

Libreremo

Questo libro è il frutto di un percorso di lotta per l'accesso alle conoscenze e alla formazione promosso dal **CSOA Terra Terra**, **CSOA Officina 99**, **Get Up Kids!**, **Neapolis Hacklab**. Questo libro è solo uno dei tanti messi a disposizione da **LIBREREMO**, un portale finalizzato alla condivisione e alla libera circolazione di materiali di studio universitario (e non solo!).

Pensiamo che in un'università dai costi e dai ritmi sempre più escludenti, sempre più subordinata agli interessi delle aziende, **LIBREREMO** possa essere uno strumento nelle mani degli studenti per riappropriarsi, attraverso la collaborazione reciproca, del proprio diritto allo studio e per stimolare, attraverso la diffusione di materiale controinformativo, una critica della proprietà intellettuale al fine di smascherarne i reali interessi.

I diritti di proprietà intellettuale (che siano brevetti o copyright) sono da sempre – e soprattutto oggi - grosse fonti di profitto per multinazionali e grandi gruppi economici, che pur di tutelare i loro guadagni sono disposti a privatizzare le idee, a impedire l'accesso alla ricerca e a qualsiasi contenuto, tagliando fuori dalla cultura e dallo sviluppo la stragrande maggioranza delle persone. Inoltre impedire l'accesso ai saperi, renderlo possibile solo ad una ristretta minoranza, reprimere i contenuti culturali dal carattere emancipatorio e proporre solo contenuti inoffensivi o di intrattenimento sono da sempre i mezzi del capitale per garantirsi un controllo massiccio sulle classi sociali subalterne.

L'ignoranza, la mancanza di un pensiero critico rende succubi e sottomette alle logiche di profitto e di oppressione: per questo riappropriarsi della cultura – che sia un disco, un libro, un film o altro – **è un atto cosciente caratterizzato da un preciso significato e peso politico**. Condividere e cercare canali alternativi per la circolazione dei saperi significa combattere tale situazione, apportando benefici per tutti.

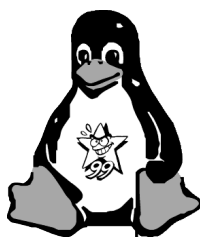
Abbiamo scelto di mettere in condivisione proprio i libri di testo perché i primi ad essere colpiti dall'attuale repressione di qualsiasi tipo di copia privata messa in atto da SIAE, governi e multinazionali, sono la gran parte degli studenti che, considerati gli alti costi che hanno attualmente i libri, non possono affrontare spese eccessive, costretti già a fare i conti con affitti elevati, mancanza di strutture, carenza di servizi e borse di studio etc...

Questo va evidentemente a ledere il nostro diritto allo studio: le università dovrebbero fornire libri di testo gratuiti o quanto meno strutture e biblioteche attrezzate, invece di creare di fatto uno sbarramento per chi non ha la possibilità di spendere migliaia di euro fra tasse e libri originali... Proprio per reagire a tale situazione, senza stare ad aspettare nulla dall'alto, invitiamo tutt* a far circolare il più possibile i libri, approfittando delle enormi possibilità che ci offrono al momento attuale internet e le nuove tecnologie, appropriandocene, liberandole e liberandoci dai limiti imposti dal controllo repressivo di tali mezzi da parte del capitale.

Facciamo fronte comune davanti ad un problema che coinvolge tutt* noi! Riappropriamoci di ciò che è un nostro inviolabile diritto!



Get Up Kids
www.getupkids.org



Neapolis Hacklab
www.neapolishacklab.org



csOA Terra Terra
www.csOaterraterra.org



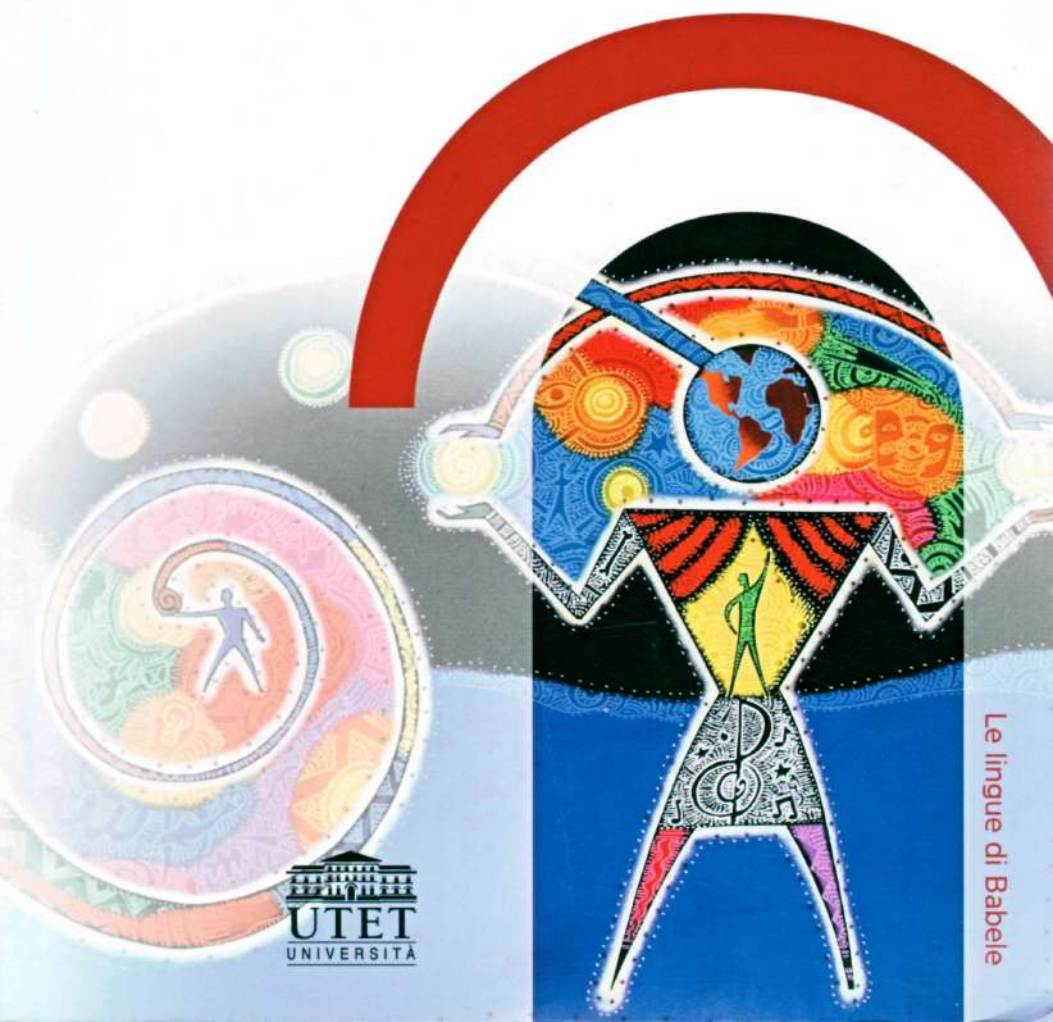
csOA Officina 99
www.officina99.org

www.libreremo.org

Paolo E. Balboni

LE SFIDE DI BABELLE

Insegnare le lingue nelle società complesse




UTET
UNIVERSITÀ

Le lingue di Babele

Paolo E. Balboni

LE SFIDE DI BABELE

Insegnare le lingue nelle società complesse





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2002 UTET Diffusione Srl
© 2006 De Agostini Scuola SpA - Novara
1^a edizione: marzo 2002
Printed in Italy

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

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

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO - Via delle Erbe, 2 - 20121 Milano - e-mail. aidro@iol.it; www.aidro.org

Stampa: Tipografia Gravinese, Torino

Ristampe:	6	7	8	9	10	11
Anno:	2007	2008	2009	2010		

indice

3 *Introduzione*

Capitolo 1 Insegnare le lingue in una società complessa

- 9 1.1 Dai gruppi nazionali alle società complesse
- 11 1.2 Dalla vita semplice alla vita complessa
- 13 1.3 La «sindrome del pendolo» nella glottodidattica del xx secolo

PARTE PRIMA GLI ASPETTI COMUNI A TUTTE LE SITUAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Capitolo 2 Un approccio interdisciplinare

- 21 2.1 Tra teoria e pratica
 - 22 2.1.1 *Scienze teoriche e scienze pratiche*
 - 26 2.1.2 *Teoria, approccio, metodo, tecnica*
- 28 2.2 Un modello didattico a tre poli

Capitolo 3 Gli «attori» nel processo glottodidattico

- 31 3.1 Gli studenti
 - 31 3.1.1 *Il hardware dell'acquisizione linguistica: il cervello*
 - 33 3.1.2 *Il software dell'acquisizione linguistica: il LAD*
 - 37 3.1.3 *L'energia che mette in moto hardware e software: la motivazione*
 - 40 3.1.4 *La memoria*
 - 44 3.1.5 *Diversi tipi di intelligenza e diversi stili cognitivi*
 - 47 3.1.6 *Il gruppo di studenti*
- 49 3.2 L'insegnante e i progettisti del corso
 - 49 3.2.1 *L'insegnante*
 - 50 3.2.2 *I progettisti del curriculum*
 - 51 3.2.3 *L'autore dei materiali didattici*

Capitolo 4 I «contenuti» del processo glottodidattico

- 55 4.1 La riflessione sulla comunicazione
- 58 4.2 Lingua seconda, straniera, etnica, franca

- 60 4.3 La lingua
 62 4.4 I linguaggi non verbali
 63 4.5 Cultura e civiltà
 64 4.5.1 *La prospettiva antropologia e sociolinguistica*
 65 4.5.2 *La prospettiva interculturale*
 73 4.6 Un modello di competenza comunicativa
 74 4.7 La componente socio-pragmatica della competenza comunicativa

Capitolo 5 L'interazione tra i componenti del processo glottodidattico

- 79 5.1 «Dimmi, mostrami, fammi fare»
 81 5.2 La comunicazione glottodidattica sulla base dei parametri di Hymes
 82 5.2.1 «S» come «scena culturale»
 82 5.2.2 «S» come «setting», «luogo fisico»
 83 5.2.3 «P» come «partecipanti»
 84 5.2.4 «E» come «ends», «scopi»
 84 5.2.5 «A» come «atti» e «mosse» comunicativi
 85 5.2.6 «K» come «key», «chiave», atteggiamento psicologico
 86 5.2.7 «I» come «instruments», «mezzi»
 86 5.2.8 «N» come «norme di interazione»
 87 5.2.9 «G» come «genere comunicativo»

Capitolo 6 I modelli operativi comuni a tutte le situazioni glottodidattiche

- 89 6.1 Il curriculum
 90 6.1.1 *L'analisi dei bisogni*
 92 6.1.2 *I fini dell'insegnamento linguistico*
 93 6.1.3 *Indicazioni per la programmazione*
 94 6.1.4 *Indicazioni per la realizzazione in classe*
 94 6.1.5 *Indicazioni per la valutazione dei risultati e del curriculum stesso*
 95 6.2 Dai curricoli bidimensionali ai curricoli tridimensionali
 99 6.3 I modelli operativi della tradizione: dalla conversazione con il filosofo alla lezione con il retore
 100 6.4 I modelli ereditati dal xx secolo
 100 6.4.1 *L'unità di apprendimento*
 103 6.4.2 *L'unità didattica come rete di unità d'apprendimento*
 106 6.5 Il modulo

Capitolo 7 Gli strumenti comuni a tutte le situazioni glottodidattiche

- 110 7.1 Le tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità
 111 7.1.1 *Lo sviluppo delle abilità ricettive*
 112 7.1.2 *Lo sviluppo delle abilità produttive*

113	7.1.3	<i>Lo sviluppo dell'abilità di interazione</i>
114	7.1.4	<i>Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi</i>
115	7.2	Scoperta, fissazione, riutilizzo delle «regole»
115	7.2.1	<i>Grammatica implicita e grammatica esplicita</i>
116	7.2.2	<i>Dichiarazioni, procedure, rappresentazioni mentali</i>
117	7.2.3	<i>Riflessione sulla lingua e insegnamento della grammatica</i>
118	7.2.4	<i>Una metodologia per favorire l'acquisizione delle «regole»</i>
119	7.3	L'acquisizione del lessico
121	7.4	La valutazione e il recupero
121	7.4.1	<i>Tre nozioni chiave: verifica, valutazione, certificazione</i>
122	7.4.2	<i>La verifica</i>
124	7.4.3	<i>La valutazione</i>
125	7.4.4	<i>Il recupero</i>
128	7.4.5	<i>L'eccellenza</i>
129	7.4.6	<i>La certificazione</i>
129	7.5	Le tecnologie glottodidattiche
130	7.5.1	<i>Il registratore audio</i>
130	7.5.2	<i>Il televisore e il videoregistratore</i>
132	7.5.3	<i>I proiettori di documenti</i>
133	7.5.4	<i>Il computer</i>

Capitolo 8 Due tipi di testo comuni a molti corsi di lingua straniera: i testi letterari e quelli microlinguistici

138	8.1	Introdurre gli studenti al testo letterario
141	8.1.1	<i>Il testo letterario nella tradizione</i>
144	8.1.2	<i>Il testo letterario a Babele</i>
146	8.1.3	<i>Glottotecnologie e accostamento al testo letterario</i>
148	8.2	Introdurre gli studenti al testo microlinguistico

PARTE SECONDA ASPETTI PECULIARI DELLE DIVERSE SITUAZIONI DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Capitolo 9 Le lingue per il bambino: dai 3 ai 10 anni

155	9.1	La lingua straniera nell'ambito dell'educazione semiotica
157	9.2	Ragioni per l'accostamento precoce alla lingua straniera
158	9.2.1	<i>La dimensione politica</i>
158	9.2.2	<i>La dimensione sociale</i>
159	9.2.3	<i>La dimensione neurologica</i>
160	9.2.4	<i>La dimensione psicologica</i>
162	9.3	Aspetti didattici
163	9.3.1	<i>Le caratteristiche di una glottodidattica per bambini</i>
164	9.3.2	<i>Modelli operativi per i bambini</i>
165	9.3.3	<i>La continuità</i>
166	9.4	L'introduzione ai testi letterari e microlinguistici

Capitolo 10 Le lingue per gli adolescenti: dagli 11 ai 18 anni

- 169 10.1 L'adolescente e la lingua straniera
 169 10.1.1 *L'aspetto relazionale*
 170 10.1.2 *L'aspetto cognitivo*
 171 10.1.3 *L'aspetto sociale*
 172 10.2 L'introduzione della seconda lingua straniera
 173 10.2.1 *La dimensione formativa della seconda lingua straniera*
 174 10.2.2 *Problemi glottodidattici legati alla seconda lingua straniera*
 176 10.3 Metodologia didattica dei testi letterari

Capitolo 11 Le lingue per l'adulto nelle università, nelle aziende e in altre istituzioni

- 181 11.1 Lo studente adulto
 184 11.2 «Lifelong learning» in una società complessa
 187 11.3 Lo studente universitario
 188 11.4 Modelli operativi per studenti adulti
 188 11.4.1 *Tecniche didattiche per studenti adulti*
 189 11.4.2 *Unità e moduli per l'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali*

Capitolo 12 L'uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline

- 195 12.1 Coordinate
 196 12.1.1 *Educazione/istruzione bilingue*
 196 12.1.2 *Immersione totale*
 197 12.1.3 *Uso veicolare e CLIL*
 198 12.2 Motivazioni glottodidattiche per l'uso veicolare della lingua straniera
 200 12.3 L'organizzazione di esperienze di uso veicolare della lingua
 200 12.3.1 *Rapporto tra la lingua veicolare e la disciplina veicolata*
 202 12.3.2 *Gli insegnanti*
 203 12.4 Metodologia per l'uso veicolare della lingua

PARTE TERZA L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE SECONDE**Capitolo 13** L'italiano come lingua seconda per gli immigrati

- 210 13.1 Coordinate
 212 13.2 Le motivazioni dell'allievo straniero
 214 13.3 Modelli operativi
 217 13.4 Il mantenimento della lingua d'origine

Capitolo 14 Le lingue «seconde» nelle regioni bilingui

- 221 14.1 L'Europa e l'Italia plurilingui
- 224 14.2 Identità monolingue, diglottica, bilingue
- 225 14.3 Educazione bilingue ed educazione biculturale
- 227 14.4 L'organizzazione della scuola per l'educazione bilingue

APPENDICI

Appendice A I principali approcci e metodi del xx secolo

- 233 A1 *Approccio formalistico o «grammatico-traduttivo»*
- 234 A2 *Il metodo diretto di Berlitz*
- 235 A3 *Approccio basato sulla lettura («Reading Method»)*
- 236 A4 *ASTP («Army Specialised Training Program»)*
- 236 A5 *Approccio strutturalistico o audio-orale*
- 237 A6 *Approccio comunicativo: il metodo situazionale*
- 238 A7 *Approccio comunicativo: il metodo nozionale-funzionale*
- 239 A8 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: il metodo naturale di Krashen*
- 240 A9 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: alcune varianti americane («Total Physical Response», «Community Language Learning», «Sileni Way»)*
- 242 A10 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: la suggestopedia*
- 243 A11 *Approccio comunicativo-formativo della tradizione italiana*

Appendice B Un repertorio delle principali tecniche didattiche

- 245 B1 *Tecniche e attività per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta*
- 249 B2 *Tecniche per guidare e verificare l'abilità di comprensione*
- 251 B3 *Due tecniche per realizzare l'abilità di produzione orale e scritta*
- 252 B4 *Principali tecniche e attività per lo sviluppo dell'abilità di interazione*
- 255 B5 *Tecniche per lo sviluppo delle abilità di trasformazione e di manipolazione di testi*
- 258 B6 *Tecniche per l'acquisizione delle regole morfosintattiche*
- 262 B7 *Tecniche per l'acquisizione delle regole fonetico-fonologiche e grafemiche*
- 263 B8 *Tecniche per facilitare l'acquisizione del lessico*
- 267 *Riferimenti bibliografici*
- 279 *Indice analitico*

Le sfide di Babele

Il monolinguisimo è curabile.

