- il soggetto: l'insegnamento tradizionale ha come soggetto l'insegnante, mentre la riflessione sulla lingua è condotta dall'allievo sotto la guida dell'insegnante; obiettivo primario è dunque quello di insegnare all'allievo a riflettere autonomamente sulla lingua;
- l'oggetto: la riflessione sulla lingua riguarda le regole intese come meccanismi di funzionamento, non come norme da applicare;
- il momento: la riflessione sulla lingua, per quanto introdotta lungo il percorso di un'unità didattica, costituisce sempre e comunque un punto d'arrivo: si riflette su quanto è stato intuito, verificato, fissato e reimpiegato in precedenza;
- il modo: se lo scopo formativo della riflessione è «imparare ad imparare» le lingue, allora la riflessione si attua su uno *schema aperto*, predisposto per guidare la riflessione e per contenere i suoi risultati, ben diverso dallo schema pieno e concluso fornito dall'insegnante o dal libro tradizionale.

Questa impostazione rimanda alla *inventional grammar* (da *invenire*, «trovare» in latino) di Otto Jespersen. Scoprire, trovare, «inventare», sono attività motivanti in quanto rappresentano un piacere primario degli esseri umani, insieme al dare forma, al sistematizzare le proprie scoperte, al collocarle in uno schema che permetta di farle proprie (approfondimenti in Giunchi 1990, Ciliberti 1991, Marellò-Mondelli 1991).

Accanto a queste attività di maturazione glottomatetica ottenuta portandola alla consapevolezza e i meccanismi d'acquisizione linguistica, si può avere anche una esplicita *riflessione sul proprio apprendere*, che verrà approfondita nel capitolo 7.

### 3.3 Lo sviluppo delle abilità linguistiche

Le abilità sono solitamente presentate nei materiali didattici sulla base del modello quadripolare comprendere / parlare / leggere / scrivere. In realtà le abilità sono molte di più se si considerano, accanto a quelle primarie del modello quadripolare, le varie abilità integrate (dialogare e riassumere, parafrasare e tradurre, monologare su traccia scritta e scrivere sotto dettatura), che possono essere sviluppate in prospettiva sia intralinguistica (il riassunto in italiano di un testo in italiano) sia interlinguistica (il riassunto in lingua materna di un testo italiano): gli stessi processi cognitivi sono attivati in un caso come nell'altro e quindi gli insegnanti possono programmare con i colleghi un lavoro comune sui processi del riassumere.

Si vedranno ora brevemente i processi cognitivi che sottostanno alle principali abilità: in un approccio formativo oltre che comunicativo, infatti, lo sviluppo dei processi linguistico-cognitivi di fondo è tanto importante quanto lo sviluppo della padronanza della lingua italiana.

#### 3.3.1 Le abilità ricettive

La base della comprensione è nella cosiddetta *expectancy grammar*, cioè nella capacità di ipotizzare quello che potrà venir detto o scritto in un dato contesto (Oller 1979).

La «grammatica dell'anticipazione» opera:

- sulla base della *consapevolezza situazionale*, soprattutto in ordine all'argomento e agli scopi degli interlocutori;
- in base alla *ridondanza*, cioè ai supplementi di informazioni reperibili nel contesto, nel cotesto (cioè in quanto è comparso prima nel testo) e nel paratesto (titoli, fotografie, ecc.);
- sulla base della *conoscenza del mondo* o 'enciclopedia', che permette sia di creare ipotesi su quanto potrà venir detto o scritto sia di disambiguare gli elementi polisemici.

Su queste ipotesi si innesta l'attività di comprensione, che si pone dunque anzitutto come uso della competenza comunicativa per verificare le ipotesi create dalla grammatica dell'anticipazione.

Le difficoltà di comprensione di molti studenti di italiano sono sovente dovute più alla loro inabilità nella creazione di ipotesi adeguate che a generiche 'carenze linguistiche'. Tecniche glottodidattiche quali la procedura cloze, gli incastri, ecc., possono sviluppare la *expectancy grammar*.

Va inoltre notato che «comprendere» è una parola generica, in quanto a seconda degli scopi si avrà una comprensione intensiva (parola per parola, come in un testo letterario, in un teorema, ecc.), una comprensione estensiva globale (*skimming*, cioè scrematura del senso globale di un testo) oppure una comprensione mirata all'identificazione di qualche dettaglio, di informazioni precise (*scanning*). Insegnare *quale tipo di strategia convenga utilizzare e come essa funzioni* è un obiettivo specifico dell'educazione linguistica, quindi dell'insegnamento dell'italiano.

In sintesi, sulla scorta di quanto visto sopra, possiamo dire che gli obiettivi legati alle abilità di comprensione riguardano l'imparare a:

1. cogliere il contesto situazionale, al fine di creare ipotesi attendibili;
2. cogliere il cotesto e il paratesto, per lo stesso fine;
3. scegliere e poi utilizzare le strategie adeguate ai fini per cui si vuole comprendere un testo.

Questi tre obiettivi – così come gli altri racchiusi nei riquadri dei paragrafi seguenti – costituiscono dei campi d'azione comuni per l'insegnante della lingua materna, di italiano e di altre eventuali lingue straniere e classiche.

#### 3.3.2 Le abilità produttive

Le abilità produttive sono il monologo e la composizione scritta.

Il primo è scarsamente usato nella vita quotidiana; nella scuola esso compare

nelle interrogazioni: «Parlami del pensiero di Leopardi» è una richiesta di monologo, per quanto l'insegnante possa intervenire di quando in quando. La composizione scritta invece è frequente, sotto forma di tema, relazione, saggio, ecc.

I principali processi che si attivano per la produzione di testi, e quindi gli obiettivi didattici da perseguire, sono:

1. l'analisi del contesto situazionale: gli scopi di chi produce quel dato testo, quelli del destinatario, il rapporto di ruolo che intercorre tra i due, il luogo fisico e culturale in cui si trovano, ecc.;
2. la definizione del tipo di testo che si intende produrre (argomentativo, istruttivo, ecc.) e del genere testuale (relazione, telefonata, lettera, ecc.);
3. la definizione della linea concettuale che darà coerenza al testo («scaletta»);
4. la stesura di un testo corretto e coeso.

Si tratta di processi che di solito rimangono impliciti. Renderli espliciti significa lavorare sui processi anziché limitarsi ad un semplice scambio di prodotti (il foglio con il tema, dall'allievo all'insegnante; la correzione a penna rossa, dall'insegnante all'allievo).

Un forte contributo a questo fine può venire dalla presenza di computer intorno ai quali, sotto il controllo dell'insegnante, gruppi di tre-quattro allievi discutono sui vari punti della scaletta e l'espandono in un testo definitivo, inserendo le correzioni dell'insegnante mano a mano che egli passa da un gruppo all'altro, lavorando sempre su un testo pulito, senza cancellature, con la possibilità di spostare blocchi di testo senza frecce ed asterischi...

### 3.3.3 L'abilità interattiva

I processi che sottostanno all'abilità di dialogo sono molto simili a quelli visti per la produzione, tranne per tre aspetti, che costituiscono degli obiettivi specifici nell'insegnamento dell'abilità interattiva o dialogica in italiano come in tutte le altre lingue che l'allievo studia, compresa quella materna:

1. la 'scaletta' mentale prevista da ciascun locutore va continuamente integrata in base alla dinamica dello scambio comunicativo, alle informazioni che l'interlocutore aggiunge e alla mediazione con i suoi scopi;
2. la realizzazione del dialogo richiede una forte attenzione ai meccanismi di coesione (come ci si raccorda alle battute precedenti) e alle regole che in Italia governano il modo in cui ci si dà la parola e si può interrompere l'interlocutore;
3. nella comunicazione orale rivestono grande importanza i vari codici extralinguistici e paralinguistici (cfr. 4.3) da integrare con la lingua.

### 3.3.4 Le abilità manipolative

Soprattutto nella scuola e nell'università le abilità che permettono di passare da testo a testo sono essenziali: raccolta e stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione.

Si tratta di abilità che nella nostra tradizione tendiamo a considerare sempre legate alla scrittura, mentre ai fini della riflessione sui loro meccanismi potrebbero essere proficuamente svolte oralmente (tranne naturalmente gli appunti).

Si tratta, inoltre, di attività che possono essere svolte in due lingue, partendo da un testo in una lingua e producendo un testo in un'altra lingua, oppure tutte in italiano (anche la traduzione può essere intralinguistica: si pensi ad esempio alla traduzione di Boccaccio dall'italiano del Trecento a quello odierno).

In sintesi, le abilità manipolative presentano le seguenti caratteristiche:

#### a. Stesura di appunti e riassunto

Accorpiano per comodità espositiva due abilità diverse ma che comunque si basano su due processi comuni, che si aggiungono a quello di comprensione che abbiamo visto sopra:

- l'*individuazione dei nuclei informativi* primari in un testo, cioè delle informazioni senza le quali il testo perderebbe la sua coerenza logico-semantica;
- la loro *gerarchizzazione*, cioè la distinzione tra informazioni principali e informazioni accessorie, dalla quale deriva la decisione di inserirle o non nel testo d'arrivo (il riassunto o gli appunti).

La differenza essenziale tra le due abilità si ha nel processo di *stesura*. Gli appunti seguono la scansione del testo di partenza e vengono stesi in una lingua molto personalizzata, spesso ellittica, densa di abbreviazioni, di segni, quali frecce, cerchi, sottolineature, e può includere segmenti di discorso diretto, citazioni, ecc. Gli appunti, per questa ragione, sono leggibili solo da chi li ha stesi.

Il riassunto invece impone una riorganizzazione dei nuclei informativi secondo una sequenza che può essere quella temporale o quella logica; inoltre in un riassunto non è previsto l'uso del discorso diretto.

Gli obiettivi specifici di queste abilità possono essere riassunti in termini di:

1. Comprensione (cfr. 3.3.1)
2. Individuazione dei nuclei informativi
3. Gerarchizzazione dei nuclei
4. Sequenziazione dei nuclei (solo nel riassunto)
5. Stesura (diversa tra riassunto ed appunti)

Lavorare a questi processi rende 'utile', perché formativo, lo studio dell'italiano. Maggiore è l'integrazione con gli altri docenti di educazione linguistica, maggiore il contributo alle *study skills* dell'allievo.

#### b. Parafrasi

La parafrasi di un testo è un'abilità particolarmente complessa dal punto di vista linguistico perché richiede una notevole capacità di manipolazione a livello morfo-sintattico (soprattutto per il passaggio dal discorso diretto a quello indi-

retto) e lessicale (scelta di sinonimi, iponimi, iperonimi). Il processo che viene messo in atto è dunque essenzialmente legato allo sviluppo della competenza linguistica di studenti avanzati.

La parafrasi può offrire un contributo utile anche nell'acquisizione dell'italiano come lingua straniera o seconda: essa pone infatti le basi per la *perifrasi*, cioè la capacità di formulare la definizione di una parola che non si conosce.

Saper parafrasare il proprio pensiero in lingua madre attraverso semplici espressioni italiane rappresenta una delle chiavi per la competenza pragmatica nella nostra lingua da parte di stranieri.

#### c. Traduzione

Questa voce include una serie diversa di abilità linguistiche quali ad esempio la traduzione simultanea orale-orale; la traduzione *impromptu* scritto-orale o viceversa; la traduzione da una varietà antica a una varietà moderna della stessa lingua; la traduzione scritta di testi scritti (anche scientifici o letterari).

La traduzione è stata usata per due secoli nell'insegnamento della lingua straniera come strumento di apprendimento lessicale e morfosintattico. Oggi questa funzione viene rifiutata perché l'abitudine di tradurre interferisce negativamente quando poi si deve parlare o scrivere in lingua straniera. In effetti, il processo alla base della traduzione è complesso, come si vede dallo schema:

1. analisi del *contesto* in cui il testo è stato steso;
2. analisi del ruolo che l'*autore* del testo rivestiva in quel contesto; del ruolo che egli intendeva attribuire al testo in quel contesto; del ruolo che effettivamente il testo ha avuto nel contesto;
3. analisi dei *tratti caratterizzanti del testo*, in base alle analisi suddette, e reperimento di tratti equivalenti, non necessariamente paralleli<sup>3</sup>, da utilizzare nel testo prodotto nella lingua d'arrivo.

Risulta chiaro che, data la padronanza culturale e linguistica richiesta, *la lingua d'arrivo di una traduzione non può essere che la lingua materna*: nessun traduttore professionista traduce dalla propria lingua in un'altra lingua.

#### d. Dettato

È un'abilità che varia di oggetto a seconda delle lingue in cui viene effettuata: in italiano, spagnolo o latino, dove il problema ortografico è minimo, il dettato riguarda la comprensione di un testo; in russo o greco il dettato sviluppa anche la padronanza alfabetica; in francese, il dettato riguarda non solo il livello ortografico, ma implica anche una notevole analisi morfosintattica, in quanto le

<sup>3</sup> Per cogliere la natura dei tratti 'equivalenti' può essere utile un esempio: se un personaggio di un romanzo di Moravia viene presentato come volgare attraverso battute e doppi sensi, una traduzione dovrà inserire doppi sensi e battute volgari laddove queste funzionano nella lingua d'arrivo, anche se non corrispondono a quelle originali in italiano. L'effetto nella caratterizzazione del personaggio sarà equivalente, ma non parallelo.

desinenze del maschile e del femminile nonché molte desinenze verbali compaiono allo scritto ma non nella lingua orale; in inglese il dettato è una prova primariamente ortografica, anche se saper distinguere, ad esempio, un plurale o una terza persona terminanti in *-s* da un genitivo o una contrazione di *is* in 's presuppone un'analisi sintattica.

Queste differenziazioni sono essenziali in quanto lo studente straniero di italiano esegue il dettato assumendo come punto di vista la natura che esso ha nella sua lingua materna.

I processi linguistici sono differenti da lingua a lingua, ma il processo di base rimane comunque quello di comprensione; in particolare, viene attivata in maniera intensiva la *expectancy grammar* (cfr. 3.3.1) e ciò contribuisce allo sviluppo globale della capacità linguistica dello studente, non solo in italiano<sup>4</sup>.

### 3.4 La dimensione funzionale

La competenza pragmatica permette di agire socialmente attraverso la lingua. Essa si articola in varie funzioni che la lingua svolge nell'interazione sociale. Poiché a seconda delle situazioni si devono usare forme linguistiche differenti (i 'registri'), la competenza pragmatica è necessariamente accoppiata alla competenza sociolinguistica; inoltre, poiché la forza pragmatica dipende dal 'mondo' in cui si intende agire, la competenza pragmatica è legata a quella culturale, cioè alla conoscenza dei modelli di comportamento sociale (natura e tipo dei ruoli, regole di *turn taking*, ecc.) e dei modelli culturali che governano la di vita quotidiana.

Nella glottodidattica degli ultimi vent'anni si è parlato di metodo nozionale-funzionale, intendendo una realizzazione dell'approccio comunicativo (cfr. 4.1) basata sullo sviluppo della competenza pragmatica (specificamente dedicato all'«approccio funzionale-comunicativo» in italiano è Titone 1989a). Il termine 'funzionale' è utilizzato in questo capitolo nella sua accezione originale, che ha una portata ben maggiore di quella ipotizzata nel metodo nozionale-funzionale. È dunque necessario chiarire i presupposti teorici che stanno alla base dello sviluppo funzionale del curricolo di italiano.

#### 3.4.1 Le funzioni del linguaggio

Esistono svariati modelli funzionali nella storia linguistica di questo secolo. Ai fini glottodidattici è necessario utilizzare un modello economico, che coniughi la massima utilità (cioè che guidi al meglio l'insegnante) con il minimo di difficoltà organizzativa.

Integrando i modelli funzionali di Jakobson e di Halliday possiamo giungere ad una griglia di sei funzioni, cioè di sei macro-scopi che si perseguono quando si usa la lingua per agire sul contesto. Le funzioni potrebbero essere meno numerose – ma la griglia sarebbe troppo vaga per programmare – o più numerose, ma in tal caso se ne renderebbe troppo complessa l'utilizzazione.

<sup>4</sup> La capacità di scrivere sotto dettatura è spesso considerata come prova di verifica anziché come abilità da sviluppare. Su questo tema, e in particolare sull'inaffidabilità del dettato come test, cfr. il cap. 8.

#### a. Funzione personale

Si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità attraverso la manifestazione di sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni; si realizza preferibilmente in generi quali la lettera personale, il diario, l'intervista, ecc.

#### b. Funzione interpersonale

Si ha quando l'italiano serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione. Per poter realizzare questa funzione, in termini di atti comunicativi, lo studente deve apprendere a presentarsi, salutare, offrire, accettare e rifiutare qualcosa, ecc. I rapporti interpersonali rimandano a regole accettate e condivise dal gruppo sociale, da tenere in conto al fine di un appropriato impiego dei codici e dei registri.

#### c. Funzione regolativo-strumentale

Consiste nell'usare l'italiano per agire sugli altri ossia per regolare il loro comportamento o ottenere qualcosa al fine di soddisfare le proprie necessità. Ciò significa apprendere ad usare l'italiano per dare e ricevere istruzioni, consigli, ecc.; per impedire di fare qualcosa; ecc.

#### d. Funzione referenziale

Si manifesta quando la lingua italiana viene usata per descrivere o per spiegare la realtà.

In termini di atti comunicativi, questa funzione richiede che lo studente sia in grado di descrivere in italiano cose, azioni, persone; che sappia chiedere e dare informazioni, spiegazioni; ecc. I messaggi che realizzano questa funzione sono prevalentemente caratterizzati da oggettività, lessico denotativo, uso dell'indicativo e della terza persona: tutti aspetti che emergeranno tra gli obiettivi.

#### e. Funzione poetico-immaginativa

Si realizza quando l'italiano è usato per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche, ecc. - agendo quindi soprattutto sulla forma del messaggio (significante) - o per creare situazioni e mondi immaginari.

In termini di obiettivi didattici, gli allievi devono apprendere a cogliere gli effetti ritmici, metaforici, ecc., cercati dall'emittente, e a comprendere storie, racconti, poesie, ecc. secondo le regole dei generi narrativi nella nostra letteratura.

#### f. Funzione metalinguistica

Si realizza quando ci si serve dell'italiano per riflettere sulla lingua stessa (spiegarne i meccanismi, descriverne le caratteristiche, ecc.) o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera: chiedere come si chiama in italiano un oggetto, creare perifrasi, ecc.

Le varie funzioni devono essere *realizzate* nelle diverse varietà situazionali (registri informali, medi e formali, ad esempio). Inoltre esse devono essere *comprese* nelle diverse varietà geografiche in cui l'italiano si realizza (settentrionale, centrale, meridionale, ecc.).

*Un'educazione linguistica armoniosa ed equilibrata, che coniughi l'aspetto formativo con quello comunicativo, dovrà dispiegarsi su tutto lo spettro delle funzioni, senza privilegiarne alcune a scapito di altre, come è successo dapprima nell'approccio grammatico-traduttivo (veniva enfatizzata la funzione metalinguistica) e poi nel metodo nozionale-funzionale, in cui emergevano le funzioni interpersonale e regolativo-strumentale.*

Un curriculum che si limiti ad elencare le funzioni, cioè gli ambiti in cui si realizza la competenza pragmatica, ed i registri in cui queste funzioni devono essere realizzate (competenza sociolinguistica) non è sufficiente. Deve elencare il tipo di *atti comunicativi* costitutivi per le varie funzioni (cfr. 3.4.2) ed i *generi comunicativi* (cfr. 3.4.3) in cui le funzioni tendono preferibilmente a realizzarsi.

### 3.4.2 Gli atti comunicativi

Ogni funzione si realizza attraverso *atti*<sup>5</sup> che possono essere facilmente individuati; gli atti comunicativi si realizzano con varie espressioni linguistiche.

L'insegnante di italiano a principianti organizza di solito il suo percorso didattico attraverso una scansione dei principali atti linguistici; diversamente, l'insegnante di italiano a livello avanzato affronta le varie funzioni lavorando sui diversi *generi comunicativi* (cfr. 3.4.3).

Indichiamo, di seguito, a mo' di esempio, alcuni atti comunicativi ed alcuni generi comunicativi per ciascuna funzione.

L'idea di *educazione linguistica funzionale* che sta alla base del curriculum permette agli insegnanti di:

- valutare i manuali didattici per vedere se tutte le *funzioni* sono armonicamente sviluppate, per poi lavorare eventualmente alla progettazione di materiale didattico integrativo;
- programmare insieme ai colleghi di lingua materna o di altre lingue straniere il lavoro sulle *funzioni*: è possibile, ad esempio, decidere di esplorare tutte e sei le funzioni ciascun anno, decidendo mese per mese su quale concentrare l'attenzione. Ciò significa che, pur proseguendo autonomamente nel proprio lavoro, gli insegnanti privilegeranno nei testi che pongono gli aspetti personali, o interpersonali, o referenziali, e così via;
- progettare *prove* d'ingresso, in itinere e in uscita (cfr. cap. 8) organizzate su basi funzionali, accertandosi cioè della capacità dell'allievo di parlare di sé, di interagire, di descrivere-spiegare il mondo, ecc.

<sup>5</sup> Si tratta di quei micro-scopi che nella versione inglese e italiana del metodo nozionale-funzionale vengono detti di solito 'funzioni comunicative', mentre nel mondo tedesco e russo si usa piuttosto il termine vigotskiano 'intenzioni comunicative'; in francese si chiamano *actes de parole* ed in spagnolo *acto* non è inconsueto. Un atto comunicativo si realizza secondo vari 'esponenti' linguistici, secondo la terminologia del Consiglio d'Europa - anche se al luogo di 'esponente' useremo il più semplice *espressione*. Ad esempio: l'atto di «salutare» si realizza con espressioni come «buon giorno», «ciao», ecc. ai vari registri.

Abbiamo optato per il termine *atto* in omaggio alla matrice pragmatica di tale nozione, cioè a Austin e Searle.

FUNZIONI	ATTI	GENERI
a. Personale	Presentarsi, esprimere il proprio stato fisico, psichico, i propri gusti, dire l'età, ecc.	Confidenza informale e formale, intervista, lettera, diario, ecc.
b. Interpersonale	Salutare, congedarsi, offrire, accettare, rifiutare, attrarre l'attenzione, aprire/chiedere lettere, ecc.	Interazione viso a viso e per telefono, per corrispondenza, ecc.
c. Regolativo-Strumentale	Dare e ricevere istruzioni, ordini, ecc.	Istruzioni per l'uso, avviso, legge, ricetta, consiglio, ecc.
d. Referenziale	Chiedere e dare informazioni, spiegare, descrivere, ecc.	Descrizione, cronaca, relazione, teorema, specifica tecnica, ecc.
e. Poetico-Immaginativa	Capire e produrre 'scarti', descrivere mondi immaginari, ecc.	Narrazione, poesia, canzone, film, pubblicità, barzelletta, ecc.
f. Meta-linguistica	Definire una parola, della grammatica, della comunicazione, di altre scienze ecc.	Definizione, perifrasi, spiegazione grammaticale, ecc.

Come si è detto nel paragrafo precedente l'insegnante di italiano che opera con allievi intermedi e avanzati non «entra» nello schema funzionale attraverso gli atti comunicativi, che si danno ormai per acquisiti almeno nelle forme base, ma attraverso i *generi comunicativi*. Esistono dei tipi di testo che in ogni cultura sono governati da regole retoriche particolari (una barzelletta inglese è diversa da una francese o italiana), pur restando ferme le regole costitutive (tutte le barzellette sono realizzazioni del tipo 'testo narrativo').

Ricordiamo dunque brevemente alcuni aspetti della tipologia dei generi che viene a costituire un obiettivo comune alla dimensione funzionale ed a quella testuale, che vedremo al paragrafo successivo. I generi possono essere *orali* (che nella tradizione didattica italiana sono legati all'espressione *verba volant* e quindi non sono sempre considerati argomento degno di sforzo didattico), *scritti*, *audiovisivi* e *multimediali*, che si qualificano per la pluralità di canali e di linguaggi.

I diversi generi comunicativi costituiscono il contesto ottimale per specifici obiettivi didattici: una descrizione, ad esempio, è utile per lavorare alla precisione di scelta lessicale e all'uso di nozioni di spazio, mentre una relazione (che, come la descrizione, realizza la funzione referenziale) accentua le nozioni di tempo e l'uso dei verbi al passato.

### 3.5 Competenza e metacompetenza

Saper fare lingua (le abilità) e saper utilizzare la lingua per agire sul contesto in cui ci si trova ad operare (le funzioni) presuppongono una terza dimensione, una terza faccia della piramide presentata in 3.3.2 come metafora della competenza comunicativa: si tratta di *sapere la lingua* e di *saperla integrare con gli altri codici*.

Chiamiamo queste due dimensioni rispettivamente competenza linguistica ed extralinguistica.

La *competenza* è una serie di *grammatiche*; quest'ultimo termine definisce un sistema di regole, intese come meccanismi di funzionamento della lingua. Non è nostro compito approfondire qui la natura neurologica, psicologica e psicolinguistica delle grammatiche e delle regole che le compongono. Rimandiamo al capitolo 7 per una riflessione sul modo in cui vengono acquisite le regole, limitandoci per ora a un'elencazione delle 'voci' che compongono questa faccia della piramide curricolare.

#### 3.5.1 La competenza linguistica

In questo paragrafo si presentano le componenti che costituiscono la competenza linguistica, che è un sistema complesso composto da:

- competenza fonologica*, che permette di riconoscere e produrre i fonemi di una lingua nonché le sue curve intonative; è ovvio che tutti i fonemi dell'italiano vanno acquisiti, ma è meno giustificato pretendere la piena padronanza delle regole d'uso di alcune coppie di fonemi: si pensi ad esempio alla vocale «e» chiusa e aperta, che costituisce un'opposizione essenziale per distinguere la congiunzione «e» dal verbo «è», ma che è inutile per 15 milioni di italiani settentrionali nelle opposizioni «pésca / pèsca», «vénti / vènti», ecc.;
- competenza morfosintattica*, che permette di legare le parole tra di loro in una frase o in un periodo;
- competenza lessicale*, che permette di comprendere le parole, di memorizzarle, di organizzarle in campi lessicali, di reperirle e di utilizzarle distinguendo tra il livello della denotazione e quello della connotazione. Nella selezione e gradazione delle strutture morfosintattiche risulta fondamentale la distinzione tra 'regole' che vanno apprese per poterle usare e 'regole' che vanno possedute solo a livello ricettivo per poterle comprendere; ad esempio, il periodo ipotetico può essere realizzato facilmente con due imperfetti («se lo sapevo non venivo») e può essere sufficiente, per studenti intermedi, che essi sappiano comprenderlo nella realizzazione più formale e più complessa con il congiuntivo ed il condizionale («se l'avessi saputo non sarei venuto»);
- competenza testuale*, che consente di riconoscere e di produrre testi coerenti sul piano logico semantico, coesi sul piano della relazione tra frasi, congruenti con le caratteristiche dei vari generi comunicativi (cfr. Lavinio 1990);
- competenza grafemica*, che consente di leggere e di stendere testi scritti.

Questo elenco dimostra quanto si sia dilatata la nozione di «grammatica», sulla quale si era retto per secoli l'insegnamento dell'italiano – e come quindi le innovazioni glottodidattiche di questi ultimi anni abbiano un loro ancoraggio anche nell'evoluzione delle scienze del linguaggio, che non possono essere ignorate.

### 3.5.2 La competenza extralinguistica

Accanto alla competenza linguistica troviamo la *competenza extralinguistica*.

Essa riguarda la padronanza di quei codici che vengono usati insieme alla lingua; le principali competenze extralinguistiche sono:

- a. *la competenza paralinguistica* (che potrebbe anche rientrare nell'ambito fonologico): si tratta del particolare uso che si può fare dell'intonazione, del tono di voce, della velocità con cui si parla, al fine di modificare il significato o di sottolinearlo;
- b. *la competenza cinesica*, che riguarda la capacità di comprendere e utilizzare i gesti, le espressioni facciali, i movimenti delle mani, integrandoli con la lingua (cfr. Diadori 1990);
- c. *la competenza prossemica*, relativa all'uso dello spazio interpersonale: distanza, vicinanza o contatto con l'interlocutore, uso di microfoni, ecc.; tale competenza governa spesso le scelte di lingua. Ad esempio, parlando da dietro una cattedra e con un microfono un registro colloquiale non è adeguato, come camminando a braccetto non è adeguato un registro formale;
- d. *la competenza oggettuale* e *vestemica*, secondo l'accezione di Roland Barthes: essa rimanda all'uso di oggetti come strumenti per comunicare uno status o una funzione sociale e alla capacità di padroneggiare il sistema della moda: divise, uniformi, abiti più o meno formali, ecc.; tale competenza si interrela spesso con la scelta di registro linguistico e rimanda dunque alla competenza sociolinguistica;
- e. *la competenza olfattiva*: i profumi naturali del corpo sono poco apprezzati nella cultura italiana, che li sostituisce con quelli artificiali, la cui qualità spesso informa sul livello socio-culturale della persona;
- f. *la competenza tattile*: una stretta di mano forte e decisa è preferita in Italia rispetto a una stretta delicata; anche il bacio sulle due guance è tipico italiano, ma al nord non è facilmente accettato tra maschi se non in occasioni particolari.

Sapere l'italiano significa padroneggiare (in alcuni casi saper riconoscere, in altri saper anche produrre) segni espressi in tutta questa serie di linguaggi.

### 3.5.3 La metacompetenza

La *competenza d'uso* cui abbiamo fatto riferimento sopra non è sufficiente per studenti che abbiano superato il livello elementare: serve anche la *competenza sull'uso*, cioè la metacompetenza<sup>6</sup>. Questa affermazione rimanda alla duplice natura dell'educazione linguistica: da un lato si tratta di saper usare la lingua sulla base di un complesso di grammatiche *implicite*, dall'altro di sapere *in maniera esplicita*:

<sup>6</sup> Usiamo il termine 'metacompetenza' perché è quello che meglio si adatta al modello all'impianto che abbiamo presentato. In realtà il concetto che abbiamo voluto proporre è quello che, sebbene in ambito più ridotto perché si limita ad alcune delle competenze viste sopra, Titone (1992) chiama «consapevolezza linguistica» e per il quale ha elaborato un test di abilità metalinguistica (Titone 1989b).

- perché la lingua italiana funziona in un certo modo e perché si integra con altri linguaggi secondo certe modalità;
- perché l'italiano varia a seconda del contesto, cioè in base ai *ruoli e agli scopi* (dichiarati e non) dei partecipanti, in base all'*argomento* ed al *luogo* (fisico: aula, osteria, ecc.; culturale: Molise, Veneto, ecc.).

La metacompetenza è *esplicita* e si differenzia dalla competenza, che è *implicita*, sulla base della diversa natura cognitiva delle conoscenze da cui essa è costituita<sup>7</sup>.

Alla base della competenza abbiamo due tipi fondamentali di conoscenze: quelle *dichiarative* descrivono uno stato di verità elementare («Mi chiamo Paolo», «Il paradigma di *tutto* è: *tutto/a/i/e*») e quelle *procedurali* si basano sulla sequenza «se... allora...»: ad esempio, «se il sostantivo è plurale femminile, allora devo selezionare *tutte* tra le varie voci del paradigma *tutto*, *-i*, *-a*, *-e*». Dichiarazioni e procedure sono implicite e vengono acquisite, immagazzinate, classificate e reperite in maniera inconsapevole e rapidissima (cfr. Balboni in CLUC 1993).

Alla base della *metacompetenza* troviamo invece il concetto di «rappresentazione mentale»: alcune dichiarazioni e/o procedure possono venire rappresentate, oggettivate e generalizzate, sotto forma di schemi morfologici, di «scripts» conversazionali, di «frames» semantiche, di «alberi» sintattici, e così via, a seconda delle varie scuole della linguistica.

Le rappresentazioni mentali sono di supporto alla conoscenza in quanto permettono (a) di archiviare e (b) di recuperare sia conoscenze dichiarative generalizzate («Tutti i nomi italiani terminanti in *-u* sono femminili») sia meccanismi procedurali generativi («se il nome termina in *-u*, allora tutte le concordanze saranno al femminile»).

Le rappresentazioni mentali possono essere spontanee e sono assai precoci, come dimostrano gli studi sullo sviluppo della consapevolezza metalinguistica nei bambini (Titone 1989b). Tuttavia esse possono anche essere sviluppate in seguito ad opportuni interventi da parte dell'insegnante, secondo un piano pre-stabilito dal curriculum e distribuito in un arco di unità didattiche (cfr. 7.2).

In prospettiva glottodidattica, le rappresentazioni mentali (spesso chiamate «grammatica» tout court) risultano essenziali perché permettono all'allievo di

- padroneggiare anche in maniera consapevole quanto essi hanno interiorizzato spontaneamente (è la funzione del *monitor* di Krashen; cfr. 4.5),
- divenire autonomo nell'apprendimento: si pongono le basi perché nella sua vita futura egli possa continuare ad apprendere, ad integrare e a perfezionare le sue rappresentazioni, i suoi schemi, i suoi modelli non solo in italiano ma in ogni altra lingua.

<sup>7</sup> È interessante notare la funzione che E. Bialystock attribuisce alla conoscenza linguistica esplicita: essa «agisce da cuscinetto per la nuova informazione sulla lingua», esaminando ed assumendo, ad esempio, il lessico nuovo presentato in classe; inoltre essa agisce «come magazzino per l'informazione» esplicita e funge da «sistema articolatorio esplicito»: in tutti i casi «qualsiasi informazione può essere rappresentata in una delle due fonti», sebbene con una diversa funzione; in Giunchi 1990.

Quanto agli aspetti più strettamente cognitivi, un approfondimento è negli scritti di Schank e Abelson, Rumelhart, Winston in Corno-Pozzo 1991.

## DALLA TEORIA ALL'AZIONE GLOTTODIDATTICA

Nel primo e nel secondo capitolo si sono definite le linee concettuali al cui interno si colloca la didattica dell'italiano; nel terzo capitolo si sono elencati i fini generali e gli obiettivi specifici dell'insegnamento della nostra lingua. In questo capitolo si discutono alcuni aspetti della teoria glottodidattica che sono utili per riflettere sulla programmazione e sull'azione didattica quotidiana nell'ambito concettuale di un approccio formativo-comunicativo, completando in tal modo lo schema generale di riferimento prima di muovere, nella seconda parte del volume, alla discussione degli aspetti metodologico-didattici.

Il presente capitolo è organizzato intorno ad alcuni parametri, alcune scale, alcune opposizioni binarie che possono essere prese a cartina di tornasole per valutare l'effettiva natura dell'approccio utilizzato.

### 4.1 Teoria, approccio, metodo, tecnica

In questi anni la glottodidattica italiana ha compiuto un grande sforzo per recuperare il proprio spessore epistemologico. Una riflessione tuttavia è rimasta finora implicita: la distinzione tra i termini «teoria», «approccio», «metodo», «tecnica», spesso usati come sinonimi totali o parziali.

Nel 1972 E. Anthony richiamava l'attenzione sulla necessità di chiarezza terminologica; nel 1985 gli faceva seguito Krashen (pur senza citarlo e con parametri diversi), che proponeva una epistemologia a due livelli: una *Theory* basata su una serie di *Hypotheses*.

Integrando le varie riflessioni di Anthony e Krashen con quelle condotte da vari autori italiani<sup>1</sup> ci pare si possa proporre un modello di questo tipo:

LIVELLI EPISTEMOLOGICI	PARAMETRI DI VALUTAZIONE
TEORIA	Vero/Falso
APPROCCIO fondato su  capace di generare uno o più 	Giusto/Sbagliato nei suoi fini Fondato/Infondato su teorie vere
METODO Coerente con  Capace di realizzarsi in 	Coerente/Incoerente al suo interno Adeguito/Inadeguato a realizzare l'approccio
TECNICA Coerente con 	Efficace/Inefficace nel raggiungere un obiettivo Efficace/Inefficace nel realizzare metodo e approccio

I livelli epistemologici della glottodidattica.

Si discuteranno ora i vari elementi dello schema in maniera più precisa.

#### a. Teoria

Come si vede la dimensione della «teoria» rimane al di fuori (sopra, a lato, intorno al riquadro: non importa) dell'universo specifico della glottodidattica, pur con un continuo interscambio tra teoria ed approccio. Il compito della glottodidattica non è quello di elaborare teorie sulla lingua e la cultura, sull'educazione e l'apprendimento. Il glottodidatta deve trarre dalle teorie elaborate da linguisti, psicologici, ecc. ciò che gli serve, a suo insindacabile giudizio, per studiare e risolvere il problema dell'educazione linguistica<sup>1</sup>.

Il glottodidatta non applica una data teoria *sic et simpliciter* all'insegnamento linguistico. Al contrario, sulla base di un modello teorico di educazione linguistica (l'*approccio*: vedi sotto), coglie le implicazioni o assume i principi da teorie dotate di affidabilità scientifica.

#### b. Approccio

L'approccio è la dimensione in cui si individuano sia le finalità primarie dell'educazione linguistica sia gli obiettivi glottodidattici di cui tali finalità si sostanziano.

L'approccio, inoltre, è il livello in cui si definiscono le coordinate scientifiche in base alle quali proporre dei metodi che possano raggiungere gli obiettivi e perseguire le finalità dell'approccio. I capitoli 2, 3 e 4 di questo volume delineano un approccio che, date le premesse evidenziate nei capitoli 2 e 3, possiamo definire «formativo-comunicativo».

Un approccio si valuta in base alla:

- fondatezza scientifica delle teorie da cui ha assunto o tratto i principi;
- coerenza interna;
- capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso.

A causa del riferimento a temi 'ideologici' (ad esempio, la centralità dell'allievo, della persona, della comunicazione, ecc.) la discussione sull'approccio può essere condotta anche in termini quali giusto/sbagliato, buono/cattivo. Ciò, come vedremo, non è accettabile per i livelli inferiori.

<sup>1</sup> Il riferimento qui è al modello epistemologico di Freddi in Porcelli-Balboni 1991. Sulla base delle proposte di Di Giacinto, egli individua tre principi di raccordo interdisciplinare:

- quello di assunzione, in base al quale una scienza fa propria una nozione elaborata in un altro ambito scientifico;
- quello di applicazione, in cui una scienza che ha elaborato delle nozioni le applica a campi ad essa estranei;
- quello di implicazione, in base al quale lo studioso di una scienza fa proprie nozioni elaborate in altri ambiti e le piega alle proprie necessità, senza interessarsi di quello che tali nozioni rappresentavano o di quello cui servivano nell'ambito originale.

Nel primo e nel terzo caso il soggetto è il glottodidatta; nel secondo è, caso per caso, il linguista o lo psicolinguista o il pedagogista, che dicono al glottodidatta come deve operare.

### c. Metodo

Un metodo è un insieme di principi metodologici-didattici che coerentemente traducono un approccio in modelli per organizzare sia i materiali didattici sia il lavoro dell'allievo su quei materiali.