Anthony Mollica

Csa gat sémpar da far tuta sta Babilonia?!
(Che cos'hai, che fai sempre tanta confusione?!)

Eleonora Battaglia Balboni

Avvertenza. In bibliografia il lettore troverà l'elenco delle opere cui si è fatto riferimento nel testo. Per evitare un'ipertrofia bibliografica, non sono inclusi i «classici», da Vygotskij a Chomsky, da Halliday a Bruner, perché riteniamo che appartengano al patrimonio condiviso degli studiosi di glottodidattica; non sono esplicitati i riferimenti a opere precedenti il 1970, tranne quando possono servire come punto di riferimento specifico per l'argomento trattato; i saggi inclusi in volumi a più mani che figurano tra i riferimenti compaiono nel testo nella forma «Autore in Curatore, 19...», ma nei riferimenti figura solo il volume complessivo, sotto il nome del curatore.

Introduzione

In questi anni si parla sempre più di globalizzazione (e della sua lingua, l'inglese): in realtà, non ha più senso lottare contro la globalizzazione di quanto ne abbia lottare contro il montare della marea: c'è, e basta; la globalizzazione dei cieli ce l'ha insegnata Chernobyl, quella dei corpi l'ha dimostrata il piccolissimo virus dell'HIV, quella della paura è alta come le Twin Towers, quella delle informazioni è in tutti i nostri computer.

Bisogna evitare la globalizzazione delle menti, e quindi mantenere la diversità della concettualizzazione, dei punti di vista, dei modi di categorizzare il reale, di definire i colori - la pluralità delle lingue. Ma la pluralità delle lingue non è una maledizione?

Tutta la terra aveva una sola lingua e le stesse parole. Emigrando dall'Oriente gli uomini capitarono in una pianura [...]. Poi dissero: «Venite, costruiamoci una città e una torre, la cui cima tocchi il cielo e facciamoci un nome, per non disperderci su tutta la terra». Ma il Signore scese a vedere la città e la torre che gli uomini stavano costruendo. Il Signore disse: «Ecco, essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è l'inizio della loro opera e ora quanto avranno in progetto di fare non sarà loro impossibile. Scendiamo dunque e confondiamo la loro lingua, perché non comprendano più l'uno la lingua dell'altro». Il Signore le disperse di là su tutta la terra ed essi cessarono di costruire la città (*Gen* 11,1-8).

Un Dio geloso e meschino, invidioso dell'iniziativa dei figli anziché orgoglioso della loro impresa, inventa la pluralità delle lingue concedendola come maledizione. Ma poi...

Mentre il giorno di Pentecoste stava per finire, si trovavano tutti insieme nello stesso luogo. Venne all'improvviso dal cielo un rombo, come di vento che si abbatte gagliardo, e riempì tutta la casa dove si trovavano. Apparvero loro lingue come di fuoco che si dividevano e si posarono su ciascuno di loro; ed essi furono

tutti pieni di Spirito Santo e cominciarono a parlare in altre lingue come lo Spirito dava loro il potere d'esprimersi (*At* 2, 1 -4; cfr. anche *At* 10,46; *At* 19,6; *1 Cor* 12, 1028-30).

Un Dio buono che aiuta i suoi figli prediletti a superare la maledizione di Babele, *non unificando le lingue ma dando a tutti tutte le lingue.*

Questo studio è scritto da un figlio orgoglioso dei costruttori della Torre, è un'appassionata difesa di Babele.

Questo studio vuole conservare il dono di Pentecoste.

Fuor di metafora, questo volume vuole essere un contributo non solo al miglioramento degli scambi di informazioni, merci, servizi, attraverso la conoscenza strumentale delle lingue straniere, ma anche alla riflessione sulla necessità di conservare la differenza di culture e di lingue, di modi di pensare e di esprimere il pensiero: gli ultimi capitoli, quelli sulle frontiere più avanzate, trattano di insegnamento della lingua come strumento per immergersi in modi di pensare diversi dal proprio, in una logica aperta al contagio linguistico e culturale, in cui ciascuno prende dagli altri le parole, i modelli culturali, i valori che trova migliori.

Questo studio immagina un mondo permeabile, in cui non c'è un'unica lingua governata dal Grande Fratello di Orwell, né la difesa provinciale e purista delle proprie piccole lingue; questo studio immagina una scuola di lingue in cui l'analisi dei bisogni, la scelta dei testi, la discussione sulle procedure di acquisizione sono compiute insieme da docenti e studenti, in uno sforzo comune di aggiungere un ulteriore mattone alla Torre e di far scendere un'ulteriore lingua di fuoco su tutti coloro che vi abitano.

Ma aggiungere un mattone, se non si sa perché si costruisce e dove si va a parare, non significa nulla; è inutile ricevere la lingua di fuoco a Pentecoste e non avere una buona novella da comunicare: le lingue non sono nulla in sé, non significano nulla. Uno stupido che sa tre lingue è stupido in tre lingue diverse.

Se anche parlassi le lingue degli uomini e degli angeli, ma non avessi la carità, sono come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna (*1 Cor* 13,1).

«Carità» come rispetto, attenzione, interesse per chi è diverso da noi, per chi pensa in maniera diversa.

«Carità» come disponibilità a lasciarsi contagiare da altri pensieri. Le lingue sono miseri cembali se non servono a capire gli animi oltre che le parole, i diversi modi di pensare oltre a quelli di esprimere il periodo ipotetico.

Le lingue sono una chiave. Il valore della chiave dipende dal valore della cassaforte che essa apre. Questo studio non può far nulla per aggiungere valore alla cassaforte che ciascuno ha in sé.

P.E.B.

Capitolo 1

Insegnare le lingue in una società complessa

In questo capitolo descriveremo in maniera più approfondita la nozione di «società complessa» a cui siamo ricorsi nel sottotitolo del volume e cercheremo di compiere due operazioni: tracciare una sintesi di quello che è avvenuto nel secolo scorso e, muovendo da quell'alveo, cercare di trovare percorsi nel delta attraverso il quale il fiume omogeneo della tradizione glottodidattica italiana entra nella nuova società complessa.

I più recenti manuali di glottodidattica generale risalgono, curiosamente, tutti al 1994. A metà dell'ultimo decennio del secolo, infatti, giungeva a piena maturazione la glottodidattica *italiana*: negli anni Settanta la riflessione sull'insegnamento delle lingue cominciava a trovare una sua autonomia in Freddi (1979). Nel 1994 uscivano:

- A. CILIBERTI, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze;
G. FREDDI, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino;
G. PORCELLI, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

A essi si aggiungeva, seppure dedicato a una lingua in particolare, il nostro:

P.E. BALBONI, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

Quattro volumi contemporanei sono significativi della raggiunta maturità della riflessione scientifica in un settore. Da allora l'approfondimento glottodidattico non ha prodotto modifiche tali da giustificare un nuovo manuale (ci sono due opere di vasto respiro che tuttavia non sono dei «manuali» veri e propri: Pichiassi, 1999 è una storia dell'insegnamento linguistico; Bettoni, 2001, come recita il sottotitolo, include in realtà *Lezioni di linguistica applicata*, anche se questa

disciplina, nella visione della studiosa, viene per molti versi a coincidere con la glottodidattica).

Nei primi anni Novanta, quando quei volumi furono concepiti e scritti, la società italiana era ancora essenzialmente monoculturale; Maastricht era un'ignota cittadina tra Belgio e Olanda e l'euro era l'idea fissa di pochi, indomabili illusi; la globalizzazione delle aziende, della formazione universitaria, degli interventi militari in aree critiche riguardava una sparuta minoranza di casi; Internet era una parola ignota ai più.

L'Italia dei primi anni Novanta appariva come una società semplice, nel senso etimologico del termine, anche se era *in nuce* una società complessa (torneremo in seguito su questa nozione). Quindi andava bene una glottodidattica «semplice», omogenea, con un modello essenzialmente unitario, anche se i quattro autori elaboravano il *leitmotiv* secondo armonie e orchestrazioni proprie, frutto di storie personali e di percorsi intellettuali diversi

Oggi, entrati nel xxi secolo, lo sguardo del ricercatore scandisce il paesaggio che gli sta intorno e lo vede articolato, frantumato e ricomposto in modo tale per cui una soluzione unica, per quanto elastica, non può rispondere adeguatamente al problema dell'insegnamento e apprendimento linguistico.

Questo libro nasce dalla volontà di riplasmare l'armonico concerto delle quattro monografie del 1994 per adeguarlo a un palcoscenico nuovo, dove si insegnano le lingue dalla scuola materna fino a ben oltre la pensione, dove si insegnano le lingue per scopi culturali mirati, per fini educativi globali, per ragioni strumentali immediate, per una politica di integrazione sia nei singoli stati, divenuti multiculturali, sia nell'«impero» cui apparteniamo, l'Unione Europea; un palcoscenico che chiede agli attori la conoscenza linguistico-culturale di una o più lingue straniere oltre all'inglese - lingua franca internazionale, priva di riferimenti culturali al mondo britannico o nordamericano.

Cercheremo quindi, nei capitoli della prima parte, di prendere le mosse da quei libri del 1994 per analizzare gli elementi comuni che ancor oggi possono tenere legato un discorso scientificamente fondato, ancorato alla tradizione glottodidattica italiana; poi, nella seconda parte, faremo «esplosione» questi elementi comuni in una serie di percorsi differenziati, che sono il risultato della complessità della società in cui, quasi inavvertitamente, ci siamo trovati a entrare.

1.1 Dai gruppi nazionali alle società complesse

Nella seconda metà del Novecento si diffonde la nozione di «società di massa» (anche se il concetto era presente da secoli nel pensiero politico, dall'universalismo illuminista all'industrialismo ottocentesco) e quindi si impone il bisogno di un *insegnamento linguistico di massa*. Per secoli la conoscenza di almeno una lingua straniera (l'italiano nel Rinascimento, il francese dal Settecento in poi) era stata propria delle élites; dopo la seconda guerra mondiale, vinta sostanzialmente da americani e sovietici, la conoscenza dell'inglese in Occidente e del russo nel mondo comunista diviene una necessità che coinvolge la massa, ignorando i confini tra gli stati nazionali - confini che, nel frattempo, si vanno attenuando e in parte cancellando. Se adottiamo la definizione canonica di «massa» come gruppo che condivide un'idea forte, ecco che nel secondo Novecento si crea una «massa» di persone che studiano l'inglese comunicativo, indipendentemente dalla loro lingua e cultura d'origine. Una *massa anglofona trans-nazionale*.

Finché l'Europa degli stati nazionali aveva rappresentato il modello dominante, nei singoli stati la definizione di «massa» era stata basata sulla condivisione di una data lingua, di un'organizzazione sociale, di un sistema di mass media; anche nell'Europa delle migrazioni interne, negli anni Cinquanta e Sessanta, e poi nelle immigrazioni da altri continenti, il principio era: «se vuoi diventare parte di questa massa, devi cancellare la tua individualità, devi imparare i nostri usi e costumi, la nostra lingua, adottare i nostri valori».

Negli anni Ottanta questo concetto di «massa» legata ad una nazione inizia a scomparire, per uno di quei meccanismi della storia che non si vedono se non a posteriori: gli interessi intorno ai quali si radunano le nuove «masse» superano i confini interni all'Europa, travolgono il Muro e le barriere linguistiche. L'enorme massa che ormai condivide un *threshold level* di inglese si frammenta in gruppi legati da interessi musicali, sportivi, economici, politici - gruppi che vivono negli spazi reali aperti dai vari trattati di Maastricht e di Schengen, ma soprattutto in quelli virtuali dei mass media e di Internet. Lentamente cominciano a morire i mass media «ecumenici» (RAI e Mediaset, per l'Italia) a favore di mass media dedicati a masse specifiche: VideoMusic, EuroSport, Eurotika e così via, mentre la grande ragnatela di Internet si frammenta in universi specifici, da quello per

tifosi della Juventus a quello per italianisti, dagli appassionati di musica a quelli delle nuove religioni - technobuddisti, fedeli del pantheon celtico e di quello pagano, e così via.

Negli anni Novanta l'Unione Europea si trova chiamata a dare una risposta politica alta, di portata strategica, a questo rimescolarsi delle antiche «masse» che si stanno riaggregando in nuovi gruppi. La risposta è triplice e di enorme portata storica:

- a. il finanziamento massiccio a progetti che riguardano la diffusione delle nuove tecnologie informative e comunicative, nuovo terreno di aggregazione per «masse» specializzate, non più separate dai confini, cancellati a Schengen, né dalle barriere linguistiche; queste ultime vanno cancellate con le due azioni che descriviamo sotto;
- b. il supporto alle spese di creazione di una classe dirigente non più legata ad una nazione, ma a gruppi di interessi condivisi: il progetto Comenius mette in circolazione ragazzi delle scuole superiori, Erasmus fa studiare i futuri intellettuali e professionisti in università di altri paesi, Leonardo mette in interrelazione i quadri medi e alti delle aziende, Socrates crea gruppi trans-nazionali di accademici, il Fondo Sociale Europeo crea le condizioni per la *lifelong learning society* delineata nei libri Bianco e Verde della Commissione presieduta da Jacques Delors;
- c. l'adozione, nell'articolo 126 del trattato di Maastricht, del principio della pluralità linguistica: ogni cittadino dovrà conoscere, oltre alla propria lingua madre, anche due lingue comunitarie, il che significa l'inglese-lingua-franca e un'altra lingua di elezione, scelta per ragioni di piacere più che di bisogno.

La massa-nazione non scompare: la partita della Nazionale di calcio o il gran premio di Formula 1 riaggrega la nazione, coinvolgendo in certi momenti anche persone che non fanno parte della massasportivi; ma la massa-nazione viene tagliata trasversalmente da mille altre appartenenze che vengono scelte tra tutte quelle disponibili nelle città, in Internet, in giro per l'Europa.

La massa-nazione viene «invasa», nelle scuole, nei quartieri, da persone che provengono da altre nazioni: ma gli arabi rifugiati in Francia per fuggire dagli orrori dell'Algeria, i pakistani o i nigeriani giunti in Gran Bretagna per sfuggire alle guerre civili, i turchi che hanno lasciato la miseria dell'Anatolia per cercare un lavoro in Ger-

mania, non sono più disponibili a sciogliersi nel seno della nazione che li accoglie: nascono masse nazionali polverizzate in ogni città d'Europa, ma potenzialmente enormi quando si riconoscono come «islamici» o «curdi» in Europa, come *hispanic* in America del Nord o come *indio* in quella del Sud.

L'impero di Alessandro Magno, fin che fu vivo il fondatore, fu un impero multilingue e multiculturale; l'impero romano era uniforme dall'Armenia alla Britannia nell'imporre la leva, le tasse e le leggi, ma per il resto era multilingue, multiculturale e tanto multireligioso da erigere un Pantheon, un tempio a tutti gli dèi; l'Unione Europea ha scelto lo stesso modello interculturale, variegato, plurilingue, il contrario dell'impero americano, che al suo interno ha imposto (e vorrebbe imporre anche all'esterno) i suoi valori, la sua musica, i suoi McDonald's e la sua lingua.

In una società complessa come quella che abbiamo tratteggiato, ove convivono più masse-nazione nello stesso territorio, dove ci sono masse che si raccolgono intorno a interessi condivisi che si articolano e riaggregano in continuazione, *la glottodidattica non può più offrire una risposta unitaria, monolitica, statica, universale* - non diciamo alla grande Europa, ma neppure alla piccola Italia.

La glottodidattica italiana non si trova più di fronte il solo compito di creare cittadini europei in grado di intendersi e di apprezzarsi a vicenda, ma quello ben più importante di consentire a tutti, italiani e immigrati, bambini e pensionati, studenti e lavoratori, di scegliere, liberi da ostacoli linguistici, nuove «masse» cui appartenere per poter nutrire, condividendoli, i propri interessi culturali, economici, sessuali, musicali, religiosi ecc.

1.2 Dalla vita semplice alla vita complessa

È ovvio che l'aggettivo «semplice» usato nel titolo del paragrafo ha senso in quanto contrapposto a «complessa»: la vita dei secoli scorsi era semplice in quanto avveniva per lo più in un'unica area, dentro un'unica cultura, con un ventaglio di scelte molto limitato in campo musicale, artistico, letterario, scientifico, filosofico, professionale, sessuale, religioso.

Oggi la scelta è molto più articolata e in alcuni casi è elettiva, in altri invece ci è parzialmente imposta.

- a. È *elettiva*, ad esempio, nel settore musicale: una persona del XIX secolo poteva ascoltare solo la musica che il teatro o il conservatorio locale gli offrivano, e che comunque era o musica sinfonica o cameristica o operistica; oggi Tower Records o i canali satellitari ci permettono di scegliere tra tutte le forme musicali di tutte le culture. La rigida morale eterosessuale di una volta si è oggi articolata in gruppi dalle più svariate tendenze che costringono a scegliere quale identità far propria, ammesso che se ne voglia scegliere una; lo stesso vale per la religione, la politica, la filosofia, gli studi: nella nostra università fino a poco tempo fa l'area umanistica richiedeva una scelta di focus (centripeto: Lettere, centrifugo: Lingue) e una limitazione del campo (Lettere o Filosofia; Lingue Occidentali o Orientali); oggi la complessità della società è filtrata perfino nella torre d'avorio dell'università e quindi Lettere e Lingue offrono una ventina di corsi: rendono complessa una scelta che una volta era indubbiamente più semplice.
- b. Sono invece *obbligati*, imposti dall'esterno, i momenti di scelta professionale. Fino al XX secolo si sceglieva (o si accettava) una professione che di norma si manteneva per tutta la vita. Oggi ogni professione cambia continuamente: tutti abbiamo dovuto apprendere a svolgere il nostro lavoro usando i computer e la Rete, tutti abbiamo dovuto apprendere a far fronte alla modifica dei tempi di esecuzione introdotta dai fax, dall'e-mail, dai cellulari che ci connettono in tempo reale con il resto del mondo professionale; perfino il professore di lettere del liceo classico, simbolo dell'immutabilità, ha dovuto apprendere a preparare i suoi allievi per un esame di maturità che, dall'anno 2000, prevede la scelta tra analisi testuale, stesura di articoli, ricerca interdisciplinare...

La vita è diventata molto più articolata sia nel mondo del lavoro - ciascun giovane dei licei d'oggi è destinato a cambiare più volte professione, ad alternare momenti di occupazione con fasi di disoccupazione in cui provvedere al proprio riciclaggio - sia nel mondo del tempo libero e della riflessione esistenziale.

La conoscenza delle lingue straniere sarà un elemento qualificante sia della riqualificazione professionale sia della ricerca esistenziale - e la glottodidattica non può più rispondere a questa nuova necessità con modelli semplici, uniformi, compatti, buoni per tutti gli usi, tutte le stagioni, tutte le persone:

la scuola deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione della uguaglianza delle opportunità, che si traduce nel fare apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità di vieto conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento in termini di obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti (Margiotta, 1997a, p. 12).

La glottodidattica deve consentire a ciascuno di scegliere che cosa essere senza che la lingua sia una barriera, un invisibile Muro di Berlino che passa dentro le menti costringendole al silenzio.

1.3 La «sindrome del pendolo» nella glottodidattica del xx secolo

Proprio perché è una scienza pratica, nata per risolvere problemi, in tutta la sua storia la glottodidattica ha fatto propri i mutamenti imposti dalla società. 2.1

Nel xx secolo questa continua tensione sociale ha dilaniato il tessuto della glottodidattica tendendolo in un senso e in quello opposto.

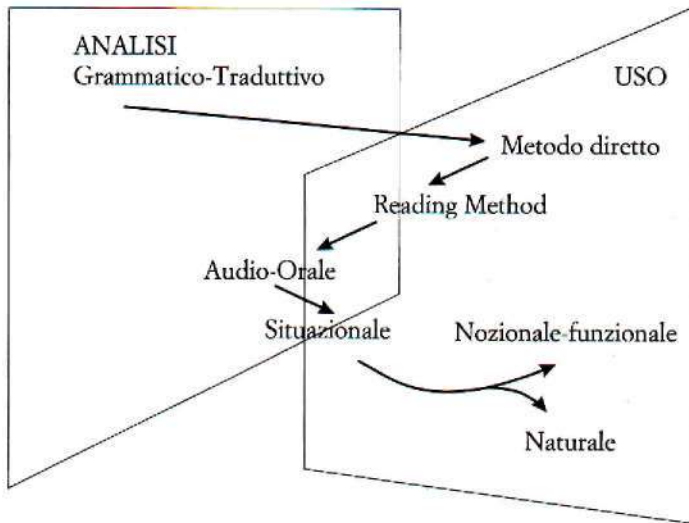
Si è spesso parlato di una «sindrome del pendolo» nella glottodidattica del xx secolo - rischiando di far passare i vari approcci per mode temporanee anziché per fasi di una travagliata ricerca; un grafico derivato da Celce Murcia (un *handout* alla TESOL Convention del 1978; fig. 1.1) può invece chiarire che l'oscillazione non era dovuta all'alternarsi delle mode, ma era solo il procedere, difficoltoso ma deciso, dall'approccio analitico verso quello pragmatico.

Nell'appendice A proponiamo un'analisi più dettagliata dei vari *approcci* e dei *metodi* da essi generati; tuttavia, pur rimandando ai capitoli seguenti in cui i vari temi verranno approfonditi, possiamo sintetizzare le linee di evoluzione della tradizione glottodidattica per cogliere la dinamica che ci ha portato ove noi siamo. 2.1.2

Teorie di riferimento

Iniziato il xx secolo con un'applicazione quasi meccanica della linguistica descrittiva, si è ampliato l'orizzonte a tutte le scienze del linguaggio, accentuando negli ultimi decenni l'attenzione verso la sociolin-

Fig. 1.1 Analisi e uso della lingua negli approcci e metodi glottodidattici del xx secolo



guistica e la pragmalinguistica; su istanza della glottodidattica si sono sviluppati gli studi di linguistica comparativa, quelli sull'interlingua e *l'error analysis*, quelli di linguistica dell'acquisizione.

In altre parole, si è spostato il focus dalla *lingua come sistema* alla 4.3. *lingua in atto* (dalla *langue* alla parole, in termini saussuriani).

Sul versante del «chi» apprende, si sono usate intensivamente la neuro- e la psicolinguistica, gli studi di programmazione neurolinguistica e altre teorie umanistico-affettive che prendono in considerazione l'intera gamma delle potenzialità umane, nonché le diverse nature dell'intelligenza analitica e di quella emotiva.

In altre parole, si è spostato il focus *dall'oggetto da apprendere*, la 3.1 lingua, *al soggetto che apprende*, lo studente.

Lo studente

Non è più una *tabula rasa* su cui incidere, un vaso da colmare di informazioni, come era stato per gran parte del Novecento; negli ultimi trent'anni è divenuto il centro degli approcci all'insegnamento delle lingue e diviene ancor più determinante nella prospettiva di una so-

cietà complessa: sono i suoi bisogni, i suoi stili e ritmi di apprendimento, le sue motivazioni, il suo vissuto - e anche le sue possibilità economiche - a determinare sensibilmente il tipo di insegnamento che gli viene impartito. 3.1

Processi deduttivo e induttivo

La logica deduttiva pare ormai relegata a un ruolo secondario: se lo studente deve imparare a imparare, se il suo apprendimento si estende per tutta la vita, allora è indispensabile che impari a *osservare* la lingua e la cultura, a *indurne* i meccanismi di funzionamento e a cogliere il loro variare. 7.2

Quest'accentuazione del processo induttivo è presente in tutta la ricerca e si sta affermando in alcuni sistemi scolastici e formativi, ma in Italia la classe docente diffida, in generale, dell'autonomia dello studente, per cui la via induttiva rimane più una dichiarazione di principio che una prassi consolidata - e in questo passaggio si gioca molto dell'evoluzione dell'insegnamento delle lingue in Italia.

Il docente

Nella prima parte del secolo l'insegnante era il modello di lingua, il sacerdote che interpretava il testo sacro (fosse questo un brano letterario o una raccolta di regole di grammatica), il giudice che usava la grammatica come giurisprudenza del linguaggio; dagli anni Sessanta-Settanta in poi si è venuto ridefinendo come *tutor*, *regista*, *facilitatore*. È un alleato dello studente «contro» le difficoltà della lingua, non una controparte dello studente, pronta a ergersi a giudice in nome della lingua straniera.

L'insegnante è un tecnico non solo della lingua e della cultura ma, sempre più, anche della possibilità di «connettersi» (dalla connessione culturale a quella telematica, dagli scambi scolastici a quelli di esperienze) con la lingua e cultura straniera. In Italia gli insegnanti hanno molte difficoltà ad accettare questo ruolo che, per qualche ragione, viene ritenuto degradante rispetto a quello di insegnante onnisciente. 3.2

La lingua

Oggi è vista come strumento di comunicazione e quindi dominano la socio- e la pragmlinguistica, intese come *capacità d'uso*; questo vale

soprattutto per l'inglese inteso come lingua franca, mentre per le altre lingue si mira a un approfondimento più equilibrato, in termini sia di accuratezza sia di sviluppo culturale e cognitivo. Il curriculum, cioè la descrizione delle mete glottodidattiche e dei contenuti linguistici selezionati per un dato corso e un dato livello, diviene estremamente flessibile e personalizzabile.

La cultura

Entrata prepotentemente come *area studies* nell'ASTP dell'esercito americano durante la seconda guerra mondiale, la cultura tende a divenire importante quanto la lingua; a livello di lingua franca, cioè nell'insegnamento dell'inglese, la competenza interculturale tende a prendere il posto della competenza sulla cultura anglo-americana pura e semplice.

Da questa evoluzione rimane assente la glottodidattica anglofona, perché in quell'area la ricerca si basa sull'insegnamento dell'inglese come seconda lingua in contesti in cui la cultura è presente 24 ore al giorno e quindi non viene insegnata.

Modelli operativi

Negli anni Settanta si abbandona la lezione a favore di un'attività di problem solving (comunicare in un bar o in una stazione, sostenere un colloquio di lavoro ecc.) sotto forma di unità didattica; oggi si impone sempre di più il concetto di «modulo», cioè una *tranche* autonoma di lingua che può essere accreditata nel cv.

Sul piano psico-didattico, il modello operativo più recente è unità «d'apprendimento», più flessibile e quindi adatto a una società complessa.

Tecniche didattiche

Rispetto alle poche tecniche della prima parte del xx secolo (traduzione, dettato, manipolazione grammaticale e testuale), oggi si sono imposte le tecniche proprie degli approcci comunicativi e umanistico-affettivi; tecniche di simulazione, di sviluppo delle varie abilità, di riflessione sulla lingua. Le tecniche preferite oggi mirano allo sviluppo di *processi* piuttosto che alla realizzazione di *prodotti* quali frasi, testi ecc.

I materiali

Il manuale tradizionale - come la società tradizionale - è esploso in una costellazione di materiali: a un nucleo centrale si aggiungono attività video, audio, in Rete, con collegamenti e-mail, sezioni legate ai singoli ambiti di interesse e così via.

3.2.3

Gli strumenti tecnologici

L'innovazione non sta tanto nella tipologia delle tecnologie didattiche, quanto nel fatto che esse sono sempre più disponibili a casa, sul lavoro, a scuola, anche in orario extra-scolastico. Non si pensa più tanto a «macchine per apprendere» quanto piuttosto a «macchine per comunicare», per usare la propria (inter)lingua e quindi apprendere attraverso l'uso e non la spiegazione.

7.5

Rispetto ai manuali di glottodidattica del 1994 che abbiamo citato all'inizio di questo capitolo, il grande cambiamento riguarda, da un lato, l'apertura alla lingua autentica, resa possibile dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (e questo cambiamento è indotto da sviluppi tecnologici imprevedibili nei primi anni Novanta) e, dall'altro, il ruolo assolutamente centrale attribuito allo studente, ai suoi interessi, ai suoi processi cognitivi; ne consegue l'attenzione alla flessibilità dei curricula e all'adattamento dei modelli operativi alle varie situazioni di apprendimento e di uso previsto per la lingua.

Nei prossimi capitoli vedremo gli elementi che rimangono comuni a tutte le diverse situazioni di apprendimento, mentre i diversi percorsi e le diverse situazioni verranno affrontati nella seconda parte del volume.

Alla conclusione di questo capitolo vengono dati per acquisiti, e quindi verranno utilizzati senza ulteriori spiegazioni, i seguenti concetti e le seguenti informazioni:

- società complessa;
- sindrome del pendolo tra analisi e uso nella glottodidattica del xx secolo;
- i principati approcci e metodi del xx secolo riportati nell'appendice che, concettualmente, è un'espansione di questo capitolo.

Parte prima

Gli aspetti comuni a tutte le situazioni
glottodidattiche

Capitolo 2

Un approccio interdisciplinare

In questo capitolo si vedranno anzitutto le coordinate epistemologiche della nostra ricerca:

- quale tipo di conoscenza abbiamo a disposizione?
- da dove proviene?
- come la possiamo utilizzare, dati gli scopi della glottodidattica?
- chi è il soggetto che decide le risposte a queste tre domande?

Si tratta di domande fondamentali, se si vuole considerare l'insegnante di lingue non come un «praticante» o un «artigiano», ma come un professionista che opera sulla base di progetti scientificamente fondati.

Dopo aver definito le fonti e la natura delle conoscenze utili in glottodidattica, nel secondo paragrafo si procederà all'analisi dei vari «attori» che nella realtà danno corpo all'insegnamento, al cosiddetto «atto didattico». L'analisi e il ruolo dei vari «attori» costituirà poi l'asse portante dei capitoli successivi.

2.1 Tra teoria e pratica

Sulla scia di Freddi (in Porcelli, Balboni, 1991), che più di ogni altro studioso si è posto questi problemi, cerchiamo qui di tracciare le coordinate epistemologiche della glottodidattica. Il discorso può parere estraneo o almeno lontano dagli interessi di chi vuole insegnare le lingue, ma è invece un discorso cardine, in quanto il ruolo e lo spazio d'azione di un docente e dei suoi studenti si fondano su queste riflessioni. Chi tuttavia ritenesse di non nutrire interessi di carattere epistemologico può muovere direttamente al paragrafo 2.2.

2.1.1 Scienze teoriche e scienze pratiche

L'epistemologia distingue tra scienze che mirano a conoscere e sono dette *teoriche* (la linguistica vuole conoscere la natura della lingua; la biologia la natura della vita ecc.) e scienze *pratiche*, che mirano a risolvere un problema (la glottodidattica vuole rispondere alla necessità di acquisire le lingue; la medicina vuole risolvere i problemi patologici ecc.).

Le scienze teoriche possono *applicare* la loro attenzione ad aspetti particolari: ad esempio, la linguistica può essere applicata alla traduzione, all'analisi di testi scientifico-professionali ecc. e divenire *linguistica applicata*, pur rimanendo nell'ambito teorico, volto alla conoscenza. Ma nel momento in cui si deve risolvere, e non più descrivere, un problema allora la dimensione della scienza teorica - pura, incontaminata, ben definita nei propri ambiti e limiti, quindi «semplice» - di solito non basta più, perché la realtà in cui si situano i problemi da risolvere non è semplice bensì complessa: le scienze pratiche sono tendenzialmente scienze *interdisciplinari*, che si fondano su più scienze teoriche e su altre scienze pratiche e ne traggono le *implicazioni* utili per la soluzione dei problemi.

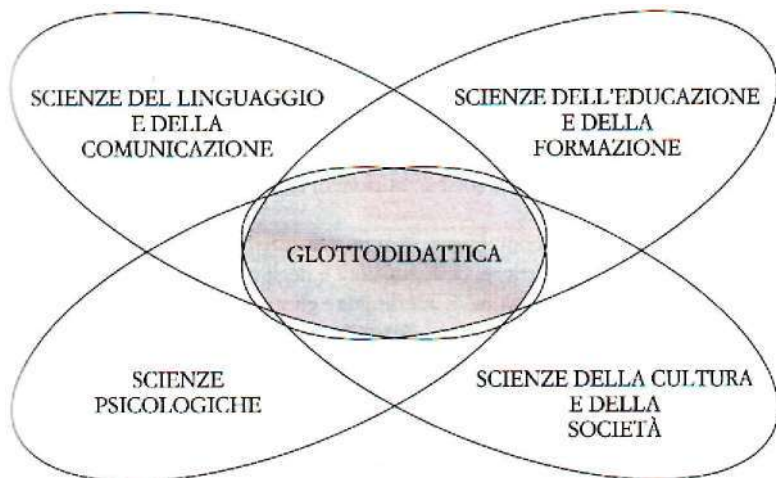
Non si tratta di un bisticcio tra *applicazione* e *implicazione*, ma di una scelta essenziale per decidere chi è il soggetto che decide sulle fonti di conoscenza e il loro uso:

- a. nella logica della glottodidattica come linguistica applicata, il soggetto è un linguista che applica la sua conoscenza a un settore particolare;
- b. nella prospettiva della glottodidattica come scienza pratica interdisciplinare, il soggetto è colui che definisce il problema e che prende da più scienze ciò che gli serve.

La linguistica *applicata* ha prodotto l'approccio grammatico-tra-
 A1 duttivo ed è responsabile dei suoi fallimenti; la linguistica (tassonomi-
 A5 ca) e la psicologia (comportamentistica) *applicate* hanno prodotto
 l'approccio strutturalistico e proprio per la loro meccanicità applica-
 tiva sono responsabili del suo fallimento.

Approcci come quello diretto, quello comunicativo e quello natu-
 A2e rale, invece, sono pensati dal capo opposto: non dal teorico che ap-
 A6-11 plica, ma da chi si trova a operare sul campo e deve produrre un ri-

Fig. 2.1 Le componenti epistemologiche della glottodidattica



sultato pratico: deve far apprendere una lingua come strumento di comunicazione.

La glottodidattica, proprio per la complessità del problema che deve risolvere, trae le proprie conoscenze da più scienze, come si vede nella figura 2.1.