L'approccio comunicativo ha trovato via via realizzazione nel *metodo diretto* o naturale da Berlitz in poi; nel *metodo situazionale*, in cui all'assunzione del concetto di situazione non si affiancava un corrispondente abbandono della rigidità neo-comportamentistica; nel *metodo nozionale-funzionale*, che accentua i bisogni comunicativi futuri; nella seconda parte di questo volume verrà delineato un *metodo funzionale-affettivo* (se si vuol proprio indicare un nome), che oltre ai bisogni futuri considera anche i bisogni motivazionali ed affettivi dell'allievo che studio l'italiano *hic et nunc*.

Un metodo non è giusto/sbagliato, buono/cattivo, ma semplicemente (a) adeguato o non all'approccio che intende realizzare e (b) coerente o non al proprio interno, secondo i parametri che verranno descritti al punto 4.2.

Compito essenziale e qualificante di un metodo è la selezione delle tecniche glottodidattiche.

### d. Tecnica

Una tecnica glottodidattica è un'attività che realizza in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio.

Le tecniche non sono buone/cattive, moderne/antiquate, ma sono solo (a) coerenti o non con il metodo e l'approccio e (b) efficaci o non nel raggiungere l'obiettivo didattico che si propongono.

La riflessione epistemologica che abbiamo proposto non è di natura nominalistica, come l'insieme delle quattro definizioni potrebbe suggerire – anche se la precisione terminologica aiuta la chiarezza dei concetti. Lo scopo per cui si sono individuati questi quattro livelli è piuttosto da trovare nell'indicazione delle coppie di aggettivi che si sono proposte nel riquadro precedente per la loro analisi qualitativa. Molti dei problemi, delle incertezze, del procedere ondivago della glottodidattica teorica e della glottodidassi quotidiana in questi anni possono essere attribuiti alla mancata chiarezza epistemologica, alla confusione tra conoscenza e azione, tra mete, obiettivi e tecniche – soprattutto alla confusione tra i vari parametri di giudizio ai diversi livelli.

## 4.2 L'atto didattico

Oltre alla distinzione epistemologica tra teoria, approccio, metodo e tecnica, abbiamo un secondo parametro per guidare e per osservare l'insegnamento: si tratta del ruolo attribuito ai vari elementi che costituiscono l'atto didattico – che è *atto* in quanto segnato dall'intenzionalità, dalla progettualità. Esso si qualifica in base alla natura ed al ruolo attribuito

- all'*allievo*, cioè ai suoi bisogni, alle sue motivazioni, ai processi psicolinguistici attivati, alla dimensione affettiva, agli aspetti relazionali, ecc.;
- all'*insegnante*, cioè alla sua competenza (linguistica e glottodidattica), alla sua

eventuale funzione di modello linguistico, di guida, di 'regista' dell'attività di classe, di stimolo all'apprendimento, di valutatore, ecc.;

- all'*italiano*, che costituisce l'oggetto dell'apprendimento (sotto l'aspetto linguistico, sociolinguistico, culturale, ecc.) e al *rapporto tra l'italiano e le altre lingue* possedute e studiate dall'allievo.

L'interazione tra i tre poli è filtrata attraverso la *situazione* in cui si realizza l'atto, e questa rimanda sia al fatto che l'italiano sia insegnato come lingua straniera, seconda o etnica (cfr. cap.1), sia al contesto operativo: tipo di scuola, età degli allievi, glottotecnologie disponibili, materiali didattici, ecc.

La descrizione e la valutazione degli approcci, dei metodi e delle tecniche può essere condotta sulla base di questo modello. In questo volume viene delineato (precisamente al cap. 5) un modello di atto didattico in cui

- al centro del reticolo di relazioni si colloca l'*allievo*, con le sue caratteristiche psico-sociali (età, motivazioni, ecc.);
- l'*italiano* è un oggetto d'apprendimento costituito non solo da prodotti (lessico, regole, modelli culturali, ecc.) ma anche da processi (capacità di socializzare e di culturalizzarsi; sviluppo delle abilità linguistiche; ecc. Cfr. 3.3-5);
- l'*insegnante* ha un ruolo di facilitatore e di guida e le macchine didattiche non sostituiscono l'insegnante ma fungono da catalizzatori (cfr. 9.1), servono cioè a rendere possibili o più efficienti alcuni percorsi di acquisizione linguistica.

## 4.3 Educazione e istruzione

Nell'insegnamento dell'italiano a stranieri si effettua più frequentemente istruzione che educazione. In altre parole, si considerano più di frequente gli obiettivi pragmatici, funzionali, immediatamente operativi e spendibili (istruzione), piuttosto che la maturazione della persona anche attraverso la lingua italiana (educazione).

Abbiamo già trattato questa tematica al punto 2.1.2, ma ci è parso necessario richiamarla anche tra le opposizioni binarie che consentono di osservare l'agire didattico.

Queste riflessioni risulteranno particolarmente importanti nel momento in cui si procederà alla definizione del modello di azione didattica: ad esempio, nell'ambito istruttivo non ha cittadinanza la riflessione dell'allievo sul proprio apprendere (cfr. 3.2.3), che è invece qualificante in prospettiva *educativa*.

La dicotomia educazione/istruzione risulterà ancora più importante nel momento in cui si procederà, nei capitoli 10 e 11, alla discussione dei problemi legati alla didattica delle microlingue e della letteratura. Questi due ambiti sono solitamente posti in opposizione: la microlingua è il regno dell'istruzione finalizzata, professionalizzante, mentre la letteratura è l'ambito della formazione, dell'educazione nel senso pieno. Al contrario, vedremo che in entrambe le dimensioni sono reperibili sia aspetti istruttivi (ad esempio l'acquisizione delle strategie di lettura e di analisi dei testi letterari è un obiettivo didattico, strumentale, 'spendibile', al di là del suo valore educativo) ed educativi (ad esempio, far scoprire i principi di fondo della comunicazione microlinguistica è altamente formativo, indipendentemente dai singoli obiettivi immediati).

#### 4.4 Bimodalità e direzionalità

La neurologia ha offerto indicazioni biologiche precise sul fenomeno della lateralizzazione, cioè sul fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera specializzata.

La psicologia ha poi individuato la natura della specializzazione, per cui si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, e si eseguono con l'emisfero destro compiti di natura globalistica, simultanea, analogica.

La neurolinguistica infine ha individuato nell'emisfero sinistro le due aree in cui avviene l'elaborazione del linguaggio e si è arricchita delle ricerche psico-semiotiche, che indicano come i diversi tipi di messaggio (visivo, audiovisivo, verbale, ecc.) vengano elaborati in realtà attraverso una sequenza di operazioni interrelate tra i due emisferi.

Marcel Danesi (1988 e poi in Porcelli-Balboni 1991) ha studiato questi fenomeni e ne ha tratto le implicazioni glottodidattiche, che sono contenute in due termini fondamentali: bimodalità e direzionalità.

##### a. Bimodalità

Il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella dell'emisfero sinistro e quella dell'emisfero destro, devono essere integrate affinché l'intera mente dell'allievo venga coinvolta nel processo di acquisizione dell'italiano. Come vedremo in 4.5, questo principio sarà recuperato nell'opposizione di Krashen tra 'acquisizione' ed 'apprendimento' e sarà alla base della progressione delle fasi dell'unità didattica (cap. 5).

Il principio di bimodalità è stato disatteso per secoli: l'approccio formalistico o grammatico-traduttivo, il *reading method* e il *cognitive code learning* fanno riferimento specialmente all'attività dell'emisfero sinistro, all'analisi linguistica; di converso, il metodo diretto, la suggestopedia di Lozanov, la *Total Physical Response* di Asher, il *Community Language Learning* di Curran, il *Silent Way* di Gattegno si basano essenzialmente sull'attività dell'emisfero destro.

In realtà la tradizione italiana è più bilanciata.

Il modello di unità didattica elaborato da Giovanni Freddi fin dal 1966 si basa su un armonico gioco di rimandi tra i due emisferi: dalla fase di motivazione, che integra le emozioni e le curiosità del cervello destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro, si passa ad una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi (cfr. cap. 5).

Allo stesso modo, il modello glottodinamico di Renzo Titone, impostato fin dal 1973 e via via integrato fino a giungere alla versione definitiva del 1986 (cfr. Titone 1993), postula un livello 'tattico' di operazioni percettive e motorie governato dalla modalità sinistra, un livello 'strategico' che coordina le modalità destro-sinistro e rimanda al livello egodinamico, che include gli aspetti affettivi ed esalta anche la modalità destra.

##### b. Direzionalità

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello è gestibile solo secondo una direzione ben precisa: dall'emisfero destro (modalità

contestualizzanti e sensoriali) a quello sinistro (modalità più formali e meccaniche).

Quindi, dopo aver motivato all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, ad esempio) «durante le prime fasi dell'insegnamento, bisognerà presentare il materiale in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali. Dopo questo periodo cruciale, l'insegnante potrà formalizzare il materiale acquisito sinteticamente utilizzando le tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi strutturali, le spiegazioni di grammatica, ecc.)» (Danesi 1988: 107; cfr. anche Titone-Danesi 1985).

L'assunzione di questi due principi, bimodalità e direzionalità, sarà essenziale per la definizione del modello operativo e della struttura dell'unità didattica (cap. 5).

#### 4.5 Acquisizione e apprendimento

L'opposizione e la differenziazione funzionale tra acquisizione e apprendimento è quella che ha avuto maggiore diffusione tra le cinque ipotesi poste da Stephen D. Krashen alla base della sua *SLAT*, *Second Language Acquisition Theory* (le prime elaborazioni risalgono all'inizio degli anni Settanta, ma la versione più coerente è del 1985). In realtà, pur concentrando la nostra attenzione sull'opposizione scelta come titolo per il paragrafo, dovremo fare un rapido cenno all'intero sistema.

##### a. Acquisizione e apprendimento

L'acquisizione è un processo matetico inconscio<sup>2</sup>, che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro (cfr. 4.4); quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, ed è sulla competenza acquisita che si basa la produzione linguistica.

Di converso l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine: la competenza appresa, in altre parole, è una competenza a termine, non è definitiva. Inoltre, si tratta di una competenza che viene attivata molto più lentamente di quella acquisita, per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo formale su quanto è già stato prodotto dalla competenza acquisita.

Alla base della SLAT sta l'idea che si debba lavorare per provocare acquisizione nell'allievo: quando si produce apprendimento si può avere la sensazione temporanea di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo e non è generativo di comportamento linguistico autonomo.

Questa dicotomia, che richiama quella tra *know* e *cognise* di Chomsky, risul-

<sup>2</sup> In effetti Krashen usa indifferentemente 'subconscio' ed 'inconscio', ma preferiamo usare solo il secondo dei due termini, per non entrare in una dimensione che appartiene alla psicoanalisi piuttosto che alla psicolinguistica.

ta una cartina di tornasole utilissima per l'auto-osservazione da parte di un insegnante di italiano a stranieri, che può riflettere sul suo operare quotidiano analizzando quali delle sue azioni didattiche sono finalizzate all'apprendimento e quali all'acquisizione.

Krashen indica il modo in cui guidare l'acquisizione collocando l'apprendimento in un momento successivo, visto che il suo ruolo è quello di monitorare il prodotto dalla competenza acquisita. Ci sono quattro ipotesi, che richiameremo sinteticamente, che spiegano come produrre acquisizione.

#### b. Input comprensibile

L'asserzione di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato di un *comprehensible input* e non sulla sua forma (fonologica, morfosintattica, ecc.).

Se ad una persona si fornisce input reso comprensibile (dall'insegnante, dal compagno di lavoro, dalla madre nei confronti del bambino, ecc.), se cioè si fornisce quello che Bruner chiama, *Language Acquisition Support System*, allora il *Language Acquisition Device*, si mette autonomamente in moto e – purché si verifichino due condizioni che vedremo ai punti c e d – procede all'acquisizione.

#### c. Ordine naturale e $i+1$

La prima delle condizioni perché l'acquisizione abbia luogo è che l'input offerto sia collocato al gradino dell'ordine naturale (che definiremo sotto) immediatamente successivo all'input finora acquisito: che sia, cioè  $i+1$ , in cui  $i$  sta per l'input acquisito.

L'ordine naturale d'acquisizione è una successione di elementi linguistici collocati in sequenza temporale; se noi prendiamo un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono *condizione necessaria* per poter acquisire i successivi; tuttavia, se il punto da noi selezionato compare nell'input comprensibile, il fatto di aver acquisito i punti precedenti è *condizione sufficiente* perché l'acquisizione del nuovo avvenga, purché si verifichi la condizione d.

Gli studi sull'ordine naturale dell'acquisizione della lingua materna costituiscono un corpus notevole, anche se si è lungi da una risposta omogenea e dettagliata (cfr. la rassegna critica in Freddi 1990a); ma non è affatto chiaro se l'acquisizione di altre lingue avvenga secondo le stesse mappature dell'acquisizione della prima lingua. Si hanno delle indicazioni empiriche per la sezione iniziale dell'ordine naturale: lo dimostra il fatto che tutti i manuali di italiano per stranieri sono molto simili nelle prime unità didattiche; ma dopo tale fase di parallelismo, la selezione e la graduazione dei materiali nei diversi manuali si differenziano con ciò testimoniando dell'insufficienza degli studi sull'ordine naturale di acquisizione dell'italiano da parte di stranieri<sup>3</sup>.

L'ipotesi dell'ordine naturale è alla base delle procedure per il recupero degli allievi che non offrono risultati soddisfacenti e che verranno discusse in 8.6.

<sup>3</sup> Indicazioni preziose si hanno *passim* in Giacalone Ramat 1986 e 1988, in Banfi 1986 e in Bernini-Giacalone Ramat 1990.

#### d. Filtro affettivo

L'ipotesi afferma che affinché  $i+1$  sia compreso e quindi acquisito è necessario che non intervenga il filtro affettivo. La nozione di filtro affettivo può essere spiegata con una metafora: si immagini un interruttore lungo un cavo elettrico: se l'interruttore è inserito e raccorda le due sezioni del cavo l'elettricità fluisce, se invece l'interruttore è staccato si crea una frattura che impedisce il passaggio. Immaginiamo un 'cavo elettrico' che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può bloccare il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

L'interruttore 'affettivo' è costituito sia dal modo in cui si attua il rapporto tra i fattori dell'atto didattico (cfr. 4.2) sia da questioni contingenti. Quanto al primo punto, essenziale è la relazione allievo-insegnante (l'interruttore scatta quando l'insegnante viene percepito come un inquisitore anziché come un aiuto) e quella tra l'allievo e la lingua italiana (cfr. l'opposizione familiarità / estraneità in 6.1.1).

Tra le questioni contingenti che possono interrompere il collegamento comprensione → acquisizione troviamo:

- gli stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una piacevole sfida con se stessi, mentre un dettato-test è ansiogeno e quindi non serve a far *acquire* l'italiano;
- le attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: attività produttive, ad esempio, richieste prima che l'allievo sia sicuro di fare buona riuscita sono inutili ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: il dettato, la procedura cloze, le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono l'allievo di fronte alla propria capacità di *problem solving* e se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce;
- attività che danno all'allievo la sensazione di non essere in grado di apprendere: per questa ragione, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità didattica (cfr. 6.2) hanno lo scopo di facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in italiano, evitando l'inserimento del filtro affettivo.

#### 4.6 Differenze interculturali e matrici culturali comuni

L'insegnamento della lingua italiana implica di necessità l'insegnamento della cultura italiana: sia perché la lingua è, secondo la metafora di G. Freddi, «il

<sup>4</sup> Si tratta di una delle riflessioni che stanno a fondamento della sempre più diffusa *Delayed Oral Practice*, detta anche DOP, in base alla quale si lascia una certa distanza temporale tra il momento in cui si propone l'input e quello in cui si chiede all'allievo di riutilizzarlo. Questa riflessione è anche alla base della prassi di far ripetere coralmemente i dialoghi appena ascoltati, in modo da garantire una sorta di anonimato ai singoli allievi, evitando che si sentano a rischio.

precipitato di una cultura» (CLADIL 1968), sia per ragioni legate all'affettività (si veda il problema dell'estraneità della lingua 'straniera' in 6.1.1).

Quando si afferma che si insegna la *cultura* oppure la *civiltà* italiana si richiamano due nozioni antropologiche:

- *cultura* non significa solo la ciceroniana *cultura animi* ma si riferisce all'intero patrimonio di *modelli culturali*, cioè di soluzioni che gli italiani hanno dato a dei problemi di *natura*: nutrirsi, creare nuclei familiari, organizzarsi socialmente, gestire l'anelito al trascendente, ecc. È il concetto inglese di *way of life*;
- *civiltà* indica quei modelli culturali italiani che, per la loro qualità, possono essere indicati al mondo come esemplari, come soluzioni di cui gli italiani vanno fieri: l'arte, il melodramma, il neorealismo, certo; ma anche il diffondersi della cultura ambientalistica, la crescente uguaglianza tra uomo e donna, la libertà di stampa, l'abolizione della pena di morte, e così via, sono esempi della nostra civiltà.

Nell'insegnamento della lingua italiana prevale tradizionalmente l'accentuazione di quanto diversifica la nostra cultura rispetto a quella materna dell'allievo. Ciò è giustificato in ordine alla finalità di culturizzazione (cfr. 3.2.1): lo studente tedesco che studia l'italiano acquisisce non solo la capacità di comunicare in Italia in maniera adeguata al contesto socioculturale; raggiunge non solo una comprensione via via più approfondita di quell'Italia in cui viene a prendere il sole, a visitare città d'arte, a commerciare, a studiare; ma viene anche indotto a riconsiderare la cultura e la civiltà tedesche attraverso il confronto con quelle, altrettanto valide, che caratterizzano l'Italia; viene anche indotto a riflettere sul contributo che gli italiani, dai geni del Rinascimento ai *gastarbeiter* immigrati negli anni Cinquanta-Sessanta, hanno dato al formarsi della Germania così come è ora.

Affiancare (a) l'accentuazione delle differenze interculturali e (b) la scoperta di aspetti che unificano le due culture è fondamentale per impostare un approccio formativo-comunicativo; l'accentuazione delle differenze tra la cultura materna dell'allievo e quella italiana è fonte di motivazione (stimola la curiosità e l'interesse) ed è rilevante dal punto di vista formativo perché contribuisce all'atteggiamento di relativismo culturale e di interesse per il diverso, ma se essa non è bilanciata dall'osservazione delle matrici comuni tra i due popoli porta in certo modo alla balcanizzazione del mondo. Il bilanciamento tra differenze e matrici comuni lastrica la strada che conduce alle intese, alle federazioni, evitando il rischio di quel *melting pot* che i bianchi protestanti americani auspicavano, inconsapevoli che la ricchezza del mondo sta sì nella pace, nell'interconnessione, ma anche nella varietà, nella differenza di soluzioni culturali ai problemi naturali.

Con particolare riferimento all'insegnamento della cultura italiana agli stranieri vediamo che il discorso sulle matrici comuni si articola in due capitoli differenti:

- nei paesi di lunga e complessa storia culturale, come ad esempio quelli europei in cui l'emigrazione italiana è stata limitata ad alcuni decenni del dopoguerra, accentuare le matrici comuni significa, ad esempio, riflettere sul ruolo del latino nel formarsi delle varie lingue nazionali, considerare il fatto che ci furono secoli in cui l'Europa, frantumata in staterelli, era tuttavia assai unita: basta

pensare ai pellegrinaggi o ai *clerici vagantes* che insegnavano o studiavano in tutte le università europee (cosa oggi ancora limitata agli scambi di *visiting professors* e di studenti 'Erasmus'); se comune era la matrice greco-latina del pensiero filosofico, comune era la religione cristiana e comune era lo stile in cui si costruivano le case di Dio: il gotico è un fenomeno europeo, come lo sono la polifonia rinascimentale, il romanticismo, il melodramma, e spesso sono state comuni anche le tragedie delle dittature (Stalin, Hitler, Mussolini, Salazar e Franco sono contemporanei) e delle guerre europee;

- nei paesi che hanno subito il colonialismo europeo, in particolare nelle Americhe e in Oceania, gli italiani sono giunti non come colonizzatori ma come disperati emigranti in cerca di fortuna; hanno poi saputo integrarsi e nel contempo conservare la propria individualità culturale, contribuendo al formarsi di quei complessi organismi antropologici che sono la cultura americana, australiana, cilena, ecc. Accentuare le matrici comuni, in questo senso, significa far scoprire il contributo italiano sia ai discendenti degli emigranti italiani sia, soprattutto, a studenti di altra origine etnica – accentuazione che ha il fine di rinsaldare i vincoli tra le varie componenti di queste culture di fusione, non di reclamare sterili primati.

#### 4.7 Conclusione

Questa elencazione di opposizioni binarie e di sistemi a più poli non costituisce un semplice richiamo ad alcuni principi fondamentali della ricerca glottodidattica; al contrario, essa fornisce una griglia di guida e di valutazione nel momento in cui, dopo aver chiarito i termini (cap. 1), dopo aver esplorato la variegata natura dell'insegnamento dell'italiano a stranieri (cap. 2) e dopo aver analizzato da cosa sia costituito in realtà l'oggetto di insegnamento che si cela dietro l'espressione «italiano per stranieri» (cap. 3), si vogliono indicare delle linee metodologiche che possano realizzare nelle varie nazioni, nelle varie classi, un insegnamento formativo e comunicativo della lingua e della cultura/civiltà italiane.

L'elencazione che abbiamo proposto non è basata su opposizioni ad esclusioni (o formazione o strumentalità, o acquisizione o apprendimento), ma su una interazione sapiente tra i vari poli, che riprendiamo qui in sintesi per fornire il quadro completo:

- teoria, approccio, metodo, tecnica: necessità di chiarezza nella scelta dei parametri di valutazione dei vari livelli;
- allievo, lingua italiana, insegnante (e macchine didattiche) nell'atto didattico;
- educazione e istruzione, formatività e funzionalità: problema aperto per una lingua di scarso valore strumentale come l'italiano in ambito internazionale;
- bimodalità del cervello e della mente umana, nonché direzionalità della percezione e dell'elaborazione delle informazioni che provengono dall'ambiente: dalla globalità all'analisi, dal contesto a testo;
- acquisizione e apprendimento: la prima è stabile, il secondo è temporaneo, basato sulla razionalità; l'acquisizione si fonda, secondo Krashen, su un input opportunamente collocato lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione

dell'italiano, reso comprensibile e proposto in una situazione che non introduca un filtro affettivo nell'allievo;

- dialettica tra la presentazione e la riflessione sulle differenze interculturali e sulle matrici culturali comuni tra l'Italia ed il paese in cui avviene l'insegnamento.

Per «integrazione sapiente» intendiamo la continua riflessione sul ruolo di ciascuna delle variabili suddette nel risolvere i problemi dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in ogni fase dell'unità didattica, che verrà presentata nella seconda parte del volume. In alcuni casi si tratta di scegliere il metro di giudizio appropriato (ad esempio, evitando di escludere alcune tecniche, che non sono né 'buone' né 'cattive', solo perché sono state abusate in approcci criticabili), in altri, di curare che la successione sia quella corretta (ad esempio: l'acquisizione prima dell'apprendimento).

Il valore delle opposizioni che abbiamo delineato in questo capitolo risulterà comunque chiaro nella seconda parte del volume, in cui si affronta da un punto di vista più strettamente metodologico-didattico il tema dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

## PARTE SECONDA

# METODO E TECNICHE

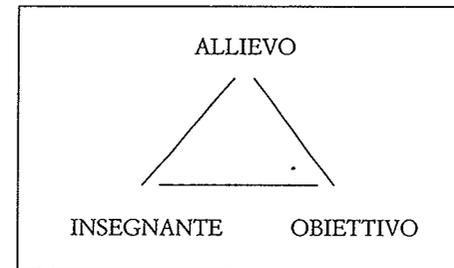
## CAPITOLO 5

# L'UNITÀ DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

Definite nella prima parte le coordinate di glottodidattica teorica, si muove in questa seconda parte alla glottodidassi operativa, identificando i modelli di intervento che consentono di tradurre il progetto teorico in azione didattica.

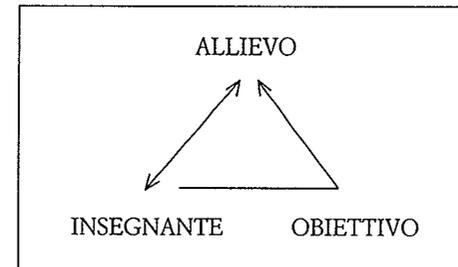
Nella tradizione didattica troviamo essenzialmente tre modelli, basati sulle diverse relazioni tra i tre componenti principali dell'atto didattico (cfr. 4.2).

L'atto didattico è imperniato su tre poli e sulle relazioni che si stabiliscono tra di loro:



Lo schema dell'atto didattico. Cfr. anche 4.2

Il più antico dei modelli operativi è detto 'maieutico' o 'socratico' e si basa sul contatto diretto le due persone. Il maestro possiede ciò che per l'allievo è l'obiettivo; conversando, passeggiando sotto i portici di Atene, il maestro porta l'allievo a scoprire e ad impadronirsi dell'obiettivo.



Lo schema dell'atto didattico secondo il modello maieutico o socratico.

Questo modello, detto maieutico o socratico, vige oggi soltanto in alcuni corsi universitari ad alto livello, come i PhD o altre forme di dottorato e di specializzazione in cui il maestro (*magister*, colui che è *magis*, superiore, autorevole) e gli allievi condividono sia le ore di lavoro, di ricerca, sia i passatempi e le passeggiate.

Nella didattica delle lingue straniere questo è il modello della tradizione aristocratica, con *nannies* straniere che attraverso la loro continua presenza accanto al bambino/allievo lo guidano ad acquisire una lingua fin dalla prima infanzia.

Non è possibile oggi proporre questo modello, per cui dobbiamo ricorrere alle altre due tipologie offerte dalla tradizione: la lezione e l'unità didattica.

## 5.1 Dalla lezione all'unità didattica

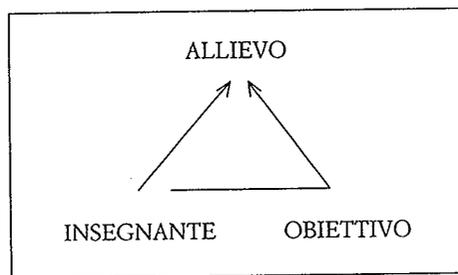
I due termini possono creare confusione: spesso i materiali didattici sono organizzati in «unità» che altro non sono che tradizionali «capitoli», cioè lezioni. D'altro canto, la parola «lezione» compare in italiano anche come contrazione di «ora di lezione», corrispondente all'inglese *period*, tant'è vero che spesso si dice che un'unità didattica è divisa in «lezioni».

Al di là delle confusioni nell'uso quotidiano, si tratta di due impostazioni totalmente antitetiche.

### 5.1.1 La lezione

Il termine lezione deriva dal latino *lectio* ed è tipico dell'istruzione religiosa (cattolica, ebraica, islamica – ma non protestante, come si vedrà). Il tipo di atto didattico implicito nel concetto di lezione pone l'obiettivo (il testo sacro) al centro dell'attenzione; tramite il sacerdote-maestro, che ha il diritto all'interpretazione autentica ed incontestabile, l'obiettivo viene convogliato in maniera frontale e diretta agli allievi, che compiono un atto di fede nell'autenticità del maestro e nella sacralità del testo.

Il modello didattico che ne risulta non ha la perfezione circolare di quello maieutico-conversazionale o socratico, ma è monodirezionale ed è imperniato sul docente:



Lo schema dell'atto didattico secondo il modello della lezione.

Si tratta di una posizione indubbiamente molto gratificante per l'insegnante e questo spiega perché, malgrado tale modello sia improduttivo (perché non aiuta l'autopromozione dell'allievo, non lo porta all'autonomia dell'apprendimento e dell'uso), esso sopravviva anche nell'istruzione laica, ad esempio nell'insegnamento delle lingue moderne, in cui non esiste un testo sacro (una lingua e una grammatica perfette ed immobili come nelle lingue classiche) e non esiste un maestro-sacerdote, che possa dire «è così», «non è così» ed essere creduto fideisticamente dagli allievi.

Nell'italiano come lingua straniera l'insegnante può anche barare e proporre il suo italiano (il suo 'idioletto') come l'*italiano tout court*. Può udirsi questo dialogo:  
«Perché mi ha corretto 'lui'?».  
«Perché in italiano corretto si dice 'egli'. 'Lui' è brutto».

Nell'italiano come lingua seconda l'insegnante può invece essere smentito dalla realtà: se insegna solo il pronome «egli», gli studenti possono obiettare che nell'uso linguistico quotidiano si preferisce «lui»; l'insegnante dunque perde autorevolezza.

Il villaggio globale, con i suoi mezzi di comunicazione in tempo reale su scala planetaria e con le sue tecnologie di registrazione che portano ovunque cassette audio e video, sta comunque minando alla base la possibilità dell'insegnante di lingua italiana di essere sacerdote autorevole, interprete autentico ed unico.

Basterebbe questa osservazione per sconsigliare l'uso della lezione. Ma ne esiste una seconda, basata sulla strutturazione dei contenuti che viene operata con tale modello.

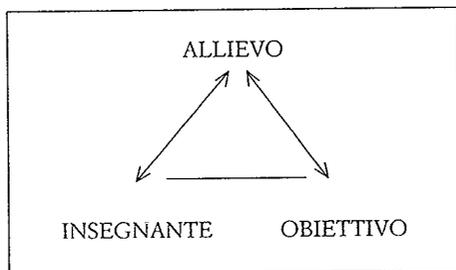
Riprendiamo la matrice della *lectio*: il sacerdote divide il curriculum (la Bibbia, il Vangelo, il Corano) in lezioni (salmi, parabole, sutre), le legge ai fedeli silenziosi e poi le commenta, chiedendo di adeguare i propri comportamenti (etici, sociali, intimi, ecc.) alla lezione. Allo stesso modo, l'insegnante che procede per lezioni suddivide il curriculum in capitoli (l'articolo determinativo, il presente del verbo essere, la terminologia della stazione, le regole di pronuncia, ecc.) e, lezione dopo lezione, le illustra agli allievi, che su tali norme devono adeguare i loro comportamenti linguistici (negli esercizi e nei test). Gli studenti vengono chiamati a compiere un atto di fede recitando tra sé: «ora non capisco, ma alla fine del corso sarò capace di usare l'italiano».

Oltre ad andare contro il modo in cui funziona la mente secondo le neuroscienze e la psicolinguistica, questo modello sta sparendo per la crescente mancanza di studenti disposti a compiere «atti di fede», soprattutto se si tratta di studenti provenienti da una tradizione utilitarista (cfr. 2.1).

Il miglioramento della qualità dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri dipende dunque anche dall'abbandono dell'insegnamento basato sulla lezione – e ciò significa l'abbandono dell'approccio grammatico-traduttivo e di quello strutturalistico-neocomportamentistico che si strutturano in lezioni. Nella didattica dell'italiano tali approcci sono ancora molto più diffusi che nella didattica delle altre lingue europee. (Approfondimenti sui vari modelli sono in Titone 1976).

### 5.1.2 L'unità didattica

Il modello di relazioni realizzato in un'unità didattica è il seguente:



Lo schema dell'atto didattico secondo il modello dell'unità didattica.

Come si nota, l'allievo è al centro del reticolo di relazioni:

- l'allievo riceve input dall'insegnante: consigli sul modo di affrontare un testo, di riflettere su una forma, ecc., in termini psicolinguistici, l'insegnante fornisce il *Language Acquisition Support System*, che sostiene il *Language Acquisition Device* dell'allievo (cfr. Bruner 1983 e Freddi 1990a);
- l'allievo riceve input dal corpus linguistico offerto dall'unità; l'input è costituito da testi registrati o scritti ed è graduato nella qualità (deve seguire l'ordine naturale d'acquisizione) e nella quantità (deve essere un po' più complesso di quanto già acquisito; cfr. 4.5);
- l'allievo interagisce con la lingua, la usa, l'analizza, riflette sulle strategie di apprendimento, ecc.

Il modello dell'unità didattica, che trova le sue prime definizioni nell'attivismo americano degli Anni Trenta (cfr. Titone 1976: 5) è stato applicato all'insegnamento delle lingue solo negli Anni Sessanta (Freddi 1970) ed è generalmente utilizzato da tutti i libri di testo moderni per l'insegnamento delle lingue straniere. Per l'italiano, tuttavia, molti manuali usano il termine «unità» ma propongono «lezioni».

Nei paragrafi successivi verranno descritti i modelli di unità didattica utilizzabili per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, in modo da poter distinguere unità didattiche vere e proprie da gruppi di lezioni riunite sotto la dicitura «unità didattica».

### 5.2 Modelli di unità didattica

Sono stati proposti vari modelli di unità didattica, tutti caratterizzati

- dal fatto che viene proposto un insieme (*tranche*, in francese; *unit*, in inglese) completo ed autosufficiente di lingua;
- dal fatto di riferirsi alle varie ricerche psicomatetiche, da quelle gestaltiche

(«globalità > analisi > sintesi»), al modello olodinamico di Titone (livello tattico > livello strategico > livello olodinamico. Cfr Titone 1973 e 1993: 45).

Recenti studi neurolinguistici (Danesi 1988) ci hanno consentito (Balboni 1991) di integrare il concetto di *unità del contenuto* con quello di *unità della persona* che apprende, evitando di utilizzare in maniera scissa le facoltà lateralizzate nei due emisferi cerebrali (cfr. 4.4).

Si approfondiranno ora questi due aspetti dell'unitarietà dell'oggetto (la lingua/cultura italiana da acquisire) e l'unità del soggetto che apprende.

#### 5.2.1 Unità dell'oggetto

Quanto all'oggetto di insegnamento, il concetto di 'unità' come blocco autonomo ed autosufficiente rimanda alla necessità di includere tutti gli obiettivi basilari dell'insegnamento linguistico, descritti nel terzo capitolo:

- i *modelli culturali*, che costituiscono parte integrante e fondamentale del contesto in cui avviene la comunicazione (cfr. 3.2.1 e 4.6);
- gli *elementi pragmatici* che consentono di «fare» con la lingua, cioè di realizzare le proprie intenzioni comunicative in un contesto socio-culturale preciso (cfr. 3.4);
- le componenti della *competenza linguistica* (fonologia, grafia, morfosintassi, lessico, testualità; cfr. 3.5.1), nonché le altre componenti della *competenza extralinguistica* quali la cinesica, la prossemica, la vestemica, e così via (cfr. 3.5.2);
- le *abilità linguistiche* che, a seconda del livello d'età dell'allievo e del tipo di scuola, rientrano nel novero delle mete glottodidattiche (cfr. 3.3).

Essendo tali aspetti tutti profondamente interrelati, non è possibile organizzare delle unità didattiche centrate solo su uno di essi (mentre è possibile organizzare lezioni mono-obiettivo); al contrario, bisognerà vedere ogni unità come un *complesso di procedure atte a presentare la lingua nella sua pienezza comunicativa*, rendendo conto in tal modo del termine unità, relativamente all'oggetto dell'insegnamento.

#### 5.2.2 Unità del soggetto

Il concetto di unità del soggetto - che deve apprendere a 'dipanare' il groviglio di connessioni delle varie componenti del sistema linguistico e comunicativo - è stato suggerito dall'impostazione bimodale e direzionalizzata (cfr.4.4) della neurolinguistica recente.

La psicologia della Gestalt ci offre un primo strumento concettuale quando descrive la percezione in termini di

GLOBALITÀ → ANALISI → SINTESI

In tale modello si ipotizza anzitutto una *percezione globale* dell'evento comunicativo. Essa coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie quali

- lo sfruttamento massimo della ridondanza contestuale e co-testuale,
- la formazione di ipotesi su quanto potrà avvenire in quel contesto e co-testo,
- la verifica globale ed approssimativa delle ipotesi (*skimming*) oppure la verifica di singoli elementi (*scanning*),
- la ricerca di analogie con eventi noti.

Dopo aver globalmente percepito l'input coinvolgendo primariamente l'emisfero destro, si muove ad una ricezione guidata dall'insegnante, che funge da regista del *Language Acquisition Support System*. L'insegnante porta gli allievi ad *analizzare* gli elementi (culturali, morfosintattici, lessicali, funzionali, ecc.) che costituiscono gli obiettivi specifici dell'unità: operazioni che coinvolgono anche l'emisfero sinistro del cervello, sicché l'attività cognitiva coinvolge l'intera persona dell'allievo, dando al concetto di «unità» didattica una dimensione psicolinguistica e neurolinguistica che trova il suo coronamento in operazioni di *sintesi*, molto guidate all'inizio dell'unità e poi, via via, sempre più libere e creative.

Questa 'molecola matematica' di origine gestaltica è il nucleo di un'unità didattica, che si dipana tuttavia in un numero maggiore di momenti, come si vedrà nel paragrafo che segue.

### 5.3 Scansione dell'unità didattica

Un'unità didattica richiede varie ore per il suo svolgimento: di solito i materiali didattici prevedono sei-otto ore, pari a due o tre settimane di lavoro nei sistemi scolastici in cui si hanno tre ore settimanali di insegnamento dell'italiano.

Esistono unità molto più brevi, che hanno tuttavia il difetto di non offrire sufficiente spazio allo sviluppo di tutti gli obiettivi che abbiamo visto nel capitolo 3.

Esistono d'altro canto unità didattiche ben più lunghe, ma ci pare che - se sono davvero unitarie - l'eccessiva lunghezza vada a minare un requisito base per l'acquisizione, cioè la motivazione continua: lavorare per un mese sullo stesso argomento genera noia e quindi è meno produttivo che perseguire gli stessi obiettivi spezzando il lavoro in due unità.

In questo capitolo si vedrà anzitutto il modello standard di unità didattica, che può essere usato per l'insegnamento dell'italiano di base a studenti adolescenti e adulti. Si vedranno poi alcuni casi particolari, quali i modelli di unità didattica per l'insegnamento precoce, per le microlingue e per l'insegnamento della letteratura. Nel capitolo 6 si approfondiranno gli aspetti metodologico-didattici, seguendo la scansione delle unità fase per fase.

#### 5.3.1 L'unità didattica di italiano di base

L'italiano di base è insegnato di solito ad allievi adolescenti o adulti. Esistono alcune differenze tra questi due destinatari, ma il modello base di unità didattica è essenzialmente lo stesso.

Il modello base copre circa sei-sette ore di lezione; tale dimensione risulta dall'incrocio tra le necessità intrinseche della scansione dell'unità stessa (che dif-

ficilmente può essere ridotta a un numero inferiore di ore) e la realtà dei corsi di italiano, di norma organizzati su una base di tre ore settimanali. L'unità viene così a estendersi sull'arco di due settimane, oltre le quali la monotonia prevarrebbe sui vantaggi dell'approfondimento.

#### a. Prima ora

La prima ora è dedicata alla motivazione specifica per l'unità che sta iniziando (cfr. per un approfondimento 6.1) e all'approccio globale al testo (cfr. 6.2). Quest'ultima si articola in una serie di esperienze successive di ascolto, ciascuna guidata da specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l'ascolto, in modo che l'allievo penetri il testo muovendo dalla globalità (emisfero destro del cervello) per avviarsi ad una comprensione via via più dettagliata (emisfero sinistro).

Prima della conclusione dell'ora, si muove all'ascolto-ripetizione del testo d'apertura ed alla sua eventuale lettura, dapprima silenziosa e poi corale, che può essere guidata dal nastro.