La formazione del glottodidatta (sia questi un ricercatore oppure un insegnante di lingua) è necessariamente interdisciplinare, integra le quattro aree in un sapere che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca, ma costituisce una conoscenza nuova e autonoma.

Tornando alle quattro aree di riferimento, tuttavia, possiamo indicare la seguente mappa concettuale.

<p>SCIENZE DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE</p> <p>4.1</p> <p>4.3</p> <p>4.3-5</p> <p>4.6</p> <p>3.1.2</p> <p>7.4</p> <p>7.2</p> <p>7.2</p> <p>3.1.2</p>	<p>Si deve riflettere in maniera scientifica - perché le nozioni intuitive in questo settore sono estremamente rischiose - sulla natura della comunicazione e della lingua. I principali temi sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la natura della comunicazione e degli eventi comunicativi; • la nozione di grammatica fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale; • lingua e società: nozioni di sociolinguistica e pragmatolinguistica; • la competenza comunicativa: natura delle varie abilità linguistiche, delle funzioni e degli atti comunicativi; • la nozione di interlingua e gli strumenti principali per l'<i>error analysis</i>; • natura semiotica e strutturazione logica dei linguaggi non verbali e multimediali. <p>Insieme con le scienze psicologiche e pedagogiche, le scienze del linguaggio identificano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il concetto di grammatica pedagogica; • il concetto di ordine naturale di acquisizione.
<p>SCIENZE PSICOLOGICHE</p> <p>3.1.1</p> <p>3.1.2-5</p> <p>6.4</p> <p>6.5</p> <p>3.1.2 e 3.1.6</p> <p>14</p> <p>13</p>	<p>Si devono considerare i principi basilari di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • neurolinguistica: le modalità di funzionamento del cervello nell'acquisizione linguistica; • psicolinguistica: i processi della mente nell'acquisizione linguistica; • psicopedagogia e psicodidattica, su cui fondare i modelli operativi quali l'unità d'apprendimento, l'unità didattica, il modulo; • psicologia relazionale, con particolare attenzione al problema del filtro affettivo. <p>Per alcuni ambiti glottodidattici, quali l'educazione bilingue e l'insegnamento a immigrati, si devono considerare i temi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • della formazione dell'identità; • dello sviluppo di una personalità bilingue.

SCIENZE DELLA CULTURA E DELLA SOCIETÀ	<p>Non si insegna solo una lingua ma anche una cultura, per cui servono nozioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • generali di antropologia, dai concetti di «cultura» e di «civiltà» alle metodologie di identificazione e di descrizione dei modelli culturali; • specifiche relative alla cultura che si esprime in una data lingua; • di pragmatica e comunicazione interculturali. 	4.5.1 4.5.1
SCIENZE DELLA EDUCAZIONE £ DELLA FORMAZIONE	<p>Un didatta - non importa che insegni lingue o storia o matematica - deve possedere un bagaglio di base di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogia generale; • metodologia didattica; • tecnologia didattica. <p>Tuttavia la glottodidattica ha due caratteristiche che nessuna altra «didattica speciale» (come la didattica della matematica, dell'arte ecc.) possiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il mezzo e il fine coincidono: si insegna la lingua usando la lingua; • nelle lingue «seconde» l'input non è fornito solo o primariamente a scuola (come avviene per la maggior parte delle discipline), ma in ogni momento della vita extrascolastica, per cui l'insegnante deve pensare le sue metodologie didattiche in modo da trarre vantaggio dall'esposizione linguistica che avviene nella realtà esterna alla scuola. 	2 e 6 6 e 7, A 7.5 13 e 14

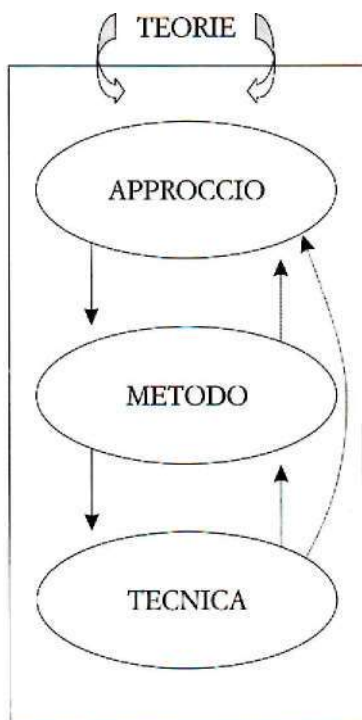
Le quattro grandi aree di conoscenza che abbiamo sintetizzato sopra divengono «glottodidattica» nel momento in cui vengono integrate, non solo giustapposte (per ulteriori approfondimenti epistemologici, oltre a Freddi (in Porcelli, Balboni, 1991), si rimanda a un volume sui *fuzzy boundaries*, gli incerti confini di quest'area di sapere: Di Napoli et al., 2001).

2.1.2 Teoria, approccio, metodo, tecnica

Dopo le indicazioni del paragrafo precedente sulla natura interdisciplinare della glottodidattica, cercheremo in questo paragrafo di vedere come tale conoscenza «complessa» si organizzi per tradursi in pratica operativa.

Le scienze teoriche o altre scienze pratiche forniscono delle «teorie» di riferimento. Come si vede nella figura 2.2, esse sono esterne all'universo della glottodidattica, che vi ricorre per trarne le informazioni utili per espletare la sua funzione - teorizzare e realizzare i percorsi dell'acquisizione linguistica e dell'educazione linguistica.

Fig. 2.2 L'universo epistemologico della glottodidattica



Fondato/infondato, sulla base di teorie esterne all'universo concettuale della glottodidattica.

Adeguato/inadeguato per realizzare l'approccio.
Coerente/incoerente al suo interno.

Adeguata/inadeguata al metodo e all'approccio.
Efficace/inefficace nel raggiungere gli obiettivi.

La conoscenza e l'azione glottodidattica si articolano su tre livelli: approccio, metodo, tecnica.

Approccio

Sulla base delle scienze del linguaggio e della cultura, delle scienze psicologiche e di quelle dell'educazione, un «approccio»

- individua le *finalità* dell'educazione linguistica;
- indica gli *obiettivi* glottodidattici;
- definisce le coordinate scientifiche per proporre dei «metodi» per raggiungere le finalità e gli obiettivi.

Sono dunque «approcci», cioè vere e proprie teorie dell'educazione linguistica, quello grammatico-traduttivo, quello diretto e quello della lettura (sebbene lì si definisca tradizionalmente «metodi»), quello audio-orale o strutturalistico, quello comunicativo, quello naturale.

A1, 2, 3
A5, 6
A8

Un approccio si valuta in base alla:

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

Metodo

Un «metodo» è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, in materiali didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche.

Quello situazionale e quello nozionale-funzionale sono, ad esempio, «metodi» che realizzano l'«approccio» comunicativo.

A6, 7

Un metodo non è «giusto/sbagliato», «buono/cattivo», come spesso si dice nelle discussioni tra tradizionalisti e innovatori in glottodidattica, ma è semplicemente «adeguato/inadeguato» all'approccio che intende realizzare e «coerente/incoerente» al proprio interno.

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

Tecnica

Una «tecnica glottodidattica» è un'attività (creativa, basata su problemi da risolvere usando la lingua straniera) o un *esercizio* (manipolativo, mirato alla fissazione più che all'uso della lingua) che realizza in classe le indicazioni del «metodo» e le finalità dell'«approccio».

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

2.2 Un modello didattico a tre poli

Per poter discutere di didattica dobbiamo trovare un modello che ne identifichi le variabili. La tradizione didattica ci viene in aiuto proponendo un modello tripolare, in cui pare giusto evidenziare anche un quarto elemento, cioè la coppia di frecce che raccorda i tre poli tradizionali (fig. 2.3).

Fig. 2.3 Il modello di atto didattico



I termini che abbiamo inserito nella figura 2.3 non sono affatto neutri e contengono *in nuce* buona parte delle innovazioni metodologiche che giustificano il nostro studio e che verranno discusse nei capitoli seguenti:

- a. anzitutto il termine «studente» indica *una persona che vuole studiare per apprendere*; l'apprendimento è un «atto» volontario, non è più un «fatto» indotto dal docente o dalle esperienze, che pure tanto possono stimolare e motivare;

- b. *lo studente è posto al vertice* di una piramide. Lo schema avrebbe potuto collocare al vertice la disciplina (come nell'approccio grammatico-traduttivo) o rovesciare il triangolo ponendo in alto la disciplina e il docente (come nel metodo diretto), mentre mettere lo studente nel vertice significa dargli la posizione di privilegio: è il soggetto, il primo attore del processo educativo e didattico; A1 A2
- c. l'uso delle frecce bidirezionali indica che *l'interazione è continua*, sia tra docente e studente (mentre negli approcci che vedono lo studente come *tabula rasa* su cui incidere, o come vasi vuoti da colmare di nozioni, la freccia è monodirezionale, dal docente allo studente), sia tra studente e disciplina (mentre in molti approcci è l'insegnante che media tale interazione);
- d. fino a qualche decennio fa la scuola era verbale, l'accesso alla disciplina era mediato e governato dal docente e dai materiali didattici, che erano verbali o con qualche illustrazione. Oggi un nuovo elemento si è inserito nel modello: *la scelta delle modalità di comunicazione* - verbale, a stampa, audiovisiva, telematica ecc. - è infatti fondamentale per qualificare quale tipo di atto didattico si intenda realizzare: in presenza, in Rete, frontale, cooperativo ecc.

Quindi le variabili che dobbiamo controllare per descrivere e progettare l'atto didattico (e che costituiscono i capitoli che seguono) sono, espandendo le singole voci:

- a. i *soggetti* del processo glottodidattico: 3.1
- lo studente;
 - il gruppo di studenti.
- b. Gli *oggetti* del processo glottodidattico: 4
- le lingue nazionali, seconde, etniche, straniere e la lingua franca;
 - le lingue per uso quotidiano;
 - le microlingue scientifico-professionali;
 - la cultura e la dimensione interculturale.
- c. I *registi* del processo glottodidattico: 3.2
- il responsabile del processo formativo e del curriculum;
 - l'autore dei materiali didattici;
 - l'insegnante.
- d. La *comunicazione* e *l'interazione* tra soggetti, oggetti e registi: 5 e 6
- fini e mezzi;
 - la modalità viso a viso vs quella virtuale vs quella uomo/macchina.

Alla conclusione di questo capitolo si danno per acquisite, quindi non verranno ulteriormente discusse, le seguenti nozioni:

- differenza tra «glottodidattica» e «linguistica applicata»;
- le 4 aree scientifiche di riferimento per il discorso glottodidattico;
- le differenze tra approccio, metodo, tecnica;
- la differenza tra attività ed esercizio;
- l'atto didattico tripolare;
- la centralità dello studente nel processo di acquisizione/insegnamento delle lingue.

Capitolo 3

Gli «attori» nel processo glottodidattico

Come si è visto nel modello di atto didattico proposto in 2.2, gli «attori», cioè 2.2
coloro che agiscono, sono due, gli studenti e l'insegnante.

In questo capitolo si delineano le caratteristiche di queste due figure.

Per quanto riguarda lo studente, se ne studiano i processi di acquisizione sia sul piano neurologico e psicologico, sia su quello relazionale, traendone le implicazioni glottodidattiche.

Quanto a chi progetta l'insegnamento (i corsi o i materiali) e a chi insegna in aula, vedremo quali ruoli essi assumano nell'atto didattico.

3.1 Gli studenti

Che cosa sappiamo dello studente che acquisisce una lingua? La neurologica, che descrive il funzionamento del cervello, cioè del hardware, e la psicolinguistica, che studia il funzionamento del software, del *Language Acquisition Device* ipotizzato da Chomsky, ci danno alcune indicazioni molto precise che sono al centro sia di correnti glottodidattiche abbastanza radicali, come il *Neurolinguistic Programming* degli inglesi, sia di modelli canonici, quali quello dell'unità didattica, dello sviluppo delle abilità ecc.

3.1.1 Il hardware dell'acquisizione linguistica: il cervello

La *neurologia* descrive il fenomeno della lateralizzazione, cioè il fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera differente, specializzata (per approfondire gli aspetti neurologici dell'apprendimento cfr. Sousa, 1995).

La *psicologia* descrive la natura di tale specializzazione: 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 psicologia studia anche i meccanismi della memoria, cioè del collocamento di nozioni nel cervello e del loro successivo recupero, quando esse sono necessarie.

3.1.4

La *neurolinguistica* individua 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 1998) ha studiato questi fenomeni traendone le implicazioni glottodidattiche, che sono contenute in due termini fondamentali per tutto il discorso glottodidattico che vogliamo costruire in questo saggio: bimodalità e direzionalità.

Bimodalità

Il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale, «olistica» dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e - di conseguenza - esse devono essere integrate affinché *l'intera mente dell'allievo* venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica, non solo la dimensione razionale, formale, logica. Questo principio sarà in parte ripreso nell'opposizione di Krashen tra «acquisizione», che implica la memoria a lungo termine e l'integrazione profonda dei due emisferi, e «apprendimento», che rimane nella memoria a breve termine e si basa sull'emisfero sinistro.

3.1.2 e

3.1.4

Nel mondo il principio di bimodalità è stato ed è ancora trascurato da approcci razionalistici come quello grammatico-traduttivo; la tradizione italiana è più bilanciata di quella di molte altre aree culturali: il modello di unità didattica elaborato da Giovanni Freddi fin dagli anni Sessanta 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 a una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi.

Al

6.4

Direzionalità

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro*

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

Quindi, come vedremo trattando dei modelli operativi, durante le prime fasi dell'insegnamento si motiva all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (piacere di comunicare in un'altra lingua, curiosità di fronte a una cultura diversa: modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, professionali, esistenziali: modalità sinistra), poi si presenta il materiale in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali (modalità destra), per passare infine a formalizzare l'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi strutturali, la riflessione sulla lingua, le spiegazioni di grammatica ecc.).

3.1.2 Il software dell'acquisizione linguistica: il LAD

Chomsky ha ipotizzato l'esistenza di un *Language Acquisition Device*, studiandone poi soprattutto l'aspetto sintattico. Krashen (1981, 1983, 1985; con Terrell, 1983) è partito dall'ipotesi chomskyana per elaborare la SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) e in particolare l'opposizione tra *acquisition* e *learning*, che riprende in sostanza quella chomskyana tra *knowing* e *cognising*.

L'opposizione tra acquisizione e apprendimento è quella che ha avuto maggiore diffusione tra le cinque ipotesi utilizzate da Krashen, ma essa ha senso solo se si fa un rapido cenno all'intero sistema krasheniano.

Acquisizione e apprendimento

L'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine.

Di converso, l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a breve termine: la competenza «appresa», in altre parole, è una competenza a termine, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza «acquisita», per cui nella comunicazione reale non si ha tem-

po di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato.

Alla base della SLAT sta l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre *acquisizione*; quando si produce *apprendimento* si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. Questa dicotomia risulta quindi una cartina di tornasole per osservare del materiale didattico o l'operare di un insegnante.

Krashen individua altri tre principi, che richiameremo sinteticamente, che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento.

Input comprensibile

L'asserzione di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.).

Se a una persona si fornisce un 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 procede all'acquisizione - purché si verifichino le condizioni delle due ipotesi che seguono.

Ordine naturale e i+1, «area di sviluppo potenziale», interlingua

La prima delle condizioni perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale (che definiremo sotto) immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento.

Si tratta dell'applicazione krasheniana (quindi, come molte delle indicazioni di questo glottodidatta americano, è costruita un po' a effetto, con una logica di semplificazione quasi giornalistica) di una nozione psicologica che Vygotskij chiama «area di sviluppo potenziale» e che in Bruner troviamo come *zone of proximal development*: è la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito, distanza che può percorrere da solo o sotto la guida di una persona più esperta (un *magister*, qualcuno che è *magis*, «di più»).

Quindi, tornando alla formula krasheniana:

- i = la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza «acquisita»;
- $+ I$ = l'area di sviluppo potenziale.

Krashen inserisce i vari scalini $i+I$ lungo *l'ordine naturale d'acquisizione*, cioè la successione degli elementi linguistici nella sequenza di acquisizione. Le conseguenze possibili sono due:

- se noi prendiamo un elemento a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono *condizione necessaria* per poterlo acquisire;
- se il punto $i+I$ compare nell'input reso comprensibile, il fatto di aver già acquisito gli elementi precedenti è *condizione sufficiente* perché l'acquisizione del nuovo avvenga, purché il filtro affettivo sia aperto (cfr. *infra*).

Anche se Krashen non ne parla, questa ipotesi rimanda alla nozione di *interlingua*, secondo la definizione che ne ha dato Corder nel 1967 e l'elaborazione di Schumann del 1978: la lingua viene appresa secondo un procedimento a spirale che procede per approssimazioni successive alla lingua-obiettivo. All'inizio si attua un processo di «pidginizzazione», di ipersemplicazione, che permette una comunicazione rudimentale, poi piano piano si procede a risistemare quanto si sa e a incrementarlo in quantità e qualità: non si può dire che si sa o non si sa una lingua, si può solo dire che l'interlingua di una persona oggi è configurata in un certo modo, che è unico e originale nei suoi pregi e difetti (per approfondimenti cfr. Arcaini, Py, 1984; Selinker, 1992 traccia una interessantissima storia del concetto di «interlingua»; sull'ordine naturale e l'interlingua nell'apprendimento «spontaneo» cfr. Giacalone Ramat, 1986 e 1988; Vedovelli et al., 2001).

Filtro affettivo

L'ipotesi (sulla cui natura fisiologica, oltre che psicologica, torneremo in seguito) afferma che affinché $i+I$ sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo. 3.1.4

La nozione può essere spiegata con la metafora di un interruttore

lungo un cavo elettrico che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può interrompere il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio, non deve far credere che la nozione sia una mera creazione intuitiva; in realtà il «filtro affettivo» corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (Cardona, 2001). Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa, che viene inserito da:

- stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far *acquisire* lingua;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile 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 lo studente 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 provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo.

Per un approfondimento, oltre ai testi già citati, cfr. anche Schumann, 1999 e Arnold, 1999.

3.1.3 L'energia che mette in moto hardware e software: la motivazione

Acquisire è uno sforzo: la mente deve «accomodare» (per usare il termine di Piaget) le nuove informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello. Quindi il hardware e il software mentale vanno messi in moto e tenuti in azione: l'energia per fare questo - e per sostenere anche le fatiche sociali di un corso di lingua (tempo, fatica, tentativi falliti ecc.) - viene dalla motivazione. Qui non approfondiremo le motivazioni sociali per lo studio linguistico, che sono abbastanza evidenti e a cui accenneremo nei capitoli dedicati ai singoli tipi di studente, ma ci limiteremo alle motivazioni di natura psicologica.

Ci baseremo su tre modelli: quello egodinamico di Renzo Titone (1976, 1986, 1993; qui lo «stravolgiamo» adattandolo al nostro discorso), quello centrato sull'*input appraisal* proposto da Schumann (1999) e uno basato su tre fattori - dovere, bisogno, piacere - che abbiamo proposto nei nostri studi a partire dal 1994.

Ogni persona, cioè il suo *ego* (per questo il modello è anche detto *egodinamico*), ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito; se questo progetto richiede la conoscenza di una lingua, la persona individua una *strategia*: decide di iscriversi a un corso, compra un CD-Rom in edicola, va all'estero per una vacanza-studio ecc. A questo punto subentra il momento *tattico*, quello del contatto reale con il corso, il CD-Rom ecc.: se si ottengono risultati non troppo distanti dall'attesa senza dover pagare costi fisici, economici e psicologici eccessivi, si rinforza la strategia e questa invia un feedback positivo all'ego, che quindi continua a mantenere in movimento il processo, a dare energia, a motivare il lavoro; in caso contrario il feedback è negativo, il filtro affettivo si inserisce, e il progetto di apprendere una lingua cade.

3.1.2

Che cosa induce lo studente a ritenersi soddisfatto della sua *scelta* di studiare una lingua straniera? E nel caso *dell'obbligo* di studiare una lingua, come avviene nella scuola, che cosa può convincere lo studente a impegnarsi?

La teoria della motivazione applicata al marketing e alla pubblicità ci offre una prima risposta, che ha una buona potenza descrittiva e si presta a guidare la scelta delle tecniche di classe.

Il modello individua le tre cause che governano l'agire umano:

- 3.1.2
- a. il *dovere*, che regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali. Questa motivazione non porta all'acquisizione, perché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a breve termine le informazioni *apprese*: durante i test e i compiti in classe esse possono essere ancora reperibili, ma dopo una stagione vengono perse. Si produce quindi apprendimento e non acquisizione;
 - b. il *bisogno* è una motivazione legata primariamente all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona, ma presenta due limiti:
 - è necessario che il bisogno sia percepito, e ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese di base mentre lo è assai meno per lo studio del francese, della letteratura, dell'algebra formale ecc.;
 - funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno - punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia;
 - c. il *piacere*, motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro, divenendo in tal modo potentissima.

Dove può uno studente trovare il piacere nell'acquisizione linguistica?

A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci possono essere (se l'insegnante le sostiene in classe) anche emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana.

- 3.1.1
- Il piacere di *apprendere* è un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che le attività devono essere di livello tale da essere fattibili (riprendiamo la nozione *i+1* di Krashen) e che gli errori vanno considerati come naturali, non come peccati da punire: *fallire* provoca *dis*-piacere e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre *sbagliare* può essere accettabile se l'errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che «errare è umano», che «sbagliando si impara», che imparare una lingua è un processo «per tentativi ed errori»;
 - il piacere della *varietà*: continuando con i proverbi ricordiamo che

«il mondo è bello perché è vario», e vari devono essere anche il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione;

- implicito nel concetto di varietà c'è anche il piacere della *novità*, dell'*imprevisto*, dell'*insolito*, che Schumann pone come fattore importante nella valutazione dell'input (e quindi nella decisione di sforzarsi per acquisirlo) da parte di una mente, come vedremo sotto;
- il piacere della *sfida*: a tutti piace mettersi alla prova (Harter, 1981); lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: *cloze*, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi - ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore;
- il piacere della *sistematizzazione*: capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro. Far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti è un modo per fornire questo piacere.

Il modello tripolare che abbiamo appena descritto spiega come uno studente decide se le azioni che ha intrapreso confermano la sua strategia a lungo respiro, rinforzano l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile (*bisogno*) e imprevedibilmente stimolante (*piacere*) anche nei casi in cui è imposta dal sistema formativo (*dovere*).

Il paradigma *dovere-bisogno-piacere* spiega la motivazione a proseguire un corso, inteso nel suo complesso; ma un corso è fatto anche di quotidianità, di singole lezioni: quale motivazione può aprire la mente, il *Language Acquisition Device*, e farle decidere che quello specifico input è rilevante, interessante, utile - che va *acquisito*, in altre parole? Cerchiamo una risposta nel modello di Schumann.

Il modello di *stimulus appraisal*, che si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.

Secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli (quelli che Krashen chiama «input» per non usare «stimolo», parola marcata

A5 come comportamentista) e procede a un *appraisal*, che è insieme «valutazione» e «apprezzamento», e su questa base decide poi se accettare l'input (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole il cervello seleziona quello che *vuole* selezionare sulla base di cinque motivazioni:

- *novità*, che abbiamo visto sopra;
- *attraente*, dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo;
- *funzionalità* nel rispondere a bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*);
- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile (collocato quindi nella *zone of proximal development*) viene percepito come motivante e innesca il LAD, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente;
- *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale (cioè non devono innescare il filtro affettivo).

Si tratta di elementi che, come abbiamo accennato, figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli raccordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente.

È proprio quest'accentuazione dell'affettività che inserisce questo studio nell'alveo della glottodidattica umanistico-affettiva; il primo degli aggettivi trova invece fondamento nel tentativo di un insegnamento naturale, che segua la natura della mente umana (bimodalità, direzionalità, apprendimento/acquisizione, ordine naturale ecc.) mentre «affettivo» trova fondamento proprio nell'atteggiamento sereno e non ansioso in tutti i momenti dell'acquisizione, dalle intuizioni che ci fanno sentire bravi agli errori che, se mal gestiti, ci fanno sentire stupidi.

3.1.4 La memoria

Lo studente deve «acquisire», cioè immettere in memoria stabile e poi saper recuperare ciò che ha memorizzato in modo da poterlo usare.

Per attivare e guidare il processo di memorizzazione dobbiamo an-

zitutto accennare alla strutturazione della memoria, poi vederne alcuni meccanismi di funzionamento (per approfondimenti, cfr. Cardona, 2001).

La struttura della memoria

Le informazioni vengono elaborate dalla *memoria di lavoro*, che ha una persistenza molto limitata sia nel tempo (al massimo un paio di secondi) sia nella quantità (circa 7 elementi: il numero telefonico 520.82.17 è più facile da ricordare di 5.2.0.8.2.1.7): da questo deriva la necessità di organizzare l'input in *chunks*, in frammenti significativi, che contano come unità di significato e non come numero di singole parole.

Quanto elaborato dalla memoria di lavoro viene collocato nella *memoria a breve termine*, che elabora (usando la terminologia chomskiana) la struttura di superficie, mentre le strutture profonde e le interpretazioni rimandano alla memoria semantica, che vedremo. Ai nostri fini, la memoria a breve termine presenta due problemi:

- dimentica facilmente;
- accomoda le nuove informazioni sulla base di quelle già possedute, mettendo così le premesse dell'interferenza: ad esempio, se un italiano sente [baed] la traccia mnestica di /ae/ è insignificante e la parola viene codificata e *ricordata* come [bed] o [bad].

L'implicazione glottodidattica è fondamentale: insegnare una lingua vuol dire impostare un nuovo sistema linguistico, non affiancare quello nuovo a quello della lingua materna (come è inevitabile in tutti gli approcci che implicano l'uso della traduzione o che prevedono una grammatica comparativa vista come strumento didattico, anziché come punto d'arrivo).

Il terzo livello è costituito dalla *memoria a lungo termine*, che include sia la nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta «enciclopedia», sia la *memoria semantica*, che interpreta e memorizza la lingua.

// funzionamento della memoria

Aristotele teorizzava il meccanismo di memoria che oggi chiameremmo «associazionismo»: si ricorda per somiglianza o per contrasto - e in effetti molte tecniche glottodidattiche si basano sulle associazioni,

che sono il principio basilare dell'approccio strutturale, comportamentista. Le associazioni possono indubbiamente essere utili, ma solo se le crea lo studente, per quanto guidato: il ricordare prevede un ruolo attivo, richiede uno sforzo deliberato (Cornoldi, 1986): serve un obiettivo, una strategia per raggiungerlo, un processo di elaborazione nella propria memoria a lungo termine (cfr. il modello egodinamico). Si immette in memoria quello che si *vuole* immettere in memoria.

In altre parole, apprendere è un *progetto*.

Di fronte a un'affermazione chiara e precisa come quella appena fatta, troviamo molta meno chiarezza sul modo in cui questo «progetto», una volta tradotto in «atto didattico», vada poi a incidersi nella memoria e come avvenga poi la rievocazione di quanto interiorizzato; ci sono vari modelli, tra i quali troviamo una certa consonanza laddove indicano che:

- a. a una *maggiore riflessione* («profondità di codifica», in termini psicologici) corrisponde una maggiore memorizzazione;
- b. la codifica profonda è a livello *semantico* più che sintattico, lessicale più che grammaticale - ma il lessico ha significato (e quindi viene immagazzinato nella memoria semantica) solo se considerato all'interno di un testo (non, quindi, in una lista) e di un contesto. Ciò vale sia per il contesto situazionale (si memorizzano le posate e i vari piatti all'interno della situazione «pasto») sia per il contesto culturale, che in Italia ci porta a classificare (cioè memorizzare in una «classe») una mela come «frutta» e un pomodoro come «verdura», anche se pure quest'ultimo è un frutto, è rotondo, è rossastro;
- c. l'immagine visiva è, contrariamente a quanto si ritiene, meno efficace di quella sonora: la traccia iconica dura 250-500 millisecondi, quella ecoica anche 2-3 minuti: si ricorda il 10% del visto, il 20% dell'ascoltato e il 50% del visto e ascoltato. Una discussione, che faremo più avanti, sul ruolo degli audiovisivi non può che partire da questi dati.

Altrettanto complesso e ancor meno conosciuto è il processo di recupero del lessico dalla mente, soprattutto se si pensa che avviene in pochi centesimi di secondo; si ipotizza che il lessico sia organizzato in una serie di reti semantiche, di «schemi» in cui classifichiamo le esperienze e di «copioni» comportamentali («al bar», «in stazione» ecc.): se la natura di queste reti, schemi, copioni è ancora in discussione, è

invece un fatto (fondamentale per il glottodidatta, come vedremo parlando della comprensione in 7.1.1) che essi consentono di prevedere ciò che può essere detto in quel contesto, in quella situazione, in quel testo, in quell'enunciato: in tal modo il recupero dell'item lessicale nella memoria è molto facilitato. 7.1.1

// *filtro affettivo*

Riprendiamo qui una nozione cui abbiamo accennato nella cornice della SLAT di Krashen. 3.1.2

In realtà quella di un «filtro» affettivo è la metafora psicodidattica, che serve a rendere visibile una realtà organica molto precisa, dalla quale dipende la memorizzazione.

Nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori (come la noradrenalina) fondamentali per fissare le «tracce mnestiche», cioè per introiettare e poi ricordare l'input che viene recepito. 3.1.3

In caso di stress negativo, di ansia, di paura di non riuscire, invece, l'organismo rilascia uno steroide che lo prepara a fronteggiare il pericolo: l'amigdala, una ghiandola «emotiva» posta al centro del cervello, rileva il pericolo e richiede lo steroide, ma allo stesso tempo l'ipocampo (altra ghiandola, chiave per la memorizzazione a lungo termine) comprende che un test o un roleplay non sono pericoli reali e quindi cerca di bloccare l'effetto dello steroide - ma per far ciò smette di occuparsi di indirizzare le nuove informazioni o di recuperare quelle esistenti nella memoria a lungo termine. Ne consegue che:

- le attività didattiche stressanti non si traducono in acquisizione;
- questa «lotta ghiandolare» rallenta l'attività dell'area neo-frontale del cervello, che ospita la memoria di lavoro - e lo studente va definitivamente «in tilt», giungendo in alcuni casi alla totale scena muta, incapace perfino di dire il suo nome (Cardona, 2001).

Una glottodidattica umanistico-affettiva non può ignorare, se vuole essere davvero «umanistica», come funziona l'uomo che apprende, e non può ignorare l'azione dell'intelligenza «emotiva» (nell'accezione di Salovey, Mayer, 1990, p. 189). Per questo ci siamo permessi sconfinamenti, per altro superficiali data l'economia complessiva di questo studio, in aree che di solito vengono ignorate in glottodidattica.

3.1,5 Diversi tipi di intelligenza e diversi stili cognitivi

Nel titolo del paragrafo vengono integrati due problemi (che nella letteratura glottodidattica divulgativa vengono spesso confusi) che possono essere avvicinati solo perché riguardano la variabile individuale, la personalità di ogni singolo studente.

Gardner (1993) ritiene che l'intelligenza sia «multipla» e che, a seconda dei fattori che predominano sugli altri, si possa giungere a parlare di diversi «tipi» di intelligenza, che si identificano *in primis* sulla base dei canali di percezione: gli studenti quindi si differenziano anzitutto a seconda della personale combinazione tra intelligenza *visiva*, intelligenza *uditiva* (cfr. 3,1.4 sulle caratteristiche di memorizzazione di questi tipi di input) e intelligenza *cinestetica* (nella quale l'aspetto fisico, attivo, motorio gioca un ruolo importante come nella *Total Physical Response* di Asher).

La conseguenza didattica è semplice: i materiali didattici e gli insegnanti devono proporre attività variate, che non penalizzino uno dei tipi di intelligenza. L'insegnante, inoltre, può tentare di individuare a quale tipo afferisca il singolo studente per cercare di favorirne il percorso (cfr. Hefferman, 1998, per alcuni strumenti appropriati).

Un secondo fattore che viene spesso ripreso dalla letteratura divulgativa rimanda alla psicologia della Gestalt, precisamente al fatto che le persone possono essere «analitiche» o «sincretiche» (in questo studio abbiamo usato due forme meno forti parlando di stile cognitivo analitico e stile cognitivo globale od olistico) e quindi risulterebbero poi intro- o estroverse (queste ultime sarebbero persone più sociali e quindi avvantaggiate dall'approccio comunicativo). Anche in ordine alle differenze di stile cognitivo vale quanto detto alla conclusione del capoverso precedente.

Sulla base del tipo di intelligenza e dello stile cognitivo, nonché di alcune caratteristiche che vedremo sotto, ogni persona si dota di sue proprie «strategie d'apprendimento», nozione se possibile ancor più evanescente delle precedenti nella vulgata glottodidattica (sulle strategie di apprendimento linguistico alcuni testi affidabili sono Stevick, 1989; Oxford, 1990; una sintesi interessante è Vandergrift, 1995; Mazzotta, 1996, studia il rapporto tra strategie d'apprendimento e autonomia dello studente).