Tra la prima e la seconda ora si assegnano attività domestiche che portino l'allievo a riprendere contatto con il testo e ne provochino una inconsapevole memorizzazione.

#### b. Seconda ora

Ripreso il contatto con il testo attraverso la correzione delle attività svolte a casa, si affronta la dimensione funzionale, quella di più immediata fruibilità da parte dell'allievo (cfr. 7.1).

Si effettua una serie di sequenze analisi > sintesi > riflessione per ciascun atto linguistico che si vuole far acquisire alla classe: lo si fa individuare nel testo, poi lo si drammatizza, lo si fissa e lo si riutilizza, guidando gli allievi nella riflessione sull'aspetto funzionale che hanno acquisito.

Nell'italiano studiato all'estero il compito a casa sarà ovviamente finalizzato al rafforzamento, secondo metodi e ritmi individuali, della padronanza degli atti comunicativi su cui si è lavorato.

Nell'italiano studiato in Italia può essere più produttivo incaricare gli allievi di prestare attenzione al modo in cui, nell'ambiente con cui sono a contatto, quegli atti comunicativi vengono realizzati.

#### c. Terza ora

La terza ora è dedicata alla analisi > sintesi > riflessione di aspetti 'grammaticali' (cfr. 7.2), cioè agli aspetti fonologici (che tuttavia possono essere anticipati alla prima e seconda ora, dove le abilità orali hanno la maggiore attenzione), morfosintattici, lessicali, testuali. In corsi avanzati in cui la dimensione testuale viene esplorata attraverso la lingua scritta, questa 'terza ora' può divenire la 'quarta ora' e può essere eseguita dopo aver anticipato il punto *d*. In alternativa, è possibile spostare l'analisi > sintesi > riflessione testuale alla fine dell'attività della quarta ora.

I compiti a casa saranno focalizzati sugli aspetti linguistici trattati nell'ora di lezione, ma possono anche essere utilizzati come sostegno della motivazione e

attività propedeutica alla quarta ora (ricerca di materiali iconografici, visione di un film, ecc.).

#### d. Quarta ora

Dopo tre ore di lavoro martellante sulla lingua e sulle abilità orali, la quarta ora ha lo scopo di

- rinnovare la motivazione introducendo testi nuovi, perché i testi di partenza sono stati ormai memorizzati, analizzati, drammatizzati;
- riprendere i temi culturali: il modo di vivere, l'organizzazione sociale, i valori, ecc. dell'Italia odierna, con eventuale recupero dello spessore diacronico laddove ciò sia giustificato dall'età e dagli interessi degli allievi (cfr. 7.3);
- affrontare le abilità scritte.

L'ora è infatti dedicata allo studio di foto dell'Italia, alla lettura delle loro didascalie e di testi culturali, di materiali autentici, ecc.

Nello studio dell'italiano all'estero tali materiali vengono di norma forniti dal manuale o da speciali testi di 'cultura e civiltà', da raccolte di materiali autentici, da film, e così via.

Nello studio dell'italiano in Italia i materiali del manuale possono costituire lo spunto, da verificare ed integrare fuori di scuola attraverso l'osservazione diretta, la televisione, e così via.

Raramente è possibile affrontare le abilità di scrittura e di manipolazione testuale (parafrasi, riassunto, ecc.) in classe, dati i differenti ritmi individuali implicati da queste ultime abilità. In classe si concentra dunque l'attenzione sulla lettura e si presenta agli allievi la metodologia di lavoro che andrà seguita a casa per comporre un saggio o una lettera, per stendere un riassunto, per procedere alla parafrasi o alla traduzione (almeno nei livelli avanzati, in cui queste due difficili abilità possono essere giustificatamente perseguite).

#### e. Quinta ora

Si tratta dell'ora finale di input e di lavoro prima della verifica conclusiva. In quest'ora si riprendono i lavori scritti eseguiti a casa, li si corregge collettivamente, li si commenta e poi, se necessario, si offre un supplemento di materiale orale: altri dialoghi, una canzone, registrazioni video, ecc., il cui scopo è quello di sostenere la motivazione richiamando la dimensione 'utilitaristica' dello studio dell'italiano, cioè la sua strumentalità nel prendere contatto con la realtà del nostro Paese.

La quinta ora viene anche dedicata al rinforzo di quanto è stato svolto nelle prime quattro ore, in vista del test conclusivo, che verrà eseguito nell'ora seguente.

La quinta ora include anche un'attività particolarmente delicata, ancorché condotta in pochissimi minuti: la riflessione glottomatica finalizzata ad 'imparare ad imparare' (cfr. 3.2.3). Guidata dall'insegnante, la classe può discutere in lingua *materna* le ragioni per cui è stata svolta una data attività, il modo in cui l'insegnante l'ha condotta, i *processi* cognitivi che sono stati attivati, i *risultati*

ottenuti e le *difficoltà* emerse: in tal modo l'allievo apprende a gestire il proprio apprendimento e ciò lo forma per la via futura, anche fuori della scuola.

#### f. Sesta ora

L'ora è dedicata al controllo delle abilità scritte e di quei contenuti che possono essere accertati attraverso la scrittura; il controllo delle abilità orali è stato eseguito in classe, durante le normali attività delle ore precedenti (cfr. cap. 8).

#### g. Settima ora (ed eventuale ottava)

L'unità è conclusa con l'attività svolta nella sesta ora. Se il test, tuttavia, merita commenti ed analisi collettive in classe, si può dedicare parte di quest'ora a tale importante attività, utilizzando il resto del tempo per:

- attuare uno stacco tra le unità, presentando la lingua quotidiana (giornale, canzone, video, film, trasmissione televisiva via satellite, ecc.) senza accentuare la dimensione didattica: si aiutano gli allievi a comprendere ma si evitano domande, controlli, ecc.;
- portare avanti lavori quali creazione di cartelloni, lo studio della storia e della geografia, la lettura di un testo letterario, la corrispondenza con *pen pals* italiani, ecc. - attività che procedono con una programmazione parallela a quella delle unità didattiche;
- mettere le basi per l'unità didattica che seguirà, facendo sì che le esperienze illustrate ai punti precedenti creino curiosità o interesse per il contenuto che verrà presentato a partire dall'ora successiva.

La scansione proposta è indipendente dalla strutturazione dei materiali didattici offerti dal mercato editoriale: si tratta infatti di una scansione in momenti che possono essere seguiti adattando qualunque manuale.

### 5.3.2 L'unità didattica per l'insegnamento precoce dell'italiano

Nel 1992-93 l'insegnamento precoce delle lingue straniere nelle scuole elementari italiane è stato generalizzato a partire dalla terza elementare (7 anni d'età). Per tutta la seconda metà degli anni Ottanta si è avuto in Italia un fiorire di ricerche e di sperimentazioni sul tema - ed uno dei problemi cruciali è risultato quello del modello operativo da utilizzare con i bambini. Talvolta ci si è limitati alla semplice trasposizione all'insegnamento precoce di modelli di unità didattica pensati per la scuola media. In alcuni casi, tuttavia, si è avuta una riflessione più approfondita<sup>1</sup> e si sono individuate alcune linee di fondo intorno alle quali lavorare per un'unità didattica specifica per bambini.

#### a. Accentuazione delle fasi globalistiche

Il processo di lateralizzazione del bambino non è completo per cui le modalità 'destra' e 'sinistra' (cfr. 4.4) sono in parte ancora sovrapposte; in particolare, non si è ancora sviluppata la capacità di analisi astratta; infine, il bambino è nel

<sup>1</sup> Si vedano i materiali prodotti nell'ambito del progetto Ianua Linguarum dell'IRRSAE Veneto, editi dalla Liviana-Petrini di Torino e di Longman Italy; cfr. anche Porcelli-Balboni 1992.

pieno del cosiddetto periodo critico, quella fase della vita in cui il meccanismo d'acquisizione linguistica è particolarmente attivo.

Su queste basi si può costruire un modello di unità didattica che assegni *molto spazio alla motivazione*. Essa può essere basata:

- all'inizio dell'unità: sulla naturale curiosità infantile per il diverso, il nuovo, l'inusuale. Il bambino spesso assume un atteggiamento 'conservatore' che privilegia i propri modelli e va quindi fatto evolvere nel senso dell'accettazione e dell'interesse per la pluralità linguistica e culturale;
- durante il corso dell'unità: sull'impianto ludico di tutte le attività (cfr. punto b).

Oltre alle specificità legate alla motivazione, le ricerche suddette suggeriscono una forte *espansione della fase della globalità*, cioè dell'esposizione *guidata* a testi in lingua straniera, da comprendere anzitutto globalmente e poi da utilizzare per focalizzare pochissimi punti linguistici.

#### b. Ludicità diffusa

Giovanni Freddi (1990b) ha studiato approfonditamente il ruolo del gioco nello sviluppo del bambino e nell'insegnamento precoce giungendo ad identificare varie accezioni possibili della parola «gioco».

In particolare, una glottodidattica ludica si qualifica per la sua sensorialità, spesso sposata con una forte motricità (che richiama la Total Physical Response di Asher); per la direzionalità destro > sinistro e la bimodalità tra gli emisferi del cervello (cfr. 4.4); per l'accentuazione degli aspetti relazionali e pragmatici: «grazie al gioco, il bambino si esercita, impara, domina e controlla il reale; grazie al gioco, si prepara all'incontro con il futuro, con la vita adulta» (1990b: 139).

In termini operativi ciò significa che l'unità didattica per bambini presenterà, dopo le fasi motivazionali e globali, una terza fase che non è articolata in analisi > sintesi > riflessione, ma più genericamente consiste in un semplice *lavoro sul testo*: drammatizzazione, qualche esempio di sostituzione di elementi, di manipolazione, ma senza scendere in dettagli per i quali mancano ancora le strutture concettuali in un bambino della scuola primaria.

È fondamentale l'interconnessione non solo tra l'insegnante di lingua italiana e quello di lingua materna, ma anche con settori come le scienze sociali, la geografia, ecc., per far sì che lo studio dell'italiano come lingua straniera e come lingua etnica non resti avulso dal processo di maturazione che ogni giorno il bambino compie nella scuola.

#### c. La selezione dei contenuti

I contenuti di un corso di italiano precoce sono diversi da quelli destinati ad adolescenti e adulti non solo quantitativamente, ma soprattutto sul piano qualitativo, cioè nella *scelta delle abilità, degli atti comunicativi, delle nozioni grammaticali* (in senso lato).

Un bambino che ha appena imparato a leggere e a scrivere in inglese, francese o tedesco ha ancora troppe incertezze, date le difficoltà ortografiche di quelle lingue, perché valga la pena di confondergli le idee con l'introduzione immediata della scrittura e della lettura in italiano. Lo stesso vale per lingue

che usano alfabeti differenti, quali quello greco, cirillico, arabo, e così via. Gli studenti ispanofoni possono avere meno problemi, date le sufficienti simmetrie tra i sistemi grafemici dello spagnolo e dell'italiano. Va comunque rilevato che il periodo dell'oralità è comunque più esteso nella scuola primaria che nei gradi scolastici successivi.

Quanto agli atti comunicativi si deve notare che molti di essi, per quanto essenziali per la soddisfazione dei bisogni futuri, sono alieni agli interessi dei bambini. Insegnare a bambini a usare l'italiano per ordinare in un bar o per comprare biglietti del treno è un non senso pragmatico. Alcuni atti comunicativi hanno invece una forte valenza ludica perché consentono di giocare dei ruoli, di drammatizzare favole, ecc. Siccome il bambino non smetterà di studiare l'italiano a 10 anni, si può aspettare che cresca per fornirgli una gamma di atti comunicativi sufficienti a coprire i bisogni di base, scegliendo invece per i corsi precoci quegli atti comunicativi che possono essere utilizzati per le varie situazioni, drammatizzazioni, canzoni, attività di gioco, ecc., che sono state programmate.

La grammatica da far acquisire a un bambino è essenzialmente implicita: non mette conto procedere a schematizzazioni morfosintattiche prive di significato concettuale per l'allievo; alcuni schemi di base (l'interrogativo, il negativo, i generi e il numero, il presente dei verbi, ecc.) possono essere presentati ancorandoli a sistematizzazioni parallele riguardanti la lingua madre, in modo che si traducano in un'attività metalinguistica globale piuttosto che in sterili regolette di italiano che poi il bambino, nell'urgenza del gioco o delle drammatizzazioni, non cerca neppure di ricordare e di applicare.

#### d. La fase di controllo

Il testing preciso e sistematico è certo utile in progetti sperimentali ma è forse meno giustificato nella didattica generalizzata, sia perché crea ansia e annulla l'impostazione giocosa, sia perché è spesso difficile individuare precisamente tutti gli obiettivi perseguiti in un'unità didattica per bambini.

Può dunque convenire limitare molta dell'attività di controllo all'analisi *feedback* che si può avere dalle esecuzioni di giochi e di attività varie.

#### e. L'aspetto glottomatetico

Mentre l'adolescente può essere impegnato a studiare i propri meccanismi di acquisizione per poterli meglio controllare ed utilizzare in futuro, il bambino può essere invitato a tale riflessione solo occasionalmente. Più che riflettere sul *modo* in cui si apprende, infatti, ci sembra utile far riflettere sul fatto che l'italiano (e, per analogia, ogni lingua straniera):

- si può apprendere
- può essere appreso giocando
- può essere usato per comunicare.

Si tratta di tre 'scoperte' del bambino che in realtà costituiscono un'investimento per tutta la sua carriera futura di studente e che quindi rimandano alla dimensione formativa dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, straniera, etnica - dimensione più rilevante nell'insegnamento precoce che in qualsiasi altro livello scolastico.

### 5.3.3 L'unità didattica per le microlingue

Torneremo più approfonditamente sul tema nel capitolo dedicato a queste varietà (cfr. cap. 11), ma è utile qui accennare alle variazioni che il modello in sette fasi presentato al punto 5.3.1 subisce per l'educazione microlinguistica.

Anzitutto si nota la riduzione, se non la scomparsa, delle attività finalizzate alla *motivazione*. Questa va curata all'inizio del corso, discutendo sui bisogni microlinguistici che gli allievi percepiscono e su quelli, spesso altrettanto rilevanti, che non hanno ancora individuato (ad esempio, quello di assumere lo *stile* delle varie microlingue dell'italiano, perché è attraverso la padronanza dello stile che si viene riconosciuti come membri della comunità scientifica o tecnica con cui si vuole interagire).

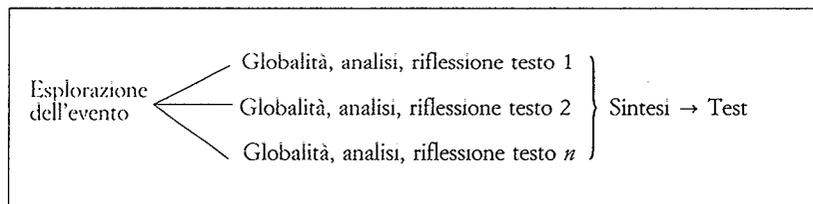
Investito un certo tempo iniziale nella motivazione generale al corso, è poi compito dell'allievo adulto (perché solo a questi si insegnano le microlingue) trovare, unità per unità, la motivazione per procedere.

In certe microlingue 'monodirezionali' (ad esempio: molti discorsi scientifici, linguistici, di critica letteraria, ecc.) la struttura delle unità didattiche è simile a quella delle unità di italiano di base: si presentano dei testi, li si studia secondo il percorso che verrà discusso tra poche righe, si approda alla fase di controllo. Altre microlingue, invece, sono più interattive, come ad esempio l'italiano del commercio. In questo secondo caso si può iniziare con l'esplorazione globale dell'*evento microlinguistico*, di cui si vedranno vari testi<sup>2</sup> (cfr. 11.3.2).

I vari testi che costituiscono l'evento vengono presentati nell'unità didattica uno dopo l'altro, percorrendo per ciascuno una stringa di fasi di questo tipo:

- approccio *globale*
- studio *analitico* delle caratteristiche di quel testo
- *generalizzazione* delle analisi e *riflessione* sulla natura di quel dato testo.

Schematicamente dunque la struttura dell'unità microlinguistica, che verrà comunque approfondita nel capitolo 11, è del seguente tipo:



Lo schema di un'unità didattica microlinguistica.

<sup>2</sup> Un esempio della natura interattiva dell'italiano commerciale si può avere con la più semplice operazione di compravendita: una circolare di offerta inizia l'evento, seguono alcuni contatti telefonici, dei fax di ordine, varie disposizioni al magazzino per la spedizione, la documentazione di viaggio, le fatture, gli ordini e gli avvisi di pagamento. Ciascun testo richiama i precedenti, rilancia ai successivi, ed è vissuto come scambio interpersonale, non solo come testo istruttivo o referenziale.

### 5.3.4 L'unità didattica per l'insegnamento letterario

Il tema specifico della didattica della letteratura verrà trattato nel capitolo 10, cui si rimanda. Anticipiamo qui un cenno a questo aspetto particolare solo per offrire il quadro completo delle varianti dell'unità didattica.

A differenza di quanto succede nell'insegnamento microlinguistico (che è sempre destinato a studenti universitari e quindi non necessita di una specifica fase di motivazione), l'insegnamento letterario viene svolto anche nelle scuole superiori e in università cui si accede ad un'età abbastanza bassa (come ad esempio i *college* americani) per cui una fase dedicata alla motivazione non solo è utile ma può costituire la dimensione più formativa dell'insegnamento letterario: infatti, aiutare lo studente a scoprire che la letteratura è un piacere linguistico e che risponde a dei bisogni esistenziali è insieme *motivazione* didattica e *meta* educativa del percorso.

Un'unità didattica di letteratura consiste di una serie di percorsi paralleli dedicati a vari testi dello stesso autore, o dello stesso genere, o dello stesso periodo, o sullo stesso tema.

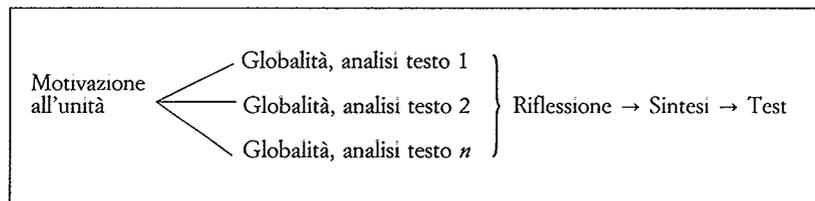
Ogni testo è trattato secondo la direzionalità neurolinguistica, che proprio nella letteratura raggiunge il massimo di interazione tra i due emisferi, come si vedrà:

- lettura (o ascolto di canzoni e, spesso, di poesia; o visione di uno spettacolo teatrale o di un film) *globale ed estensiva*; tale fase garantisce la comprensione generale del contenuto del testo;
- *analisi* letteraria, volta cioè a far emergere gli aspetti formali che costituiscono la letterarietà del testo;

Esplorata la serie di testi secondo il percorso suddetto, si giunge ai momenti della *riflessione*: si riflette su quello che i testi hanno in comune (lo stile e la filosofia se si tratta di un'unità didattica su un unico autore; la diversità di trattamento dello stesso argomento se si tratta di un'unità tematica; e così via); si riflette sul rapporto che i testi hanno con i(l) loro autore/i e con il contesto storico e culturale in cui sono stati prodotti.

C'è poi la fase della *sintesi*, che prende la forma di un apprezzamento critico (centrato sull'emisfero sinistro) e un apprezzamento emotivo (emisfero destro): in altre parole l'allievo dichiara «mi piace / non mi piace» e giustifica la sua scelta (sintesi tra gli emisferi cerebrali).

Schematicamente dunque la struttura dell'unità didattica per l'insegnamento della letteratura è del seguente tipo:



Schema di unità didattica per l'approccio ai testi letterari.

Rimandiamo al capitolo 10 per una più approfondita discussione dei problemi legati ad una didattica della letteratura con finalità educative, limitando qui la riflessione al fatto che dal punto di vista strutturale le unità didattiche di microlingua e di letteratura sono sostanzialmente uguali, basate cioè sulla sequenza di testi e sul fatto della fase di sintesi segue, anziché precedere, quella di riflessione.

## CAPITOLO 6

### LA FASE INIZIALE: IL CONTATTO CON IL TESTO

La fase iniziale ('incoativa', secondo Titone 1976) dell'unità didattica è quella in cui viene offerto all'allievo l'input di base, al cui interno egli dovrà cogliere ed acquisire i vari elementi che costituiscono gli obiettivi dell'unità. Il materiale linguistico offerto è l'*input* dell'unità, quanto dovrebbe essere acquisito costituisce l'*intake*.

La fase incoativa si articola in due momenti distinti, cioè la creazione della motivazione e la presentazione globale dell'input iniziale. Durante le varie ore dell'unità didattica saranno presentati altri input, ma in tutti i casi essi faranno riferimento al primo testo dell'unità didattica per l'argomento o per il luogo o per il tipo di partecipanti, ed in tutti i casi essi verranno presentati seguendo la stessa metodologia utilizzata per il testo d'apertura (cfr. 6.2).

#### 6.1 La motivazione

«Non esiste acquisizione senza motivazione».

È la regola aurea della psicopedagogia e, dunque, vale anche in campo glottodidattico.

Molto spesso si dedica poco tempo alla motivazione, confondendo la *perdita* di tempo con l'*investimento* di parte del tempo per creare le fondamenta psicologiche su cui verrà edificato l'edificio dell'acquisizione. Tale investimento va effettuato sia all'inizio del corso di italiano (dove può richiedere anche varie ore di lavoro) sia all'inizio di ogni unità didattica, e va anche reiterato durante l'unità stessa, sostenendo continuamente la motivazione come illustrato in 5.3.1.

Le fonti primarie della motivazione umana sono tre: piacere, bisogno, dovere. Sgomberiamo immediatamente il campo dalla terza voce, il dovere. Bambini ed adolescenti – soprattutto questi ultimi – tendono a reagire con un rifiuto all'imposizione di un dovere. Ciò inserisce il meccanismo del *filtro affettivo* (cfr. 4.5): quando la persona si sente costretta, obbligata, reagisce in termini utilitaristici («se proprio devo studiare per non essere bocciato, studierò anche...») ma non in termini formativi, cioè senza modificare la sua realtà profonda – e ciò contrasta con l'impostazione formativo-comunicativa che sta alla base dell'approccio proposto in queste pagine.

Ci pare dunque che non metta conto di utilizzare il verbo «devi» come stimolo motivazionale.

Prima di muovere all'esame delle altre due sorgenti di motivazione (bisogni:

6.1.2; piacere: 6.1.3), è necessario richiamare un problema strettamente legato al filtro affettivo cui s'è accennato sopra e particolarmente sentito nell'acquisizione di una lingua straniera, lontana, estranea come è l'italiano per gli stranieri che lo studiano all'estero – problema che invece non si pone per chi lo studia in Italia, come lingua seconda. Ci riferiamo specificamente alla dicotomia familiarità/estraneità.

### 6.1.1 Familiarità ed estraneità

La valorizzazione della componente affettiva è un tratto fondante della glottodidattica italiana, ma può essere trovata alla base anche di molte proposte straniere degli ultimi vent'anni, dalla Suggestopedia di Lozanov alla Total Physical Response di Asher, dall'Approccio naturale di Krashen e Terrell al Silent Way di Gattegno.

Tra i principali problemi affettivi troviamo quello dell'estraneità, concetto implicito nell'aggettivo «straniera». Come dice Porcelli, che a questo problema ha dedicato uno studio (in Porcelli-Balboni 1991), «se la persona dell'allievo è coinvolta nella sua totalità fin nell'io profondo, allora il problema della 'distanza psicologica' tra la lingua-civiltà nazionale e quella straniera è un problema tutt'altro che marginale e interpella la classe docente impegnandola ad interventi concreti nella didattica quotidiana».

Per consentire un *dépayement* (termine con cui si indica il fenomeno per cui l'allievo cessa di essere 'argentino', 'canadese', ecc., e si avvicina alla relatività, alla disponibilità verso il diverso da sé) Porcelli individua tre percorsi:

- quello *condizionante*, che si realizza nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda: lo studente straniero in Italia è condizionato dalla realtà ambientale e viene stimolato ad abbreviare la sua distanza psicologica dalla realtà italiana;
- un percorso *sereno*, basato sull'aula di italiano pensata come se fosse un lembo di Italia incastonato all'estero, in modo da consentire un avvicinamento spontaneo, 'sereno' appunto, alla realtà italiana che verrà proposta nell'unità didattica: lasciare la propria aula e recarsi in quella di italiano è una metafora dell'abbandono della propria canadesità, australianità, venezuelanità;
- un percorso *integrato*, basato sulla presenza di italiano nella scuola (aula di civiltà italiana, come si diceva sopra), nei mass media (televisione, radio, giornali, presenti nella realtà extrascolastica e riportati poi anche nell'aula), nella eventuale comunità italiana locale, nel supporto che *deve* essere offerto dagli Istituti Italiani di Cultura, ecc.

Si tratta di un processo di avvicinamento psicologico che risulta essenziale per la costruzione ed il sostegno della motivazione all'acquisizione dell'italiano, basata sui bisogni e sul piacere.

### 6.1.2 La motivazione basata sui bisogni

Il concetto di 'bisogno comunicativo' e le procedure di 'analisi dei bisogni' forniscono il supporto motivazionale all'*approccio comunicativo*, soprattutto nella sua realizzazione nozionale-funzionale lanciata negli anni Settanta dal Consiglio d'Europa.

In questa prospettiva, tuttavia, si considerano solo i *bisogni futuri* («queste espressioni ti serviranno per potere usare un treno in Italia») individuati in termini strettamente *utilitaristi*. Di converso, si ignorano sia i *bisogni formativi* (ad esempio, dopo aver soddisfatto il bisogno di acquistare il biglietto del treno è necessario, per non girare l'Italia con la stessa sensibilità di un pacco nel vagone postale, imparare a capire l'Italia che si vede dal finestrino del treno) sia i *bisogni attuali*, i bisogni dello studente in quanto studente: lavorare su testi di livello adeguato, essere esposto a più varietà di italiano, non annoiarsi, essere rispettato nei propri ritmi di acquisizione, essere guidato e non trascinato lungo il percorso didattico.

Particolare è poi il caso dell'italiano come seconda lingua, studiato cioè in Italia, in cui i bisogni emergono proprio dal contatto con la realtà quotidiana e risultano quindi estremamente forti ai fini della motivazione.

La motivazione basata sul bisogno è indubbiamente efficace per gli adolescenti, già proiettati verso il futuro, e per gli adulti che individuano nettamente i loro bisogni, ma non lo è per un bambino: da un lato, quella di bisogno futuro è una nozione estranea all'orizzonte psicologico del bambino; dall'altro, è assurdo (anche se compare in molti manuali!) proporre a un bambino o a un pre-adolescente di simulare in italiano l'acquisto di biglietti del treno o l'ordinazione al bar (bisogni indiscutibili nella vita adulta) quando tali bisogni gli vengono risolti dagli adulti anche nella lingua materna.

La motivazione basata sui bisogni si realizza in tre momenti:

- all'inizio del corso: si possono investire alcune ore a far comprendere allo studente perché un corso moderno di lingua è basato su una progressione funzionale anziché grammaticale;
- all'inizio dell'unità: si presenta il tipo di bisogni alla cui soddisfazione si lavorerà nelle ore seguenti;
- durante l'unità didattica: si aiuteranno gli allievi a superare la nozione utilitaristico-funzionale di bisogno per approdare alla scoperta del bisogno di imparare ad imparare, insieme al bisogno di un approfondimento culturale.

Se tuttavia si considera che la soddisfazione di un bisogno è spesso un piacere in sé, la motivazione basata sul bisogno si qualifica in realtà come una specie particolare della motivazione basata sul piacere, di cui tratteremo nel prossimo paragrafo.

### 6.1.3 La motivazione basata sul piacere

Si tratta indubbiamente della forma più efficace di motivazione umana. In ambito scolastico il piacere può derivare da svariate fonti:

#### a. Piacere di apprendere

È una caratteristica degli esseri umani; tale piacere può essere sostenuto facendo rilevare, passo dopo passo, il fatto che si sta avanzando nell'apprendimento; evitando di trasformare le correzioni degli errori in sanzioni negative, in sospensioni del piacere; ecc.;

#### b. Piacere di superare le sfide

Anche questa è una tipica caratteristica umana, che può motivare a molte attività glottodidattiche: «ascolta e vedi se riesci a capire che cosa...», «cerca

di convincere il tuo compagno a..., sapendo che lui invece vuole convincerti a...».

Alcune tecniche glottodidattiche quali il dettato, la procedura cloze, gli incastri e le trascodificazioni, sono gradite agli studenti, pur essendo assai complesse, proprio perché rappresentano una sfida: l'allievo è posto di fronte a se stesso, alle sue capacità, e lotta contro un testo in italiano, non contro l'insegnante di italiano; il concetto di sfida è essenziale nella teoria di Krashen, costituisce lo stimolo a procedere lungo l'ordine naturale di acquisizione della lingua (cfr. 4.5);

#### c. *Piacere della varietà (prima accezione)*

«Il mondo è bello perché è vario» recita un detto italiano: la curiosità per l'Italia (che in un adolescente e in un adulto si trasforma in interesse) e per ciò che di diverso essa ha rispetto al paese straniero può rappresentare una delle chiavi motivazionali da utilizzare in apertura di ogni unità didattica: aneddoti narrati dall'insegnante, video, diapositive, figure del libro, di dépliant turistici, ecc., possono essere usati per sollecitare e sostenere la curiosità e l'interesse.

#### d. *Piacere della varietà (seconda accezione)*

I meccanismi dell'attenzione, basati sulla produzione di alcuni enzimi e sulla pressione del sangue nel cervello, sono di natura ciclica: procedono per picchi successivi in risposta alle sollecitazioni esterne. Un'attività troppo lunga annoia, quindi demotiva.

L'inizio di un'unità didattica rappresenta il momento principale in cui far risaltare il nuovo, il variare rispetto all'unità appena conclusa. Nelle ulteriori ore di lezione il piacere della novità potrà essere perseguito variando frequentemente il tipo di attività (frontale, di gruppo, individuale, orale, scritta, ecc.).

In particolare, può essere utile interrompere il flusso di unità didattiche, introducendo tra l'una e l'altra un'ora dedicata ad una canzone, a un video, a una pagina di giornale, a un testo letterario, alla visita di un italiano, e così via: si inserisce in tal modo anche un elemento di varietà in termini di tipo di italiano presentato e di scopo dell'attività (non vi si svolgono esercizi grammaticali, di testing, ecc.);

#### e. *Piacere di sistematizzare e di comprendere*

Mettere insieme oggetti – dei pezzetti di Lego colorato oppure degli spezzoni di lingua – in modo da creare un sistema *où tout se tient* è una forma di piacere comune ai bambini quanto agli adulti. Riuscire a cogliere le leggi che regolano un dato evento (anche linguistico) o che governano un sistema (anche quello delle coniugazioni verbali) è un piacere ancora più sofisticato.

Il fatto che durante l'unità si sistematizzerà un aspetto dell'italiano può quindi essere posto in evidenza fin dall'inizio, come promessa di un piacere da conquistare superando la sfida costituita dai vari testi che si stanno per affrontare.

#### f. *Il piacere del gioco*

Freddi (1990b) ha dedicato un intero volume al ruolo del gioco nell'acquisizione della lingua – materna, seconda, straniera che essa sia. Il gioco come attività autotelica, cioè fine a se stessa, ben si addice allo studio dell'italiano 'lingua

inutile'. Il gioco del 'far finta che' ben spiega la motivazione che può essere usata per impostare attività di drammatizzazione e simulazione. Si tratta di un concetto di glottodidattica 'ludica' che va ben oltre il semplice ricorso saltuario e assistemato a giochi (*games*, in inglese) e rimanda ad una costante attitudine di *play*.

## 6.2 L'approccio globale al testo

Nella pratica, la fase di motivazione sfuma naturalmente in quella di globalità, senza inserire soluzioni di continuità che comprometterebbero l'efficacia dello sforzo motivazionale.

Prima di studiare la scansione metodologica dell'approccio globale al testo, tuttavia, è utile approfondire i tre elementi cui ci si riferisce in realtà quando si parla di approccio al «testo».

### 6.2.1 Testo, contesto, paratesto

In realtà lo studente non è posto di fronte solo ad un testo, ma gli viene presentato un sistema più complesso:

#### a. *Il paratesto*

Il testo è introdotto da un titolo, talvolta da una breve situationalizzazione, da fotografie o altre illustrazioni, con didascalie o fumetti, che presentano alcuni elementi della situazione sociale, delle parole chiave e la dinamica situazionale.

Come discusso al paragrafo 3.3.1 (ma si veda Balboni 1991 per approfondimenti), alla base del processo di comprensione si trova quella che Oller (1979) chiama *expectancy grammar*, cioè la capacità di effettuare anticipazioni sul contenuto del testo linguistico cui si sarà esposti. Lo sviluppo di tale processo (che trascende la comprensione dell'italiano ma rientra nello sviluppo cognitivo, nel processo di autopromozione della persona) viene effettuato abituando l'allievo a vagabondare nel paratesto («intorno al testo», come dice la parola) per trarre il maggior numero possibile di informazioni; in questa fase l'insegnante può presentare alcune delle parole chiave, cioè quelle senza le quali non è possibile comprendere il testo che verrà ascoltato/letto.

#### b. *Il contesto*

La nozione di contesto situazionale è descritta nell'opera di Firth fin dagli anni Trenta-Quaranta, ma è stata poi precisata da Fishman negli anni Sessanta e da Hymes nel decennio successivo, fino a divenire il «contesto situazionale in cui avviene un evento comunicativo».

La tradizione insegna ai bambini fin dalla scuola elementare a definire il contesto, cioè a porsi le classiche domande: *chi, cosa, quando, dove, come, perché/ causa e perché/scopo*.

«Chi» è stato articolato dai sociolinguisti in termini di *ruoli sociali* e di *ruoli psicologici* dei partecipanti.

«Perché» è stato al centro della riflessione pragmalinguistica, per cui nel definire il contesto si deve tener conto delle *motivazioni* che hanno portato gli in-

terlocutori a quell'evento comunicativo nonché degli scopi dichiarati e non che essi si prefiggono.

«Dove» è stato scisso, negli studi di etnografia della comunicazione, in un *luogo fisico* ed un *luogo culturale*: un bar è un luogo fisico ben preciso, in cui possono avvenire solo alcuni tipi di comunicazione, ma un bar italiano, un pub inglese, un bistrot francese o una mesón spagnola sono luoghi culturalmente differenti, per cui l'*expectancy grammar* dovrà prevedere eventi comunicativi leggermente differenti nella loro struttura.

#### c. Il testo

Il testo è la *componente verbale di un evento comunicativo realizzato in un dato contesto e presentato agli allievi in un dato paratesto*.

Prima del passaggio all'ascolto (o alla lettura) di un testo in italiano l'insegnante guida l'allievo nella creazione di ipotesi sul contesto, sulla base del paratesto. A tal fine utilizza alcune tecniche glottodidattiche che si vedranno nel prossimo paragrafo.

### 6.2.2 Strategie e tecniche di pre-contatto

Per muovere dalla fase della motivazione iniziale a quella dell'approccio globale al testo linguistico si possono usare alcune tecniche quali ad esempio:

#### a. Elicitazione

Come si è visto sopra è necessario stimolare negli allievi l'abilità di anticipare i contenuti di un testo sfruttando ogni ridondanza disponibile: è il momento dell'*elicitazione*, cioè della conversazione tra l'insegnante e i suoi studenti con lo scopo di estrarre da ognuno di essi le informazioni che hanno già acquisito attraverso film, racconti, libri, ecc. riguardanti il contesto e l'argomento del testo che si va a proporre.

#### b. Esplorazione delle parole chiave

In questa fase, durante le attività di *warming up* e di analisi del paratesto, vengono introdotte le parole chiave, che non sono quelle difficili, ma quelle senza le quali non è presumibile la comprensione (ad esempio, «nano» per la storia di Biancaneve).

#### c. Guida alla comprensione

Prima di passare alla fase della globalità vera e propria, e a mo' di ricordo tra le prime due fasi dell'unità didattica, l'insegnante assegna un compito, da eseguire durante la fase di ascolto: si può trattare di scelte multiple oppure di una griglia, di un incastro, di un accoppiamento parola-immagine, di una transcodificazione o di altre attività riguardanti la comprensione (cfr. 6.2.3), purché siano eseguibili in poco tempo, durante o subito dopo l'ascolto.

### 6.2.3 Il contatto con il testo

Si affronta a questo punto un testo o un complesso di testi di un evento comunicativo. Di solito l'unità si apre con attività di ascolto, per cui il testo presentato in questa fase è inciso su nastro audio, che pare da preferire qui ad

un nastro video, perché l'informazione visiva pone in secondo piano quella uditiva e quindi si avrebbe una comprensione basata sull'occhio anziché sull'orecchio (cfr. 9.2 e 9.3).

Le attività che si svolgono in questa delicatissima fase *non servono a scopo di testing* (anche se forniscono feedback all'insegnante): esse rappresentano piuttosto una *guida*, intesa a ridurre e facilitare il compito dell'allievo per evitare la demotivazione che gli potrebbe derivare dall'essere posto di fronte ad un intero testo con un compito generico del tipo «ascolta e capisci quello che riesci a capire».

Alla base della proposta di guidare la comprensione sta la teoria del *selective listening* elaborata negli anni Cinquanta da Eugene Nida secondo la quale l'ascoltatore che sa cosa deve cercare ha un compito molto più facile rispetto a chi deve ascoltare un testo completo cercando di inserire in memoria quanti più dati possibili per averli poi disponibili quando, dopo l'ascolto, gli verrà chiesto qualcosa.

La fase di globalità consta di una *successione* di esperienze di comprensione. Ogni volta c'è un compito nuovo, un nuovo elemento da comprendere, un nuovo tassello da aggiungere alla comprensione globale dell'evento comunicativo.

Di volta in volta si potranno utilizzare:

#### a. Scelte multiple

Le scelte multiple vanno collocate nella successione in cui compaiono nel testo le relative risposte, da individuare in tempo reale mentre si ascolta. Spesso la pre-lettura delle scelte multiple è utile perché fornisce alcune parole chiave; nell'insegnamento dell'italiano a bambini esse potranno essere illustrate anziché verbali, per accentuare l'aspetto giocoso e per evitare di proporre immediatamente la lingua scritta.

#### b. Griglie

Si tratta di *domande* ridotte alla loro essenza: risultano più ben accette delle domande tradizionali e non richiedono scrittura estesa ma solo l'inserimento di parole isolate o di semplici crocette; le griglie sono ottime per individuare elementi situazionali quali 'chi', 'cosa', 'quando', 'dove', 'come', 'perché', cui s'è fatto cenno in 6.2.1.

#### c. Transcodificazioni

Con questo termine si intendono i passaggi dal codice linguistico ad un altro codice: disegnare ciò che si comprende, seguire un itinerario su una piantina, completare o modificare disegni, mimare azioni, eseguire ordini, individuare quale vignetta o foto o disegno viene descritto, ecc.

In tal modo, in due o tre ascolti successivi, il testo viene 'aggredito' dall'allievo, che lentamente penetra nell'input rendendo disponibili, per le fasi seguenti, l'accesso agli obiettivi specifici di cui si vuole l'intake nel corso dell'unità didattica.