In realtà, le definizioni delle varie strategie individuali di apprendimento *linguistico* prendono spesso le mosse dai concetti di «intelli-

genza multipla» e di «stile cognitivo», ma finiscono per includere anche altri elementi per delineare le variabili individuali che caratterizzano il «bravo studente di lingua straniera» (studiato in profondità da Naiman et al., 1995; cfr. anche Lo Castro, 2001 e il saggio di Mollica e Nuessel in Mollica, 1998, per una rassegna della letteratura sul tema):

- a. *tolleranza per l'ambiguità*: le persone che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a parole o espressioni non conosciute, purché esse siano comprensibili in qualche modo nel contesto, hanno una facilità maggiore nell'acquisizione linguistica rispetto alle persone che per comodità definiamo qui «precise, puntuali, attente»; in termini neurolinguistici ciò significa che una certa dominanza dell'emisfero destro aiuta l'acquisizione, soprattutto se non si vogliono raggiungere livelli alti di competenza; 3.1.1
- b. *indipendenza dal campo*, cioè la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché sono lì, nel testo. Un esempio (Naiman et al., 1995, pp. 166-67): studenti «dipendenti dal campo» cui viene chiesto di ripetere rapidamente «Quelqu'un nous a raconté une belle histoire», in cui *nous* sta per «ci, a noi», tendono a ripetere «Quelqu'un nous avons raconté une belle histoire», perché il campo di lavoro, l'enunciato, presenta *nous* e gli studenti lo completano con *avons* come se *nous* fosse un soggetto anziché un dativo;
- c. *capacità di prevedere*, di estrapolare dal contesto quello che può trovarsi nel testo: è la *pragmatic expectancy grammar* descritta da Oller, 1979 e che vedremo come fattore cardine della comprensione. Essere forti in questa «grammatica» significa saper sfruttare sia la ridondanza situazionale e linguistica, sia gli schemi e i copioni in cui abbiamo categorizzato la nostra conoscenza del mondo, e su questa base saper trasformare il compito terribile di «comprendere una lingua sconosciuta» in quello ben più semplice di «verificare le ipotesi che ho fatto su quello che può essere detto in questa situazione e in questo testo». Se, come abbiamo visto echeggiando Krashen, la condizione necessaria per innescare il processo d'acquisizione è «input comprensibile», allora è chiaro che possedere una forte *expectancy grammar* costituisce un vantaggio notevole; 7.1.1
3.1.4
3.1.2
- d. *tendenza ad apprendere dai propri errori*, anziché lasciarsi scoraggiare dagli stessi; questa caratteristica dello studente ha una com-

ponente personale (la tendenza a considerare il classico bicchiere come mezzo pieno o mezzo vuoto), ma ha anche un'origine scolastica, che rimanda sia alla storia di ciascuno - quindi all'aver avuto insegnanti che punivano l'errore oppure che lo studiavano insieme allo studente - sia allo stile dell'insegnante di lingue di quel dato corso. La quantità di adrenalina o di steroide che giunge all'amigdala o all'ippocampo (e quindi permette o inibisce la memorizzazione) dipende molto anche da questo aspetto del carattere;

- 3.1.4 e. *personalità empatica*, che tende cioè a «mettersi nei panni» dell'interlocutore per individuarne gli scopi comunicativi al di là delle difficoltà indotte dalla scarsa competenza nel parlare. Questa caratteristica riguarda l'uso della lingua straniera, non la sua acquisizione: ma in un approccio comunicativo «apprendere» significa anche «(provare a) usare», sia in un ambiente protetto come in un roleplay, sia in ambienti liberi come l'e-mail o le visite di stranieri in classe: essere bravi nell'entrare in sintonia, in empatia con l'altro, e quindi ricevere feedback positivo indipendentemente dalle difficoltà linguistiche, ha un valore motivante eccezionale - e l'acquisizione è direttamente proporzionale alla motivazione.

È possibile definire, sulla base di queste caratteristiche, l'attitudine all'acquisizione linguistica? Lo sarebbe, se lo studente fosse avulso dal contesto sociale: ma il risultato nell'acquisizione linguistica non dipende solo dai fattori psicologici accennati sopra, ma anche da fattori sociali (il fatto che la lingua serva per una promozione aziendale, per parlare con l'innamorata straniera ecc.) e dal vissuto personale (uno studente estroverso che per 10 anni ha studiato la lingua secondo un approccio grammaticale ha perso i vantaggi attitudinali che gli deriverebbero dalla sua naturale socievolezza; un ragazzo «sincretico», «olistico», che da qualche anno fa il poliziotto ha assunto una *forma mentis* che chiede grammatiche esplicite, a differenza del suo gemello che invece è andato in pellegrinaggio in Oriente).

Le caratteristiche che abbiamo visto sopra premiano le personalità aperte verso l'esterno, verso il contesto, e che quindi comprendono e producono con gli occhi, i gesti e le azioni oltre che con le orecchie e la bocca; personalità estroverse che tendono a partecipare attivamente alla vita collettiva e che sono abbastanza incuranti del rischio di sbagliare, di perdere la faccia. Ma la rilevanza di questi elementi individuali è molto forte solo nelle fasi iniziali; i livelli più alti di compe-

tenza linguistica richiedono anche un'intelligenza analitica, in grado cioè di procedere dall'uso spontaneo e intuitivo alla riflessione meta-linguistica, cioè a quella «codifica profonda» di cui abbiamo parlato sopra.

3.1.4

In sintesi, anziché approdare a facili (e intuitive, inattendibili, fuorvianti) liste di caratteristiche che possono indicare la maggiore o minore attitudine all'apprendimento delle lingue straniere, preferiamo concludere che:

- a. a seconda della propria personalità, alcuni studenti di lingua straniera sono favoriti nella fase iniziale e altri in quella di consolidamento;
- b. nella fase iniziale è opportuno spingere gli studenti più riflessivi a rischiare, a procedere intuitivamente, anche se ciò non è tipico del loro stile d'apprendimento; bisognerà fornire loro ampio sostegno affettivo nel caso di errore e fallimento;
- c. è opportuno spingere gli studenti più tolleranti per le ambiguità e gli errori a dedicare crescente attenzione alla riflessione sulla lingua, anche se ciò non è tipico del loro stile d'apprendimento. Il fatto di registrare la loro performance e poi analizzarla insieme a loro è ottimo a questo fine.

7.4.1

3.1.6 Il gruppo di studenti

Nella norma, tranne che per i rari corsi individuali, l'apprendimento avviene insieme ad altri compagni: ciò pone alcuni problemi, studiati dalla psicologia relazionale, che qui non approfondiamo perché rimanda alla competenza didattica generale, non a quella glottodidattica che costituisce lo specifico del nostro studio.

In questo paragrafo focalizziamo tuttavia la nostra attenzione su una nuova logica relazionale che è molto rilevante per l'insegnamento delle lingue: concepire gli studenti non come «compagni» (coloro che condividono il pane nella buona e nella cattiva sorte: passivi, branco) bensì come «colleghi», persone legate insieme da un interesse e una professione, impegnati insieme in un processo di apprendimento cooperativo e collaborativo (in questo contesto usiamo i due aggettivi come sinonimi, ma Oxford, 1997, ne mostra le differenze di approccio) sia in classi tradizionali sia nella formazione a distanza.

5.2 L'insegnamento collaborativo si realizza quando si imposta un modello di interazione didattica in cui ogni studente è contemporaneamente «collega» e «maestro» degli altri, nel tentativo di procedere insieme alla soluzione di un problema comune: comprendere un articolo, scrivere un messaggio, intuire un meccanismo grammaticale ecc.

Questo tipo di didattica è ormai assai frequente nella formazione aziendale, soprattutto quella che ripropone modelli americani, dove si creano dei gruppi che devono collaborare per risolvere un problema di marketing, per preparare una presentazione aziendale, e così via - ma non viene di solito applicato all'insegnamento linguistico, neppure nelle aziende. Per qualche ragione, la percezione generalizzata è che l'acquisizione linguistica sia un processo solitario, individuale, in cui i colleghi studenti rappresentano solo un male necessario o uno strumento per poter fare dei roleplay e delle drammatizzazioni.

L'obiezione di molti insegnanti alla collaborazione tra studenti è che questi non sono ancora esperti nella lingua, rappresentano modelli scadenti, quindi l'errore di uno studente può venir acquisito come forma corretta dal suo collega. Il rischio c'è: ma è minimo in rapporto alla quantità di input senza errori che viene offerta dai materiali e dal docente - in realtà l'obiezione è strumentale a conservare all'insegnante un ruolo di primato in classe piuttosto che a evitare l'eventuale contagio di un errore. Quand'anche fosse possibile che il modello scorretto sia trasmesso da studente a studente, ci pare un rischio che può essere corso di fronte al vantaggio dell'attività cooperativa: *più menti* che esplorano insieme la lingua e i significati dei testi hanno infatti *maggiori possibilità di riuscita* (il che sostiene il piacere dell'apprendimento); inoltre, alcuni elementi oscuri per uno studente possono essere chiari per il collega con cui sta collaborando, per cui l'input gli viene reso comprensibile senza che si debba interpellare il docente, magari interrompendo una spiegazione o «perdendo la faccia».

2.1.3

7.4.4 Un ulteriore problema, su cui torneremo trattando del recupero, riguarda la presenza di più livelli nella stessa classe. Spesso chi è in difficoltà - visto che a nessuno piace fallire - giustifica a se stesso la propria resa insoddisfacente gettando la colpa sull'insegnante «incapace» o sui materiali «arretrati» o su altri elementi del corso di lingue; questo scarico di responsabilità può essere disinnescato solo con una sorta di patto personale con lo studente, in cui l'insegnante gli fa cogliere che non lo corregge di fronte alla classe, che gli usa delle atten-

7.4.5

zioni per non fargli fare brutta figura. Un modo, su cui torneremo, di gestire un gruppo disomogeneo di studenti è quello di spezzare periodicamente la classe e dedicare un po' di tempo ai più lenti mentre gli eccellenti eseguono un compito finalmente stimolante per loro e viceversa.

3.2 L'insegnante e i progettisti del corso

Nella tradizione didattica l'insegnante era l'unico responsabile della formazione; nella riflessione odierna si sono individuate altre figure: i progettisti del processo formativo e del curriculum nonché gli autori dei materiali didattici. Vediamo il ruolo di queste persone nel processo glottodidattico.

3.2.1 L'insegnante

Il vecchio professore di lettere nei licei pensati da De Sanctis e Gentile era una guida spirituale e morale, un punto di riferimento culturale, un *maitre à penser* operava nel solco tradizionale del *pedagogus*, del *grammaticus*, del *magister* (quel «maestro» che solo in musica, arte e artigianato conserva ancora l'accezione etimologica che rimanda a *magis*, colui che è superiore, «Maestro»). Il vecchio professore non era necessariamente un didatta: «sa il latino, quindi sa insegnarlo» era il motto gentiliano, ancora tragicamente vivo nella scuola e, soprattutto, nell'Università.

La seconda metà del xx secolo ha cancellato l'insegnante gentiliano e ne ha fatto un esperto di didattica disciplinare, lo ha trasformato in maniera radicale facendone via via un:

- *facilitatore*, secondo la logica di Dubin e Olshtein;
- *consigliere*, secondo il gesuita Curran; A9
- *maieuta*, secondo la *silent way* dello svizzero Gattegno e, in parte, nell'approccio naturale di Krashen e Terrell; A9
A8
- *tutore*, a partire dagli anni Novanta, soprattutto nella formazione degli adulti e nella formazione a distanza;
- *regista*, nella concezione freddiana: sta dietro le quinte e guida gli studenti-attori.

Riprendendo Margiotta, 2001, l'insegnante «di qualità» deve:

- a. saper *lavorare in team*, in quanto appartenente a una «comunità esperta» che include le componenti organizzative della scuola o del centro di formazione e gli altri insegnanti impegnati nell'educazione linguistica (italiano, lingue straniere, eventuali lingue classiche);
- b. *imparare a cambiare e ad evolversi* «in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità, dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante»;
- c. saper *cogliere il valore delle esperienze*, apprendendo dai problemi che esse pongono, e quindi saper proporre innovazioni per risolvere nuovi problemi: l'insegnante di qualità non (solo) acquista innovazione ma (soprattutto) la produce e la commissiona;
- d. avere *competenza gestionale*, intesa come capacità di assumere ruoli e di sviluppare servizi diversi dall'insegnamento puro e semplice in aula;
- e. *garantire il collegamento* tra l'istituzione in cui lavora e il paese di cui insegna la lingua e la cultura: saper organizzare scambi di studenti, partecipare a progetti internazionali, cercare di stabilire convenzioni con enti e istituzioni straniere, riportare nella propria istituzione le innovazioni culturali, sociali, politiche ecc. del paese di cui insegna la lingua.

Non interveniamo qui sulle competenze pedagogiche, psicodidattiche, relazionali ecc., in quanto esse riguardano il sostantivo («insegnante») e non la specificazione («di lingue straniere»), che costituisce invece l'oggetto di questo volume.

3.2.2 I progettisti del curriculum

L'importanza della funzione di progettazione è riconosciuta nelle situazioni didattiche extra-scolastiche, cioè nei corsi aziendali, nei centri linguistici universitari ecc., mentre nelle scuole è ancora difficile abbandonare la vecchia e rassicurante logica del «piano di studi» e del «programma» progettato da un remoto Ministero - anche se le scuole si stanno trasformando in «aziende formative» in cui la capacità di progettazione autonoma risulta fondamentale.

Il progettista di un corso di lingue deve svolgere alcune funzioni essenziali:

- a. definire e, se necessario, negoziare il ruolo del corso di lingua straniera nell'ambito dell'intero percorso formativo dello studente;
- b. analizzare i bisogni degli studenti per definire gli scopi del corso;
- c. definire quali risorse siano necessarie per soddisfare quei bisogni - e quali siano disponibili o realisticamente ottenibili, stabilendo quindi un ordine di priorità;
- d. definire quale tipo di insegnante serva per quel corso, ed eventualmente indicare dei percorsi formativi per i docenti in modo da qualificarli opportunamente; 3.2.1
- e. definire il curriculum di lingua straniera secondo uno dei tanti modelli disponibili; 6.6.1
- f. indicare il tipo di materiale didattico adeguato. 3.2.3

Si tratta di competenze che in parte dovrebbe avere anche un insegnante «di qualità» (Margiotta, 2001): un buon insegnante, infatti, deve esser pronto anche a progettare il suo curriculum, o quanto meno a collaborare con l'istituzione in questo settore.

3.2.3 L'autore dei materiali didattici

In questo ambito la realtà è mutata in maniera non immaginabile fino a pochi decenni fa: non esiste più il libro di testo, ma una costellazione di materiali legati tra di loro in maniera flessibile. Quindi non esiste più l'autore (anche se nel titolo abbiamo usato il singolare per indicare l'unitarietà della figura) ma l'equipe che produce materiale didattico.

Oggi, «materiale didattico per l'insegnamento della lingua straniera» significa un complesso che include:

- a. un *manuale base*, che presenta un percorso programmato, graduato, e che deve guidare lo studente a raggiungere uno dei vari livelli codificati dal *Quadro di riferimento comune europeo* o dai consorzi di certificazione linguistica. Tale corso base può essere su carta, su CD-Rom o in Rete e spesso si articola in un volume (o una sezione) per il lavoro guidato dall'insegnante e uno per il lavoro autonomo, le esercitazioni ecc.; 6.1 e 7.4.6

- b. una serie di *materiali per il rinforzo e il recupero*, specifici per i vari livelli; anche questi materiali possono essere su carta o su disco o in Rete;
- c. *materiali audio* con monologhi e dialoghi «artefatti» (cioè eseguiti su un copione scritto dagli autori) e «autentici», il che non significa «raccolti in situazioni autentiche» ma «con una lingua autentica», basata su un canovaccio predisposto dagli autori e lasciato poi alla realizzazione spontanea degli attori;
- d. un *ampliamento in Rete*, per cui a ogni unità didattica corrisponde una serie di navigazioni guidate, in cui è possibile utilizzare in situazione di comunicazione autentica la competenza che si è acquisita;
- e. nel caso di materiale ecumenico, pensato in una nazione per studenti «stranieri» senza considerazione della loro madrelingua, deve esserci una sezione di adattamento del materiale alle *necessità linguistiche degli studenti* del paese in cui viene usato; queste attività di adattamento possono essere condotte direttamente sul manuale oppure possono essere messe in Rete e scaricate dal singolo docente o studente;
- f. *video* (in cassetta, DVD O Rete) per offrire una contestualizzazione soprattutto culturale; oggi, stanti le differenze di standard tecnico tra i vari paesi, è ancora difficile trovare materiali didattici che abbiano questa componente, ma in prospettiva si tratta di una dimensione irrinunciabile;
- g. una *guida didattica*, che illustri all'insegnante il percorso glottodidattico e il senso di ogni attività e di ogni testo;
- h. una batteria di *prove di verifica graduate*, unità per unità, modulo per modulo;
- i. un *sito*, in cui raccogliere i contributi degli insegnanti che usano quel materiale e le loro elaborazioni, gli adattamenti, le valutazioni, le integrazioni, in modo da dividerle tra docenti che usano lo stesso materiale.

Molte tradizioni scolastiche affidano agli insegnanti il compito di predisporre i materiali didattici. Crediamo che sia una scelta dilettesca, che va confutata proprio in ragione dell'immane complessità progettuale, tecnica, realizzativa di una costellazione di materiali didattici come quella che abbiamo descritto sopra (cfr. Carli, 1997, per un approfondimento).

Alla conclusione di questo capitolo si danno per acquisite, quindi non verranno ulteriormente discusse, le seguenti nozioni:

- *bimodalità e direzionalità* nel funzionamento della mente;
- le 5 ipotesi di Krashen: l'opposizione *acquisizione/apprendimento*; il fatto che quest'ultimo abbia una *funzione di monitoraggio*, non di generazione linguistica; il concetto di *input comprensibile*, situato al livello *i+1* dell'*ordine naturale*; la necessità di non inserire il *filtro affettivo* se si vuole avere acquisizione e non apprendimento;
- la *motivazione*, intesa come atto volontario dell'ego, che vuole acquisire una lingua straniera per dovere (motivazione inadeguata), per bisogno (motivazione temporanea) oppure per piacere (motivazione profonda);
- la *strutturazione della memoria* a breve, medio e lungo termine e la *memoria semantica*;
- la *molteplicità degli stili di apprendimento*, a seconda di alcune variabili caratteriali e di personalità;
- il concetto di *insegnante di qualità*;
- l'accezione ampia di *materiale didattico*.