A questo punto, dopo che si è avuta una percezione globale del testo attraverso il canale audio, diviene utile inserire la dimensione video.

La fase di puro ascolto giunge rapidamente a conclusione, dopo tre o quattro ascolti successivi, ogni volta finalizzati a un nuovo compito di comprensione. Inizia a questo punto il lavoro di sviluppo delle altre abilità linguistiche: per questo, si procede con le seguenti tecniche:

#### d. Ascolto-ripetizione

Si realizza ri-presentando il testo d'apertura segmentato in gruppi per quanto possibile dotati di senso. Gli allievi ripetono in coro. In tal modo le incertezze e gli eventuali errori vengono coperti e quindi non interviene l'interruttore del filtro affettivo (cfr. 4.5).

Durante ogni esperienza di ascolto-ripetizione (che va ripetuta un paio di volte al massimo) l'insegnante può assegnare un compito di comprensione o di pre-analisi: ad esempio, «individua che parola usa Filippo per esprimere il suo disappunto»; tale attività sarà utile nel proseguimento dell'unità per apprendere a realizzare questo atto della funzione personale.

#### e. Ascolto-lettura silenziosa

#### f. Ascolto-lettura-ripetizione ad alta voce

Si tratta di due attività che consentono di associare la forma scritta globale delle parole alla loro essenza fonetica senza necessariamente passare attraverso una compitazione analitica, lettera per lettera.

#### g. Drammatizzazione

Si tratta di un'attività da non trascurare – almeno con gli allievi di quelle fasce d'età che accettano questa tecnica senza problemi psicologici, cioè i piccoli (per i quali è un gioco piacevole) e gli adulti che siano stati resi consapevoli dello scopo per cui si chiede di drammatizzare: fissare nella memoria pronunce, parole, strutture morfosintattiche, espressioni che realizzano i vari atti linguistici. In altre parole, la drammatizzazione funge da esercizio di fissazione, della stessa natura degli esercizi strutturali, solo che c'è una certa distanza tra lo 'stimolo' (il dialogo ascoltato/visto) e la relativa 'risposta' (la drammatizzazione).

Le attività proposte in questo capitolo si svolgono di solito nella prima ora (o prima 'lezione') di un'unità didattica e servono a dare il 'la' all'intera serie di operazioni che seguiranno.

Ulteriore input, come s'è visto in 5.3.1, viene fornito anche in altri momenti dell'unità didattica: in tutti i casi, comunque, si fa ricorso alle procedure, alle sequenze e alle tecniche di comprensione che abbiamo illustrato sopra.

## CAPITOLO 7

# LA FASE CENTRALE: DAL TESTO AL SISTEMA LINGUISTICO ITALIANO

La prima ora di lavoro, descritta nel capitolo 6, esaurisce le prime due fasi dell'unità, cioè quella di motivazione e quella di approccio globale al testo base. La seconda ora, o il secondo periodo, pone anzitutto il problema di richiamare alla memoria il contenuto del testo di partenza.

Per evitare una demotivante attività di riascolto, che non ha più alcun elemento di novità, si possono proporre tecniche<sup>1</sup> che creino una motivazione intensa come piacere di misurarsi, di superare una sfida; si possono dunque utilizzare tre tecniche in cui tale fattore è presente:

- la procedura *cloze*: si lavora su una fotocopia del testo originale in cui è stata cancellata una parola ogni sette; si indica il tempo di esecuzione, scaduto il quale si procede all'ascolto del testo originale, attività giustificata sul piano motivazionale in quanto consente a ciascuno di valutare, nel suo 'privato', se e come ha superato la sfida;
- attività di *incastro* tra le battute del dialogo trascritte in ordine casuale; le modalità di somministrazione (fotocopie manipolate, tempo limite, riascolto a fini di autocorrezione) sono le stesse viste sopra;
- *dettato*: a differenza delle 'sfide' viste sopra esso non concerne l'abilità di lettura ma la memoria grafemica; si possono somministrare anche varianti quali il dettato-*cloze* (*spot-dictation*) oppure il *dettato-completamento*, cioè un dettato eseguito su una fotocopia del testo in cui mancano le sezioni conclusive di ogni battuta. La correzione può essere condotta da ciascun allievo sul proprio libro di testo oppure si può procedere alla correzione incrociata tra compagni, raggiungendo in tal modo lo scopo di far concentrare una seconda volta l'attenzione sull'aspetto grafico.

### 7.1 Analisi, sintesi e riflessione sui vari obiettivi

A questo punto l'unità didattica si scinde in una serie di percorsi successivi, ciascuno focalizzato sui vari tipi di obiettivo: atti comunicativi, grammatiche, modelli culturali. Ogni percorso è costituito dalla sequenza *analisi > sintesi > riflessione* e in alcuni casi può richiedere anche solo pochi minuti; per ogni sequenza l'insegnante deve:

a. *attrarre l'attenzione* dell'allievo su alcune parti del dialogo d'apertura per far

<sup>1</sup> In questo capitolo e nei successivi si menzionano delle tecniche didattiche utilizzando, per denominarle, i termini che abbiamo usato nel nostro *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico* (Balboni 1991) cui si rimanda per approfondimenti.

notare quegli atti comunicativi, quelle espressioni, quelle nozioni, quelle strutture, quegli obiettivi su cui si vuole cominciare a lavorare; l'uso di sottolineature, cerchi, frecce, colori, ecc. può essere utile in questa fase di analisi;

- b. *fissare* le espressioni che realizzano gli atti comunicativi, le strutture, il lessico, ecc., cioè gli obiettivi specifici dell'unità didattica. Ciò può essere ottenuto con la ripetizione, con attività di matrice comportamentistica (stimolo > risposta > conferma) o con attività di riempimento di spazi vuoti;
- c. *reimpiegare* in attività di simulazione (dalla drammatizzazione al role-taking, al role-making, al roleplay, al dialogo aperto) i materiali appena fissati, integrandoli sempre più con quelli già acquisiti nelle unità precedenti;
- d. *riflettere*, per quanto senza alcuna pretesa di sistematicità ed esaustività, sui meccanismi che regolano l'uso delle espressioni, del lessico, ecc., che sono appena stati analizzati, fissati e reimpiegati.

Questa successione di momenti viene ripetuta ogni volta che si affronta un nuovo obiettivo dell'unità.

## 7.2 Tecniche per l'analisi, sintesi e riflessione funzionale

In questa fase emerge una essenziale differenza tra l'insegnamento dell'italiano all'estero e quello effettuato in Italia.

Nel primo caso, cioè nell'italiano come lingua straniera, l'unico modello di riferimento per l'allievo è il testo che è stato presentato nella fase di apertura dell'unità didattica; tale testo può essere eventualmente integrato da altri testi in cui compaiano gli stessi atti comunicativi.

Nell'italiano come lingua seconda, il testo diviene solo uno stimolo per richiamare le varie situazioni in cui l'allievo ha udito le espressioni che realizzano tali atti in italiano. L'aspetto più importante è che esse vengono richiamate alla memoria *consapevole*, per poi essere riutilizzate e sistematizzate.

In entrambi i casi la gamma di tecniche che consentono la fissazione e il reimpiego delle espressioni dei vari atti comunicativi è assai ridotta:

### a. Drammatizzazione

Si tratta di una forma di simulazione che non concede alcuna libertà: gli studenti devono recitare (a memoria oppure leggendo) il testo che si trova nel manuale oppure in un testo predisposto dall'insegnante o dalla classe stessa. Questa tecnica richiede tempi lunghi di preparazione. Specie se viene (video)registrata e poi analizzata insieme agli allievi, essa consente di memorizzare le espressioni che realizzano gli atti comunicativi, ma lo sforzo di esecuzione non pare adeguato ai risultati.

### b. Role taking

Questo termine, coniato da Littlewood, si riferisce a quel tipo di simulazione in cui gli allievi sono ancora molto guidati dal testo di partenza e limitano il loro intervento al cambiamento di alcuni elementi.

Si prenda come esempio una situazione ambientata in un bar; gli atti comunicativi da acquisire riguardano l'offerta di una bibita, l'accettazione (o il rifiuto, o la modifica) e il ringraziamento.

Nell'italiano all'estero si presenta il paradigma di ciò che si può offrire in un bar, usando un listino prezzi che elenchi le bevande; una fotografia o un poster che presenti il bancone di un bar; dei ritagli di inserti pubblicitari di bibite e liquori.

Nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, l'insegnante può far richiamare tale paradigma agli studenti stessi, chiedendo loro di condividere le loro esperienze, ricreando alla lavagna un listino prezzi verosimile, facendo trovar loro le pubblicità.

Eseguita questa operazione di sostituzione, l'insegnante suggerisce di drammatizzare il testo di partenza, seguendone la trascrizione, sostituendo quello che può essere sostituito.

Non si tratta di un'operazione puramente meccanica: se nel testo di partenza si parlava di «caffè», le qualificazioni potevano essere «ristretto; lungo; macchiato»; se nel role taking uno studente non ordina un caffè ma un whisky, la qualificazione possibile è «con/senza ghiaccio»; una coca cola sarà invece «con/senza ghiaccio, cannuccia, limone»; e così via. Inoltre, caso per caso cambia anche il prezzo, e di questo deve tener conto l'allievo che simula il ruolo del cameriere. Una modifica, dunque, ne implica altre, a cascata, e l'esercizio risulta più complesso di quanto possa parere a primo acchito.

### c. Role making

Questo tipo di simulazione offre maggiore spazio per le scelte autonome degli interlocutori: viene presentata la situazione e si indicano i principali atti comunicativi da compiere, ma si lascia all'allievo sia il compito di aggiungere tutti gli atti di routine sociale necessari (saluti, ringraziamenti, ecc.), sia quello di realizzare gli atti comunicativi secondo le varie espressioni che gli studenti hanno trovato nel testo d'apertura (italiano lingua straniera) e nella loro esperienza quotidiana (italiano lingua seconda).

Questo tipo di tecnica di simulazione corrisponde in parte a quelli che Robert di Pietro (1987) ha definito *scenario*, che comprende comunque anche la voce successiva, il *roleplay* propriamente detto.

### d. Roleplay

Questa variante è la più libera tra tutte quelle comprese nell'ambito della simulazione. Agli studenti si danno le coordinate situazionali, gli scopi dell'interazione, eventuali informazioni accessorie (che possono essere date a ogni partecipante 'in segreto', così che gli altri non sappiano, ad esempio, quali scopi egli si prefigge nella sua simulazione) e poi si lascia agli studenti la libertà di condurre lo scambio comunicativo secondo le proprie strategie, richiamando elementi da precedenti unità o dall'esperienza quotidiana, aggiungendo particolari, ecc.

### e. Dialogo aperto

Si tratta di una tecnica parzialmente esterna al gruppo finora illustrato: gli studenti ricevono un foglio in cui compaiono solo le battute di un personaggio

e sono invitati a creare le battute dell'altro. Per far ciò, devono tenere presenti le battute precedenti ma anche quelle successive; si tratta di una tecnica che rafforza la consapevolezza della dimensione testuale, cioè unitaria, coerente e coesa di un dialogo.

Durante queste attività, l'insegnante dovrebbe intervenire il meno possibile: non sarà infatti accanto ai suoi allievi quando dovranno usare l'italiano in situazioni reali.

È l'insegnante che indica con chiarezza la conclusione dell'esercitazione di simulazione, altrimenti le coppie più lente monopolizzano l'uso del tempo-classe e le coppie che hanno finito perdono concentrazione; per far cessare l'attività, si può chiedere a una o più coppie di eseguire di fronte alla classe la loro versione del dialogo: ciò porta da un lato a una maggiore attenzione durante la prima esecuzione, avvenuta nel 'privato' del banco; in secondo luogo, offre una sorta di modello per la correzione: le coppie che hanno svolto il dialogo diversamente possono chiedere delucidazioni, gli interventi correttivi su quel dialogo possono correggere indirettamente i dialoghi di altre coppie, e così via<sup>2</sup>.

Le attività di simulazione sono utili per raccogliere feedback, cioè informazioni sull'autonomia funzionale dei singoli allievi. I risultati di tali osservazioni possono essere riportati in una scheda o in un registro, per entrare poi a far parte della valutazione finale. Nella verifica occorre tenere distinti almeno due fattori:

- l'efficacia pragmatica della comunicazione;
- la correttezza linguistica dell'espressione.

### 7.3 Analisi, sintesi e riflessione 'grammaticale'

Il percorso induttivo indicato in 7.1 assume particolare rilevanza soprattutto per l'aspetto morfosintattico e testuale, per i quali la tradizione offre invece un modello deduttivo (si spiega la regola e l'allievo dovrebbe dedurre un comportamento linguistico corretto).

In base ad una prospettiva induttiva l'insegnante fa ripercorrere il testo stimolando a:

- creare ipotesi sul funzionamento della lingua; ad esempio, si possono far cercare tutti i plurali - se questo è l'obiettivo morfologico dell'unità - e poi chiedere agli allievi di ipotizzare il modo in cui si forma il plurale in italiano secondo le loro osservazioni;
- verificare nel resto del campione a disposizione (nel testo, in italiano lingua straniera; nella realtà quotidiana, in italiano lingua seconda) se l'ipotesi viene confermata;
- procedere alla fissazione del meccanismo, cioè alla sua inclusione tra i *mental habits*;

<sup>2</sup> Sulle tecniche simulate, cfr. oltre a Di Pietro 1987 anche Bratt-Paulston 1976 (ancorché dedicato all'insegnamento dell'inglese è molto utile per l'italianista), Livingston 1986, Jones 1982, Maley-Duff 1982, MacRae 1986, Ladousse 1987, Balboni 1991.

- giungere ad una *sistematizzazione consapevole*, ad uno schema esplicito, che possa servire anche per riferimento in futuro.

Nella glottodidattica italiana si è imposto, nella ricerca così come nei programmi dal 1979 in poi, il concetto di *riflessione sulla lingua*, che pone l'accento sulla volontarietà dell'atto di «riflettere» - volontarietà dell'allievo che riflette e dell'insegnante che stimola e guida la riflessione<sup>3</sup>. Ciò differenzia la «riflessione sulla lingua» dalla «sistematizzazione» della psicolinguistica, che può essere (e di fatto generalmente è) inconsapevole.

Si vedranno ora le tecniche che consentono di indurre l'allievo alla riflessione, di guidarlo ed aiutarlo, nonché di fargli esercitare ciò su cui viene riflettendo; esse sono state qui raggruppate in alcune categorie abbastanza ampie, anche se presentano notevoli differenze tra di loro:

#### a. Tecniche di natura insiemistica

In questa categoria includiamo varie tecniche basate sulla costituzione e la manipolazione degli insiemi, quali le attività di inclusione, di esclusione, di seriazione e di sequenziazione.

Tecniche basate sull'*inclusione* e sull'*esclusione* sono quelle in cui l'allievo si trova di fronte un insieme disomogeneo e gli viene chiesto di redistribuirlo in insiemi omogenei (inclusione) o di eliminare le disomogeneità togliendo alcuni elementi (esclusione). Chiariamo la definizione con alcuni esempi.

Pensiamo ad un insieme di sostantivi maschili plurali in cui compaiono plurali in «-i» ed in «-a» (come in «ginocchia»): gli allievi non hanno alcuna consegna se non quella di creare due insiemi, il che risulta agevole perché si tratta di una distinzione di superficie, che appare immediatamente; alcuni allievi potrebbero proporre altri parametri di inclusione, ad esempio «nomi che riguardano il corpo e altri che non lo riguardano»: infatti, i plurali in «-a» rimandano spesso alla biologia. Ciò può portare automaticamente a riflettere sul fatto che molte parole connesse con il corpo umano hanno il plurale in «-a».

L'esclusione rappresenta il percorso opposto: si ha un insieme di nomi che formano il plurale regolarmente e che è 'inquinato' da alcuni nomi che creano il plurale in «-a», oppure che sono *singularia tantum*, ecc. Il compito consiste nell'individuare l'intruso. È una tecnica abbastanza diffusa nella glottodidattica britannica, con il nome di *odd man out*. Tanto l'inclusione quanto l'esclusione costituiscono una piacevole sfida per l'allievo.

La *seriazione* consiste nel riordinare di un insieme caotico in base ad un parametro, che di volta in volta può essere una considerazione di quantità, di frequenza, di connotazione, di intensità cromatica e così via<sup>4</sup>.

Un aspetto particolare della seriazione è la *sequenziazione*, cioè la richiesta di

<sup>3</sup> Cfr. 3.5. Ulteriori approfondimenti in Giunchi 1990, Marelli-Mondelli 1991, Ciliberti 1991, Balboni 1991, Titone 1992, CLUC 1993.

<sup>4</sup> Una serie quantitativa è, ad esempio: «nessuno < almeno uno < qualche < molti < la maggior parte < tutti»: è una serie almeno in parte arbitraria e quindi la discutere gli allievi, che *riflettono* sul problema. Un esempio di serie basata sulla frequenza è «sempre > spesso > raramente > mai»; una serie basata sulla connotazione è «accettabile < carino < bello < splendido».

distribuire un insieme caotico secondo un ordine temporale, collocando gli averbi di tempo oppure le forme verbali lungo una 'linea del tempo' che parte dal passato più remoto e giunge al futuro più lontano. Attuata su testi letterari, che sono spesso insiememente caotici quanto alla sequenza temporale, questa attività può essere fondamentale per riflettere sia sulla natura del testo narrativo (che è diversa dalla rigida sequenza temporale di testi espositivi quali le relazioni), sui connettori di tempo e sulla *consecutio temporum*.

#### b. Tecniche basate sull'esplicitazione

La testura, come è chiamata la serie di relazioni che tiene unite le frasi che compongono un testo, è assicurata essenzialmente da meccanismi di coesione. Tra questi, sono essenziali i meccanismi di referenza, quali le pro-forme (sinonimi, iperonimi e iponimi) e di pronomi, che evitano la ripetizione e che in italiano possono spesso essere sottintesi; l'uso di connettori che rappresentano relazioni logiche (causa, sequenza, ecc.); la modalità e la temporalità dei verbi; e così via.

Le tecniche di esplicitazione consistono nel rendere chiari i riferimenti delle pro-forme, dei pronomi e dei connettori. Quanto ai pronomi ed alle pro-forme, ci si limita di solito a collegarli con una linea al nome di riferimento. Nel caso dei connettori, invece, si tratta di solito di una esplicitazione più completa, compiuta indicando il tipo di connessione: «causa», «tempo», ecc.

#### c. Tavole di combinazione e di sostituzione

Questa tecnica si basa su una griglia divisa in almeno tre colonne verticali: la colonna centrale contiene la variabile su cui si vuole concentrare l'attenzione (ad esempio, «chi/che»), mentre nelle altre due colonne laterali vengono dati dei materiali linguistici con cui costruire delle frasi «passando per il centro», cioè utilizzando la variabile.

Per quanto assai diffusa, soprattutto nei materiali di origine anglosassone, questa tecnica ci pare meccanica e spesso risulta assai complessa da realizzare.

#### d. Tecniche di manipolazione

Tipica dell'approccio formalistico e di quello strutturalistico, la manipolazione viene di solito introdotta da consegne del tipo «Volgi al...»: si tratta dunque di una tecnica che serve ad applicare delle 'regole' piuttosto che a indurre una riflessione sulla morfosintassi.

In alcuni casi è possibile trovare una giustificazione comunicativa per le attività di manipolazione: raccontare un film può richiedere il passaggio dal presente del film al passato della narrazione; trascrivere in una scheda di un sondaggio le risposte dei compagni<sup>5</sup> richiede di volgere il verbo alla terza persona. Questa tecnica, abusata nella tradizione e poco creativa, non consente tuttavia una motivazione basata sul piacere (cfr. 6.1).

<sup>5</sup> Un esempio. Dialogo:

- Ti piace Vasco Rossi?

- Sì.

Scheda: «A Giovanni piace Vasco Rossi».

#### e. Riempimento di spazi vuoti

È un'altra tecnica tradizionale come quella vista sopra, di cui condivide i limiti. Se i vuoti sono ricavati all'interno di un testo compiuto, la motivazione può essere maggiore in quanto si trasforma l'attività grammaticale in una sorta di sfida: riuscire a completare lo schema in un certo tempo.

#### f. Identificazione degli errori

Questa tecnica è rischiosa se viene proposta quando le regole non sono ancora pienamente acquisite, in quanto può contribuire a fissare forme devianti. La caccia all'errore, che è gradita agli allievi per la sua natura di sfida giocosa, non stimola tanto la generazione di schemi quanto il monitoraggio, il controllo che si applica alla verifica di schemi già costruiti. In termini krasheniani, dunque, questa tecnica può facilitare il processo di apprendimento accanto a quello di acquisizione, che è comunque dato come pre-requisito.

Si trovano molte varianti di queste tecniche nei manuali, ma esse sono in genere riconducibili alle categorie viste sopra. Lo scopo di tutte queste tecniche, comunque, è solo uno: aiutare l'allievo a crearsi uno schema che spieghi il funzionamento dell'italiano e guidi l'uso di alcuni meccanismi, siano questi fonologici, grafici, morfosintattici, lessicali, testuali, pragmatici, socio-extra- e para-linguistici, e siano essi usati in testi di lingua quotidiana, in testi micro-linguistici o in testi letterari.

### 7.4 Lo sviluppo delle abilità linguistiche

Le attività che abbiamo finora illustrato coprono circa 3-4 ore di lezione: la prima (cfr. cap. 6) dedicata alla motivazione e alla globalità, ma anche ad una prima esplorazione dei modelli culturali; le altre alle sequenze di analisi > sintesi > riflessione sui vari obiettivi funzionali e grammaticali. Nel curriculum illustrato nel capitolo 3, tuttavia, avevamo una terza serie di obiettivi: quelli legati allo sviluppo delle abilità.

Tale obiettivo è stato in realtà perseguito in maniera coerente durante il susseguirsi delle varie fasi (cfr. 5.3 e 6.2.3):

- si è partiti dall'*ascolto*;
- si è passati ad una *produzione molto guidata* (ascolto-ripetizione; drammatizzazione);
- è seguito un approccio indiretto alla *lettura* (dapprima ascolto-lettura silenziosa, poi corale, infine individuale e/o a coppie);
- consolidate le abilità ricettive in ordine al testo di partenza dell'unità, si è passati a *parlare* in maniera via via più autonoma (roleplay, dialoghi aperti, creazioni di dialoghi, ecc.);
- anche la *scrittura* è stata introdotta, sebbene in maniera finalizzata all'analisi ed alla sintesi linguistica, non ancora alla comunicazione vera e propria.

Giunti alla 4a-5a ora è necessario riprendere specificamente il discorso delle abilità e proporre alcune attività che possono essere dei tipi seguenti:

- rafforzamento della capacità di *ascolto*: si può usare il nastro audio o video oppure basarsi sulla viva voce dell'insegnante, svolgendo attività di comprensione secondo lo schema metodologico consueto (cfr. 6.2): stimoli per l'anticipazione, varie fasi successive di ascolto, eventuale drammatizzazione. Molti libri di testo non presentano materiali per questa fase: si potrà sopperire con materiali appositi oppure anche con registrazioni da radio e televisione, con canzoni, ecc.: l'importante è che sia conservata la coerenza dell'unità didattica presentando testi che riprendano l'ambientazione socio-culturale del dialogo d'apertura;
- rafforzamento dell'abilità di *lettura*, attraverso testi di cultura e civiltà o documenti autentici legati, come s'è detto sopra, al tema dell'unità;
- rafforzamento delle abilità di *manipolazione testuale*: riassunto; raccolta di appunti; contrazione del testo; sua trasposizione in un altro genere comunicativo (la telefonata che diviene messaggio su un foglietto, oppure diviene lettera, o messaggio orale in una segreteria telefonica, ecc.); eventuale parafrasi passando dalle forme dialogiche al discorso indiretto;
- rafforzamento dell'abilità di *scrittura autonoma*: di solito si ha una composizione o un commento su quanto si è visto nell'unità; tale attività può assumere forma di 'saggio', di lettera, di articolo, di relazione di viaggio, e via elencando;
- rafforzamento delle abilità di *passaggio di modalità*: dall'orale allo scritto (dettato, purché non corretto dall'insegnante, fatto che lo trasformerebbe in un test); dall'audiovisivo al verbale (riassunto o relazione su un video, ad esempio) o dal verbale al cinesico (drammatizzazione 'teatrale' di un testo, che può anche essere scritto dagli allievi).

Questa fase dell'unità didattica, oltre a rafforzare le singole abilità, svolge anche una importante funzione motivazionale in quanto inserisce un elemento di novità nella routine didattica.

In molti casi si è fatto riferimento alla dimensione culturale, che costituisce l'occasione per lo sviluppo delle abilità. Nel paragrafo seguente approfondiremo il modo in cui la cultura italiana, intesa come modo di vivere degli italiani (cfr. 3.2.1), viene affrontata nell'ambito di un'unità didattica.

## 7.5 Analisi, sintesi e riflessione culturale

Questo paragrafo costituisce l'altro lato della medaglia rispetto a quello precedente, perché le attività di sviluppo delle abilità e quelle di lavoro sui modelli culturali sono, come s'è visto, indissolubilmente connesse sul piano operativo.

L'idea di cultura che è stata assunta nella glottodidattica odierna è quella antropologica (cfr. 3.2.1 e 10.1): l'insegnante non presenta solo la lingua italiana, ma anche il modo in cui in Italia si è data risposta 'culturale' a dei problemi 'naturali': organizzarsi, creare famiglie, nutrirsi, rapportarsi con Dio, divertirsi, e così via. Lo studente di italiano non può infatti comunicare in Italia se, accanto alla competenza linguistica, non possiede un'adeguata competenza socio-culturale.

Alcuni modelli culturali, come s'è visto nel capitolo 6, vengono introdotti prima ancora di affrontare il testo d'apertura dell'unità didattica, fin dalla fase di contestualizzazione.

Altri modelli culturali vengono introdotti durante le altre attività di ascolto, lettura, manipolazione testuale e possono fornire occasione per attività di comparazione tra i modelli italiani e quelli corrispondenti nelle culture straniere.

In questo paragrafo verranno affrontati tre aspetti qualificanti dell'insegnamento della cultura italiana: l'autenticità culturale; l'atteggiamento affettivo; il modello descrittivo.

### a. Autenticità culturale

Gli studenti che studiano l'italiano non sono tabula rasa sul piano della conoscenza della nostra cultura: in genere, anzi, posseggono una forte quantità di informazioni, per quanto incomplete e non sistematiche.

Il problema principale è quello della inautenticità delle informazioni possedute. Essa è di due tipi:

- *stereotipi*: si tratta di un fenomeno che riguarda ogni cultura quando essa viene vista dall'esterno, laddove le informazioni giungono attraverso i mezzi di comunicazione di massa e quindi vengono ipersemplicate, ridotte a stereotipi: gli americani sono bambinoni ingenui, gli inglesi sono snob, i tedeschi prepotenti ed avari, e così via. Gli italiani soffrono di vari stereotipi, da quelli legati alla loro presunta 'mafiosità' a quelli di amanti della vita godereccia: vino, donne, mandolino e chiaro di luna; talvolta si tratta anche di stereotipi favorevoli, come quello riguardante il buon gusto, il senso artistico, l'educazione canora e musicale degli italiani;
- *ristrettezza regionale*: l'Italia è assai variegata, tant'è che spesso si discute sull'esistenza di una cultura 'italiana', cioè di una sintesi tra le componenti friulana, veneta, gallo-italica, centrale, meridionale, sicula e sarda. È un fatto che spesso i vari gruppi suddetti (e anche i loro sottogruppi) rifiutano sentitamente di far parte di una cultura 'italiana'.

L'insegnante si trova dunque a dover contrastare stereotipi (e all'inizio del corso può farne un censimento insieme agli allievi: questa attività basta talvolta ad eliminare i più evidenti) senza aver la possibilità di proporre alternative certe.

L'insegnante di italiano all'estero, inoltre, deve tener presente il ruolo potenzialmente fuorviante di 'informatori semi-autentici' quali sono gli allievi di origine italiana: essi propongono infatti una versione regionale e obsoleta della cultura italiana ma, per la loro origine, sono ritenuti attendibili dai loro compagni non discendenti da emigranti.

L'insegnante di italiano lingua seconda ha più possibilità di veder sparire naturalmente molti degli stereotipi, ma si trova invece in una posizione difficile per quanto attiene alla regionalità: chi studia a Siena o Perugia può credere che tutta l'Italia si comporti come gli italiani di città di provincia nelle colline del Centro Italia.

### b. Atteggiamento affettivo

Chi insegna italiano ama l'Italia e spesso non desidera parlare degli aspetti negativi. D'altro canto, uno degli elementi tipici dell'identità italiana è la tenden-

za a generalizzare il negativo: tutti i treni sono sempre in ritardo, le poste non funzionano mai, i politici sono tutti ladri, i meridionali sono tutti scansafatiche, i settentrionali sono tutti malati per il lavoro, e via elencando.

Uno studio dei materiali didattici più diffusi dimostra come sia estesa questa schizofrenia: da un lato i dialoghi acquistano una presunta vivezza proprio per le 'lamentele' che vi sono contenute su treni, poste, sanità, ecc.; dall'altro poche pagine più avanti le letture 'culturali' presentano il Pendolino, la postacelere, i successi della medicina italiana, ecc.

Non si tratta di pluralismo di prospettive, ma di un atteggiamento contraddittorio che richiede un continuo controllo ed intervento da parte dell'insegnante.

Un particolare problema si pone, infine, al docente italiano che va all'estero in paesi di cui non conosce approfonditamente la cultura: mentre l'insegnante locale sa come viene vista l'Italia dai suoi studenti, e quindi può tenere in conto il loro atteggiamento, l'insegnante che arriva dall'Italia deve necessariamente dedicare forte attenzione a reperire informazioni precise, per non correre il rischio di accentuare involontariamente stereotipi e informazioni errate (cfr. 12.1).

### c. La descrizione dei modelli culturali

L'antropologia culturale, soprattutto nell'impostazione legata a Lévi-Strauss e ripresa in glottodidattica da Robert Lado, fornisce uno modello d'analisi che può essere utilizzato per riflettere sui modelli culturali e per confrontare quelli che caratterizzano le diverse culture.

Alla base sta una griglia tripolare: un modello culturale può essere descritto in base alla sua *forma* (al modo in cui cioè si realizza), alla sua *distribuzione* (cioè al rapporto che instaura con altri modelli appartenenti allo stesso paradigma) e al *significato*.

Una analisi di questo tipo consente ad esempio di cogliere la differenza dei modelli di alimentazione. Se si considerano la colazione italiana ed il *breakfast* anglosassone si nota come essi siano simili solo per la posizione che occupano (pasto del mattino, primo della giornata) ma differiscono per forma (piccola e dolce la colazione; sostanzioso e salato il *breakfast*) e per significato: rapida assunzione di calorie e caffeina in Italia, momento di unione della famiglia in Inghilterra.

Tale modello d'analisi permette di descrivere e comparare anche fenomeni complessi quali quelli letterari: il romanticismo, ad esempio, è apparentemente comune a tutta l'Europa e, in un certo senso, anche all'America anglofona, ma in realtà è diversa la forma letteraria (si pensi all'arcaismo inglese e tedesco e alla modernità della lingua di Leopardi e Manzoni), è diversa la distribuzione temporale (fine Settecento nel Nord Europa, terzo decennio dell'Ottocento in Italia), è diverso il significato, che al nord e soprattutto in Inghilterra rimanda ad una reazione anti-industriale, in Italia ad un'istanza nazionalistica unitaria, in Francia ad un rifiuto del classicismo dell'aristocrazia pre-rivoluzionaria...

Non esiste un preciso momento in cui dibattere di modelli culturali all'interno dell'unità didattica: si tratta di una dimensione che la pervade tutta, fatta

forse eccezione del momento in cui si acquisiscono e discutono problemi grammaticali. È comunque necessario che in ogni esperienza con testi italiani ci sia l'attenzione per i modelli culturali che vi sono sottesi implicitamente o che vengono richiamati in maniera esplicita – modelli che talvolta risultano ovvi ed evidenti per l'insegnante di italiano per cui egli può dimenticare di richiamarli, di porli come oggetto di riflessione per lo straniero.

## LA FASE CONCLUSIVA: LA VERIFICA, IL RECUPERO, L'AUTO-OSSERVAZIONE

Il tradizionale insegnamento formalistico dell'italiano utilizza dei metodi di verifica adeguati alle sue premesse: traduzione, dettato, manipolazione morfosintattica, interrogazione su aspetti di civiltà.

L'impatto della nuova glottodidattica, dopo la 'rivoluzione copernicana' degli anni Settanta, ha generato una serie di problemi che si possono sintetizzare nella domanda che molti si sono posti: come si può verificare la competenza comunicativa nel suo complesso, senza cioè spezzarla in frammenti che, presi singolarmente, non significano più nulla?

Nella realtà delle scuole di italiano si è cercato di fondere gli elementi della tradizione (voti, registri, interrogazioni, compiti in classe) con le istanze di un testing diffuso, quotidiano, condotto attraverso le stesse tecniche con cui si insegna la lingua – anzi, nello stesso momento in cui si insegna, utilizzando le attività didattiche quotidiane anche per avere retroinformazione, *feedback*.

Non è possibile trattare qui diffusamente i problemi del language testing, su cui esiste comunque una buona letteratura<sup>1</sup>; si individueranno i problemi fondamentali, dando un risposta alla domanda riportata sopra, e poi si vedranno i modi di rilevare ed analizzare le conoscenze che gli allievi stanno acquisendo *mentre lavorano* ad un'unità, le conoscenze possedute *alla conclusione di una o più unità* didattiche e quelle *alla conclusione di un corso*; infine, si affronterà un tema spesso trascurato nella ricerca ma indubbiamente molto sentito nella prassi didattica: come procedere ad iniziative di recupero individualizzato quando i test dimostrano che l'acquisizione avvenuta non è sufficiente per mantenere il passo con il resto della classe.

### 8.1 La verifica linguistica

Anzitutto una precisazione terminologica: per *verifica* intendiamo il reperimento di dati circa l'acquisizione di obiettivi determinati, atto ben diverso dal processo di *valutazione*, in cui si rapportano «i risultati dell'apprendimento scolastico con la storia personale dell'allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto» (Porcelli 1992: 25). In questo capitolo non trattiamo di valutazione, ma di verifica.

<sup>1</sup> A livello internazionale ricordiamo 'classici' quali Oller 1979, Carroll 1980 e Carroll-West 1989; in Italia troviamo un'opera fondamentale di Gianfranco Porcelli (1992), il maggiore studioso italiano di problemi valutativi in ambito glottodidattico.

Il problema che ci poniamo è quello di ottenere dei dati sull'acquisizione degli obiettivi di una singola unità didattica, oppure di un complesso di unità, di un anno di lavoro, di un corso pluriennale. Conoscere i dati non è certo sufficiente, perché essi vanno poi interpretati, valutati: ma le griglie interpretative variano a seconda del docente, della cultura in cui avviene il corso, degli scopi della scuola e degli studenti, e così via, e non è dunque possibile trattarne in questa sede.

Una seconda dicotomia terminologica è quella tra *achievement*, che Porcelli traduce con 'realizzazione', e *proficiency*, termine per il quale egli propone 'padronanza'. La prima dimensione si riferisce alla misurazione del livello di acquisizione di una serie precisa di obiettivi (ad esempio, alla fine di una o più unità didattiche), la 'padronanza' invece riguarda il livello di competenza comunicativa ad un certo momento, indipendentemente dal tipo di corso seguito o dal percorso di acquisizione. Questi ultimi possono essere test d'ingresso, ad esempio i *placement tests*, oppure test di *certificazione*.

In linea di principio, il testing linguistico pone problemi insolubili, legati ad altre dicotomie quali *processo/prodotto*, *competenza/esecuzione* e *acquisizione/apprendimento*. Conviene richiamarli all'attenzione prima di procedere.

#### a. I limiti della verifica

L'insegnante può giungere a conoscere dei *prodotti* linguistici, delle *esecuzioni* comunicative, ma non può penetrare nella mente dell'allievo e individuare i lineamenti autentici della sua *competenza* comunicativa in italiano nonché i *processi* che sottostanno alla realizzazione delle abilità linguistiche.

L'insegnante dunque non conosce *dati*, ma elabora *ipotesi sui dati*. Pare facile dire, dopo un test oggettivo: «lo studente Marquez non conosce la parola 'espresso'» – ma non possiamo sapere se, sulla scorta della sua competenza socio-situazionale e dei suoi processi gestaltici<sup>2</sup>, davvero lo studente Marquez sarebbe incapace di comprendere in una stazione che un treno espresso è più lento di un intercity (segnato in rosso) e più veloce di un regionale...

#### b. L'imprecisione psicolinguistica della verifica

I dati ottenuti sono imprecisi circa la loro natura psicolinguistica: ad esempio, non possiamo sapere se ciò che l'allievo produce è frutto di acquisizione definitiva o di apprendimento razionale, utilizzabile solo per un certo periodo e poi destinato a sparire (cfr. 4.5); non possiamo sapere se il processo di produzione è stato automatico oppure controllato dalla consapevolezza.

Con la piena coscienza di tutti questi dubbi, oltre che della difficoltà di ren-

<sup>2</sup> Si tratta di questi processi, fondamentali per la *expectancy grammar*, che consentono di cogliere comunque il significato di una forma (parola, immagine, ecc.) ignota sulla base delle attese generate dal contesto e dal co-testo. Ad esempio, se si ode il seguente testo: «Fa caldo! Andiamo a prendere una x» i processi gestaltici ci permettono di individuare che x è un oggetto femminile singolare (co-testo) che ha la caratteristica di rinfrescare; se poi si è vicini a un bar (contesto), se ne deduce che è una bibita e non un gelato (che è maschile).

dere verificabile la *comunicazione* articolandola in elementi osservabili, si procederà nei paragrafi seguenti ad una riflessione metodologico-didattica anziché docimologica sui problemi della verifica della conoscenza dell'italiano.

## 8.2 I test d'ingresso

Il problema principale in ordine ai test d'ingresso, utilizzati per conoscere il livello di un allievo e quindi inserirlo in un gruppo adeguato, è quello dell'oggetto da testare più che della metodologia da utilizzare.