Capitolo 4

I «contenuti» del processo glottodidattico

Un corso di lingua straniera ha tre «contenuti» (per quanto la parola sia rischiosa in una tradizione che identifica i «contenuti» con il «programma»): da un lato la nozione di comunicazione, con i suoi meccanismi che concorrono a definire la competenza comunicativa; nella tradizione glottodidattica molti di questi meccanismi vengono lasciati sottintesi.

In secondo luogo, ovviamente, abbiamo la lingua oggetto di insegnamento, che è l'elemento su cui si concentra l'attenzione, spesso trascurando (o dandone una visione riduttiva, limitata ad alcune notizie di vita quotidiana) la cultura del popolo di cui si insegna la lingua e che costituisce il terzo «contenuto» del processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera. Vediamo in questo capitolo come si articolano gli elementi che costituiscono l'oggetto dell'insegnamento di una lingua straniera (in realtà, anche della lingua materna, di quelle classiche - delle lingue *tout court*).

Un approccio «comunicativo», mirato alla creazione di una competenza «comunicativa», non può prescindere da una riflessione sulla natura e i meccanismi della comunicazione: lo studente deve sapere come funziona questo processo per poter collocare nelle caselle giuste i vari contenuti del corso - dal lessico alle nozioni di cultura e civiltà, dalla morfosintassi alle variazioni di registro e così via.

La natura della comunicazione va dunque discussa con gli studenti, per quanto brevemente e non certo come propedeusi al corso: essa funge infatti da contesto, da background per tutto quello che si fa in un corso di lingua straniera. Può essere utile, a tal fine, ricorrere a un modello semplice, facilmente memorizzabile (e quindi rapido da richiamare all'attenzione al momento opportuno) come quello di Hy-

4.1 La riflessione sulla comunicazione

È anzitutto necessario definire, per quanto in modo conciso, che cosa vuol dire «comunicare». Possiamo dire che (insegnare a) comunicare significa «(insegnare a) scambiare messaggi efficaci». Isoliamo le tre parole chiave:

- a. *scambiare*: la comunicazione non è mai mono-direzionale, anche quando il destinatario è solo fittizio (come in un diario) o è virtuale (come il lettore implicito di un poeta che scrive chiuso nel suo studio). La stessa parola «comunicare» ha la sua radice in *communis*, che implica più partecipanti che mettono *in comune* dei significati, li negoziano, li modificano di *comune* accordo. Lo studente deve rendersi conto che impara una lingua per uno scambio di significati e che quindi la dimensione relazionale, ancorché difficile e ansiogena sul piano emotivo o sociale, è comunque necessaria;
- b. *messaggi*: la comunicazione avviene attraverso lo scambio di «messaggi», che includono un testo verbale e una componente non verbale, e non di singole parole o singole frasi; lo studente deve comprendere che apprenderà a creare messaggi, e non frasi, in lingua straniera;
- c. *efficaci*: non si comunica per il piacere di comunicare, tranne in pochissimi casi; si comunica per convincere, per ottenere o vietare qualcosa, per far ridere o stimolare altri sentimenti - e l'efficacia della comunicazione si valuta sul risultato, cioè sull'essere riusciti a ottenere ciò che si voleva, non sulle intenzioni di chi comunica.

La comunicazione non avviene nel vuoto: essa si situa in un *evento comunicativo*. Ciascuno dei fattori dell'evento influisce sulla qualità globale della comunicazione: quindi sarà utile *portare gli studenti alla consapevolezza esplicita del ruolo di questi fattori, spesso noti solo in maniera implicita e tarati sulla cultura italiana*.

Il modello canonico per l'analisi di un evento comunicativo è quello di Dell Hymes, rappresentato dall'acronimo SPEAKING.

- «S» come «*setting*», cioè «luogo fisico»: nell'interazione viso a viso è possibile usare gesti, indicare oggetti ecc., cosa che non è possibile in un libro o in una lettera; lo schermo del computer rappre-

senta un caso nuovo di setting, con i suoi riquadri, le barre degli strumenti, gli spazi limitati - fattori che caratterizzano il tipo e la forma dei messaggi. Non è possibile insegnare a comunicare in lingua straniera in tutti i setting di Babele, ma è possibile rendere consapevoli gli studenti della necessità di far buon uso delle opportunità offerte dal luogo fisico come aiuto alla comunicazione;

4.4-5

- «*S*» è anche «*scena culturale*»: ci sono sia modelli di cultura quotidiana («tieni la destra!» e «keep left!») sono due frasi opposte, in apparenza, ma sinonime in italiano e inglese), dall'altro ci sono dei valori di cui spesso si è inconsapevoli e che creano forti problemi di incomprensione;
- «*P*» come «*partecipanti*»: il rapporto di ruolo sociale tra i partecipanti è fondamentale per cogliere il senso profondo di un evento comunicativo - d'altra parte ogni corso di lingua prende il via proprio con la classica opposizione tra «ciao» e «buongiorno», che si basa sul rapporto di ruolo. Non si sa comunicare se non si conoscono le regole che governano i rapporti di ruolo e il modo in cui essi si riflettono sulla lingua e su altri linguaggi non verbali, quali, ad esempio, la scelta dei vestiti (dove l'opposizione formale e informale, elegante e casual, è essenziale), la distanza interpersonale ecc.: un errore di registro può compromettere completamente la comunicazione;
- «*E*» come «*ends*», gli scopi per cui si comunica: «how to do things with words», per richiamare il titolo del volume di Austin del 1962. Comprendere un testo, in questa luce, non significa comprenderne solo le informazioni referenziali, ma soprattutto significa cogliere gli scopi, dichiarati e non, di chi ha prodotto quel testo. Lo studente deve capire che in lingua straniera si realizzano delle *intenzioni* comunicative e non si traducono delle parole o delle frasi;
- «*A*» come «*atti*»: sono delle azioni - chiamate in molti modi: atti comunicativi, atti di parola, atti linguistici, intenzioni comunicative, funzioni comunicative - compiute per raggiungere gli scopi visti sopra. Gli atti comunicativi sono delle unità minime quali salutare, chiedere la strada, scusarsi, riferire quello che è successo, pianificare qualcosa, e così via; lo studente deve imparare a non focalizzarsi sulle singole parole, ma a cogliere lo scopo delle espressioni linguistiche che ascolta: un «grazie» può essere un ringraziamento ma anche un congedo; «si può aprire la finestra?» e «non si può aprire la finestra?» non sono un esercizio sul negativo e l'interroga-

rivo, ma sono atti sinonimi con un unico scopo: far sì che qualcuno apra la finestra;

- «*K*» come «*key*», «*chiave psicologica*»; è la dimensione psicologica, la relazione tra i partecipanti all'evento comunicativo: il sarcasmo o l'ironia, l'ira o la disponibilità, l'arroccamento o la voglia di collaborare sono elementi essenziali per comunicare: imparare a coglierli e a esprimerli secondo le regole della cultura straniera è essenziale per evitare messaggi involontari di aggressività, di mancanza di rispetto, e così via;
- «*I*» come «*instruments*», strumenti verbali e non verbali a disposizione, ma anche strumenti fisici di trasmissione dei vari linguaggi, dall'aria a Internet, dal telefono (in cui ci si parla senza vedersi) alla chat line (in cui ci si scrive come se si parlasse): la lingua varia a seconda degli strumenti usati per la comunicazione e la società complessa in cui viviamo rende sempre più rilevante il ruolo degli strumenti di comunicazione, che talvolta richiedono grammatiche che stanno nascendo proprio in questi anni: basti pensare alla «netiquette», cioè le regole di registro da usare in Rete;
- «*N*» come «*norme*» di interazione e di interpretazione dei messaggi: in Italia si può interrompere chi sta parlando, per fornire ulteriori dati, mentre in Scandinavia non c'è ragione plausibile che consenta l'interruzione, che verrà sempre e comunque interpretata come aggressione. Le norme di interazione, di passaggio di parola, di rispetto ecc. vanno osservate forse più di quelle strettamente linguistiche, se si vuole che la comunicazione fluisca;
- «*G*» come «*genere comunicativo*»: conferenze e conversazioni, barzellette e ipertesti di Internet, contratti e testi letterari, istruzioni per l'uso e regolamenti sono generi comunicativi (usiamo il corsivo per non confonderli con i generi letterari) con una struttura profonda universale e una struttura superficiale che varia da cultura a cultura: una lettera ha delle componenti obbligate (un indirizzo, una data, un saluto, un corpo con le informazioni, un congedo) ma nelle varie culture ha convenzioni linguistiche e layout differenti, che bisogna conoscere per poter comprendere o scrivere un testo del genere «lettera». La società complessa sta aggiungendo una grande quantità di generi comunicativi - la posta elettronica, le pagine Internet, il messaggio su telefonino, la modulistica on line ecc. - e gli studenti di lingue straniere spesso hanno bisogno di padroneggiare proprio questi nuovi generi comunicativi.

È necessario richiamare l'attenzione degli studenti su questo «contenuto» del loro corso di lingua straniera: riflettere sulla comunicazione in generale e sulle peculiarità della comunicazione in una data lingua non è una perdita di tempo, ma un investimento necessario e una precondizione per il successo nell'acquisizione della lingua straniera. Tornando all'esempio usato sopra: tutti gli studenti sanno che una lettera ha delle regole particolari, ma quanti hanno riflettuto su quali regole sono costitutive del genere, quindi sono universali, e quali sono puramente italiane? Solo dopo questa riflessione nasce il bisogno (motivante) di sapere come si fa una lettera in inglese, e il piacere (ancora più motivante) di scoprirlo e di trovare la soluzione al problema «come fare una lettera in inglese».

4.2 Lingua seconda, straniera, etnica, franca

4.3 Il contenuto più evidente di un corso di lingua straniera è la «lingua» (nozione che vedremo più avanti) «straniera». Spesso l'aggettivo «straniera» viene utilizzato per indicare realtà diverse. I quattro aggettivi che qualificano «lingua» nel titolo sono colmi di conseguenze glottodidattiche - e in alcuni casi sono stati volutamente trascurati in molta letteratura glottodidattica, nel tentativo di produrre dei modelli ecumenici che in realtà non si applicavano bene a nessuna situazione: basti pensare a moltissima glottodidattica inglese e americana, a cominciare da Krashen, che applica alle lingue *straniere* le ricerche condotte sulle lingue *seconde*, o a certa glottodidattica che applica alla conservazione delle lingue *etiche* degli immigrati l'esperienza maturata nell'insegnamento delle lingue *straniere*...

È quindi bene chiarire i termini.

Lingua straniera

L'aggettivo «straniero» indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, a differenza della lingua «seconda», che invece è presente nell'ambiente extrascolastico. È «straniero» l'inglese studiato in Italia, mentre è «seconda lingua» quando è studiato in Inghilterra.

A differenza di quanto avviene nella lingua *seconda*, l'input in lingua *straniera* è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dal-

l'insegnante, che quindi sa che cosa è stato presentato agli studenti e a quale livello di profondità.

Lingua seconda

È quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola, come nel caso di un italiano che studi il francese in Francia o dell'italiano acquisito da un abitante di Aosta o Bolzano oppure da un immigrato. ¹³

A differenza della lingua *straniera*, la situazione di lingua *seconda* prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli stessi studenti; inoltre, nella situazione di lingua seconda la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana, e mira all'integrazione nel paese in cui la lingua è parlata.

Lingua etnica

Si definisce «etnica» la lingua della comunità d'origine di una persona quando essa non è la sua lingua materna, ma è comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli di immigrati in Italia, che sono ormai diventati italofoeni ma possono sentire queste lingue parlate in casa e tra gli amici dei genitori o in stazioni radiofoniche o televisive particolari. ¹³

In America si tende a stabilire un'ulteriore differenza, per cui la lingua etnica può essere *family language*, se si tratta di famiglie immigrate e stanziate in zone in cui non ci sono altri immigrati della stessa provenienza, e *community language*, quando c'è una comunità e quindi la lingua etnica è usata anche fuori di casa.

Lingua franca

Lo fu il latino duemila anni fa, lo è l'inglese oggi: si tratta di una lingua usata di solito in maniera abbastanza semplificata (senza sconfinare nel *pidgin*) per facilitare la comunicazione internazionale.

La trasformazione dell'inglese in lingua franca sta cambiando completamente la natura dell'insegnamento di questa lingua: scompare l'interesse per la cultura britannica o americana; non si mira a una pronuncia e un'intonazione vicine a quelle del madrelingua, ma a una pronuncia comprensibile a tutti; il lessico si riduce, perde soprattutto le sinonimie; l'esito pragmatico ha un valore ben più alto dell'ac-

curatezza formale, soprattutto in indicatori «inutili» come la *-s* della terza persona, la *consecutio temporum*, i passati di molti verbi forti ecc. L'imporsi dell'inglese come lingua franca sta costringendo gli inglesi, gli americani, gli australiani che operano a Babele a «imparare» questo inglese internazionale, a ridurre la gamma delle varietà di registro, di stile, di semplice gusto personale, per attenersi a un *bad English* che tutti sono in grado di comprendere e parlare - salvo forse i madrelingua anglofoni... Ma, come vedremo *infra*, è proprio sul piano della comunicazione in inglese lingua franca tra persone di culture diverse che si annidano i principali problemi di comunicazione interculturale.

4.3 La lingua

È il «contenuto» per eccellenza dell'insegnamento linguistico; ma che cosa vuol dire «conoscere una lingua»? Che cosa vuol dire «insegnare una lingua»?

Esistono vari modi di considerare la lingua e ciascuno di essi ha un suo ruolo in glottodidattica. Se riprendiamo il modello di comunicazione che abbiamo visto *supra*, vediamo che essa può essere considerata come:

- a. *mezzo per raggiungere scopi*, strumento pragmatico, per cui il giudizio su un testo o un enunciato sarà basato sulla sua capacità di produrre gli esiti attesi. E la dimensione studiata dalla *pragmalinguistica* ed è alla base del metodo nozionale-funzionale;
- b. espressione di un *rapporto di ruolo sociale* e mezzo per modificare questo rapporto: è l'ambito della *sociolinguistica* nel momento in cui studia i registri;
- c. indicatore di *appartenenza a un gruppo*, che spesso si riconosce proprio per l'uso della lingua. Il gruppo può essere geografico (le varietà regionali), sodale (i gerghi delle bande, dello sport ecc.) o professionale, come le microlingue scientifico-professionali; anche questi aspetti sono oggetto di studio della *sociolinguistica*;
- d. *forma*; la lingua ha vari livelli formali: una forma sonora (*fonologia*), una forma scritta (*grafemica*), un insieme di forme (*morfologia*) e di relazioni (*sintassi*), un corpus di parole (*lessico*), si presenta in un testo appartenente a un genere e retto da meccanismi di coerenza

logica e di coesione formale (*linguistica testuale*). Nella percezione diffusa tra i non specialisti - quindi anche tra gli studenti - sapere una lingua significa conoscere queste forme, «la grammatica e le parole» della lingua: esse costituiscono la competenza *linguistica*, che è una componente della competenza *comunicativa*;

e. *espressione di una cultura* e strumento per tramandarla di generazione in generazione; per usare la splendida immagine di Freddi, una lingua è il precipitato di una cultura, di un modo di essere e di pensare, ed è tale sia nella forma morfo-sintattica (ad esempio l'arabo quotidiano esclude l'uso del futuro, in quanto questo è *inshallah*, è nelle mani di Dio) sia nel lessico, anche se spesso non si è più consapevoli dell'elemento culturale che l'ha generato: una «rubrica» in un «volume» o «libro» era un segnalibro rosso, *ruber*, nel rotolo, *volumen*, di carta fatta con cortecchia e steli, *liber*. Questa dimensione è studiata dall'*antropolinguistica* e dall'*etmolinguistica*;

f. *strumento del pensiero*, della concettualizzazione. Il discorso qui si fa molto complesso e molto rischioso: se si nota che un abitante del sub-Sahara ha nomi solo per due colori, quello dell'arido e quello dell'umido, e poi si scopre che in effetti «vede» solo quei due colori, e se si nota che noi italiani vediamo solo «neve e nevischio» mentre gli esquimesi vedono e nominano decine di tipi di neve, dobbiamo ammettere che la lingua non è solo la struttura portante del pensiero ma ne è anche la «gabbia».

Insegnando lingue straniere dobbiamo insegnare diverse forme di concettualizzazione: un americano concettualizza secondo enunciati che vanno *straight to the point*, un latino usa enunciati interrotti da digressioni in cui si esprimono condizioni, premesse, commenti e così via, un orientale concettualizza secondo una spirale che lentamente giunge all'obiettivo, per avvicinamenti successivi, e ritiene che andare *straight to the point* sia volgare...;

4.5

g. *strumento di espressione* oltre che di comunicazione: l'espressione, in questo senso, diviene una comunicazione fine a se stessa - come nella poesia in cui, per dirla con Alexander Pope, non c'è da comunicare nulla di nuovo, solo «what oft[en] was thought, but ne'er so well espress't».

La lingua pensata per scopi estetici non può costituire il principale tipo di lingua presentato agli studenti (come nei tradizionali trienni dei licei, in cui domina la letteratura) né può essere ignorata come

8.1

se fosse un aspetto inutile o snobistico in nome di un approccio comunicativo degradato a banale comunicativismo.