Se è vero, infatti, che la padronanza linguistica si basa sia sulla competenza comunicativa 'universale', cioè su processi comuni a tutte le lingue, sia sulla competenza specifica nella lingua italiana, allora un test dovrà avere un duplice oggetto:

### a. La padronanza di alcuni processi profondi sottostanti la competenza comunicativa

Ci riferiamo a processi di fondo quali:

- la comprensione profonda: saper individuare le coordinate situazionali, gli scopi dichiarati e non dichiarati degli interlocutori, le modificazioni nei loro ruoli sociali e psicologici introdotte dallo scambio comunicativo nel contesto. ecc. (cfr. 3.3.1);
- la capacità di rilevare la coerenza logica di un testo, cogliendone gli snodi concettuali, valutando la loro correttezza, giudicando criticamente la loro successione, e così via (cfr. 3.5.1);
- la capacità di riassumere e cioè: (a) di selezionare le informazioni rilevanti, (b) di porle in sequenza, (c) di stabilire una gerarchia di rilevanza (cfr. 3.3.4);
- la capacità di progettare testi e cioè: (a) di individuare le idee pertinenti, (b) di collocarle in successione in base alla loro coerenza logica, (c) di valutare gli elementi situazionali: destinatario, ruoli sociali e psicologici, ecc. e su tale base procedere poi alla stesura del testo (cfr. 3.3.2);
- la capacità di tradurre, intesa come capacità di trasformare un testo di partenza (dopo averlo analizzato nel suo significato profondo: scopi dell'emittente, scelte comunicative conseguenti, effetto sul destinatario, ecc.) in un testo d'arrivo *equivalente*, capace cioè di raggiungere lo stesso scopo e di produrre lo stesso effetto del testo di partenza pur attraverso mezzi comunicativi diversi (passaggio da un tipo testuale ad un altro, da un genere comunicativo ad un altro, da un registro ad un altro e, perché no, dalla lingua italiana a quella materna).

Se la diagnosi si compie all'inizio di un corso in cui l'italiano è parte di un curriculum più vasto, essa può essere condotta ottimamente attraverso il coordinamento dell'attività di tutti gli insegnanti impegnati nell'educazione linguistica (cfr. 2.1.2).

### b. La padronanza specifica di nozioni, funzioni, abilità, competenze e metacompetenze in lingua italiana

Per la definizione di tali oggetti di verifica si può ricorrere ad elenchi già co-

stituiti, come ad esempio il *Livello soglia dell'italiano* (Galli de' Paratesi 1981) del Consiglio d'Europa, oppure un curriculum realizzato sulla base di quanto descritto al capitolo 3 (in corso di realizzazione presso l'Università per Stranieri di Siena)<sup>3</sup>; si può anche ricorrere agli indici analitici di alcuni libri di testo, che indicano con chiarezza il corpus presentato o a corpora come quelli indicati dai progetti di certificazione di Siena (Vedovelli 1992) e di Perugia (Grego-Spiti 1992).

I test d'ingresso servono, come si è detto, a collocare gli allievi in gruppi di livello: dunque l'efficacia dei test dipende dalla chiarezza nella definizione dei gruppi stessi.

In altre occasioni, tuttavia, i test vengono effettuati all'interno di un gruppo già costituito e servono al singolo docente, non all'istituzione, per vedere ad esempio quanto italiano i suoi allievi ricordano dopo tre mesi di vacanza estiva. In questo secondo caso non si tratta di prove di padronanza generale, ma di una verifica più limitata, basata sul programma effettuato nell'anno precedente.

## 8.3 Il testing diffuso

Si definisce 'diffuso' il testing condotto quotidianamente, durante l'attività didattica, senza che si abbia una verifica formale, dichiarata.

Per trasformare l'azione glottodidattica ordinaria in una fonte di informazioni circa il processo di acquisizione si devono creare delle schede dello stesso tipo di quelle usate per i registri delle presenze: si ha una prima colonna con l'elenco degli allievi, e poi, nelle varie colonne verticali, si indicano le attività linguistiche tipiche della glottodidassi quotidiana: comprensione, riassunto, composizione, roleplay, ecc. Giorno dopo giorno l'insegnante annota, secondo una scala che può anche essere semplice (0 = scadente; 1 = medio; 2 = buono), le prestazioni dei vari allievi. Si tratta dunque di tecniche note, su cui quindi non insistiamo (cfr. Balboni 1991: cap. 10; Porcelli 1992).

Un'altra serie di informazioni interessanti che possono essere registrate sulla scheda è costituita dagli atteggiamenti e dai comportamenti piuttosto che da semplici esecuzioni linguistiche: l'allievo *x* si sforza di comprendere il testo anche se non coglie alcune parole?, porta in classe 'lingua italiana' sotto forma di poster, realia vari, ecc.?, si ferma in aula anche dopo la lezione oppure fugge via? ecc. Si tratta di informazioni di natura diversa da quelle del testing classico - ma non per questo sono meno importanti e utili ai fini della percezione del processo in atto nella mente dell'allievo di lingua italiana.

Le registrazioni relative agli atteggiamenti non si prestano ad una elaborazione matematica, mentre quelle sulle varie abilità possono fornire indicazioni preziose. Periodicamente (ogni mese, ogni due, ecc.) dipende dagli ordinamenti scolastici in cui si attua l'insegnamento dell'italiano) l'insegnante calcola il punteggio di ogni allievo e, poi, ricava la somma totale dei punteggi della classe.

<sup>3</sup> Tale curriculum verrà pubblicato in questa collana nel 1994; lo stesso dicasi per un'opera, curata da P. Micheli, che presenta la logica di fondo nonché alcuni esempi dei test d'ingresso usati presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena.

Dividendo il totale della classe per il numero di allievi si ottiene la media. A questo punto si possono avere tre informazioni fondamentali:

- *posizione relativa* di ogni allievo nei confronti del resto della classe. Simpatie, pregiudizi, mancanza di sufficiente attenzione per quell'allievo in particolare, ecc. costituiscono il cosiddetto effetto d'alone che talvolta impedisce all'insegnante di avere una percezione corretta del valore di ogni singolo allievo. Raffrontare il punteggio di ogni allievo con la media della classe consente di oggettivare il fatto che nei due mesi precedenti lo studente  $x$  è stato sopra o sotto la media e di quantificare l'eventuale scarto;
- *variazione nel rendimento* di ogni allievo: è sufficiente verificare se lo scarto rispetto alla media nella rilevazione attuale è maggiore, pari o minore rispetto alle rilevazioni precedenti. Specie gli insegnanti che hanno molti studenti stentano talvolta a cogliere le variazioni di rendimento: chi era «bravo» all'inizio continua ad essere considerato bravo anche se tendenzialmente sta calando, e viceversa;
- *informazioni circa il prodotto del proprio lavoro*: l'insegnante dedica molto sforzo al recupero degli studenti più fragili, mentre presta meno attenzione a quelli che offrono risultati accettabili: per questa ragione ha una percezione del risultato del suo lavoro che è inferiore alla sua qualità effettiva. Attraverso l'osservazione degli allievi che si situano nella media della classe, invece, l'insegnante di italiano può cogliere esattamente il risultato medio del suo lavoro.

#### 8.4 Il testing periodico

Le informazioni che l'insegnante può ottenere attraverso le tecniche descritte nel paragrafo precedente possono essere integrate con i risultati di test formali, svolti periodicamente.

Il primo punto delicato di queste rilevazioni è rappresentato dal fatto che esse si svolgono in stato di stress, per cui offrono risultati non sempre attendibili: da un lato, alcuni studenti possono essere tentati di barare, cioè di far credere all'insegnante di essere più abili di quanto non siano in realtà; d'altro canto, il rendimento può essere inferiore a causa dell'ansia. Poiché gli allievi reagiscono in maniera differente all'ansia da test, i risultati ottenuti nelle prove formali non sono comparabili tra i vari allievi.

D'altro canto, eseguire verifiche periodiche formali può essere opportuno per far cogliere all'allievo quanto egli sia in grado di cavarsela in situazioni di stress, contribuendo dunque ad un processo formativo.

Il secondo aspetto delicato va rilevato nel rapporto da istituire tra la verifica degli obiettivi dell'ultima unità didattica, che sono quelli maggiormente testati, e gli obiettivi di tutto il corso, delle unità precedenti: se questi ultimi sono predominanti, il testing dà risultati poco significativi, limitandosi a confermare quanto già noto da prove precedenti; se invece dominano gli obiettivi recenti, vengono verificate (e appaiono padroneggiate) conoscenze ancora presenti nella memoria a breve termine ma che non possiamo sapere se poi verranno inserite nella competenza acquisita oppure se saranno dimenticate in poche settimane.

È necessario accennare al modo di valutare le varie tecniche ai fini del te-

sting, anticipando alcune riflessioni che verranno riprese ed ampliate nel paragrafo successivo (8.5):

- *scelte multiple, griglie e domande* sono di solito misurate in positivo, cioè con l'attribuzione di 1 punto per ogni risposta corretta;
- *transcodificazione, incastri e cloze* sono invece misurati in negativo: si decide il punteggio massimo assegnabile alla prova (ad esempio, 10 punti) e si toglie 1 punto per ogni errore; questa procedura può essere usata anche nel caso in cui si vogliono fare dei test discreti, cioè mirati su un singolo punto morfosintattico o lessicale, per mezzo di tecniche quali il *riempimento di spazi vuoti*, gli *esercizi di natura strutturale*, e così via;
- *monologo e composizione* presentano dei problemi più complessi in quanto aumenta il numero dei fattori da tenere in conto: da un lato va considerata l'*efficacia pragmatica* («l'allievo riesce a comunicare, a far passare i contenuti?»), in secondo luogo la *coerenza testuale*, cioè la strutturazione logica del testo, infine la *qualità linguistica* che, a seconda dei livelli, può essere semplicemente intesa come *fluency* oppure può essere articolata in padronanza lessicale, conoscenza morfologica, ecc.;
- le *simulazioni di dialoghi* possono essere valutate secondo i parametri dell'efficacia pragmatica, dell'appropriatezza sociolinguistica, della correttezza generale;
- il *riassunto* richiede una separazione tra la valutazione dell'aspetto cognitivo e quello linguistico;
- il *dettato* è tradizionalmente usato per scopi valutativi, ma è inaffidabile come test perché misura un complesso inestricabile di abilità (comprensione, ortografia, concordanze morfosintattiche, conoscenza lessicale) da utilizzare in tempo reale: poiché, come si è detto, gli allievi reagiscono in maniera differenziata allo stress, sono collocati a diverse distanze dalla fonte e hanno differenti gradi di tolleranza per le interruzioni (richiesta di ripetizioni, una matita che cade...), il dettato produce risultati non comparabili, venendo meno ad uno dei requisiti essenziali per una valutazione riguardante classi o gruppi.

#### 8.5 Il testing conclusivo e la certificazione

Le due espressioni utilizzate nel titolo del paragrafo rimandano a due nozioni docimologiche fondamentali: il *testing conclusivo* riguarda il programma che è stato svolto in un certo periodo di tempo, che può andare dalle tre settimane di un corso estivo fino al trimestre che è struttura base di molte scuole e università, a un intero anno scolastico o ad un intero corso di italiano. La *certificazione* invece non fa riferimento specifico al programma svolto in una data classe o scuola o università, ma si basa su un proprio programma teorico, su un proprio modello di cosa significhi «sapere l'italiano».

Il testing alla conclusione di un percorso di acquisizione dell'italiano dovrebbe valutare (salvo corsi che specificamente escludano alcuna delle voci seguenti, come ad esempio i corsi di sola lettura):

- *almeno* le abilità di comprensione e di interazione orale e l'abilità di lettura;
- in molti casi si può richiedere anche l'abilità di scrittura, sebbene la scelta delle tipologie di testi da produrre possa variare da corso a corso, a seconda degli

scopi degli studenti; va precisato che l'abilità di scrivere sotto dettatura è concettualmente separata da quella di produzione scritta;

- in alcuni casi può essere desiderabile accertare alcune competenze (la competenza grafemica, la morfosintassi, il lessico, ad esempio) in maniera diretta, aggiungendo ulteriori dati a quelli ottenuti indirettamente durante il suddetto lavoro sulle abilità linguistiche. Una domanda pregiudiziale riguarda il senso di un'analisi condotta per elementi isolati nell'ambito di un approccio comunicativo che, per sua natura, è gestaltico, olistico, globale.

L'abilità di parlare in monologo (che pure può essere richiesta in corsi come quelli del progetto Erasmus) è statisticamente irrilevante ai fini pragmatici della comunicazione quotidiana: anche un parlante nativo può trascorrere lunghi periodi della sua vita senza ricorrevi; le abilità manipolative (riassumere, prendere appunti, parafrasare, tradurre) paiono inutili in verifiche specificamente centrate sulla conoscenza dell'italiano;

Alcune riflessioni su aspetti particolari del language testing paiono necessarie affrontando il tema della certificazione.

#### a. Le abilità di comprensione

La discriminante di base nella discussione sui test di comprensione è quella tra comprensione in senso pragmatico oppure in senso 'scolastico'.

Nel primo caso una prova dovrà fare specifico uso di due modalità: momenti di ascolto estensivo, attraverso strategie di comprensione globale (*skimming*, cogliere il significato globale) e mirato (*scanning*, individuare alcune informazioni specifiche); momenti di comprensione intensiva, soprattutto allo scritto, che prevedano anche analisi inferenziali, cioè verifichino anche la capacità dello studente di andare oltre le informazioni esplicite del testo.

La nozione di 'comprensione scolastica', in cui l'aggettivo è segno del degrado di molta didattica, è basata su una comprensione avulsa da riflessioni sull'utilità pragmatica di ciò che si chiede di comprendere. Si tratta di test alieni all'idea di italiano come strumento vivo di comunicazione tra esseri umani; essi riducono la lingua a un amalgama di segni e regole combinatorie prive di scopo sociale e avulse da un contesto comunicativo.

Per la verifica della comprensione si possono utilizzare tecniche eseguibili in tempo reale, durante l'ascolto o la lettura (scelte multiple, griglie, transcodificazioni quali l'indicazione di un itinerario su una mappa, l'accoppiamento lingua-immagine ecc.) oppure subito dopo l'ascolto e la lettura (il *cloze test*, ad esempio, insieme alle procedure di incastro, alle domande, ecc.).

#### b. Il problema del dettato

Una prova tradizionale di comprensione è il dettato. A tale proposito nascono alcuni problemi (già accennati nel paragrafo precedente): cosa misura il dettato, la comprensione o l'ortografia? Nel primo caso, anche una parola mal scritta («squola», ad esempio) è da considerare positiva. Ma data la quasi-biunivocità tra fonema e grafema in italiano è anche possibile trascrivere anche parole non comprese. *Quindi, non tutto ciò che è scritto è necessariamente compreso.*

Inoltre, data l'ansia che si ha durante un dettato, è possibile che una parola non compresa faccia perdere tempo, per cui alcune parole seguenti non vengo-

no trascritte oppure contengono sbagli (non 'errori', dunque); altre parole possono essere perse per interferenza di rumori esterni (una matita caduta, un colpo di tosse, una richiesta di aiuto di un compagno...): ciò significa che *non tutte le parole mancanti sono ignote.*

Infine, la differente reattività individuale all'ansia, la diversa distanza dalla fonte (a meno che non si usi il laboratorio linguistico), la diversa padronanza delle varietà (l'insegnante da cui lo studente ha appreso l'italiano è veneto, il dettato è stato registrato in italiano centrale) inseriscono delle *variabili non misurabili ma comunque tali da variare il risultato da allievo ad allievo* indipendentemente dalle differenze nella loro padronanza dell'italiano.

Dunque, l'inaffidabilità nell'indicare che cosa lo studente sa o non sa, insieme ad una indefinitezza comparativa, portano a dubitare che il dettato possa essere seriamente utilizzato per la verifica della comprensione.

#### c. L'abilità di interazione orale

La verifica di tale abilità è molto complessa (cfr. Underhill 1987 e Carroll-West 1989): se l'interazione è insegnante-studente il valutatore è impegnato nello scambio e quindi non è un testimone attendibile; d'altro canto, una coppia di studenti che interagiscono può essere omogenea e quindi la comunicazione è bidirezionale, ma può anche essere fortemente squilibrata, per cui lo studente più bravo impedisce al meno bravo di gestire la comunicazione e, allo stesso tempo, viene limitato dalla mancanza di un interlocutore valido. Lo stesso succede in un'interazione insegnante-studente, in cui il primo spesso finisce per guidare la conversazione ponendo domande cui l'allievo risponde.

La prassi delle scuole resta di solito nelle pastoie di queste contraddizioni, che possono invece essere risolte in due modi:

- se sono disponibili due insegnanti di italiano, uno di loro partecipa al dialogo, sia questo 'autentico' («parliamo delle nostre vacanze dell'anno scorso») sia questo simulato («siamo in un supermercato, io sono un cliente, tu sei il commesso») prestando attenzione a non bloccare e a non guidare lo studente; l'altro insegnante osserva lo scambio e fornisce una valutazione che può essere basata sulla capacità pragmatica, sulla correttezza formale del messaggio, sull'autonomia dimostrata dall'allievo nel superare le difficoltà;
- se c'è un solo insegnante il dialogo può essere registrato; in seguito l'insegnante riascolta e valuta il risultato.

#### d. La scrittura

La scrittura, soprattutto per scopi accademici (stesura di saggi, relazioni, commenti, ecc.), va verificata solo per alcuni tipi di studenti.

I requisiti per avere una prova attendibile rimandano:

- alla chiarezza sul *genere testuale* richiesto: un 'tema' di letteratura è ben diverso da uno di espressione di opinioni o di invenzione di una storia;
- sullo *scopo comunicativo*: illustrare una data realtà è diverso da esprimere opinioni sulla stessa o dal convincere qualcuno ad apprezzarla;
- alla *natura del destinatario*: ad esempio, una cosa è scrivere per un destinatario italiano, che conosce l'Italia, altra cosa è stendere un testo per un destinatario che non la conosce;

– alla chiarezza dei *parametri valutativi*, che non possono confondere aspetti cognitivi (l'organizzazione concettuale del testo), nozionistici (la conoscenza dell'argomento) e linguistici, che costituiscono oggetto di valutazione. In questo ambito, ancora una volta, si tratta di individuare alcuni aspetti primari (ricchezza lessicale, correttezza morfosintattica, scioltezza stilistica o *fluency*) e aspetti secondari, quali l'ortografia e la punteggiatura; a seconda del tipo di testo, poi, potrà essere rilevante l'adeguatezza allo stile proprio di quel genere: l'uso di impersonali, la precisione lessicale, ecc.

#### e. Aspetti isolati della competenza comunicativa

La padronanza di alcuni elementi di un sistema non garantisce la padronanza funzionale del sistema nel suo complesso: in questo senso si può affermare che l'indagine concentrata su un solo aspetto tra tutti quelli descritti nel curriculum (cfr. capitolo 3) non è significativa, non produce informazioni attendibili.

Ben diversa è la scelta di verificare in maniera diretta alcune competenze, soprattutto a certi livelli di studio (ad esempio, studenti avanzati che mirano a laurearsi in italiano): prendendo come esempio la competenza lessicale, si può verificare in profondità la padronanza dei meccanismi di derivazione linguistica, la conoscenza di sinonimi e contrari, le differenze di connotazioni tra sinonimi, e così via.

A tal fine le tecniche consuete sono quelle di *manipolazione* («volgere al passato...») e quelle di *completamento*, in cui compaiono spazi vuoti dove vanno inserite le forme (di solito connettori, preposizioni, pronomi) di cui si vuole appurare la conoscenza. Il diffondersi dei test a lettura ottica o che possono essere corretti anche da inesperti sulla base della griglia delle risposte ha portato a usare anche nei test discreti la tecnica delle scelte multiple, come in questo esempio riguardante la scelta del connettore:

Ho mal di gola \_\_\_\_\_ ho preso freddo  
[a] perché [b] e [c] dunque [d] perciò

In realtà, il test non misura più la capacità di recuperare nella propria competenza testuale il connettore effetto-causa («perché», «poiché», «visto che», gerundio del verbo, ecc.) e di distinguere da quello causa-effetto («e», «quindi», «dunque», «di conseguenza», ecc.), ma misura solo questa seconda abilità; essa rappresenta la seconda parte del processo e quindi l'informazione che si ricava è parziale.

#### f. La valutazione della componente socio-culturale

Esistono competenze che difficilmente compaiono con naturalezza nelle normali forme di testing scritto e orale: pensiamo, soprattutto, al fascio delle competenze socio-culturali.

È utile ricorrere ad un esempio: la differenza tra il registro formale e quello informale non è legata solo a scelte morfosintattiche («tu»/«lei») e lessicali, ma anche (a) al tono di voce, (b) all'accuratezza della costruzione testuale, (c) alle scelte prossemiche (ad esempio, il rapporto di vicinanza fisica tra gli interlocutori, il cedere il passo entrando in una stanza), (d) ad aspetti della cinesica (legati cioè alla gestualità: strette di mano, lieve inchino, ecc.), (e) ai codici oggettuali (l'abbigliamento, la possibilità di fumare, l'offerta di qualcosa da bere, l'invito

al ristorante, la scelta del locale, ecc.). Non è possibile rilevare queste conoscenze in un roleplay e quindi questa dimensione viene di solito trascurata anche nelle verifiche di ampio respiro.

In molti casi basterebbe proiettare un video (che può essere composto da una scelta di scene di film) e chiedere agli studenti di individuare alcuni tratti culturali che si vogliono testare e di valutare la congruità tra i comportamenti dei personaggi e le loro scelte linguistiche.

#### g. Il ruolo della metacompetenza

Saper descrivere la lingua, saper giudicare la grammaticalità e l'appropriatezza degli enunciati e saper spiegare perché una forma è accettabile e una no: tale metacompetenza (spesso definita «conoscenza della grammatica») è inutile sia secondo la prospettiva strutturalistica (che puntava alla creazione di *mental habits*, cioè di processi automatici, non consapevoli) sia secondo certo comunicativismo spicciolo che si è spacciato per «approccio comunicativo».

Le ricerche di psicologia cognitiva (con la nozione di «rappresentazione mentale»; cfr. 3.5.3), nonché impianti glottodidattici come quello di Krashen (che recupera almeno in parte la metacompetenza attribuendole funzione di *monitor*, di controllo formale della comunicazione) hanno fatto giustizia delle impostazioni che miravano esclusivamente alla competenza d'uso trascurando la competenza *sull'uso*.

Quanto detto sopra vale per la *didattica* dell'italiano. Ma vale anche per la *verifica* finale e per la certificazione? In altri termini: la riflessione sulla lingua e la descrizione della stessa, che sono necessarie nella fase di apprendimento dell'italiano, sono da verificare (e verificabili) in sede di testing finale e di certificazione? e che livello: nel principiante o solo dal grado intermedio in poi?

Tradizionalmente la verifica della competenza coincideva con quella della metacompetenza; durante la reazione antiformalistica degli anni Settanta-Ottanta quest'ultima fu tralasciata: in tale contesto di posizioni spesso preconcette è ancor oggi difficile indicare la natura, i fini e i modi della verifica della metacompetenza.

Quanto alla natura, considerando il fatto che essa consiste (a) in una funzione, cioè il monitoraggio formale, (b) nel saper riconoscere la 'grammaticalità', nel senso lato del termine, e (c) nell'abilità di descrizione della lingua, vediamo che solo i punti a e b hanno senso in un approccio comunicativo e che solo il secondo è verificabile in maniera diretta; la funzione monitor è infatti contestuale all'uso linguistico e può essere individuata solo nei casi in cui uno studente produca prima una forma imperfetta e poi si autocorregga.

Dunque, ai fini della certificazione non pare necessario verificare il saper descrivere l'italiano (con l'eccezione forse di corsi molto avanzati), mentre può essere giustificata la richiesta di indicare se un enunciato è corretto o non; in questo secondo caso si può chiedere di proporre la versione corretta e di giustificare la proposta discutendo anche della natura dell'errore individuato<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Oltre a Grego-Spiti 1992 e a Vedovelli 1992, si veda la serie di articoli relativi al progetto di certificazione dell'università La Sapienza di Roma ad opera di S. Ambroso (1986) e di Wanda d'Addio (1986, 1988, 1990-1992).

## 8.6 Il rinforzo, il ripasso, il recupero

Questa serie di attività trascende i limiti dell'unità didattica e si estende per giorni e settimane dopo che la singola unità è stata conclusa.

L'attività di recupero non riguarda gli allievi che hanno fallito uno o più obiettivi specifici di un'unità: per costoro si ricorre di solito al *rinforzo*, cioè ad un supplemento di riflessione linguistica e di esercizio applicativo, mirato sulla specifica lacuna.

Il *recupero* invece riguarda coloro che evidenziano carenze globali nel processo di acquisizione oppure lacune risalenti a unità precedenti e che, via via che si procede, gettano un cono d'ombra sempre più vasto sulla resa dell'allievo. Non è possibile intervenire con esercizi mirati, per cui si può porre in atto un'attività di recupero globale. Essa va spiegata all'allievo, invitandolo a partecipare attivamente a questo progetto pensato *ad hoc* per lui – spingendo in tal modo i suoi meccanismi affettivi a percepire il lavoro supplementare come un contratto psicologico personale con l'insegnante, anziché come una punizione per gli scadenti risultati.

L'ipotesi di Krashen (cfr. 4.5) prevede che l'acquisizione si basi sull'input comprensibile collocato al grado  $i+1$ , cioè nel livello dell'ordine naturale di acquisizione immediato successivo (+1) rispetto a quello interiorizzato fino a quel momento (cioè:  $i$ ). Poiché in un allievo con lacune diffuse non è più possibile verificare  $i$  non si può agire in maniera mirata. Rimane solo la possibilità di offrire input supplementare reso comprensibile, nella speranza (statisticamente prevedibile, per altro) che il grado  $+1$  vi sia presente e che, incontrandolo e comprendendolo, il meccanismo di acquisizione linguistica se ne appropri.

Il lavoro di recupero si basa essenzialmente su input supplementare e si realizza in due tipi di attività:

### a. Attività libere tra le unità

È utile, tra un'unità didattica e la successiva, dedicare una o più ore di lavoro ad attività meno caratterizzate didatticamente, dedicate al piacere di scoprire il procedere dell'apprendimento e alla soddisfazione della curiosità: una canzone, un filmato italiano, una drammatizzazione, la visione di foto, di diapositive, di poster commentati in italiano, ecc.

In generale l'attività non è corredata di esercizi specifici, ma per gli allievi che devono recuperare si può predisporre una batteria di attività da svolgere a casa.

### b. Attività domestiche parallele

Durante le ore di lezione molti testi vengono ascoltati o letti, ma poi si passa rapidamente ad altre attività, per variare la lezione. Gli allievi che hanno problemi di recupero possono essere invitati a svolgere a casa ulteriori esercizi su quei testi: ricopiatura, autodettato, riassunto, risposte scritte a domande che in classe sono state trattate oralmente, procedura cloze, composizione sullo stesso tema, trasformazione in un altro genere comunicativo, e così via.

Al lavoro extra dell'allievo corrisponde, naturalmente, un lavoro extra dell'insegnante: l'azione di recupero funziona, sia in termini affettivi sia in ordine

alla qualità della lingua acquisita, solo se l'insegnante corregge le prove che l'allievo effettua a casa, o quanto meno controlla il risultato di quelle prove (come l'autodettato, la ricopiatura, il cloze) che l'allievo può correggere autonomamente subito dopo averle effettuate.

Si tratta di un superlavoro solo apparente: infatti permetterà in seguito di risparmiare lavoro nella conduzione normale della classe, perché un gruppo di livello abbastanza omogeneo richiede meno sforzo di gestione che una classe in cui alcuni allievi siano sensibilmente inferiori alla media dei loro compagni.

## 8.7 La riflessione glottomatetica

Tra gli scopi dell'insegnamento dell'italiano, inteso come parte integrante dell'educazione linguistica, c'è l'autopromozione e, in particolare, quel suo aspetto che è lo sviluppo della capacità glottomatetica (cfr. 3.2.3): la facoltà umana che consente di apprendere più lingue.

Questo obiettivo, presente nell'insegnamento di ogni lingua, è particolarmente rilevante per l'italiano, lingua che gli stranieri affrontano nella maggioranza dei casi per un loro generale interesse linguistico e umanistico e che si accompagna spesso allo studio di altre lingue moderne e classiche.

L'unità didattica di italiano, dunque, dovrebbe prevedere nella sua fase conclusiva anche la riflessione su alcune specifiche caratteristiche

- dei *processi* utilizzati nell'apprendimento: ad esempio, le strategie utilizzate per attivare la *expectancy grammar* in fase di comprensione, per immagazzinare un testo in memoria, per adeguare il modello di lettura agli scopi per cui si legge, per fissare nuove strutture, per inferire dal contesto il significato di una parola ignota, e così via;
- dei *mezzi* utilizzati per apprendere l'italiano: la struttura del libro, la logica sottostante i vari tipi di esercizi, la natura delle prove di verifica somministrate, ecc.

Attraverso la riflessione su questi due aspetti si possono portare gli studenti ad una crescente consapevolezza sia dei loro processi di apprendimento linguistico – e ciò risulta poi utile per ogni loro forma di apprendimento linguistico – sia degli strumenti glottodidattici utilizzabili per apprendere lingue, sia infine delle specifiche caratteristiche, apprezzabili o criticabili che siano, del libro di testo su cui si lavora, in modo da muovere da un uso acritico e passivo ad un utilizzo maturo, che adatta il manuale alle proprie strategie d'apprendimento e alle nuove possibilità offerte dalle glottotecnologie disponibili.

Questa riflessione sulle *study skills* accentua il fatto che lo studio dell'italiano non è fine a se stesso ma serve allo sviluppo globale della persona – osservazione che può risultare particolarmente motivante in una lingua 'inutile' come l'italiano.

## LE NUOVE TECNOLOGIE E L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO

L'utilizzo di tecnologie in glottodidattica risale al primo dopoguerra, con la progettazione di laboratori linguistici che rendevano possibile l'approccio strutturalistico o neo-behavioristico: solo il laboratorio pareva infatti consentire la piena realizzazione degli esercizi strutturali<sup>1</sup>.

Solo l'avvento dei registratori portatili a cassetta, tuttavia, ha consentito di generalizzare l'approccio comunicativo, dapprima secondo il metodo situazionale (anni Sessanta-Settanta), poi secondo il metodo nozionale-funzionale. Oggi non è pensabile un insegnante che, per quanto di madrelingua italiana, eviti il ricorso sistematico al registratore audio (cfr. 9.2). Sempre più spesso, inoltre, l'istanza di un approccio comunicativo nel senso pieno del termine trova risposta nel registratore video (cfr. 9.3).

In entrambi i casi, tuttavia, questi media vengono utilizzati solo in una direzione, cioè per offrire agli allievi la riproduzione di testi pre-registrati; viene invece trascurata la possibilità di registrare le prestazioni degli allievi stessi, in modo da poter procedere poi alla analisi e a quegli interventi di rinforzo, recupero o approfondimento che emergano come loro bisogni comunicativi reali, documentati dalla registrazione.

Timidamente negli anni Ottanta e poi sempre più decisamente in questi anni Novanta si è manifestata l'utilità delle tecnologie informatiche: il computer, le stazioni multimediali che integrano più linguaggi in maniera interattiva, la telematica.

Il problema di fondo riguardo all'uso delle glotto-tecnologie può essere chiarito prendendo in considerazione un principio base dell'economia: «in un sistema economico sano è la domanda a generare l'offerta»; il percorso inverso, in cui l'offerta genera domanda attraverso la pubblicità, conduce ad un'economia fragile. In questo secondo caso il prezzo del prodotto è alto, perché include il costo sostenuto per far nascere la domanda; trattandosi di domanda artificiale, inoltre, il successo non dipende dalla qualità del prodotto ma dall'efficacia della pubblicità. Il registratore audio e, in parte, quello video erano *attesi* dagli insegnanti ancor prima che fossero inventati. La domanda era forte. Ma il computer e i complessi multimediali sono davvero attesi dagli insegnanti? sono essi che, con la loro domanda, creano l'offerta? Non ci troviamo piuttosto di fronte

<sup>1</sup> In Balboni 1991, al cap. 7, abbiamo cercato di dimostrare come gli esercizi strutturali possano anche essere eseguiti secondo un impianto comunicativo e al di fuori di un laboratorio linguistico.

ad un'offerta delle aziende che, avendo individuato un mercato potenziale di migliaia di scuole e di milioni di insegnanti e di allievi, cercano di far nascere artificialmente la domanda?

Allo stato dei fatti la seconda risposta pare essere quella giusta<sup>2</sup>. In generale gli insegnanti 'umanisti' non solo non amano il computer, ma lo detestano, ne sono impauriti o, quanto meno, sono diffidenti.

In realtà, il contributo glottodidattico del computer può essere prezioso, purché siano i glottodidatti (ricercatori e insegnanti) a decidere che cosa chiedere alla macchina e ai produttori di software, purché siano i glottodidatti a compiere lo sforzo di studiare che cosa sono e cosa possono fare un computer, un impianto multimediale, un programma di realtà virtuale.

Lo scopo di questo capitolo non è quello di trattare partitamente le caratteristiche, i pregi e i difetti delle varie glotto-tecnologie – argomento sul quale esiste una buona letteratura<sup>3</sup> – ma è limitato all'offerta di coordinate concettuali per permettere ai glottodidatti impegnati nell'italianistica di divenire propositivi, padroni della domanda, in modo da guidare l'offerta dei produttori di materiali elettronici e informatici.

### 9.1 Sussidi e catalizzatori

Tradizionalmente si parla di 'sussidi' didattici: la lavagna tradizionale e quella luminosa, il registratore audio e quello video, il computer, il laboratorio linguistico. Strumenti che, come dice la parola «sussidio», sono di aiuto, sono sussidiari.

Per impostare una riflessione sulle glotto-tecnologie è necessario individuare delle categorie d'analisi; tra queste, le più utili sono le seguenti dicotomie:

- tecnologie *monodirezionali* e tecnologie *interattive*,
- tecnologie ad uso *individuale* e tecnologie *collettive*, che rivestono ruoli totalmente differenti nell'ambito del processo didattico,
- tecnologie *eterodirette* (la televisione, che non è 'governata' dall'utente) e tecnologie *autodirette* (il video ad esempio consente di riproporre più volte una scena, a seconda delle decisioni dell'utente),
- tecnologie *sussidiarie* e tecnologie *catalizzatrici*.

<sup>2</sup> Abbiamo dedicato al tema un vasto studio, che ha poi condotto all'elaborazione per conto del Ministero della Pubblica Istruzione di un complesso progetto, intitolato a Comenius, per introdurre il computer agli insegnanti di italiano e lingue straniere: i verbi 'deteriorare', 'essere impaurito' e 'diffidare' che useremo in seguito sono la fedele descrizione di quanto abbiamo trovato studiando l'atteggiamento degli insegnanti, non contengono alcuna forma di iperbole retorica (Balboni 1993b).

<sup>3</sup> Quanto al video, l'Università per Stranieri di Siena ha prodotto molta ricerca nel settore: la più recente, che include anche un'ampia bibliografia di riferimento, è in Troncarelli (1994). Sul computer esiste un testo fondamentale di Porcelli (1988) e uno più specifico per alcuni programmi (Scavetta 1992); si registrano anche molti interventi su riviste glottodidattiche come *Scuola e lingue moderne*, *Lingua e nuova didattica* e *Italiano e oltre*, o su riviste di informatica educativa, quali *Multimedialità*, *Informatica e Telematica*.

Da anni invece è cessata la ricerca teorica sulla natura e la funzione del laboratorio linguistico in un approccio comunicativo.

Le prime tre categorie non necessitano di approfondimento in questa sede perché sono discusse in una vasta letteratura e risultano comunque chiare a chi ha consuetudine con le scienze dell'educazione; la quarta dicotomia richiede invece un cenno chiarificatore perché è di definizione più recente e perché è alla base della riflessione che si proporrà nei paragrafi seguenti in ordine all'uso delle glotto-tecnologie.

Sono *sussidi* quei mezzi che aiutano l'insegnante, ma di cui si potrebbe fare a meno, pur rallentando l'attività didattica. A questi mezzi si applica la regola del rapporto costi/benefici. Tra i costi non si considera solo quello dell'apparecchiatura, ma anche il tempo necessario per predisporre i materiali, il tempo di gestione in aula, la distrazione che si introduce tra gli allievi, la necessità di spostare la classe, e così via.

Sono *catalizzatori*<sup>4</sup>, secondo un'immagine felice di Gordon Pask, quei mezzi che consentono un'azione didattica che non si può realizzare in maniera soddisfacente senza il supporto tecnologico. Non si può presentare la lingua nella sua essenza orale senza un registratore audio: se è vero che per insegnare l'italiano è indispensabile presentare la lingua orale, parlata da voci maschili e femminili, giovani e anziane, di Milano e di Bari, allora il registratore è necessario perché rappresenta il 'catalizzatore' che può rendere possibile la 'reazione'.

Sulla scorta di questa dicotomia tra *sussidi utili* e *catalizzatori indispensabili* si vedranno i vari mezzi comunemente utilizzati nella didattica dell'italiano.

## 9.2 Il registratore audio

L'insegnante di madrelingua italiana tende spesso a ritenere inutile questo strumento che invece permette di far udire voci di diverso sesso, età, provenienza geografica e sociale, e che è indispensabile per presentare agli allievi eventi comunicativi in cui si alternano più voci.

L'uso del registratore, come s'è accennato descrivendo l'unità didattica, non è limitato alla fase di globalità (cfr. 6.2), in cui si presenta l'input; ci sono altri momenti dell'unità didattica in cui si possono fornire

- supplementi di attività di *ascolto*, perché questa abilità non può maturare solo con il lavoro sul testo d'apertura dell'unità didattica;
- esercizi di *fissazione* (oltre a quelli eventualmente svolti in laboratorio linguistico; cfr. 9.5),
- attività con finalità di *recupero* in auto-accesso (cfr. 8.6) e di *sostegno della motivazione* quali le canzoni, l'ascolto di testi 'non didattici', e così via.

Tutte queste attività, essenziali ed irrinunciabili, costituiscono tuttavia solo un aspetto dell'uso del registratore per l'insegnamento dell'italiano a stranieri - aspetto che potrebbe essere coperto anche da un videoregistratore o da un computer con scheda fonica e che, meglio che altrove (fatto salvo il costo di impianto e il tempo necessario per spostare la classe), trova spazio in un laboratorio linguistico.

<sup>4</sup> Un catalizzatore è un elemento senza la cui presenza una data reazione chimica non ha luogo (o è molto più difficile), ma che resta estraneo alla reazione stessa.

L'altro fondamentale ruolo glottodidattico del registratore è indicato dal nome: l'apparecchio non solo legge nastri pre-registrati, ma può registrare le prestazioni degli allievi: i loro monologhi, i dialoghi, i giochi linguistici, i dibattiti, ecc., svolti in classe nonché esercizi eseguiti a casa.

Registrare le prestazioni degli studenti e analizzarle insieme è *indispensabile* per una didattica davvero interattiva, che si fondi sui bisogni matetici effettivi e non su quelli presunti.

Inoltre, spesso si trascura un'ulteriore possibilità offerta da questo 'catalizzatore' glottodidattico: quella di invitare gli allievi che studiano in Italia (oppure in città straniere in cui c'è una comunità di origine italiana) a registrare campioni di lingua in uso, per poi analizzarli, discuterli, vederne le caratteristiche e gli 'errori', dovuti alla trascuratezza formale del parlato quotidiano o alle origini dialettali dei parlanti.

Quanto, infine, alle caratteristiche ottimali dell'apparecchiatura a fini didattici vanno considerate:

- la *maneggevolezza*, che riguarda non solo le dimensioni ma anche la semplicità di uso;
- la presenza della *doppia piastra*, che consente di travasare registrazioni da una cassetta ad un'altra;
- la presenza del *numeratore*, che consente di andare immediatamente al punto del nastro che si desidera far ascoltare, in modo da non aumentare il tempo d'uso;
- la presenza di *altoparlanti rivolti verso la classe* e non verso il soffitto, da dove il suono rimbalza deformato e confuso.

## 9.3 Il video

Diversamente dal registratore il video rappresenta un sussidio, importantissimo e prezioso, ma pur sempre un sussidio per l'insegnamento della *lingua* italiana, mentre è un catalizzatore per quello della *cultura* e della *letteratura*, come si vedrà.

È possibile infatti insegnare italiano a stranieri anche senza il video. Tuttavia, la potenza semiotica di questo mezzo, la sua capacità di presentare visivamente un contesto e di far perno sulla dinamica situazionale per aiutare la comprensione ne fanno un sussidio prezioso per la didattica dell'italiano, soprattutto in considerazione dei costi via via più ridotti di acquisizione dell'apparecchiatura (che ai fini dell'uso didattico ottimale dovrebbe essere fornita di contagiri e di fermo-immagine).

Il videoregistratore è invece *indispensabile* per presentare testi audiovisivi come film o trasmissioni televisive, che tanto ruolo svolgono nella vita e nella cultura italiana (e occidentale, in genere), nonché per poter accedere alla letteratura teatrale e melodrammatica<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Stando all'indagine di Vignuzzi (in PCM 1983) il desiderio di seguire spettacoli in italiano è la *prima* delle motivazioni per lo studio della nostra lingua (19,4%) e la quinta è «seguire la radio-televisione italiana» (8,2%).

Video didattici, registrazioni autentiche (effettuate anche dagli allievi che studiano in Italia), film, previsioni del tempo, pubblicità, telegiornali, ecc., hanno in comune il fatto di essere messaggi *audiovisivi*: è dunque necessario riflettere sulla natura di tali messaggi.

#### a. Natura semiotica del messaggio audiovisivo

La natura semiotica di un messaggio riveste estrema importanza perché da essa dipendono sia il percorso neuronale dell'informazione nel cervello, sia il tipo e la quantità di attività richiesti all'utente.

I due meccanismi fondamentali che legano *le dit et le vu*, per usare i termini di Roland Barthes, sono quelli di

<i>ancrage</i> si tratta del meccanismo in base al quale l'immagine visiva diviene pienamente significativa solo dopo l'intervento dell'informazione linguistica (ad esempio, il titolo «San Girolamo» apposto ad un quadro che ritrae un vecchio).	<i>relais</i> è il meccanismo per cui il 'visto' e il 'detto' si rimandano vicendevolmente e non è possibile comprendere l'uno senza cogliere l'altro (si pensi ad un buon film, incomprensibile togliendo l'audio o il video).
--	--

Ai fini didattici, i meccanismi di *ancrage* si collocano come *sussidi* essenzialmente lessicali, mentre quelli di *relais* costituiscono dei *catalizzatori* nell'osservazione della *valenza* pragmatica della lingua, del suo ruolo nella situazione sociale, nella modifica del contesto.

#### b. Natura neurologica e neurolinguistica del messaggio audiovisivo

La neurologia indica che l'83% delle informazioni che afferiscono al cervello proviene da canali visivi, mentre solo l'11% giunge da quelli uditivi. Questa osservazione indica un forte problema in ordine all'uso del video per la fase di comprensione: si rischia infatti di far comprendere attraverso gli occhi più che attraverso uno sforzo esclusivamente linguistico. Per fini didattici è forse opportuno insistere sullo sforzo uditivo, almeno nelle fasi iniziali di approccio al testo orale.

C'è poi un altro aspetto, cui s'è accennato in 4.4: gli emisferi destro e sinistro del cervello operano diversamente in ordine al trattamento delle informazioni visive (simultanee e globali) e di quelle linguistiche (sequenziali e analitiche). Anche la direzionalità è diversa: un messaggio puramente visivo attiva l'emisfero destro e recupera, se necessario, informazioni in quello sinistro; un'informazione linguistica è direzionale destro-sinistro e da quest'ultimo rimanda al destro per la contestualizzazione, per l'individuazione della 'chiave' (ironia, sarcasmo, ecc.), per l'interpretazione delle metafore, e così via.

Queste riflessioni confermano in parte la conclusione cui siamo giunti nel capoverso precedente: utilissimo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, il video va usato con attenzione, separando le fasi in cui si chiede uno sforzo puramente uditivo da quelle, successive, in cui si attiva l'intera competenza semiotica dell'allievo.

## 9.4 Il computer

Esaltato o detestato, questo strumento è tuttavia neutro in sé: la sua funzione e validità dipendono dal programma, dal software. Ciò premesso, e prima di entrare nella discussione dei vantaggi e degli svantaggi del suo uso nonché del suo ruolo di sussidio utile o di catalizzatore indispensabile, è necessario accennare al problema del rapporto tra computer (in quanto macchina) e gli insegnanti di italiano, che sono umanisti<sup>6</sup>.

#### a. Computerfobia dei docenti di italiano

Dire che l'insegnante 'umanista' ha paura del computer è una verità, ma come tutte le verità semplici e chiare può essere insufficiente. Bisogna entrare nella logica della 'paura', studiarne le cause:

- *libro e computer*: l'architettura della conoscenza di un laureato in lettere o lingue è basata sul libro: si può andare avanti e indietro girando le pagine, si può chiosare e sottolineare; si può far tutto ciò in studio, in bagno, a letto, in vacanza. Il computer non ammette tutto ciò e la sua velocità, la sua capacità di trovare in frazioni di secondo la pagina x, di cambiare capitolo, testo, formato, carattere, giustezza, ecc. con un click del mouse sono spesso una 'violenza' per il letterato;
- *la scelta dello standard*: purtroppo lo standard più diffuso negli anni scorsi, cioè MS-DOS (prima di Windows), non era il migliore per avvicinare un utente riottoso al computer. Gli 'umanisti' più fortunati sono quelli che usano Macintosh;
- *informatica = matematica*: l'equazione è falsa. Ma l'insegnante di italiano non sempre lo sa; l'abbandono della matematica dopo il liceo è spesso stato vissuto come una liberazione, il superamento della cultura tecnica per potersi dedicare alle *humanae litterae*; in realtà il computer può essere un grande strumento per l'umanista, ma questi non lo sa finché non l'ha utilizzato;
- *utente = esperto*: anche in questo caso si tratta di un'equazione falsa. Per far funzionare un aspirapolvere non serve essere esperti sulla natura del motore rotante a induzione magnetica. Purtroppo, il linguaggio usato dai venditori di computer è per addetti ai lavori. L'umanista deve pretendere di essere trattato da persona normale, anche se non sa cosa sono un bit, un byte, un CD-Rom;
- *«loro mi battono»*: gli studenti sono, con ogni probabilità, molto più avvezzi all'uso di strumentazioni elettroniche di quanto non lo siano i loro insegnanti di italiano, che possono sentire minacciato il loro status di insegnanti competenti. La soluzione consiste in un atteggiamento che porti allievi e docenti a *collaborare* nell'uso del computer.

<sup>6</sup> L'insegnante non è il solo «umanista» che teme il computer. Una ricerca di D. Scavetta (1992) su 40 giornalisti rileva, parafrasando l'opposizione di U. Eco tra «apocalittici e integrati», che pochi sono oggi gli utenti «integrati» nel mondo informatico (che spesso significa solo videoscrittura...); essi sono bilanciati da un gruppo di «apocalittici» che, pur obbligati a usare il computer, lo odiano-temono e lo sottoutilizzano, rifiutandosi di approfondirne l'uso; la maggioranza è costituita da «scettico-pragmatici», che usano il computer come mega-macchina da scrivere, non come strumento con una logica propria.

tematico, timore di vedere il proprio status abbassato, l'abuso dell'inglese quale che sia la combinazione di queste cause, è comunque un fatto che molti insegnanti di italiano hanno verso il computer un atteggiamento di diffidenza. Ma non tutti.

#### b. Computerfilia di alcuni insegnanti di italiano

Il corpo insegnante comprende, oltre alla forte maggioranza che abbiamo descritto nel paragrafo sopra, anche degli entusiasti (e l'entusiasmo è sempre trascinate), degli innamorati (e l'amore rende ciechi nei confronti dell'oggetto amato), perfino dei fanatici (integralisti, faziosi e intolleranti) del computer. Si tratta di una minoranza che si ritiene «maggioranza» sul piano culturale, sente di aver fatto un passaggio che li rende «superiori» a chi ancora non sa avviare un computer e gestire un programma.

Possiamo separare gli «entusiasti», da un lato, e gli «innamorati» e i «fanatici» dall'altro: si tratta, nelle ultime due categorie, di insegnanti che spesso usano il computer anche per fare ciò che può essere fatto con carta e una matita: sono innamorati del mezzo più che dei risultati.

Il rifiuto del computer e il fanatismo sono entrambi ingiustificati. Il computer può svolgere alcune funzioni come ottimo sussidio:

- nell'esercitazione manipolativa (specie di ordine morfosintattico, dove la programmabilità è totale) e delle prove di comprensione che possono essere agilmente svolte con l'ausilio della macchina: essa corregge, tiene conto degli errori, esprime una valutazione numerica finale;
- attraverso una scheda fonica il computer permette di eseguire anche attività orali, mentre con schede grafiche e memorie sempre più estese è possibile integrare audio, video e scrittura;
- per le attività di recupero individualizzato: il computer è disponibile a ogni ora, a casa e a scuola, non si stanca mai e può guidare l'allievo a comprendere le proprie mancanze: ad esempio, di fronte ad una risposta errata il computer può chiedere di riprovare; se l'errore si ripete, il computer apre una finestra in cui spiega come funziona quell'aspetto dell'italiano e poi invita a riprovare; se la risposta rimane errata la macchina dà la risposta corretta ma conserva in memoria l'indicazione della lacuna e ne informa poi l'insegnante.

Esistono tuttavia tre aspetti per i quali il computer funge da *catalizzatore*, consente di raggiungere risultati altrimenti impossibili o difficili.

#### a. Uso dei sistemi di scrittura

Si tratta di uno dei più diffusi tipi di software (discusso in Maragliano-Vitali 1989 e Lanzotti 1993) che può avere tre funzioni essenziali nell'educazione linguistica:

- sviluppo dell'abilità di *scrittura*: di norma l'insegnante non partecipa al processo di scrittura ma riceve il *prodotto* finito; l'allievo non entra nel *processo* di correzione ma riceve, anch'egli, il *prodotto* finito. Se si ha qualche computer è possibile dividere gli studenti in gruppi, ciascuno con un computer: dato

- sviluppo delle abilità di *riassunto*, *parafrasi*, *traduzione*: si procede secondo le stesse modalità viste sopra. Alla conclusione, se i computer sono in rete, lo schermo può essere diviso in più sezioni e i testi prodotti dai gruppi possono essere inviati a ogni schermo, in modo da procedere ad un'analisi comparativa;
- *dettato* ed *autodettato*: si tratta di attività molto utili in fase di recupero individualizzato. I programmi di scrittura sono dotati di correttori ortografici, per cui alla fine del dettato (ma anche della composizione, del riassunto, ecc.) si può chiedere alla macchina di evidenziare le parole che non riconosce, in modo che l'allievo sia costretto a riflettere sull'ortografia e a ricercare le ragioni dell'errore.

#### b. Uso delle banche dati

Una banca dati è una serie di registrazioni che il computer può ordinare automaticamente secondo una variabile (ordine alfabetico, data, ecc.) e che possono essere recuperate selettivamente, chiedendo ad esempio al computer di individuare tutte le voci che comprendono la parola x.

L'uso di questi elementari programmi è utile per l'insegnamento della letteratura (cfr. capitolo 10). Si imposta nella banca dati una 'scheda di lettura' che verrà poi compilata per ogni testo, film, opera, canzone su cui si lavora. Nella scheda, oltre ad autore, titolo, data, collocazione, ad alcune annotazioni sull'autore, sulle caratteristiche del testo, nonché un breve riassunto ed un apprezzamento critico, si indicano una o più parole-chiave tematiche («Amore», «Morte», ecc.), critiche («Poesia epica», «Tragedia», ecc.) e storiche («Seicento», «Romanticismo», ecc.). Il programma sarà in grado di riordinare le schede sulla base di una parola qualsiasi (ad esempio: «mostra tutte le schede in cui compare MANZONI») o sulla base delle parole-chiave: può ad esempio richiamare tutte le schede che riguardano l'amore, oppure i romanzi storici, e così via.

Ovviamente lo scopo di tali banche dati non è documentario ma *formativo*: non si offre la banca dati pronta, ma si insegna agli allievi ad organizzare le proprie riflessioni ed a catalogare le proprie conoscenze, creando una banca dati che potranno utilizzare, ed incrementare, per la vita. *Non scholae sed vitae*, dicevano i romani parlando dell'educazione.

#### c. Uso degli ipertesti

L'ipertesto è forse il maggior contributo dell'informatica all'educazione.

Si tratta di un testo (anche di centinaia di pagine, con voci, figure, musiche: è solo un problema di disponibilità di memoria) organizzato non solo sequenzialmente, pagina dopo pagina come questo libro, o videata dopo videata come un normale testo sul computer. Un ipertesto è sempre virtualmente presente nella sua interezza ed è l'utente che decide come 'navigare' al suo interno. Per passare da sezione a sezione ci sono dei 'bottoni' (parole in neretto, icone a fianco

del testo, ecc.) e basta cliccarli con il mouse per aprire automaticamente la pagina collegata a quella parola, a quell'icona. Un esempio può essere utile: si immagina una storia della letteratura italiana in cui il nome di ogni opera, autore, artista, musicista, ecc. sia in neretto: si clicca sul nome e compare automaticamente la videata dove quell'autore viene trattato, quel testo è presentato, quell'opera d'arte è mostrata; da lì si può continuare navigando in base ai propri interessi, autore dopo autore, o si può tornare al punto di partenza, come succede dopo aver letto la nota a piè di questa pagina.

Non interessa avere degli ipertesti pronti<sup>7</sup>, quanto applicarsi con gli studenti a realizzare un ipertesto, di ridotte dimensioni, ma comunque sufficiente per entrare in una logica in cui non si studia per memorizzare singoli elementi, ma per collegare, per stabilire connessioni. Si tratta di una prospettiva che risulterà più chiara nel capitolo 10, dove il tema dell'educazione letteraria (quindi dell'educazione a creare nella propria mente ipertesti di una o più letterature) verrà approfondito.

### 9.5 Il laboratorio linguistico e l'integrazione multimediale

Nella sua versione originaria il laboratorio linguistico era solo un complesso di registratori che avevano la particolarità di leggere il testo registrato su una pista e di incidere sull'altra pista del nastro le prestazioni dell'allievo, in modo da consentire poi la comparazione tra il modello di madrelingua italiana e l'esecuzione dell'allievo straniero. In questo senso non è un semplice sussidio ma un catalizzatore e la sua funzione è fondamentale anche nei processi di autoapprendimento (cfr. 9.6).

Il laboratorio linguistico odierno è quasi sempre multimediale. L'integrazione più diffusa è quella tra audio e video, con uno schermo per tutta la classe oppure (spesa forse ingiustificata) con un video per ogni postazione. Sempre più frequentemente, tuttavia, il laboratorio linguistico è gestito da un computer centrale con terminali per ogni allievo (e quindi uno schermo per ogni postazione), in grado di integrare audio, video e testi scritti. Alcune versioni includono un lettore ottico in grado di riprodurre sul video, quasi fosse una lavagna luminosa, testi, disegni, foto, pagine di riviste, e così via.

Infine, la presenza del computer consente di effettuare anche attività di testing orale (ad esempio: una scelta multipla in cui alle tre risposte corrispondono tre tasti fra i quali l'allievo deve scegliere) e scritto, su testi trasmessi nei terminali individuali: il computer 'corregge' in tempo reale, dà al docente il quadro della comprensione della classe nel suo complesso e memorizza i dati di ogni allievo, da utilizzare in seguito.

<sup>7</sup> Un ipertesto dantesco (tutta l'opera di Dante, l'iconografia, traduzioni in dialetti e in lingue straniere, commenti di vari secoli e di vari critici) è stato realizzato dal Centro Universitario Televisivo dell'Università Statale di Milano; un ipertesto di cultura italiana è stato predisposto dalla Olivetti con l'Università degli Studi (che è separata da quella per Stranieri) di Siena. Il Progetto Comenius per l'autoformazione glottodidattica e informatica degli insegnanti di lingue e lettere, voluto dal Ministero della Pubblica Istruzione (Balboni 1993b) è una primo esempio di testo cartaceo e informatico di natura scientifica steso in ipertesto.

L'evoluzione di questo mezzo didattico è impressionante, quasi quanto il sottoutilizzo che di solito se ne fa, sicché l'investimento è raramente giustificato. Le potenzialità offerte dalla multimedialità sono infatti ben più estese delle semplici attività di ascolto (per quanto in alta fedeltà) e della mera esecuzione di esercizi strutturali (che possono anche essere svolti a voce: si perde la possibilità di comparazione, ma si guadagna in tempo e in motivazione).

Il laboratorio linguistico non serve solo per il lavoro collettivo in classe, ma è utile anche per le attività individuali di recupero (cfr. 8.6) o di autoapprendimento (cfr. 9.6).

### 9.6 Le glotto-tecnologie per l'autoapprendimento e la formazione a distanza

Le attività collettive in classe costituiscono solo una parte del lavoro dell'allievo di italiano; è infatti possibile utilizzare il laboratorio linguistico oppure delle postazioni individuali computerizzate in *self access* (Sheerin 1989). Qui, con opportuni programmi di rinforzo e ripasso, gli allievi possono cercare di colmare da soli le lacune che l'insegnante ha individuato.

Il laboratorio linguistico e le postazioni multimediali possono essere programmati anche per l'autoapprendimento, cui ricorre chi vuole accostarsi all'italiano ma non trova corsi disponibili nella sua area o nelle ore in cui gli è possibile frequentare. Tuttavia, per quanto si possa svolgere *molto* del lavoro da soli, in *self access*, la presenza dell'insegnante è comunque indispensabile: egli guida l'autoapprendimento, risponde ai dubbi, aiuta a colmare le lacune che il software non è stato sufficiente a risolvere, controlla in maniera qualitativa, non semplicemente quantitativa, il risultato dei test di autovalutazione – soprattutto, l'insegnante umano decondiziona l'allievo dal rapporto rigido con una macchina che non è in grado di prevedere tutti i comportamenti comunicativi possibili.

Sempre più frequentemente si tenta una mediazione tra l'autoapprendimento e la partecipazione a un corso di italiano: si parla in tal caso di insegnamento a *distanza*, ma l'espressione è imperfetta perché in realtà si tratta di autoapprendimento guidato da un insegnante collocato a distanza.

Tale modello si basa sulla possibilità di collegare più computer attraverso un modem che permette interazioni scritte in tempo reale, da schermo a schermo; in alcune situazioni, al modem si aggiunge il telefono, per cui è possibile comunicare anche oralmente tra l'allievo e l'insegnante lontano<sup>8</sup>.

Una prospettiva qualitativamente molto superiore alle precedenti per l'apprendimento a distanza dell'italiano può venire dalla teleconferenza video: attraverso computer, telefono e videocamera si realizza un'interazione «di classe» anche tra persone distanti – ma si tratta di una procedura ancor oggi troppo costosa; lo stesso vale per la possibilità di utilizzare computer multimediali dotati di un microfono e di telecamere che inquadrano l'insegnante e l'allievo: in

<sup>8</sup> Un programma simile è in uso dal 1992 ad opera della SIP, la società italiana dei telefoni, che offre assistenza agli studenti di lingua straniera.

questo caso, immagine e voce sono digitalizzate, quindi perfette, e vengono trasmesse via modem. Sono tecnologie che indicano la via per soluzioni che ancor oggi paiono fantascientifiche – ma non più fantascientifiche di quanto fossero ritenute nel 1980 la disponibilità di personal computer e di videoregistratori in ogni casa e scuola.

L'italiano si è insegnato e si può insegnare bene con libro e registratore – ma il fatto di sapere che si possono usare il video, il laboratorio linguistico e il computer, e che in prospettiva si potranno avere aule vaste come continenti, è utile perché consente di progettare, di porre all'industria richieste precise, riportando il governo del progetto didattico al glottodidatta, sottraendolo all'ingegnere e all'esperto di marketing.

## PARTE TERZA

# PROBLEMI PARTICOLARI

CAPITOLO 10

**DIDATTICA  
DELLA LETTERATURA ITALIANA  
A STRANIERI**

Nell'ultimo decennio si sono aperti sempre maggiori spazi all'insegnamento della *lingua* italiana in quanto tale, ma in molti casi l'insegnamento della letteratura (termine con il quale nella tradizione si fondono sia l'approccio ai testi sia lo studio della storia letteraria) fa parte ancor oggi dei compiti di molti docenti di italiano all'estero, mentre è praticamente scomparso nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia.

In questo capitolo verranno definite alcune linee essenziali per far sì che la letteratura rivesta il ruolo che effettivamente le compete in un programma di insegnamento dell'italiano.

Inoltre, si presenteranno un approccio, un metodo e delle procedure didattiche per l'educazione letteraria che si sono venuti affermando negli anni Ottanta in Italia (si vedano ad esempio Coveri 1986, Armellini 1987, Balboni 1989, Siani 1992), tanto da essere assunti come asse portante dei nuovi programmi per le scuole superiori varati dalla Commissione Brocca nel 1992. Si tratta di fini e metodi che sono forse lontani dall'esperienza di chi ha vissuto gli ultimi anni all'estero e che quindi è rimasto escluso dal dibattito glottodidattico sul tema.

### **10.1 Lingua, letteratura, cultura italiane**

È necessario chiarire anzitutto gli ambiti specifici e quelli comuni tra le tre categorie individuate nel titolo del paragrafo.

#### *a. Lingua e letteratura in glottodidattica*

L'insegnamento della lingua italiana ha come scopo il raggiungimento di livelli sempre più ampi ed approfonditi di padronanza e di conoscenza della lingua stessa. L'inserimento di alcuni testi *letterari nel corso di lingua* italiana può trovare giustificazione glottodidattica a tre condizioni:

- che avvenga quando la padronanza della lingua è tale da consentire un reale accesso al testo letterario;
- che il testo non sia presentato come modello linguistico (dato che la sua natura, come si vedrà, ne fa semmai un modello di deviazione dalla norma);
- che venga presentato come uno dei tanti tipi testuali, in un programma che includa anche testi scientifici, tecnici, istruttivi, e così via, senza attribuire al testo letterario una dignità che può competergli su basi estetiche o filosofiche, dimensioni che sono estranee all'insegnamento della *lingua*.

Nella glottodidattica britannica si registrano molte proposte di uso della letteratura per scopo puramente linguistico e socio-culturale (Fowler 1982, Hill 1986, Brumfit-Carter 1986, Carter-Long 1987), ma la riflessione su fini e mezzi dell'educazione linguistica e, in particolare, dell'insegnamento delle lingue straniere, così come sono stati definiti nelle prime due parti, porta a ritenere che l'uso di testi letterari per insegnare l'italiano a stranieri rappresenti una *perversione della natura del testo letterario*, la cui finalità non è certo quella di fornire materiale glottodidattico. Inoltre, oggi tale uso non trova più giustificazione nella carenza di altri materiali linguistici disponibili, vista l'abbondanza di possibilità offerta dai libri di testo, dalle audio e video cassette, dai mass media. Il tema verrà approfondito in 10.2.

#### b. Cultura e letteratura in glottodidattica

Il secondo ambito che necessita di un chiarimento è quello che lega la letteratura e la cultura.

Questo secondo termine (come si è visto in 3.2.1 e in 7.5) ha due accezioni: una classica, che riprende il concetto ciceroniano di *cultura animi*, e una antropologica in cui la cultura è vista come il reticolo di valori, di principi di organizzazione sociale, di comportamenti, ecc. che caratterizzano una comunità e che rappresentano il modo in cui essa dà risposta ai bisogni di natura (nutrirsi, coprirsi, conservare la specie, ecc.).

In un corso di lingua italiana di base *non possono mancare elementi culturali in senso antropologico*: per poter comunicare è infatti necessario conoscere le regole culturali presenti nelle principali situazioni in cui l'allievo può trovarsi. Non si può, ad esempio, insegnare ad un inglese a chiedere e dare indicazioni stradali in italiano senza informarlo contestualmente sul fatto che in Italia si guida a destra, che nel semaforo il verde non è preceduto dal giallo come in Gran Bretagna, che lo stile di guida in Italia, specialmente al Sud, è molto più 'disinvolto' che nel nord dell'Europa, e così via.

In un corso di lingua italiana di base invece *non sono necessari elementi di cultura in senso classico*: si può comunicare in italiano senza conoscere la storia dell'arte, della musica, della letteratura, della filosofia italiana. Ciò non significa che informazioni su questi aspetti non debbano essere inserite: diapositive o foto sulla tipologia delle città italiane, video con melodrammi e canzoni odierne, riproduzioni di opere d'arte, alcuni testi letterari possono proficuamente essere proposti, ma con lo scopo di fornire un'informazione generale, non di approfondire tematiche che sono pertinenti ad un corso di cultura italiana e non di lingua italiana.

Sulla scorta di queste chiarificazioni (per approfondimenti cfr. anche Ragusa in Mollica 1976) possiamo procedere ad un'analisi dello specifico dell'educazione letteraria e, poi, alla descrizione di modelli operativi per l'insegnamento della letteratura italiana.

### 10.2 L'educazione letteraria

Così come l'insegnamento della lingua italiana assume piena dimensione formativa solo all'interno di un'adeguata cornice di educazione linguistica, l'insegnamento della letteratura italiana va collocato nella dimensione teorica dell'*educazione letteraria*.

Si vedranno ora le principali finalità dell'educazione letteraria e il modo in cui possono essere perseguite da studenti stranieri.

#### 10.2.1 Lo sviluppo del senso critico

Lo studente (quello della scuola elementare come quello dell'università) appartiene ad una 'specie' che, sulla scia dell'*homo faber*, dell'*homo loquens* e dell'*homo oeconomicus*, chiamiamo per comodità metaforica di discorso *homo litteratus*. Da alcune migliaia di anni infatti l'umanità riveste le proprie riflessioni con forme letterarie – da *Gilgamesh* alla Bibbia, dall'*Iliade* alle mille leggende della tradizione orale.

Quando giunge allo studio della letteratura italiana lo studente straniero ha già trascorso ore e ore della propria vita esposto a testi letterari; ma ciò non significa che sappia esprimere su di essi un giudizio critico (a parte «questo libro mi piace» oppure «non mi piace») e non ha alcuna forma di metacompetenza.

Considerare la letteratura (in senso lato) come una parte della vita quotidiana di ogni persona e non come una attività prettamente scolastica è un semplice tributo alla realtà dei fatti: si pensi alle ore che un ragazzo trascorre con le cuffie, ascoltando testi poetici supportati da musica; si considerino le ore trascorse ogni giorno fruendo testi narrativi audiovisivi (film, cartoni animati, ecc.); si consideri la quantità di *spot* e di *slogan* basati su giochi di lingua che ogni giorno ci vengono proposti, nonché le integrazioni multimediali dei *videoclip*, e così via.

I testi letterari sono parte dell'esperienza quotidiana, non sono una proposta dell'insegnante di italiano. A questi compete *integrare l'esperienza dello studente proponendo testi letterari italiani e contribuire in tal modo alla nascita di un senso critico, cioè della capacità di aggiungere alla frase «mi piace» / «non mi piace» anche la consecutiva «perché...»* (cfr. Halliday, introduzione a Cummins-Simmons 1983).

Far scoprire all'allievo che la letteratura pervade la nostra società e che è necessario saper scegliere tra la letteratura che garantisce un piacere facile ed immediato e quella che offre un piacere più raffinato e profondo, ancorché più arduo da ottenere, costituisce la finalità prima dell'educazione letteraria – finalità che certamente non può essere perseguita dal solo insegnante di italiano come lingua straniera, ma deve essere oggetto di un progetto comune di tutti gli insegnanti impegnati nell'educazione letteraria.

#### 10.2.2 Il piacere e il bisogno di letteratura

La motivazione, come abbiamo affermato in 6.1, è condizione necessaria perché il meccanismo di apprendimento si metta in moto. Perché dovrebbe dunque un adolescente o un giovane interessarsi di letteratura in generale e di letteratura italiana in particolare?

La risposta tradizionale è: «perché lo si è sempre fatto», «perché è previsto dai programmi», «perché la letteratura nobilita l'uomo», «perché la letteratura è bella»... e via rispondendo, con banalità (il fatto che l'insegnamento letterario sia nei programmi, non significa che non possa essere cassato dagli stessi) o con affermazioni non spiegate (perché la letteratura è bella? in che cosa consiste la bellezza?).

Una risposta ancor più diffusa, e mai espressa per la brutalità che essa contiene, è: «perché se non studi letteratura io, professore di lingua e letteratura italiana, ti boccio».

Si tratta di risposte – e quindi di motivazioni – non generatrici di acquisizione, quindi inutili.

Come abbiamo visto (cfr. 6.1) le tre principali motivazioni umane sono legate al piacere, al bisogno, al dovere. Quest'ultimo rappresenta una motivazione temporanea e caduca. Vediamo come il piacere ed il bisogno di letteratura possano essere posti alla base dell'insegnamento della letteratura italiana.

#### a. Il piacere della letteratura

Una volta soddisfatti i bisogni primari, il piacere è la fonte maggiore di motivazione per i comportamenti umani.

La letteratura è, per dirla in latino, l'accordo tra *utile et dulce*, in cui la prima voce rimanda ai bisogni e la seconda al piacere. Piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza. Piacere di esorcizzare le proprie paure vedendole rappresentare sulla scena o sullo schermo. Piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo. Piacere del con-patire con l'eroe tragico. Piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piaceri di forma: una trama costruita come quelle di Sciascia, un dialogo brillante alla Aldo Busi, una descrizione o una inquadratura perfette, una metafora bruciante, un'invenzione linguistica imprevista.

Si tratta di una motivazione stabile che, come dice Shakespeare parlando dell'amore, più arde più si nutre delle proprie ceneri: provato il piacere di un buon testo (canzone, film, commedia, romanzo, ecc.), si desidera provare ancora un piacere simile. Un piacere che richiede solo l'abilità di lettura e che costa solo il proprio tempo.

La seconda finalità dell'educazione letteraria è dunque far provare agli studenti il piacere della letteratura. Tale piacere è facilmente disponibile nella lingua materna: il valore aggiunto da parte dell'insegnante di italiano sta (a) nell'offrire allo studente il nostro corpus letterario in originale e non solo in traduzione e (b) nell'ampliamento della disponibilità di testi: canzoni, melodrammi, film italiani non sono quasi mai tradotti in lingua straniera e solo chi conosce la nostra lingua può apprezzarli<sup>1</sup>.

#### b. Il bisogno di letteratura

Il bisogno è l'altra grande motivazione di comportamento umano. Soddisfatto il bisogno, tuttavia, i comportamenti da esso indotti cessano. Quindi non è una motivazione stabile. È tuttavia possibile educare una persona a vedere, provare, sentire bisogni non immediatamente evidenti.

Tra questi, emerge il bisogno di comprendere la vita, l'amore, la sessualità, il senso del potere, della giustizia, ecc.: sono i grandi temi che emergono nella vita

<sup>1</sup> Secondo l'indagine di Vignuzzi (in PCM 1983) «seguire spettacoli in italiano» è la prima motivazione per lo studio della nostra lingua (19,4%); seguono «leggere testi letterari» (al secondo posto con il 16,2%) e, al quinto posto, «seguire la radio-televisione italiana» (8,2%) – per un totale che rappresenta quasi la metà dell'intero gruppo di risposte.

di ogni persona. Ma sono anche i temi di cui, da millenni, tratta la letteratura. L'allievo non sa di aver bisogno della letteratura per evitare di cercare risposte che almeno in parte sono state già date da cantanti, scrittori, drammaturghi, cineasti.

Far scoprire agli allievi che nella letteratura presente e passata possono trovare risposte, per quanto parziali, alle grandi domande che sbocciano nella loro consapevolezza è una terza finalità dell'educazione letteraria.

### 10.2.3 Dall'educazione letteraria all'insegnamento della letteratura

Nella tradizione italiana l'educazione letteraria si traduce in *insegnamento della storia culturale*, al cui interno si accentua la storia letteraria: si propone l'analisi dei movimenti letterari e degli autori che li hanno incarnati (precisamente: delle loro biografie, del loro pensiero, di qualche testo).

Al contrario, oggi tende a prevalere la realizzazione dell'educazione letteraria come *insegnamento dell'abilità di lettura dei testi letterari*; in alcuni casi, all'abilità di lettura si aggiunge l'*insegnamento dei passaggi da compiere per collocare ogni testo nel proprio contesto* (Balboni 1989).

È evidente dalle premesse illustrate in questo capitolo e in tutto il volume che la prospettiva che prende le mosse dal testo è quella che meglio si presta a realizzare un approccio comunicativo (la letteratura è comunicazione eccezionale, capace di superare tempo e spazio) e formativo. Dunque l'insegnamento della letteratura è qui inteso (a) come abilità di lettura e di analisi linguistica (cfr. 10.2.4) e (b) come capacità di raccordo tra testo, autore e contesto (cfr. 10.2.5).

### 10.2.4 La lettura di testi letterari

Insegnare letteratura significa anzitutto insegnare a leggere testi letterari, cioè a cogliere ciò che li rende letterari. È dunque necessario precisare cosa si intende per 'testo letterario'.

Nella percezione diffusa, un testo è 'letterario' perché è incluso nelle varie storie della letteratura (ma i testi di Machiavelli o Galileo sono 'letterari'?) o perché è pubblicato in collane letterarie (ma i vari libri di giornalisti e tuttologi sono 'letterari'?). Si delega, in altre parole, al critico o all'editore la scelta di cosa sia letterario e cosa non. Ma la competenza testuale include anche la capacità di qualificare e classificare i testi, tra i quali ci sono quelli letterari (e scientifici, e istruttivi, e speculativi, ecc.). Si tratta dunque di un tema pertinente al discorso glottodidattico.

Nell'impianto funzionale di Roman Jakobson, il testo letterario è quello in cui l'attenzione dell'emittente si focalizza sull'aspetto formale. Jakobson, che usa «poetico» al luogo del nostro più generale «letterario», include in tale categoria testi quali le poesie, le filastrocche, la pubblicità giocata sulla lingua, gli slogan, ecc.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Il russo Jakobson, negli anni Cinquanta, definiva la sua «funzione poetica» facendo forza sulle teorie di altri studiosi russi, da Tomasevski (la cui *Teoria della letteratura* è del 1928) a Todorov (Jakobson 1987). Ma non esprimeva concetti nuovissimi. Alexander Pope

L'aspetto qualificante della letterarietà è il distacco dalla lingua d'uso quotidiano, lo *scarto* (come dicono i francesi), la *deviazione* (come preferiscono gli inglesi), l'innovazione, la reinvenzione, la *rottura del linguaggio* (come asseriscono le avanguardie di ogni luogo).

Sulla base di queste premesse possiamo affermare che esistono degli aspetti formali che rendono 'letterario' o 'non letterario' un testo. Le deviazioni, gli scarti, le innovazioni, le rotture nella forma letteraria possono avvenire ai vari livelli della struttura linguistica:

- si possono avere *scarti fonologici*, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa alla cura fonologica che è essenziale per i testi teatrali e che è presente anche in molta prosa;
- altri scarti sono di ordine *grafico*; essi sono propri della poesia e rimandano anzitutto alla scansione in versi, ma anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva, ecc.;
- ci sono poi delle *devianze morfosintattiche*, che vanno dalla scelta paratattica di scrittori come Sciascia, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, a scelte ipotattiche basate sulla subordinazione, come in Manzoni, al superamento della morfosintassi come talvolta accade in Svevo; rientrano in questa categoria anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà basate sul passato remoto o quelle sul passato prossimo (aspetto qualificante per un narratore!), oppure le scelte più o meno 'puristiche';
- le *deviazioni lessicali* sono le più evidenti, insieme a quelle fonologiche: si tratta di elementi propri della letteratura, quali le figure retoriche (metafora, metonimia, sinecdoche, litote, ossimoro, ecc.) e la neologizzazione, l'invenzione di parole. Spesso è proprio sul piano lessicale che si gioca l'innovazione di un testo letterario rispetto a quelli precedenti: si pensi ad esempio ai «lupini» di Verga, esempio di polemica scelta antimanzoniana;
- i testi letterari sono vincolati da regole retoriche: se non si conoscono le regole di un poema, o di un melodramma, o di un giallo, non è possibile comprendere quello che il testo letterario si propone. Esiste una grammatica dei *generi letterari* cui un autore può aderire o nella quale può introdurre innovazioni: basti pensare a quanti antiromanzi, non-romanzi, post-romanzi sono stati proposti a partire dal romanzo come *comic epic poem in prose* teorizzato nel Settecento. All'interno di ogni genere si hanno classificazioni basate (a) sulle caratteristiche formali proprie del genere (ad esempio, romanzo epistolare, romanzo dialogato, romanzo con flusso di coscienza, romanzo realistico,

agli inizi del Settecento scriveva che l'arte, pur avendo come oggetto la 'natura' (in senso di: 'ciò che avviene nel mondo'), riguarda

*what oft was thought, but ne'er so well express't*  
«ciò che spesso è stato pensato, ma mai così ben espresso».

Mezzo secolo dopo Henry Fielding, introducendo il suo 'realistico' *Tom Jones*, propone una metafora illuminante: la letterarietà è come la cura posta nella cottura, nel condimento e nel modo di servire un cervo cacciato dal lord: la parte frettolosamente arrostita per i servi è funzionale al mero nutrimento, mentre la parte dello stesso cervo preparata per il signore e i suoi ospiti non solo nutre ma dà piacere, ha una funzione estetica. La stessa differenza intercorre tra comunicazione quotidiana e testo letterario.

ecc.), e (b) sulle caratteristiche testuali: un testo narrativo, ad esempio, può essere in prima o terza persona, può avere un autore onnisciente o basarsi sul punto di vista circoscritto, ecc.;

- le *deviazioni alla grammatica sociolinguistica* prevista dalla tradizione vigente sono di tre tipi fondamentali. Anzitutto troviamo la scelta, fondamentale in un'Italia bilingue, tra *italiano e dialetto*: i contadini-operai manzoniani che parlano in toscano e i ragazzi di vita di Pasolini che dialogano in romanesco rappresentano due scelte egualmente innovative rispetto al loro contesto. Troviamo poi il problema della *scelta di registro*, che si realizza sia in termini morfosintattici (vedi sopra) sia in termini lessicali, certo più appariscenti: si pensi alla carica innovativa dei primi testi teatrali o cinematografici che introdussero l'uso delle 'parolacce', carica che ormai non viene percepita se non si colloca l'opera nel suo contesto;
- ci sono poi deviazioni dall'attesa *pragmatica*: un testo di Beckett, di Jonesco, di Pinter non rispetta certo le regole d'uso sociale della lingua, così come non le rispettano i monologhi di Alessandro Bergonzoni o di Paolo Poli. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece in tanta letteratura 'realistica', in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso artifici linguistici molto sofisticati;
- infine troviamo la dimensione *semiotica*. La lingua è uno dei tanti codici a disposizione dell'uomo, ma ce ne sono vari altri: il teatro, il melodramma e il cinema introducono codici gestuali, prossemici, visivi e, spesso, musicali.

Le grammatiche che abbiamo elencato sono quelle che regolano la lingua, sia questa usata in maniera funzionale alla vita quotidiana oppure con finalità letterarie. Tuttavia, il fatto che un testo abbia caratteristiche letterarie non significa che esso sia 'letteratura' nell'accezione consueta del termine: la pubblicità è giocata su scarti uguali a quelli visti sopra, ma non è letteratura, come non lo sono le folgoranti prestidigitazioni linguistiche di Alessandro Bergonzoni o gli aforismi di Oscar Wilde e Paolo Poli; né sono letteratura testi in rima baciata come le canzoni di Jovanotti o gli slogan delle manifestazioni sindacali.

A nostro avviso, perché un testo possa essere preso in considerazione come parte della storia della letteratura italiana è necessario che abbia *finalità letteraria* (cioè il fatto che l'autore abbia intenzione di comporre un testo letterario e che persegua tale scopo specifico attraverso una serie coerente e consapevole di scelte fonologiche, grafemiche, lessicali, ecc.); a tale scopo estetico si affiancano di solito altri scopi, di carattere filosofico, religioso, politico: il letterato non solo usa la lingua in maniera letteraria, ma lo fa per esprimere meglio «quanto spesso fu pensato e mai così ben espresso», come diceva Pope nella citazione che abbiamo riportato in nota.

### 10.2.5 Il collegamento tra testo, autore, contesto

Per raggiungere le finalità dell'insegnamento delle letteratura italiana è necessario individuare un percorso.

Il punto di partenza non può essere che il testo - uno o più testi legati da comunanza di autore, o di movimento letterario, o di tema, o di genere, come vedremo descrivendo i principi ordinatori dell'unità didattica di letteratura italiana. È incongruo con le premesse dell'impianto glottodidattico cui fa riferi-

mento questo volume proporre un percorso che parta dal contesto storico-culturale, muova da questo al movimento letterario, poi all'autore e infine cerchi in qualche testo la conferma di quanto spiegato in precedenza. È lo stesso percorso che muove dalla spiegazione della grammatica teorica per poi giungere a qualche frasetta esemplificativa o esercitativa: non genera comportamenti per la vita, solo per la scuola, mentre il principio di un approccio comunicativo-formativo è *non scholae, sed vitae*.

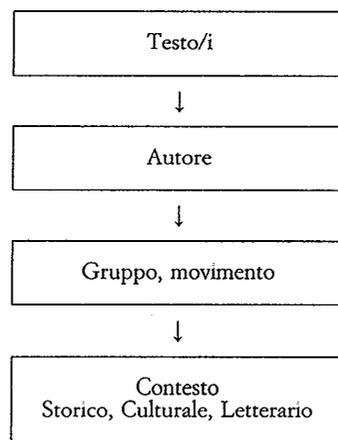
Qual è dunque il percorso effettivo di un fruitore di letteratura (o di musica, cinema, ecc.) nella vita reale??

Nella realtà il lettore prende le mosse dal contatto con un testo; se questo dà piacere, nasce un interesse per l'autore e il lettore cerca di procurarsi altri suoi libri (o dischi, o video...).

Consolidato l'interesse per l'autore, se ne studia l'evoluzione: «i primi libri (dischi, film...) erano splendidi, poi è divenuto ripetitivo, commerciale; in questi ultimi anni, però ha ricominciato a scrivere i libri come quelli di una volta!».

Infine, la vicenda artistica e biografica di un autore (cantante, regista, pittore, musicista, architetto, ecc.) viene collocata nel contesto culturale italiano sincronico e diacronico.

Schematizzando dunque il percorso abbiamo:



Definito in tal modo un percorso (che può essere utilizzato tutti gli insegnanti impegnati nell'educazione letteraria, non solo da quello di italiano) si tratta di scegliere un modello operativo adeguato.

### 10.3 Modelli operativi per la didattica della letteratura

Nella prassi dell'insegnamento della letteratura si usa il modello della lezione (cfr. 5.1), quello cioè tipico dell'educazione religiosa: c'è un testo sacro (il testo letterario), c'è un interprete autorizzato, un sacerdote della riflessione sul testo letterario (e sull'autore, il suo pensiero, il periodo, ecc.), c'è un gruppo di credenti che in religioso silenzio (dovrebbe) ascolta(re), riflette(re), apprende(re).

La scelta dell'unità didattica al luogo della lezione è opportuna per le stesse ragioni per cui la si è proposta per l'educazione linguistica (cfr. capitolo 5), e quindi non le riproponiamo in questo capitolo. Ci limiteremo a notare due aspetti: la logica secondo la quale si possono coagulare più testi formando un'unità didattica e, in secondo luogo, la struttura dell'unità didattica per l'insegnamento letterario.

Quanto al principio che governa la selezione dei testi che compongono un'unità didattica, le scelte possono essere basate su:

#### a. Tema

Si tratta di unità didattiche basate su argomenti psicologicamente rilevanti per degli adolescenti e dei giovani, quali l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, ecc.

Nella fase di motivazione si può partire da eventi di cui si parla nei mezzi di comunicazione sociale o su cui ci si interroga spesso ad una certa età. I testi possono essere presentati in ordine cronologico inverso (dai più moderni, più vicini e sentiti, al recupero via via più profondo dello spessore diacronico): dalla donna-oggetto delle canzoni che gli studenti ascoltano ogni giorno, alla donna libera di Sibilla Aleramo, dalla donna-vittima manzoniana, alla donna-demone di Ariosto e alla donna-angelo di Dante.

#### b. Genere letterario

Unità didattiche basate sul genere sono utili non solo nella scuola elementare, dove sono consuete (un esempio classico è quello dell'unità didattica sulla fiaba: le sue parti, le convenzioni, le frasi di inizio e fine, ecc.), ma a ogni livello scolastico. Questo tipo di unità non è particolarmente motivante a meno che non si prendano le mosse da generi cui gli allievi sono avvezzi, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti: in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo (ad esempio le diverse persone narranti, la strutturazione lineare oppure con flashback, l'autore onnisciente o semplice trascrittore di fatti, ecc.) converrà prendere le mosse da film o da canzoni, e da lì muovere ad alcuni testi letterari scritti;

#### c. Autore

Mentre le unità didattiche descritte nelle due voci precedenti bene si prestano ad allievi intermedi, quelle su un autore unico sono di solito possibili solo a livelli avanzati; si tratta di una procedura interessante perché consente l'approfondimento, ma è tale da richiedere decisioni spesso difficili sugli autori da approfondire e quelli da tralasciare, che quindi non verranno mai letti in classe.

#### d. Gruppo, movimento, periodo

Si tratta di unità basate su un impianto ben noto e che può portare a risultati comparativi estremamente interessanti tra la letteratura italiana e quella del Paese dell'allievo.

Vedremo al punto 10.3.1 la struttura possibile di un'unità didattica adeguata alle necessità dell'educazione letteraria e basata su questi possibili modelli; al successivo punto 10.3.2 si vedranno le tecniche che trasformano lo schema di unità didattica in azione concreta in classe.

### 10.3.1 L'unità didattica di letteratura

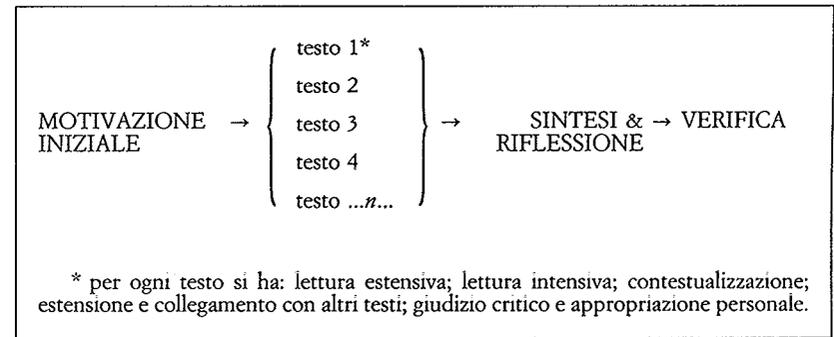
Nell'insegnamento letterario il modello di unità didattica non può prendere le mosse da un unico testo, come avviene di solito nell'insegnamento della lingua, ma richiede una pluralità di 'stimoli' su cui condurre poi una riflessione globale.

Anche l'unità di letteratura, così come quella di lingua, si apre con una fase di motivazione (il discorso sul tema, sul genere, sulla modernità di un dato autore o movimento, ecc.), da cui si diramano varie esperienze di lettura (testo 1, testo 2, testo... n...) che conducono tutte ad una fase di riflessione globale sul tema, l'autore, il periodo, il genere – o su varie combinazioni di queste voci.

Ciascun testo viene esplorato sulla scorta di un percorso di questo tipo:

- una prima *lettura estensiva*, finalizzata alla comprensione globale di quanto viene narrato, descritto, argomentato, ecc., nel testo; questa fase può anche essere condotta a piccoli gruppi, così che gli allievi possano superare con maggiore facilità le eventuali difficoltà linguistiche;
- una seconda fase di *lettura intensiva*, guidata dall'insegnante che stimola gli allievi ad approfondire gli aspetti specifici della letterarietà di quel testo particolare;
- una fase di '*estensione*', che stabilisce collegamenti tra il testo che si sta affrontando e quelli che si sono già analizzati nel corso dell'unità o che verranno analizzati in seguito;
- (se si tratta di un'unità basata su più autori, magari di più periodi, sarà necessario anche *contestualizzare il testo* appena letto e approfondito, in modo da poterne correttamente discutere nella fase conclusiva dell'unità);
- il testo viene sottoposto alla critica dell'allievo, che deve *esprimere* e, soprattutto, *giustificare* il proprio giudizio;
- il lavoro sul singolo testo è concluso da un momento di *appropriazione personale*, in cui l'allievo riporta il testo al suo vissuto, ai propri principi, alla propria emotività ed esprime–giustifica un suo giudizio;
- infine, esaurita la serie di testi scelti per l'unità, si procede alla *sintesi* ed alla *riflessione* conclusive, che si concentrano sull'oggetto principale dell'unità didattica: la posizione della donna, il romanticismo, Ariosto...

Procedendo dunque ad una schematizzazione grafica possiamo ottenere il seguente diagramma:



Schema dell'unità didattica di letteratura.

Come si nota, c'è anche una fase di verifica. Rileviamo anzitutto che l'insegnante ha modo di ricevere durante l'intero corso dell'unità del feedback circa le capacità che gli allievi stanno maturando. Giunti alla conclusione del percorso, dopo il raccordo conclusivo tra i vari testi analizzati, la verifica non può avvenire se non chiedendo agli allievi una prestazione in sintonia con le finalità dell'unità didattica: se lo scopo è quello di apprendere a leggere-analizzare-giudicare un testo letterario, la verifica consisterà in un testo letterario del tipo analizzato nell'unità (dello stesso genere, autore, tema o periodo) da leggere, comprendere, analizzare per individuare quegli elementi che lo collegano agli altri testi studiati; se la finalità è, ad esempio, cogliere i tratti del Romanticismo italiano, la verifica proporrà un testo romantico in cui individuare, attraverso l'opportuna analisi, gli elementi romantici.

Il modello testé illustrato si sostanzia, nell'attività didattica, di tecniche precise, che si vedranno nel seguente paragrafo.

### 10.3.2 Tecniche per l'insegnamento della letteratura

Le tecniche per l'educazione linguistica coincidono, almeno nelle fasi di lettura, con quelle che abbiamo indicato nel punto 6.2 come attività per la guida (e la verifica) della comprensione.

Allo stesso modo, le tecniche delle fasi conclusive dell'analisi di ogni testo o della riflessione conclusiva (riassunti, composizioni) sono le stesse viste discutendo dell'educazione linguistica.

Per il resto, le tecniche specifiche per la lettura e l'analisi di testi letterari si riducono a due grandi famiglie e di solito vengono eseguite con evidenziatori, penne colorate, cerchiatura di parole, sottolineature e accorgimenti simili.

#### a. Tecniche di analisi sul testo

Ci riferiamo alle tecniche di analisi 'discreta', in cui cioè si chiede di 'discernere' un elemento ben preciso (fonologico, lessicale, ecc.; cfr. 10.2.4) evidenziandolo nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipiche sono, ad esem-

pio, le griglie in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi relativi ai cinque sensi, oppure si contrappongono parole relative alla luce ed all'oscurità, oppure verbi d'azione a verbi di stato, ecc.

A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni, per poi procedere ad ulteriori raccordi o confronti oppure giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale. Tipico esempio di questo tipo di lavoro è quello che sulle fiabe, che vengono 'smontate' nelle varie sequenze per poi scoprire che queste sono comuni alla maggior parte delle fiabe di ogni cultura;

#### b. Tecniche di analisi oltre il testo

Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché immettono nella classe un'irrequietezza e una 'confusione' che spesso non sono gradite agli insegnanti. Ci riferiamo, ad esempio, a tecniche come quella di far lavorare la classe, divisa in gruppetti, per preparare le indicazioni di regia di un testo teatrale che si è appena analizzato.

Ricorriamo ad un esempio: dopo aver lavorato sul drammatico dialogo padre-figlia nei *Sei personaggi...*, il passaggio naturale 'oltre il testo' è quello che chiede agli allievi di indicare come lo reciterebbero: ad alta voce o sottotono? e quali frasi accentuerebbero? guarderebbero gli spettatori direttamente o si rivolgerebbero ad un punto neutro? ci sarebbe musica di sottofondo? e di che tipo? e di quale intensità sarebbe la gestualità: nulla, limitata, enfatica? si camminerebbe a grandi passi o starebbe immobili? Se è vero che si mira a far crescere criticamente i propri allievi, costringerli a divenire registi (ed attori: ogni gruppo recita poi la sua versione del dialogo) è l'unico modo per portarli fino in fondo nel processo di riflessione critica su un testo.

Tutto ciò richiede tempo. Ma non è tempo perso, è tempo proficuamente investito, perché se ogni volta che si legge un testo teatrale si producono le indicazioni di regia questa operazione diviene una *forma mentis*, un procedimento consueto, che verrà applicato ad ogni copione letto, ad ogni film visto, ad ogni mess'in scena cui si assiste, per tutta la vita. *Non scholae, sed vitae.*

L'esempio con il testo teatrale è facile in quanto naturale, ovvio: il teatro è fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare.

Con la poesia e la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere ad una transcodificazione che, meno ovvia all'apparenza, rientra comunque nell'esperienza quotidiana di ascoltatori di canzoni, di spettatori di film. Ci riferiamo alla transodificazione del testo verbale in un testo cinematografico o in un testo musicale.

Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie sezioni è una noiosa attività scolastica, chiedere invece di spezzarlo in sequenze o in inquadrature cinematografiche è una piacevole sfida. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del cinema,

– che tipo di inquadratura verrebbe scelto: primissimo piano degli occhi? solo il viso? il busto? piano americano? piano sequenza con la camera mobile? ecc.? E perché?

– che tipo di luce verrebbe scelta: forte o tenue? diretta, frontale, oppure laterale, che esalta i tratti, o in controluce? E perché?  
– che musica verrebbe usata per la colonna sonora? e con quale funzione: di sottolineatura oppure di contrasto? E perché?  
– e il colore? forte e acceso oppure tenue, delicato? realistico oppure 'astratto', ottenuto virando la pellicola fino a far distorcere le normali gamme cromatiche come in molti videoclip? E perché?

La transcodificazione della poesia in musica si basa sullo stesso principio e si può realizzare assegnando il compito di individuare una 'colonna sonora', cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che renda le stesse sensazioni del testo di partenza. Non si tratta di tecniche che 'indorano la pillola' dell'analisi testuale, bensì precise traduzioni da un codice verbale inconsueto per gli alunni a codici multimediali che sono a loro più noti per la frequenza con cui li utilizzano.

In tutti questi casi lo scopo è lo stesso: costringere gli studenti ad un'analisi; tradurne i risultati in azioni, non in parole, e far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni in modo da generare dibattito.

## DIDATTICA DELLE MICROLINGUE SETTORIALI

L'insegnante di italiano settoriale è un letterato o un linguista che si trova, di solito senza nutrire un particolare interesse, ad insegnare delle microlingue. Queste sono invece rilevanti nella vita e quindi nella motivazione dei suoi allievi, che frequentano scuole e università politecniche o che vengono in Italia sulla base dei progetti di scambio finanziati dalla CEE, per cui devono essere in grado di frequentare lezioni universitarie di medicina, linguistica, legge, chimica, arte, letteratura, economia, e così via<sup>1</sup>.

Con l'eccezione degli studenti «Erasmus», che costituiscono un caso particolare di italiano accademico, in generale lo studente che richiede corsi microlinguistici di italiano è un professionista e lo fa per tre scopi:

- per una ragione *pragmatica*, legata all'uso strumentale delle microlingue: deve apprendere a leggere specifiche tecniche, a compilare fatture, a seguire istruzioni per l'uso, a lavorare con italiani, ecc.;
- per una ragione *sociale*, in quanto il possesso dello stile retorico-formale della microlingua è un prerequisito per essere accettato dai colleghi;
- per una ragione *culturale e professionale*, in quanto la microlingua dà allo studente straniero gli strumenti che gli consentiranno una educazione permanente, permettendogli di leggere testi italiani e di partecipare a corsi o convegni in Italia.

Per affrontare il problema dell'insegnamento dell'italiano settoriale (in questo caso non certo 'lingua inutile') è indispensabile riflettere anzitutto sulla specificità dell'insegnante e poi su quella della microlingua, per giungere in tal modo all'identificazione di un modello didattico adeguato.

<sup>1</sup> Secondo l'indagine di Vignuzzi (PCM 1983), tra le motivazioni che portano allo studio della nostra lingua si trovano:

- «leggere testi scientifici in italiano» (3,6%; sesta posizione),
- «seguire studi delle proprie discipline in Italia» (3%),
- «lavorare in ufficio con rapporti con l'Italia» (2,7%),
- «lavorare in ufficio con rapporti con italiani» (1,5%),
- «rapporti professionali con l'Italia» (1,4%),
- «apprendere una professione in Italia» (1,1%); quest'ultima voce – a quanto ci consta sulla base dell'esperienza, anche se mancano dati precisi – ha subito un forte incremento durante il decennio trascorso dalla rilevazione di Vignuzzi.

<sup>2</sup> I dati numerici possono parere minimi presi uno per uno, ma aggregandoli si scopre che il 13,3% degli studenti stranieri nel 1983 (e forse di più oggi) studiavano l'italiano per scopi professionali.

### 11.1 Il ruolo dell'insegnante di microlingue

La specifica area di azione degli insegnanti impegnati nell'educazione microlinguistica può essere trovata nelle tre seguenti competenze, tutte prerequisite in un insegnante di italiano:

- da un lato, la capacità di *analisi di testi*, tra cui anche testi di microlingua. Il processo di analisi testuale è lo stesso che si attua nell'insegnamento dell'italiano di base (dove si analizzano testi di svariata tipologia e genere) e nella didattica della letteratura italiana;
- dall'altro, lo studio delle *caratteristiche formali* che sono tipiche dei testi microlinguistici sul piano fonologico, lessicale, morfo-sintattico, testuale, sociolinguistico, intercodico, ecc. Anche in questo caso, dunque, si resta all'interno dello specifico dell'educazione linguistica, in cui si coniugano la competenza d'uso dell'italiano e la riflessione metalinguistica;
- infine, un insegnante con *formazione umanistica* può portare gli allievi, che in questo settore sono spesso carenti, a riflettere sulla cultura tecnico-scientifica da un punto di vista esterno ad essa. L'uso di testi letterari specificamente collegati alla sfera d'interesse dell'allievo può rappresentare un momento formativo, che si affianca agli aspetti più immediatamente pragmatici della microlingua.

Non approfondiremo esplicitamente il primo aspetto, relativo all'analisi testuale, sia perché se ne è discusso nei capitoli precedenti, sia perché sarà implicitamente presente nella discussione che proporremo (cfr. 11.2) sulle caratteristiche formali dei testi microlinguistici. Non approfondiremo neppure il terzo punto, in quanto esso risulta chiaro al lettore, che presumiamo di formazione umanistica. Tratteremo dunque in maniera analitica solo il punto centrale, relativo a quegli aspetti semiotici, pragmatici e linguistici che distinguono un testo microlinguistico da uno di italiano generale.

### 11.2 Definizione e caratteristiche delle microlingue

Molto si è discusso in questi anni sulla natura delle microlingue e, di conseguenza, sul modo di denominare<sup>2</sup> questo tipo di varietà linguistica. Torneremo dopo, brevemente, sul problema. Per ora possiamo limitarci a dare la seguente definizione: *una microlingua è una varietà di lingua usata tra specialisti ai fini di ridurre e se possibile annullare ogni ambiguità nella comunicazione.*

Si notino due requisiti.

<sup>2</sup> I principali testi italiani sul tema sono Ciliberti 1981, Gotti 1991 e 1992, che accentuano la dimensione pragmatica, utilitaristica, e Balboni 1989 e Porcelli *et alii* 1990 che hanno invece prevalere la dimensione formativa e globalistica; infine, CLUC 1988 raccoglie gli atti di un convegno di altissimo livello in cui si sono discussi problemi sia teorici sia operativi.

Un nostro contributo ampio e sistematico alla riflessione sulla natura e la didattica delle microlingue comparirà nella collana glottodidattica diretta da G. Freddi per la Petrini-Liviana di Torino nel 1995. A tale volume si rimanda per una più ampia discussione di quanto presentato in sintesi in questo capitolo.

In primo luogo, la microlingua è usata tra *specialisti*. L'avvocato che usa il linguaggio giuridico parlando con un incompetente sta solo esercitando una forma di potere, come Azzecagarbugli con il suo latinorum. Al contrario, il giurista che fuori dalla sala di un convegno spiega in parole 'povere' ai giornalisti il contenuto del suo intervento e poi sale sul podio e usa una microlingua ad alto livello di formalizzazione è una persona che conosce le regole della comunicazione. Egli conosce anche le regole sociali del mondo tecnico e di quello scientifico: se vi si vuole operare è necessario adottarne i moduli comunicativi – tra specialisti – anche quando non c'è rischio di ambiguità.

In secondo luogo, la microlingua ha come scopo la *riduzione o l'eliminazione dell'ambiguità*: due medici che ad un party parlano nella loro microlingua usano in realtà un gergo, che ha come scopo quello di escludere i non addetti dalla comunicazione, piuttosto che una microlingua che consenta di migliorare la qualità dell'interazione.

La riduzione/eliminazione dell'ambiguità e la realizzazione di uno stile microlinguistico si effettuano attraverso scelte stilistiche, esattamente come si è visto nel capitolo 10 in ordine alla comunicazione letteraria; tutte le grammatiche sono coinvolte nel processo:

#### a. Fonologia

Dal punto di vista fonologico l'italiano settoriale presenta talvolta problemi sovrasedimentali, dovuti alla lunghezza di molti termini che spesso sono il risultato di più strati di affissazione: una parola come «decostituzionalizzazione», tipica delle scienze politiche e giuridiche italiane, è indubbiamente complessa da pronunciare per stranieri.

Ci sono inoltre dei problemi di discrezione (*ipofisi / apofisi / epifisi* nell'italiano medico, ad esempio) e di separazione sintagmatica (*di fusione / diffusione*, ad esempio, possono comparire in una stessa frase nell'italiano della metallurgia).

I problemi fonologici per l'italiano settoriale, tuttavia, sono inferiori a quelli che si riscontrano in altre lingue.

#### b. Morfo-sintassi

Dal punto di vista morfosintattico si notano vari fenomeni; i più evidenti sono:

- l'uso di paratassi (cioè della strutturazione per coordinazione) al luogo dell'ipotassi (basata sulla subordinazione) che può facilmente essere fonte di ambiguità;
- la nominalizzazione, che accentua il ruolo del sostantivo e parallelamente porta ad eliminare i verbi e, soprattutto, i pronomi relativi che rappresentano forti cause di ambiguità;
- la passivizzazione, che consente di mettere in prima posizione ciò di cui si parla (il tema, o *girm*, o *topic*, a seconda delle varie scuole di analisi del discorso) e in seconda posizione quello che di tale tema si sta predicando, cioè il rema;
- la spersonalizzazione, spesso ottenuta con l'uso di passivi, altre volte con il ricorso alla forma impersonale, che risulta particolarmente difficile per gli anglofoni; la spersonalizzazione non ha scopo di chiarezza (semmai, in molte oc-

casioni rende più ambigua la comunicazione) ma è una caratteristica formale essenziale per lo stile scientifico – caratteristica che Arcaini (in CLUC 1988) fa risalire alla volontà di porre in evidenza la spersonalizzazione e la sovrannazionalità del pensiero scientifico;

- l'ellissi di articoli e di preposizioni, anche questa utilizzata per ragioni stilistiche più che per fini di chiarezza.

#### c. Lessico

Dal punto di vista lessicale – quello più appariscente nell'italiano settoriale ma anche quello più semplice da affrontare in sede didattica – si registra il passaggio dalla parola al termine.

Il termine è *immobile*, cioè non varia nel tempo e, possibilmente, nello spazio: si pensi alla presenza di termini obsoleti nell'italiano giuridico-commerciale, dovuta al fatto che esso fu formalizzato quasi un secolo fa per nobilitare linguisticamente, anche con l'uso intensivo del latino, testi riguardanti il 'vile danaro', le norme burocratiche, i regolamenti, ecc.

Il termine, inoltre, è *privo di connotazione*; è tendenzialmente monoreferenziale per cui *non ha sinonimi* (anche se in alcuni casi se ne possono trovare, soprattutto in scienze relativamente giovani<sup>3</sup>). Infine, è da notare l'abbondanza di *neologismi*, costruiti sulla base di prefissi, infissi e suffissi di origine greco-latina o inglese.

Il problema della massa di prestiti che le microlingue italiane effettuano dall'inglese è spesso rilevante per gli studiosi di lessicologia e risulta un'ossessione per i puristi, ma per il glottodidatta non si tratta di un problema bensì di un aiuto. Tali termini infatti appartengono ad una sorta di microlingua sovrannazionale condivisa da tutti gli specialisti (con l'eccezione dei francesi, che traducono i termini nella loro lingua) e la loro presenza rende i testi microlinguistici più facili da comprendere per studenti specialisti.

L'influsso dell'inglese sull'italiano non è evidente solo a livello di prestiti (si pensi al *mouse* del *computer* su cui si *clicca*, o si *clicka?*, per aprire un *file*...), ma spesso funziona secondo il principio del calco, per cui la parola viene introdotta nel repertorio lessicale italiano e ne assume le caratteristiche morfologiche (tranne, di solito, la forma del plurale): *computer* ha condotto a «computeriz-

<sup>3</sup> Un tipico esempio di termine ancora impreciso, che ha portato problemi anche nella stesura di questo e altri libri di glottodidattica, è «funzione». Per la linguistica 'classica', che riprende il concetto dall'analisi matematica, la funzione è la relazione che un elemento stabilisce con gli altri dello stesso enunciato; per la linguistica pragmatica la funzione è lo scopo per cui si usa la lingua (è l'accezione di Bühler, Jakobson, Halliday – ma anche quella di Freddi 1979, Scaglioso 1990, nonché di tutte le nostre opere); per Wilkins e per i responsabili dei livelli soglia del Progetto Lingue Vive del Consiglio d'Europa, invece, le «funzioni» sono quelle che in questo volume sono chiamate «atti» ed in altre scuole nazionali (soprattutto in Germania e in Russia) «intenzioni» comunicative.

La confusione terminologica ha recato non pochi danni ad un armonioso sviluppo della glottodidattica italiana: nelle scuole elementari, medie e nel biennio delle scuole superiori, ad esempio, gli insegnanti di italiano (seguendo in questo i Programmi di Stato e i libri di testo) chiamano «funzioni» quelle di Jakobson, mentre i colleghi di lingue chiamano «funzioni» quelle di Wilkins: con quale chiarezza per un ragazzo di 9-14 anni è facile immaginare...

zare», così come sono nati i verbi «cliccare», «faxare», «scann(erizz)are», oppure l'aggettivo «filmico», «reaganomico», ecc.

#### d. Testualità

Dal punto di vista testuale si trova frequentemente nelle microlingue settoriali una particolare strutturazione dei testi: essi vengono ordinati secondo *paragrafi concettuali*, collocati sequenzialmente senza analessi o catalessi (cioè anticipazioni o flashback); la coerenza logica è evidenziata dalla paragrafatura e dai titoletti, oltre che da altri codici (si pensi alle lettere dell'alfabeto, ai trattini, ecc., che stiamo usando per staccare i vari elementi di questo capitolo, steso nella microlingua della glottodidattica)

Inoltre, i testi microlinguistici sono caratterizzati da regole retoriche strettissime la cui inosservanza toglie valore ai testi stessi: si pensi all'effetto di una lettera commerciale stesa in maniera amichevole o a istruzioni per l'uso scritte in prosa continua e con flashback anziché per voci separate collocate in sequenza temporale. Tali regole forniscono un eccellente supporto alla lettura di testi microlinguistici: l'esperto sa infatti come vengono strutturati i testi nella sua area di ricerca o di lavoro, per cui li affronta secondo strategie di lettura che gli facilitano di molto la comprensione.

#### e. Pragmatica

La componente pragmatica ha sempre avuto un ruolo dominante nella riflessione sulle *Languages for Special/Specific Purposes* condotta in Gran Bretagna, tant'è che il termine *purpose* entra nella definizione di riflesso, in molta glottodidattica italiana che ad essa si ispira. La dimensione pragmatica è certamente rilevante (cfr. la definizione all'inizio del paragrafo) ma non esauriente per definire questa varietà, come si vedrà in seguito<sup>4</sup>.

Una prima peculiarità pragmatica delle microlingue è data dal fatto che non si può ricorrere ad una forza illocutiva mascherata: tutto deve essere esplicito o comunque chiaro al lettore/ascoltatore.

Inoltre, le funzioni referenziale, regolativo-strumentale e metalinguistica rappresentano la quasi totalità della comunicazione microlinguistica, mentre due funzioni (personale-emotiva e poetico-immaginativa) restano escluse dal paradigma funzionale disponibile per il discorso microlinguistico.

#### f. Sociolinguistica

Le microlingue sono caratterizzate dalla formalità, anche se gli appartenenti alla stessa 'corporazione' usano indicatori tipici dei rapporti informali (ad esempio, il 'tu' tra studiosi o professori universitari che mai si sono incontrati in precedenza) e possono offrire di primo acchito un'impressione contraria; al di là del 'tu', rimangono formali tutti gli altri elementi della lingua nonché i gesti, i rapporti di spazio tra parlanti, il modo di vestire, ecc.

<sup>4</sup> In realtà lo «scopo speciale» della sigla LSP (*Language for Special/Specific Purposes*) è definito solo intuitivamente: cosa significa «italiano per gli scopi speciali della medicina»? Riflettendo sulla base della definizione presentata nell'apertura del paragrafo, si dovrebbe dire «italiano con lo scopo dominante della massima chiarezza, dell'eliminazione dell'ambiguità, della socializzazione in ambito e ambiente medico». Ma a questo punto si produce una tautologia...

#### g. Semiotica

Se si studiano i testi microlinguistici come macchine comunicative complesse si nota che essi sono caratterizzati dall'*interazione tra codice linguistico ed altri codici* (tabelle, grafi, numeri, formule, ecc.): essa risulta in effetti assai più frequente di quanto non avvenga nella lingua per uso quotidiano o per uso letterario.

Emerge da questa pur rapida elencazione delle caratteristiche formali dell'italiano settoriale la limitatezza del termine «linguaggio specialistico» e della definizione «lingua/linguaggio per scopi speciali», calcata sull'inglese *Language for Specific Purposes*. Tali definizioni si riferiscono solo all'aspetto pragmatico della competenza comunicativa, mentre il termine «microlingua» accentua il fatto che l'intero complesso delle competenze che formano una lingua viene interessato quando la si utilizza tra specialisti a fini di non ambiguità.

### 11.3 L'insegnamento delle microlingue

Non è possibile approfondire in questa sede per esteso tutti gli aspetti della didattica dell'italiano settoriale. Noteremo comunque come tutte le voci elencate nel paragrafo precedente costituiscano degli obiettivi specifici dell'insegnamento microlinguistico e, allo stesso tempo, come esse riguardino l'educazione linguistica e rientrino nelle competenze di ogni insegnante italiano.

Quanto alla competenza specialistica in informatica, economia, elettronica, medicina, ecc., essa è non solo irraggiungibile per l'insegnante di italiano (che sarà sempre un dilettante di fronte agli allievi specialisti), ma è anche inutile se si adotta un modello di unità didattica (a) basato sulla cooperazione tra l'allievo che conosce l'argomento e l'insegnante che conosce la lingua e (b) strutturato sull'evento comunicativo anziché sul semplice testo. Si approfondiranno questi aspetti nei due paragrafi seguenti.

#### 11.3.1 La cooperazione allievo/docente nella didattica delle microlingue

Considerato che l'uso della microlingua è giustificato in termini comunicativi solo tra specialisti e a fini di non-ambiguità, e considerato che l'insegnante non è uno specialista e non solo non coglie le ambiguità ma spesso neppure il significato dei testi presentati in un corso di microlingua, ne consegue che il modello di insegnamento non potrà essere quello consueto: «l'insegnante sa, lo studente no».

Le conoscenze di partenza sono in questo caso ripartite: l'insegnante conosce la lingua italiana e la sua didattica, l'allievo conosce l'economia, la medicina o l'architettura. Rimane un'area di conoscenze condivise, in quanto l'allievo non è un principiante di lingua italiana e l'insegnante ha pur sempre una generica conoscenza degli argomenti specialistici.

Il modello che deriva da queste semplici constatazioni definisce una didattica 'collaborativa'<sup>5</sup>: il testo microlinguistico (una lettera commerciale, un saggio

<sup>5</sup> Abbiamo descritto le ragioni di questo modello didattico in ricerche più estese sulle

scientifico, un articolo specialistico, ecc.) viene affrontato dai due soggetti sulla scorta delle loro rispettive competenze che permettono all'allievo di cogliere il significato, che è specifico del settore scientifico di ricerca, e all'insegnante di cogliere gli aspetti formali, sociolinguistici, pragmatici, semiotici, che sono specifici dell'italiano settoriale.

Per molti docenti e in alcune situazioni scolastiche particolari l'impostazione suggerita sopra comporta una sorta di rivoluzione rispetto alla prassi didattica: da un lato l'insegnante può temere di vedere minacciato il suo ruolo, il suo prestigio, dall'altro può essere difficoltoso per gli stessi allievi uscire dalla posizione di dipendenza dall'insegnante in cui sono stati tenuti per tutta la loro carriera scolastica. D'altro canto, il (presunto) prestigio basato sull'onniscienza dell'insegnante riguardo all'italiano è di ben breve durata in un corso di microlingua, per cui mette conto rinunciare volontariamente ed in maniera esplicita chiamando gli studenti a collaborare nell'interpretazione dei testi.

### 11.3.2 L'unità didattica basata sull'evento comunicativo anziché sul testo

Per delineare le caratteristiche specifiche di un'unità didattica finalizzata all'insegnamento dell'italiano settoriale è necessario richiamare due premesse, una neurolinguistica e una psicolinguistica.

Nella prassi, l'insegnamento della microlingua è concentrato sul *testo*. Ciò privilegia una didattica orientata sull'emisfero sinistro del cervello, perdendo il prezioso contributo che può venire da una impostazione bimodale (cfr. 4.4), che prenda in forte considerazione il contesto globale in cui il testo è inserito.

L'impostazione olistica, che mette cioè in campo l'intera potenzialità neurolinguistica, è ormai patrimonio accettato nella didattica della lingua «base»: nessun insegnante prende più le mosse dal singolo aspetto linguistico de-contestualizzato, ma delinea un contesto situazionale, al cui interno identifica un testo, il quale viene lentamente esplorato, muovendo da un approccio globale (basato sull'emisfero destro del cervello) ad una analisi via via più approfondita (basata sull'emisfero sinistro). Questa prassi è invece rara nella didattica delle microlingue, proprio perché l'insegnante di italiano non ha gli strumenti (le «rappresentazioni mentali», come si vedrà sotto) per collocare un testo in un contesto la cui natura e la cui dinamica gli sono ignote.

L'aspetto psicolinguistico rimanda al ruolo che l'*enciclopedia*, cioè la conoscenza del 'mondo', svolge nella comprensione (cfr. 3.3.1): è infatti proprio sulla conoscenza del mondo che si fondano la ridondanza contestuale e la *expectancy grammar*, elementi essenziali per la comprensione. Ora, la caratteristica specifica dell'allievo di microlingua è quella di essere uno specialista nel 'mondo' costituito dal suo settore specifico di studi (economia, informatica, chimica, linguistica, ecc.): non tener conto di questa specificità significa rendere il processo di acquisizione (micro)linguistica estremamente più difficile di quanto non sia in realtà.

microlingue (CLUC 1988, Balboni 1989), per cui in questa sede ci limitiamo a indicarne per cenni la natura.

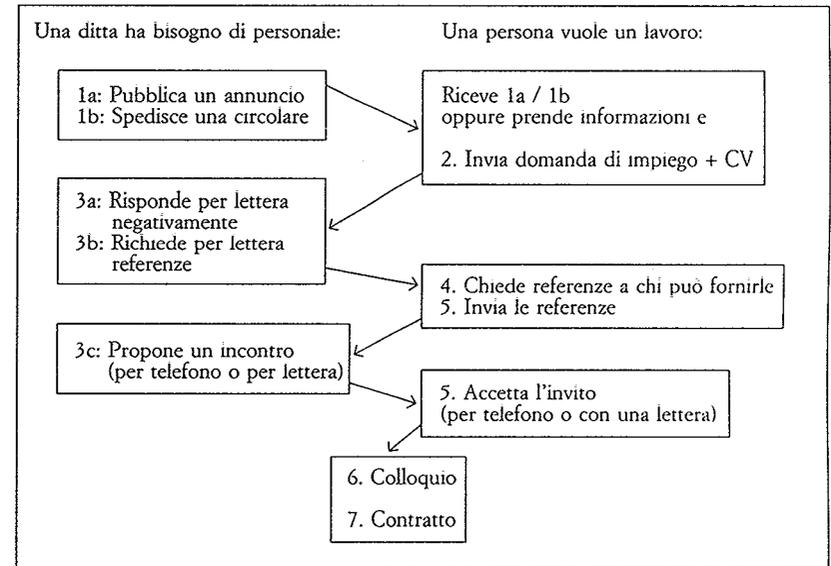
Sulla base delle due premesse possiamo individuare la caratteristica specifica dell'unità didattica di italiano settoriale: il fatto di basarsi sulla dimensione dell'evento comunicativo (nell'accezione dell'etnometodologia della comunicazione).

#### a. Le pre-conoscenze dell'allievo: le rappresentazioni mentali degli eventi microlinguistici

Al fine di attivare le strategie globali del cervello e di mettere in azione la *expectancy grammar* è necessario richiamare le pre-conoscenze dell'allievo. Ciò significa che, attraverso tecniche di elicitazione che lo coinvolgono direttamente, egli deve delineare la mappa dell'evento microlinguistico cui sta per «partecipare».

In termini di psicologia cognitiva, diremo che si tratta di recuperare la *rappresentazione mentale* che uno specialista, quale è l'allievo, ha dell'evento stesso<sup>6</sup>. Qualunque insegnante di italiano è in grado di costruire la mappa riportata in nota in base alla sua esperienza del mondo, alla sua enciclopedia. Le rappresentazioni di eventi microlinguistici ben più complessi sono tuttavia fuori della portata di un insegnante di italiano, ma sono invece semplici per lo specialista in quanto costituiscono l'ossatura logica, la coerenza interna dell'operare quotidiano nel settore in cui egli lavora o in cui si sta specializzando.

<sup>6</sup> Per cogliere la natura di una rappresentazione mentale può essere opportuno un esempio relativo ad una operazione di cui un insegnante di italiano ha certo competenza: una domanda di lavoro.



Proponiamo una schematica sintesi della scansione degli ulteriori momenti dell'unità didattica microlinguistica, usando come esempio l'italiano dell'economia, che è una delle microlingue più insegnate.

#### b. Dal contesto al testo

Dopo aver richiamato la rappresentazione mentale sotto la forma di una mappa dell'evento comunicativo, una unità didattica 'collaborativa' (cfr. 11.3.1) non dovrebbe affatto distaccarsi dalla forma generale dell'unità didattica, se non per il fatto che la motivazione può essere data per scontata in studenti di microlingua. Rimane comunque il fatto che si opera dapprima un coinvolgimento dell'emisfero destro (globalità) e poi dell'emisfero sinistro del cervello (analisi) per giungere ad una sintesi tra le due modalità.

Nella prassi tradizionale dell'insegnamento della microlingua, tuttavia, il programma è di solito basato su generi testuali, non su eventi: un'unità di italiano commerciale, per fare un esempio, riguarda le lettere di ordine, un'altra quelle relative al pagamento, e così via. In tal modo si finisce per ripercorrere, pur su un piano testuale, la tradizione grammaticalistica che insegnava nella prima lezione il verbo essere, nella seconda il verbo avere...

Nella prospettiva che stiamo illustrando, invece, si presenta un intero evento comunicativo, colto nella sua globalità, e solo in seguito l'allievo viene posto di fronte alla pluralità di testi che costituiscono la componente linguistica dell'evento stesso. Tali testi possono essere scritti (lettere, formulari, schemi, CV, convocazioni, verbali, ordini del giorno, ecc.), orali (telefonate, interviste), telematici (posta elettronica, telex, Electronic Fund Transfer, ecc.). Ora dopo ora, unità dopo unità, lo studente viene guidato dall'insegnante ad approfondire le caratteristiche formali di uno di tali generi, *senza tuttavia togliere il testo dal contesto comunicativo* in cui esso è stato prodotto e in cui ha senso – contesto che lo studente conosce proprio perché specialista.

In base alla sua programmazione, l'insegnante affronta unità per unità un particolare aspetto testuale che intende proporre all'analisi dell'allievo: si tratterà di volta in volta di caratteristiche retoriche, quali ad esempio il modo in cui si scrive la data o si apre una lettera in italiano. Effettuata l'analisi testuale, si può poi muovere all'analisi e alla riflessione sugli aspetti fonologici, morfosintattici, lessicali, pragmatici, sociolinguistici che sono presenti nei testi e che caratterizzano la microlingua studiata.

#### c. Dal testo al contesto: la conquista dell'autonomia

Un'unità didattica necessita di una fase di verifica alla conclusione del percorso.

Nella prassi la verifica è spesso centrata su aspetti formali della lingua, in termini sia testuali sia 'grammaticali'. Nella prospettiva di un approccio formativo oltre che comunicativo, quello che pare più rilevante per la verifica è la raggiunta autonomia nella gestione di eventi comunicativi microlinguistici.

La verifica dunque dovrebbe essere presentata sotto forma di un evento completo, per quanto delineato in poche righe, di cui si presentano solo alcuni testi e si chiede allo studente di stendere i testi mancanti.

## CAPITOLO 12

# IL DOCENTE DI MADRELINGUA ITALIANA

In apparenza un corso tenuto da un docente di madrelingua<sup>1</sup> è valido proprio per la competenza disciplinare dell'insegnante anche se alla conoscenza dell'italiano non si affianca sempre e necessariamente un'adeguata competenza glottodidattica<sup>2</sup>.

Il problema tuttavia è più complesso e include alcune variabili che possono essere evidenziate solo nell'ambito di una riflessione approfondita sui tre poli dell'atto didattico: l'italiano, l'allievo, l'insegnante (cfr. 4.2).

Nella realtà esiste un'altra figura di docente di madrelingua: è quello dell'assistente di italiano che collabora con un docente straniero di italiano. Tale caso (ben studiato da N.A.L.A. 1992) non rientra specificamente nella prospettiva che adottiamo in questo capitolo, anche se alcune riflessioni si adattano anche agli assistenti o lettori di italiano.

### 12.1 Docente di madrelingua 'italiana'. Ma quale italiano?

Il titolo di questo paragrafo è esplicito e proprio dalla domanda in esso contenuta conviene prendere le mosse.

#### a. Quale italiano?

Il problema rimanda alla scelta della *varietà geografica* della lingua italiana da prendere come modello per l'insegnamento in classe: l'italiano standard? ma chi lo parla in Italia? e quanti docenti lo conoscono? In presenza di un docente di madrelingua non si ha più una scelta: l'insegnante veneto presenta ai suoi allievi la sua varietà di italiano – e così fa quello di Sassari, di Napoli, di San Remo.

Nella situazione di lingua seconda, cioè dell'italiano insegnato in Italia, si pone poi il problema del rapporto tra

- l'italiano-modello offerto dal docente, che è di solito la variante colta di quello che si parla nella regione in cui avviene l'insegnamento;
- l'italiano popolare parlato in ambiente extrascolastico;

<sup>1</sup> Secondo la ricerca di Gianfranco Porcelli (in Freddi 1987) il 65,94% degli insegnanti proviene dall'Italia e il 5,48 è figlio d'emigranti «e può essere considerato di madrelingua italiana» (p. 118).

<sup>2</sup> Spesso in questo capitolo si parlerà di «insegnanti di madrelingua», cogliendo la generalità della categoria così come si è presentata ai nostri occhi e come compare dalle poche ricerche sul tema (tra cui una da noi condotta per conto del Ministero della Pubblica Istruzione): è ben vero tuttavia che esistono insegnanti per i quali l'essere di madrelingua è una specificazione aggiuntiva rispetto al loro essere anzitutto degli ottimi glottodidatti.

– le altre varietà regionali di italiano, usate dai mass media e presentate dagli eventuali supporti audio o audiovisivi utilizzati nel corso.

Per quanto di madrelingua, dunque, l'insegnante deve necessariamente tener conto della complessità sociolinguistica dell'italiano e, di conseguenza, deve indispensabilmente ricorrere ad una *pluralità di modelli* da proporre attraverso le strumentazioni tecnologiche di supporto a qualunque insegnamento linguistico, impartito da docenti di madrelingua o non per approfondimenti (cfr. Bettoni 1992).

#### b. *Quale Italia?*

È la stessa riflessione del punto a seppure con riferimento ai modelli culturali delle varie zone d'Italia. Se in ordine alla lingua è possibile parlare di differenti varietà di italiano, il concetto di 'varietà' è più arduo da applicare alla dimensione culturale in quanto – al di là di modelli culturali omologhi diffusi dai mass media in ogni regione – esistono profonde e talvolta insanabili differenze tra area e area: si pensi ad esempio a modelli culturali profondi e fortemente generativi di valori e di comportamenti quali il modo di intendere il rapporto uomo-donna, il senso della cosa pubblica, l'organizzazione del territorio, la solidarietà della famiglia, del rione, ecc. Si tratta di aspetti che al madrelingua italiano risultano ben più difficili da trattare di quanto non siano le varietà linguistiche: queste ultime sono tratti accidentali, mentre i valori e i comportamenti culturalmente sanciti vengono vissuti come sostanza, non come accidente; inoltre, i propri modelli vengono (inconsapevolmente?) ritenuti migliori di quelli delle altre zone d'Italia – e quindi più meritevoli di essere proposti agli stranieri.

#### c. *Su quali basi contrastive?*

L'analisi contrastiva si basa sulla comparazione tra la lingua materna dell'allievo e di quella oggetto di apprendimento, con la conseguente individuazione delle possibili interferenze e dei punti di particolare facilità/difficoltà, dovuta alla simmetria/dissimmetria tra i due sistemi linguistici che entreranno in contatto nella mente dell'allievo.

I corsi di italiano all'estero hanno di solito destinatari omonegei quanto a *background* linguistico, per cui l'insegnante di madrelingua può studiare e sperimentare soluzioni agli specifici problemi di interferenza, ma a tal fine è indispensabile che egli conosca (ed in maniera approfondita) la lingua materna dei suoi allievi.

#### d. *Su quale analisi dei bisogni?*

Mentre gli approcci glottodidattici tradizionali centravano l'attenzione sui "bisogni" della lingua (la sua struttura, le sue regole, le eccezioni, ecc.), indipen-

dentemente dalla necessità e dalla frequenza d'uso), dagli anni Sessanta in poi, anche per opera dell'approccio comunicativo, si è diffuso un principio glottodidattico che lega i contenuti e i metodi d'insegnamento ai bisogni/obiettivi specifici dell'allievo.

L'insegnante che opera all'estero deve quindi conoscere non solo la lingua (cfr. punto e, sopra), ma anche la realtà sociale e culturale dei suoi allievi per sapere individuare che cosa essi si attendano, che fini reali abbiano (al di là dei fini dichiarati) per accostarsi all'italiano, che tipo di soddisfazione di bisogni ci si attenda di norma dal sistema scolastico o universitario in cui si opera, per evitare di offrire una risposta inadeguata nei corsi di italiano.

I gruppi di studenti nelle due Università per Stranieri di Siena e Perugia e in altri centri italiani sono costituiti da allievi con interessi distanti tra loro; motivazioni quali «l'italiano per accedere alla cultura italiana» non significano nulla in termini di analisi dei bisogni. D'altra parte, la motivazione «l'italiano per poter vivere in Italia», tipico dei corsi ad immigrati, è ancor oggi una dichiarazione di intenti più che una progetto glottodidattico diffuso (cfr. punto 13.3).

## 12.2 Studenti stranieri

Il secondo elemento costitutivo dell'atto didattico riguarda l'allievo. Il problema dei destinatari si lega al fatto che essi sono studenti *stranieri* (e, spesso, adulti: ma a questo proposito si veda il cap. 13)

I modelli scolastici sono diversi da paese a paese non solo quanto a struttura organizzativa, ma anche in termini di finalità e di modalità relazionali. La scuola italiana, ad esempio, è fortemente formativa, mentre quella americana – che rappresenta il modello per molti paesi in via di sviluppo – è tendenzialmente istruttiva; l'insegnante italiano si porta dunque come bagaglio pedagogico la sua tradizione formativa anche quando agisce con allievi provenienti da una tradizione istruttiva (cfr. 4.3); ne consegue che:

- l'insegnante di madrelingua italiana, a meno che non sia un attento studioso della logica pedagogica della scuola del paese dove opera, percepisce come «svilimento» della sua azione la richiesta degli studenti di trasformarsi in puro istruttore strumentale;
- l'allievo percepisce come «fumosità», come perdita di tempo i momenti in cui l'insegnante italiano abbandona l'istruzione ai fini dell'educazione.

L'esempio che abbiamo presentato è solo un aspetto della specificità spesso latente, implicita, che caratterizza lo studente in quanto proveniente da altri sistemi scolastici. In questa prospettiva è necessario che l'insegnante italiano si soffermi sui modelli educativi degli stranieri in ordine a:

- che cosa gli studenti si attendono dalla scuola e dall'università in quanto istituzione;
- cosa si attendono dalla scuola specificamente nel settore delle lingue straniere;
- che tipo di rapporto si attendono tra gli argomenti che possono essere trattati

- nella scuola e gli argomenti che sono discussi nella società<sup>3</sup>;
- il modo in cui regolare le relazioni tra allievo e insegnante<sup>4</sup>;
- quale funzione attribuire alla verifica e valutazione, ed in che maniera esse vengono condotte;
- soprattutto, quale rapporto istituire tra dimensione formativa e dimensione utilitaria nella lingua seconda (cfr. FIPLV 1991).

## 12.3 Docenti di madrelingua

Questa voce va scissa in due, distinguendo i problemi relativi al sostantivo da quelli che afferiscono al qualificatore.

### 12.3.1 Docenti

Il problema principale deriva dal fatto che nell'insegnamento dell'italiano a stranieri troviamo insieme docenti che nella loro professione principale o nella loro storia personale sono (stati) docenti di italiano (e/o latino), provenienti dunque da Lettere o Magistero, e altri che sono (stati) insegnanti di Lingue straniere.

Le loro basi glottodidattiche sono del tutto diverse e differente è l'impegno profuso dallo Stato italiano negli ultimi quindici anni per la loro formazione.

#### a. Insegnanti provenienti dalla facoltà di Lingue e Letterature Straniere

Gli insegnanti di lingue hanno avuto la possibilità di frequentare, a partire dal 1978, il *Progetto speciale lingue straniere* del Ministero della Pubblica Istruzione, che li ha formati in glottodidattica e li ha messi a contatto con realtà straniere; negli ultimi anni i progetti di scambio del Ministero Pubblica Istruzione e quelli del *Progetto Lingua* della CEE hanno consentito un'ulteriore internazionalizzazione dei docenti di lingue, che possono inoltre far capo ad associazioni come l'ANILS (Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere) ed il movimento Lingua e Nuova Didattica (LEND), nonché associazioni di insegnanti di francese, tedesco, inglese, ecc., che svolgono una funzione fondamentale nell'aggiornamento continuo.

Tali insegnanti hanno una buona formazione sulla didattica della lingua straniera, ma spesso la travasano acriticamente nell'insegnamento della lingua seconda, soprattutto se insegnano l'italiano saltuariamente.

Inoltre, gli insegnanti di lingua straniera mancano spesso di esperienza di

<sup>3</sup> Un esempio ben noto a chi insegna italiano negli Stati Uniti (o ad americani in Italia) è quello dell'uso di periodi indubbiamente significativi della società italiana quali *Panorama* e *L'Espresso*: esso può portare all'abbandono dell'aula da parte delle allieve come forma di protesta per i frequenti nudi di 'donna-oggetto' nelle copertine; la presenza poi di servizi sul «terzo mondo» (espressione che allontana dall'aula gli studenti che pretendono la formula «nazioni in via di sviluppo») può ricevere l'accusa di etnocentrismo; la pubblicità del Governo Italiano sulla prevenzione dell'AIDS farebbe gridare allo scandalo...

<sup>4</sup> Con gli stessi studenti di cui alla nota precedente, l'insegnante uomo che consolasse una studentessa per un voto negativo poggiandole la mano sulla spalla potrebbe ricevere l'accusa di *sexual harassment*.

formalizzazione e di riflessione metalinguistica sull'italiano: lo conoscono come lingua materna ma non come oggetto di insegnamento.

#### b. Insegnanti provenienti dalle facoltà di Lettere e di Magistero

Totalmente differente è la situazione in ordine agli insegnanti di italiano: nella facoltà di Lettere la glottodidattica è assai meno presente che in quelle di Lingue; lo Stato non ha investito in modo specifico nell'aggiornamento in servizio di questi insegnanti; convivono nella prassi didattica della scuola italiana gli approcci più diversificati, dall'analisi grammaticale e logica agli impianti più sofisticati di analisi testuale, dall'uso del giornale quotidiano in classe all'insegnamento fondato su *I Sepolcri* e *i Promessi Sposi*; gli insegnanti di lettere – spesso provenienti da un liceo classico – hanno una notevole impostazione grammaticale, calcata su quella usata per il latino, alla cui terminologia spesso ricorrono.

Nei Centri Linguistici universitari questi docenti di italiano hanno spesso trovato ambienti adeguati ad una riqualificazione glottodidattica, ma nella realtà di molti corsi locali, affidati alla (per altro benemerita) Società Dante Alighieri, alla Caritas, ai sindacati, agli enti locali o simili, accanto al grande entusiasmo non si trova una corrispondente preparazione didattica specifica per studenti adulti e stranieri.

### 12.3.2 Madrelingua

Le caratteristiche ed i problemi dell'insegnante di madrelingua possono essere schematicamente riproposte nei seguenti punti

#### a. Graduazione del materiale linguistico

Si tratta del problema principale, perché l'insegnante di madrelingua ha difficoltà nel filtrare il proprio uso linguistico attraverso una griglia ben definita di bisogni, di priorità, di competenza degli allievi.

Due delle teorie fondamentali di Krashen, quella del cosiddetto «ordine naturale» e quella nota come «i+1» (cfr. 4.5), si basano sulla capacità dell'insegnante di tenere sotto controllo la lingua che parla, di non usare sinonimi ignoti agli allievi, di non scegliere varianti alle strutture note, e così via. Il parlante di madrelingua conosce la propria lingua troppo bene, la usa con troppa scioltezza e in maniera troppo spontanea, poco controllata, per cui rischia di infrangere le ipotesi krasheniane se non ha una grande esperienza.

#### b. Intolleranza per le varietà

Ciascun parlante ritiene accettabile la propria varietà di italiano (anche se spesso se ne «vergogna» quando sente la sua voce registrata) e della cultura italiana, ma diviene sempre più intollerante mano a mano che gli vengono proposte varietà di regioni più distanti. Per un veneto, ad esempio, le varietà utilizzate da personalità quali Francesco Cossiga (ex Presidente della Repubblica, quindi simbolo per eccellenza dell'Italia) o Ciriaco de Mita (ex capo del Governo) sono ridicole se non fastidiose, e certo un sassarese o un avellinese (concittadini delle due personalità suddette) trovano ridicole o fastidiose le varietà di italiano usate del veneziano Gianni De Michelis (ex Ministro degli Esteri, quindi modello linguistico di forte prestigio per gli stranieri che studiano la nostra lingua).

Serve quindi, come accennato in precedenza, un madrelingua *specificamente qualificato in termini sociolinguistici* per poter scegliere testi in tutte le varietà maggiori e *particolarmente consapevole della propria varietà*, in modo da informare i suoi allievi sulle caratteristiche locali e non generali di alcuni aspetti del suo italiano.

#### c. *Uso di glotto-tecnologie*

Spesso l'insegnante madrelingua non coglie la necessità di usare il registratore audio e/o video per presentare modelli linguistici, poiché egli si ritiene, in quanto madrelingua, un modello più che accettabile e sufficiente.

In tal modo l'allievo perde la possibilità di essere esposto a diverse varietà, a voci maschili e femminili, di diverse età, con diversi rumori di sottofondo.

#### d. *Sottovalutazione della dimensione didattica*

Consapevole dell'autenticità linguistica della sua proposta, talvolta l'insegnante madrelingua ritiene che gli aspetti glottodidattici siano secondari e che le eventuali carenze in questo settore possano essere compensate dalla sua competenza linguistica, dall'entusiasmo, dalla disponibilità umana nei confronti degli allievi stranieri.

Si tratta, naturalmente, di una presunzione del tutto infondata.

#### e. *Il filtro affettivo dell'allievo adulto di fronte al madrelingua*

Questa voce raccorda la sezione dedicata all'allievo con quella dedicata all'insegnante. Ci riferiamo al fatto che di fronte ad un parlante nativo chi deve usarne la lingua sente che la propria 'dignità', la propria capacità di apprendere, la propria 'intelligenza' sono in qualche modo messe in discussione, per cui entra in uno stato ansioso e ciò inserisce l'autodifesa o «filtro affettivo» (cfr. 4.5), bloccando l'acquisizione.

L'insegnante di madrelingua dunque non dovrà solo essere qualificato in glottodidattica in generale, ma anche negli aspetti relazionali della pedagogia. Se poi si considera che spesso l'allievo è adulto, e quindi gode di pari stato rispetto all'insegnante, l'opposizione madrelingua/straniero assume una rilevanza 'andragogica' particolare (cfr. il seguente capitolo).

## CAPITOLO 13

### L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AD ALLIEVI ADULTI

È necessario precisare anzitutto il termine 'adulto': non ci si riferisce qui a chi è adulto dal punto di vista psicolinguistico (cioè in genere a chi è entrato nella pubertà), ma all'adulto in senso sociale: ha terminato il corso di studi formali, ha un lavoro, è un soggetto autonomo (o è legato alla famiglia che si è scelto) per quanto riguarda le decisioni, e così via.

L'insegnamento dell'italiano ad allievi adulti costituisce una dimensione glottodidattica che negli ultimi anni è rimasta a lungo scoperta<sup>1</sup>, a seguito dell'accentuazione della ricerca glottodidattica relativa all'insegnamento precoce delle lingue. Questo fenomeno rappresenta un handicap di partenza per il nostro settore di studi in quanto, come si è avuto occasione di anticipare al punto 2.3, molto dell'insegnamento dell'italiano a stranieri è in effetti destinato ad allievi adulti.

Questa constatazione porta come sua conseguenza due corollari problematici:

- da un lato si hanno le difficoltà che si riscontrano nell'insegnamento ad un pubblico caratterizzato da tratti assolutamente propri (cfr. 13.1-2), per cui l'impianto psico-pedagogico e glottodidattico illustrati nei capitoli precedenti non sono automaticamente trasferibili a questo tipo di destinatario;
- dall'altro, si hanno dei problemi che, specialmente nell'insegnamento condotto in Italia, derivano dal fatto che molti docenti insegnano l'italiano part time: al mattino insegnano (di solito lettere, latino o lingue straniere) nelle scuole medie o superiori, quindi con un pubblico di (pre)adolescenti, e per qualche ora la settimana insegnano l'italiano ad adulti (talvolta per compenso, tal'altra per 'passione'): è naturale che essi tendano a trasporre agli adulti l'impianto pedagogico per adolescenti utilizzato nelle ore del mattino.

In questo capitolo dedicheremo dunque un primo paragrafo alla definizione dei problemi dell'insegnamento ad adulti secondo la proposta della 'andragogia', fornendo in tal modo gli strumenti per una riflessione globale (cfr. 13.1); in secondo luogo si vedranno le caratteristiche di una glottodidattica rivolta ad adulti (cfr. 13.2); si concluderà il capitolo con la riflessione su un problema

<sup>1</sup> L'ultima opera di ampio respiro pubblicata in Italia sul tema è, a ciò che ci risulta, G.Freddi 1974. È in corso di stampa un lavoro di Carolina M. Scaglioso sul problema. Il Progetto del Consiglio d'Europa nel cui ambito è nato il Livello Soglia per l'italiano (Galli de' Paratesi 1981), pur essendo destinato esplicitamente ad adulti, non ha approfondito questo settore in termini glottodidattici, ma solo nella direzione dell'analisi dei bisogni linguistici e comunicativi.

che sta imponendosi in Italia con notevole (e talvolta drammatica) intensità: quello dell'insegnamento dell'italiano agli immigrati (cfr. 13.3).

### 13.1 L'insegnamento agli adulti

L'insegnamento agli adulti è spesso ritenuto una nuova sfera d'azione pedagogica e didattica, indotta dalla necessità di una formazione continua che caratterizza il nostro secolo – ma è invece la realtà normale in cui si effettuava l'insegnamento nella classicità: Socrate e Cicerone trattano sì di educazione – ma sempre e solo di educazione degli adulti. Non si pongono il problema dell'insegnamento ai bambini. È la Chiesa che imposta, nei primi secoli, una vera «pedagogia», cioè una scienza dell'insegnamento ai bambini (come indica il prefisso *paida*, 'bambino' in greco).

Negli anni Cinquanta il problema della specificità dell'allievo adulto viene posto da Maslow che, parlando di «personalità e motivazione», affronta il tema anche dal punto di vista dell'adulto; negli anni successivi Knowles e Rogers<sup>2</sup> definiscono meglio il problema. Secondo Rogers l'apprendimento dell'adulto si caratterizza per il fatto che, a differenza del bambino, egli non è disponibile a mettere continuamente in discussione l'architettura delle sue conoscenze nonché il proprio status di adulto: quindi l'insegnamento può avere successo solo se è lo stesso allievo a decidere di voler modificare la sua realtà conoscitiva e sociale.

Knowles nota lo stesso fenomeno ma lo studia sul piano relazionale insegnante/allievo: mentre il bambino è disposto a compiere «atti di fede» nell'insegnante-adulto, questo atteggiamento è quanto mai estraneo nello studente-adulto, che si sente pari all'insegnante (tranne forse, al docente di madrelingua straniera: e ciò spiegherebbe il ruolo particolare che quest'ultimo può assumere).

Tra i punti essenziali per distinguere l'*andragogia* (termine coniato da M. Knowles e ripreso, in Italia, da Demetrio) dalla *pedagogia* troviamo la particolare natura della motivazione dell'allievo adulto nonché il suo notevole grado di autonomia, che lo sorreggono nei processi di *decision making* in ordine al suo apprendimento.

Non va poi dimenticato il contributo di Hermann (1987) che studia a livello neurologico altre differenze tra le due scienze dell'educazione, soprattutto per quanto attiene alla diversa capacità del cervello di un bambino e di un adulto nell'*acquisire, memorizzare, reimpiegare* (cfr. anche Krashen-Scarcella-Long 1982; Harley 1988; Singleton 1989).

Inoltre, in linea con le tendenze di quest'ultimo decennio, vorremmo focalizzare anche le *differenze di ordine affettivo*: stima di sé, piacere nell'apprendere, immagine che l'adulto intende proiettare all'esterno, ecc., sono totalmente differenti in termini di quantità e qualità rispetto a un bambino, a un adolescente, ad un giovane universitario.

<sup>2</sup> Le opere di Rogers 1969 e Knowles 1973-1990 (usiamo la doppia datazione perché lo stesso libro è stato riscritto più volte per tutto un ventennio) sono tra le fonti principali di questo paragrafo; in ambito italiano rimandiamo essenzialmente a Demetrio 1990.

Infine, è necessario notare che le conoscenze del mondo e l'esperienza di vita di un adulto sono superiori a quelle di un adolescente: se al giovane universitario l'approccio *pedagogico* può ancora essere proposto, sull'onda della continuità con quanto ha 'subito' nella scuola superiore, nell'insegnamento ad adulti solo un approccio *andragogico* risulta possibile.

Un approccio andragogico è caratterizzato:

- dalla particolare natura e dal ruolo giocato dalla *motivazione* dell'adulto nonché dal fatto che per restare attiva essa ha bisogno di poter *misurare continuamente il percorso effettuato* e di individuare con chiarezza la successione di obiettivi che attendono l'allievo;
- dalla *disponibilità a modificare l'architettura* della propria conoscenza, del proprio modo di valutare l'esperienza;
- dalla *consapevolezza della propria esperienza* di vita e, quindi, dall'*accentuazione dell'autonomia* nel processo di apprendimento. Se il primo dato, l'esperienza, è già riconosciuto da Dewey all'inizio del secolo, il secondo, l'autonomia, è proprio dell'andragogia;
- dal conseguente passaggio del docente dal ruolo di insegnante a quello di *facilitatore dell'apprendimento* (Rogers 1969 – nozione per altro già anticipata da Von Humboldt a fine Settecento);
- dall'*accentuazione del ruolo delle procedure di problem solving*, condotte *autonomamente* sulla base della propria *esperienza* seppure con l'*aiuto facilitante* dell'insegnante.

Sulla base di queste premesse si può dunque individuare il nucleo di un approccio andragogico nell'instaurarsi di un «contratto psicologico» tra due adulti che assumono le funzioni complementari (inesistenti l'una senza l'altra) di insegnante-facilitatore e di allievo autonomo perché esperto e motivato.

### 13.2 Una glottodidattica per adulti

Nel paragrafo precedente si è accennato al problema andragogico nelle sue linee essenziali ed in generale, senza riferimenti glottodidattici. In questo paragrafo si aggiungeranno alcune considerazioni in tal senso.

L'allievo adulto di lingua straniera si caratterizza per:

#### *a. Il superamento del «periodo critico»*

Secondo Lenneberg (1967) e la sua scuola, il «periodo critico» per l'acquisizione linguistica è l'infanzia, quando l'apprendimento è particolarmente favorito dalla conformazione neurologica del bambino. Va rilevato che recenti studi psicolinguistici prendono posizioni diverse, sostenendo che la capacità di apprendere lingua non viene mai meno, ma sono la rapidità e la stabilità dell'acquisizione che mutano: il bambino è più rapido, l'adulto alla lunga lo raggiunge (Singleton 1989).

Se riprendiamo la considerazione che si è fatta sopra secondo cui molti degli insegnanti di italiano che lavorano presso scuole private o associazioni di accoglienza degli immigrati sono primariamente impegnati nelle scuole, quindi con allievi che sono ancora nel loro «periodo critico», risulta chiara la difficoltà di

impostare ogni giorno il proprio insegnamento in maniera diversa a seconda del gruppo di allievi: in maniera pedagogica al mattino, andragogica al pomeriggio.

#### b. La storia personale di apprendimento linguistico

L'adulto ha già studiato una o più lingue straniere, il che lo porta ad attendersi che *tutte* le lingue straniere in *tutti* i luoghi si insegnino allo stesso modo, e precisamente nel modo in cui sono state insegnate loro in precedenza. Ne consegue che l'insegnante di italiano deve giustificare all'adulto le sue scelte metodologiche, lo scopo di alcuni esercizi apparentemente 'poco seri', la priorità accordata all'orale rispetto allo scritto, alla comunicazione rispetto alla grammatica: diversamente, l'allievo adulto si può trovare spaesato di fronte a percorsi a lui estranei, venendo così meno il contratto psicologico insegnante-allievo che è stato indicato come fondamentale nella conclusione del paragrafo precedente.

#### c. La richiesta (e la necessità) metalinguistica e metacomunicativa

Rispetto all'allievo bambino o giovane l'adulto ha una maggiore necessità di riflessione consapevole ed esplicita sulla realtà formale della comunicazione in lingua italiana – necessità che è di solito maggiore di quella soddisfatta da molti libri pensati per adolescenti e giovani; tale necessità deriva dalla superiore capacità astrattiva e sistematizzante della mente adulta, nonché dal desiderio di chiarezza, di 'regole' solide, cui far riferimento – per quanto sia possibile trovare alcunché del genere in una lingua viva.

#### d. L'esperienza di vita

Negli adulti si ha una forte padronanza di processi di comprensione legati all'*expectancy grammar*, alla conoscenza del mondo (cfr. 3.3.1 e 6.2). Ciò rende la comprensione, specie in settori microlinguistici, più facile all'adulto di quanto essa non sia ad allievi più giovani; proprio sulle pre-conoscenze potrà dunque far forza l'insegnante per fornire input comprensibile.

#### e. Il filtro affettivo

Il filtro affettivo dell'adulto è, come si è detto, particolarmente sensibile, per cui la correzione in presenza di compagni dovrà avvenire in maniera opportuna; per la stessa ragione, data la delicatezza del rapporto tra l'adulto tornato a scuola e la famiglia cui sottrae parte del suo tempo per studiare l'italiano, i risultati ufficiali (quelli che l'allievo adulto mostra al coniuge e ai figli – oltre che ai superiori e ai colleghi) dovranno sempre essere tali da velare l'eventuale insuccesso e fornire comunque un appiglio positivo per permettere all'adulto di non compromettere la sua immagine.

Nelle voci articolate sopra sono già forniti alcuni suggerimenti metodologici precisi. Un'indicazione particolare, tuttavia, merita di essere esplicitata per la sua importanza in una glottodidattica per adulti. Essa riguarda la selezione delle tecniche didattiche all'interno del vasto ventaglio di possibilità offerte dalla tradizione dell'insegnamento linguistico (cfr. Balboni 1991 per una rassegna).

Ai fini della riflessione che si sta qui conducendo le tecniche possono essere divise tra quelle che

– pongono l'allievo di fronte alla sua competenza;

– portano l'allievo ad interagire con i compagni;  
– pongono l'allievo a confronto diretto con l'insegnante.

Solo la prima categoria risponde ai requisiti dell'andragogia, mentre le altre sono possibili solamente in un contesto di pedagogia.

Tra le tecniche che lasciano all'allievo il compito della conduzione e della valutazione (per quanto guidata da un'insegnante) troviamo, ad esempio, il dettato auto-corretto, la procedura cloze, l'accoppiamento parole-immagini e tutte le forme di incastro (di parole, di spezzoni di frasi, di periodi di un testo, di battute di un dialogo, di vignette e parole di un fumetto, ecc).

Le tecniche basate sulla simulazione portano ad una forte interdipendenza esecutiva tra i due interlocutori che eseguono il roleplay, la drammatizzazione, il dialogo: ciò può facilmente essere percepito come un rischio di veder messa in discussione l'immagine che l'allievo ha di sé o che vuole proiettare – e ciò rimette in azione il meccanismo del filtro affettivo.

Infine, le tecniche che pongono l'allievo in una posizione di 'sudditanza' nei confronti dell'insegnante giudice onnisciente anziché facilitatore rompono il patto psicologico tra adulti che sta alla base dell'andragogia. In questo senso non esistono tecniche 'opportune' e 'inopportune', poiché in realtà ogni attività didattica può essere condotta in maniera rispettosa del patto psicologico, soprattutto nelle due fasi più delicate a questo proposito: la correzione degli errori e il processo di verifica, valutazione e comunicazione dei risultati.

### 13.3 L'insegnamento dell'italiano agli immigrati

Esistono pochi studi linguistici sugli immigrati<sup>3</sup>; essi sono essenzialmente condotti in un'ottica di linguistica applicata, ma sono comunque preziosi di implicazioni glottodidattiche; tali ricerche si dividono in due tipi fondamentali:

- gli studi sull'*apprendimento spontaneo* (espressione ormai consacrata con la quale si intende in realtà l'*acquisizione* dell'italiano come risultato dell'esposizione allo stesso, senza forme di istruzione formalizzata) forniscono informazioni preziose sull'ordine naturale di acquisizione dell'italiano (cfr. 4.5);
- gli studi (meno frequenti di quanto ci si potrebbe attendere) sull'*insegnamento dell'italiano a immigrati* possono offrire utili indicazioni glottodidattiche per una teoria dell'insegnamento della lingua *seconda*, oltre che per studi di carattere contrastivo e per la definizione di un livello soglia dell'italiano basato su ampi e solidi dati sperimentali anziché su un lavoro necessariamente più teorico quale fu quello che portò al modello del 1981 (Galli de' Paratesi, 1981).

Riprendiamo questi ultimi spunti per notare due fatti che, pur nel breve spazio che ad essi si può attribuire in questa sede, non possono essere trascurati.

Anzitutto, l'insegnamento ad immigrati porta a modificare i parametri di una delle mete dell'educazione linguistica, la culturizzazione (cfr. 3.3.2). Aiutare l'al-

<sup>3</sup> Le principali ricerche sono condotte dagli studiosi che troviamo in Giacalone Ramat 1986 e 1988 e in Bernini-Giacalone Ramat 1990; dal versante delle scienze dell'educazione si hanno riflessioni utili per il glottodidatta in Demetrio 1984, Favaro 1987 e Sergi-Carchedi 1992.

lievo adulto a culturizzarsi non significa portarlo verso un generico 'rispetto' o in un 'interesse' per il diverso, per l'altro da sé, ma aiutarlo nella scoperta attraverso la lingua:

- dei modelli culturali che un italiano ritiene irrinunciabili;
- dei modelli che invece possono essere modificati o comunque utilizzati anche se non posseduti appieno<sup>4</sup>;
- del modo in cui l'italiano vive il suo contatto con gli immigrati;
- dell'idea che l'italiano ha del Maghreb, del Senegal, della Cina, ecc.

Un secondo aspetto particolare, già accennato tra le specificità dell'insegnamento delle lingue *seconde*, rimanda al ruolo dell'insegnante di italiano a immigrati: egli non propone lingua ma, essenzialmente, svolge due funzioni:

- rende comprensibili alcuni campioni linguistici cui gli allievi sono stati esposti nella loro vita quotidiana nelle strade, negli uffici di polizia, nell'eventuale posto di lavoro: manifesti, dépliant, formulari burocratici, telegiornali, ecc.;
- sceglie alcune strutture dell'italiano all'interno di tali campioni linguistici, sulla base di una graduazione basata sulla loro frequenza e sulla loro capacità di generare nuovo comportamento linguistico, e le richiama alla consapevolezza metalinguistica degli allievi spesso stanchi dopo molte ore di lavoro, riuniti in aule improvvisate e inadeguate.

In generale comunque si può affermare che l'Italia non è ancora pronta ad affrontare il tema dell'integrazione linguistica degli immigrati, né di quelli adulti né, soprattutto, dei loro figli.

Le riflessioni e le indicazioni operative contenute in questo capitolo e in quelli precedenti possono fornire una delle competenze che devono essere presenti nell'insegnante ad immigrati (la competenza glottodidattica), ma tale figura professionale ha anche bisogno di una preparazione psicologica, sociologica e antropologica più complessa di quella di qualunque altro docente di italiano, preparazione che tuttavia esula dall'economia di questo volume.

<sup>4</sup> Si tratta di un processo che porta all'instaurarsi di modelli culturali affatto nuovi, che Andrée Tabouret Keller (in Balboni 1994) ha definito «culture di contatto»: è una dimensione di ricerca ancora pressoché inesplorata non solo in Italia ma anche in altre realtà dove l'immigrazione è un fatto ben meno recente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Quella che segue non è una bibliografia.

Si tratta semplicemente dei testi cui si è fatto riferimento nel corso del volume.

Molti saggi comparsi in opere a più mani non sono indicati separatamente, ma solo attraverso il rimando al nome del curatore dell'opera che li ha ospitati.

AMBROSIO S. (cur.) 1986

*La certificazione dell'italiano come L2*, numero monografico di *Scambi culturali*, 4.

- 1990

«La comprensione orale nella certificazione dell'italiano L2», in *Italiano & oltre*, 4.

ANTHONY E. 1972

«Approach, Method and Technique», in H. ALLEN e R. CAMEL (cur.), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.

ARMELLINI G. 1987

*Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli.

ARCAINI E. 1978

*L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli-Bocca.

BALBONI P.E. 1988

*Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Torino, Liviana-Petrini.

- 1989

*Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.

- 1991

*Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Torino, Liviana-Petrini.

- (cur.) 1993a

*Educazione bilingue*, Quaderno Monografico n. 8 di *Mondo Ladino*, Vigo di Fassa (TN), Istituto Culturale Ladino.

- (cur.) 1993b

*Progetto Comenius. Un pacchetto multimediale di autoformazione glottodidattica e informatica*, Roma, Direzione Generale dell'Istruzione Tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione - Treviso, Pagus.

- (cur.) 1994

*Un progetto di educazione bilingue in Italia*, Welland (Ontario), Soleil Publications.

BALDELLI I. 1987

*La lingua italiana nel mondo*, Roma, I.E.I.

BANFI E. 1986

«Un nuovissimo 'dialetto': l'italiano semplificato degli immigrati stranieri», in *Italiano e oltre*, 1.

BERNINI G. e A. GIACALONE RAMAT (cur.) 1990

*La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*, Milano, Angeli.

BERRETTA M. 1977

*Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.