6.1.1 Tutti questi aspetti vanno tenuti in considerazione nel momento in cui si definisce il curriculum di un corso, pur sapendo che:

- a. *non tutte queste grammatiche* potranno essere inserite nel curriculum;
- b. *non di tutte le grammatiche si darà una visione completa*, anzi in alcuni casi ci si atterrà a elementi basilari;
- c. le grammatiche verranno affrontate secondo un *procedimento a spirale*, che ritorna continuamente su quanto già acquisito e aggiunge di volta in volta elementi che allargano o approfondiscono la padronanza già posseduta;
- d. le grammatiche *non hanno scopo descrittivo* ma consentono di generare messaggi linguistici; ciò non toglie che, soprattutto nel procedere di un corso, accanto alla competenza d'uso si miri anche a una competenza sull'uso, a una competenza metalinguistica, che costituisce lo specifico degli studenti dei livelli avanzati.

Le caratteristiche che abbiamo indicato sopra sono quelle proprie di una «grammatica pedagogica», distinta come fine e quindi come contenuti e logica catalogatoria rispetto a una grammatica descrittiva della lingua (sulla grammatica pedagogica cfr. Giunchi, 1990 e Ciliberti, 1991).

4.4 I linguaggi non verbali

- 4.3 Accanto alla *competenza linguistica* che abbiamo visto *supra*, per comunicare è necessario padroneggiare un altro gruppo di grammatiche, possedere la *competenza extralinguistica*, cioè quel complesso di codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati o, in alcuni casi, in sostituzione della lingua verbale.

Le principali competenze extralinguistiche sono:

- a. la *competenza cinesica*, che riguarda la capacità di comprendere e utilizzare i gesti, le espressioni del viso, i movimenti del corpo; uno dei principali problemi della comunicazione in lingua straniera-

- ra è dato dalla mancanza della consapevolezza delle regole convenzionali e arbitrarie dei gesti;
- b. la *competenza prossemica*, relativa alla vicinanza e al contatto con l'interlocutore, cui sono spesso legate le scelte di registro di lingua: parlando da una cattedra e con un microfono, un registro colloquiale non è adeguato, così come non è adeguato un registro formale camminando a braccetto;
 - c. la *competenza vestemica*, secondo l'accezione di Roland Barthes, intesa come capacità di padroneggiare il sistema della moda: divise, uniformi, abiti più o meno formali ecc.;
 - d. la *competenza oggettuale*, che rimanda all'uso di oggetti come strumenti per comunicare uno status sociale, una funzione, e così via - dall'arredamento di uno studio all'auto aziendale, al tipo di regalo, alla vicinanza alle finestre in un ufficio comune, agli status symbol ecc.

Per decidere se, come e quando insegnare tutte queste grammatiche è necessaria un'analisi dell'uso della lingua straniera che possiamo prevedere per quello studente - e qui il problema delle società complesse diviene pressante. Con alcuni gruppi può essere necessario essere espliciti: ad esempio, in un corso di inglese per personale aziendale, accademico o militare che probabilmente andrà per un certo periodo negli Stati Uniti bisogna discutere cosa significhi in America essere vestiti in maniera «formale»; in altri casi ci si può invece affidare all'acume dello studente, limitando l'insegnamento a lievi annotazioni durante la visione di un film o la lettura di un testo in modo da «aprirgli gli occhi».

Nella tradizione glottodidattica queste dimensioni sono praticamente ignorate. Ma se si deve comunicare a Babele, è necessario ricordare che siamo prima e più visti che ascoltati, e che maggiore è la complessità delle situazioni, maggiore è la tentazione di affidarsi a informazioni «sicure» (quello che si vede con gli occhi) rispetto a quelle incerte e difficili da esprimere in una lingua straniera.

3.1.1

4.5 Cultura e civiltà

Non si insegna solo una lingua, ma si insegna la cultura che le sta dietro - anche se nell'insegnamento come *lingua franca* la tenden-

4.2

za sempre più rilevante ai nostri giorni è quella della de-culturizzazione.

Ci chiederemo dunque in questo paragrafo quale sia l'accezione del termine «cultura» e quale ruolo essa svolga in un curriculum di lingue.

4.5.1 La prospettiva antropologica e sociolinguistica

Il ruolo della competenza culturale nell'insegnamento della lingua straniera è mutato nel corso del XX secolo e si è evoluto in maniera differenziata nelle diverse scuole nazionali di glottodidattica.

Tra la fine degli anni Venti e gli anni Quaranta, i nomi di riferimento in ordine al tema «lingua/cultura» sono due, Malinowsky e Firth: sono loro che individuano la cultura come *componente essenziale della situazione* in cui avviene la comunicazione, anche se il loro lavoro è solo marginalmente interessato alla prospettiva glottodidattica.

Con Robert Lado, negli anni Cinquanta e Sessanta, si effettua un passo fondamentale sul piano glottodidattico: la cultura è descritta *come problema sia situazionale sia comunicativo*, in quanto essa caratterizza e modifica la natura e la forma della comunicazione.

Questa prospettiva prende forma piena nei primi anni Settanta con Hymes e tutti gli altri studiosi impegnati in sociolinguistica e nell'etnografia della comunicazione: la cultura è sì un elemento situazionale, ma a loro interessa come *problema comunicativo*.

4.1 Le idee di Lado e Hymes non ottengono reale ascolto nei paesi di lingua inglese, dove insegnare «lingue» significa essenzialmente «in-

4.2 insegnare inglese lingua seconda» e quindi non c'è bisogno di insegnare la cultura perché lo studente vi è immerso.

Se la glottodidattica inglese trascurava il tema culturale, in Italia c'era fin dagli anni Sessanta-Settanta una corrente molto sensibile al problema culturale: quella che faceva capo a Freddi, studioso di formazione francese, dove la dimensione culturale è sempre stata al centro dell'attenzione.

Ma che cosa si intende con «cultura»?

«Cultura» è parola d'uso quotidiano, ma è anche un termine scientifico specifico delle scienze antropologiche, dove definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità ecc. In di-

dattica delle lingue si fa riferimento a questo significato quando si parla di insegnamento della «cultura».

In molte lingue troviamo anche termini derivati da *civilitas*, cioè la cultura di chi abitava a Roma o nelle grandi città, punto di riferimento per chi abitava nelle campagne e nelle piccole città. Ogni popolo ha dei modelli di cultura quotidiana e dei modelli di civiltà, cioè dei valori o dei comportamenti che considera esemplari, e considera «in-civili» i popoli che non condividono tali modelli (torneremo su questi temi in seguito).

14.1

L'unità minima di analisi della cultura è il «modello culturale». Un modello culturale è la risposta a un problema: ad esempio, il modo in cui una cultura risponde al bisogno di nutrirsi nell'arco della giornata (uno o più pasti, più o meno sostanziosi, collocati nelle diverse ore, basati sul dolce-salato o sul crudo-cotto ecc.); il modo in cui si risponde alla necessità di organizzare il movimento nelle strade (dividendo la strada in due sensi di marcia e decidendo se si sta a sinistra o a destra); il modo in cui si organizza la vita scolastica degli adolescenti ecc.

Nelle società complesse i modelli culturali variano con tale rapidità e si contagiano in maniere così imprevedibili, a opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che insegnare la «cultura» (a parte alcuni modelli standard di base, indispensabili per la comunicazione in quel paese) si deve educare alla differenza, alla variabilità delle culture e, soprattutto, si deve *insegnare a osservare una cultura*.

Se c'è una dimensione in cui insegnare le lingue nelle società complesse significa soprattutto insegnare a imparare, questa è la cultura e civiltà del paese di cui si parla la lingua o dove si comunica usando una lingua franca (per approfondimenti, i testi di riferimento sono Valdes, 1986 e Byram, 1999; cfr. le diverse angolature nazionali nell'italiana Lavinio, 1992, nel francese Cafri, 1994, nel tedesco Kramsch, 1993; Attard, 1996 e Nalesso, 1997 danno una visione legata ai progetti UE).

4.5.2 La prospettiva interculturale

Nella seconda parte degli anni Ottanta emerge una prospettiva nuova, che proviene dagli studi aziendalistici: secondo la metafora di Hofstede (1991), ogni persona ha un *software of the mind*, che inclu-

de, tra i vari «file», anche quelli che costituiscono la competenza comunicativa. Essi funzionano quando siamo all'interno della nostra cultura, ma nel momento in cui si comunica con membri di altre culture è necessario «salvare» i nostri testi, in formati interscambiabili, come si fa in informatica quando si salva in formato RTF: si ricorre allora a una lingua franca come l'inglese che consente di scambiare testi, anche se con una certa lentezza e perdendo le sottigliezze.

Questo sistema di interscambio funziona solo se ci si scambia file semplici, come nella comunicazione turistica, nelle informazioni degli aeroporti ecc. Se il file è più complesso, allora lo scambio non sempre riesce: si deve attivare la cultura profonda, il software di sistema, cioè quel complesso di valori, di senso del tempo, della gerarchia, dello status ecc., di cui normalmente non siamo consapevoli. Si deve ricorrere alla *competenza comunicativa interculturale* (le abbiamo dedicato un volume nel 1999 e ad esso si rimanda per approfondimenti; cfr. anche Calasso, 1996, Frabboni, 1990 e Eicci Garotti, Rosanelli, 2000 che legano crescita interculturale e scambi scolastici; sulla natura teorica della competenza interculturale cfr. Wiedenhiller in Serra Borneto, 1998).

Tra i *software of the mind* di cui si è di solito inconsapevoli e che possono creare problemi troviamo i seguenti aspetti.

// *concetto di tempo*

E' *ovvio*, per un italiano, che la giornata inizi con l'alba, mentre è *ovvio* a molti asiatici e africani pensare che la giornata inizi al tramonto; è *ovvio* che Natale sia d'inverno, Pasqua a primavera e così via - ma metà dei popoli del Mediterraneo usa il calendario lunare, quindi le loro festività progrediscono di undici giorni all'anno. Questi esempi sono utili per far intuire la complessità del problema, pur non ponendo problemi sul piano comunicativo. Ma il concetto di tempo crea, per altri versi, molti problemi relazionali, quindi comunicativi, anche se non sempre linguistici:

- il *concetto di puntualità*, ad esempio, è molto cangiante a seconda dell'industrializzazione, quindi della gestione del tempo per fini produttivi; ne consegue che la chiave psicologica e i ruoli sociali dei partecipanti possono essere espressi dalla puntualità, da un lato, o dal far fare anticamera, all'estremo opposto;

- «*time is money*»: una telefonata americana va *straight to the point*, mentre una telefonata italiana inizia comunque con convenevoli, e nelle culture orientali tagliare i convenevoli è disdicevole: un americano sente di star perdendo tempo (e danaro) e l'altro sente di essere di fronte a una persona maleducata, incivile - e il problema comunicativo si innesca, indipendentemente dalla correttezza dei congiuntivi;
- *orrore del tempo «vuoto»*: il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture, per cui in molte lingue ci sono riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quello *small talk* in cui eccellono gli anglosassoni e che invece infastidisce gli scandinavi, gli arabi, gli orientali in genere - *small talk* in cui si corrono enormi rischi di gaffe se non di vere e proprie offese culturali;
- *il tempo strutturato*: la scaletta, l'ordine del giorno, l'agenda dei lavori sono, per i latini, «utili suggerimenti», ma per un inglese o un americano si tratta di una riedizione delle tavole della legge: frasi come «possiamo saltare questo punto e tornarci dopo» oppure «questo punto lo completiamo in seguito: tanto una soluzione si trova» sono degli affronti per la strutturazione del tempo di un nordico.

I concetti di gerarchia, status, rispetto

La gerarchia è la concretizzazione di un'idea del potere; a seconda della natura del potere nelle diverse culture, in alcuni casi si comunica tra funzioni, in altri tra persone: sono due rapporti interpersonali (e quindi due stili comunicativi, due scelte stilistiche) totalmente diversi.

Alla base della gerarchia c'è il concetto di «status», che può essere attribuito automaticamente (in molte culture, ad esempio quella cinese, l'età è un fattore di status: l'anziano, in quanto anziano, merita rispetto) o guadagnato sul campo con la propria preparazione, il proprio curriculum: a queste persone si comunica in maniera diversa, usando in maniera diversa i registri rispettosi, formali, familiari, colloquiali.

Per mantenere lo status non si può perdere la faccia: un arabo, per quanto fluido sia il suo inglese, sarà in alcune situazioni incapace di dire «I'm sorry», se ritiene che scusarsi gli faccia perdere la faccia.

I codici non verbali

3.1.1 Abbiamo visto che siamo *prima visti e poi ascoltati*, siamo *più visti che*
 4.4 *ascoltati*. Inoltre, come abbiamo detto sopra, siamo ben poco consapevoli della natura convenzionale, grammaticale dei linguaggi non verbali.

Tuttavia le parti del corpo comunicano e spesso interferiscono o contraddicono quanto diciamo in lingua straniera:

- la *testa* che annuisce significa «sì» per noi ma significa «no» dai Balcani al Medio Oriente al Mediterraneo del sud; i nostri *occhi* fissano direttamente qualcuno per indicare franchezza e sincerità ma in molte culture comunicano una sfida; gli *occhi*, ancora, possono restare semichiusi, il che in Europa significa «noia» e in Giappone «attenzione»; la *bocca* sorride per dire «sì» da noi, ma in Giappone può voler dire «no» se si tratta di un sorriso silenzioso;
- *mani* e *braccia* non solo informano sulla nostra tensione, ma gli italiani le agitano troppo e quindi vengono percepiti dagli anglosassoni come ridicoli, caricaturali, se non come aggressivi e scalmanati - e questo è sufficiente a compromettere la comunicazione; i gesti cambiano significato da cultura a cultura, per cui laddove noi usiamo le mani per chiarire un concetto o per sostituire una parola sconosciuta rischiamo di dire tutt'altro;
- il corpo emana *odori* e produce *rumori* che in alcune parti del mondo sono vietati: soffiarsi il naso in Oriente è simile al defecare in pubblico da noi, quanto a effetto, mentre nelle stesse culture un rutto sonoro sta a significare il piacere di un buon pranzo.

In tutti questi casi il rischio comunicativo è duplice: da un lato, la persona non consapevole di queste cose può essere portata a considerare aggressivo o irrispettoso il comportamento altrui e quindi può attuare delle strategie di contrattacco, al che l'interlocutore reagisce a sua volta innescando un circolo vizioso; dall'altro, il fatto di essere messo di fronte a forme di comunicazione ignote distrae chi parla, costringendolo a un autocontrollo faticosissimo.

Il corpo «parla» con i suoi gesti ma anche con i suoi *vestiti*: una giacca cammello, per quanto raffinata e costosa, non va bene per un ambiente lavorativo in USA, che considera il marrone adatto al weekend e il grigio indispensabile per il lavoro; inoltre, il concetto

americano di «abito formale» si focalizza sulla presenza della cravatta e diviene ridicolo in Italia soprattutto se la cravatta è slacciata, la giacca è sullo schienale della sedia e la camicia ha le maniche corte. Non si tratta di errori gravi, ma sono comunque tali da creare imbarazzo e quindi produrre una turbativa nella propria capacità di parlare in lingua straniera, dovuta al conflitto tra amigdala e ippocampo.

3.1.4

4.4

Come abbiamo visto parlando di competenza prossemica, i corpi hanno anche bisogno di una *distanza* di sicurezza: viviamo dentro una sorta di «bolla» che ha il raggio di un braccio teso: chi entra nella bolla ci «assale». Ma un mediterraneo entra senza problemi nella bolla altrui, tocca l'interlocutore, lo prende a braccetto, il che infastidisce gli italiani del nord - ma lo stesso italiano del nord non si rende conto che provoca altrettanto fastidio in un inglese, in quanto in quella cultura è il doppio braccio teso a rappresentare il confine della bolla. Ancora una volta, si tratta di turbative alla serenità, di elementi che possono concorrere a una valutazione errata dell'interlocutore.

Lingua e comunicazione interculturale

Chi parla una lingua straniera spesso concentra la sua attenzione sulle dimensioni morfosintattica e lessicale, per cui altre componenti della competenza linguistica vengono trascurate e ciò può innescare un processo di antagonismo (per questo complesso problema cfr. Knapp et al., 1987; Garda, 1994).

Aggressività, ad esempio, è l'impressione che un anglosassone trae dal comportamento di un latino, la cui lingua è molto più vocalica, quindi «rumorosa», e viene usata con un tono di voce e con una prosodia più accentuate dell'inglese; se a questo «urlare continuo» dei latini si aggiunge il fatto che essi interrompono spesso, agitano le mani e invadono la «bolla» prossemica, la sensazione di aggressività si trasforma in una certezza e induce a comportamenti altrettanto aggressivi. Di converso, il parlante mediterraneo tende a considerare il tono compassato, la voce bassa, il rispetto dei turni di parola, i lunghi silenzi degli inglesi come supponenza, presunzione, distacco e mancanza di entusiasmo, di disponibilità umana, e ancora una volta si inseriscono turbative alla comunicazione.

Molta rilevanza va attribuita anche al modo in cui il testo procede dal punto di partenza alla conclusione: gli anglosassoni hanno testi composti da una sequenza di segmenti brevi, per cui il massimo di

perfezione è una serie di frasi semplici e chiare, legate dalla coordinazione. Agli italiani questo tipo di testo dà spesso l'impressione di banalità, di semplicismo anziché di semplicità, portando a sottovalutare la capacità concettuale dell'interlocutore.

Il parlante italiano prende gli stessi segmenti posti in fila uno dopo l'altro dall'anglosassone e ne fa un fascio, li inserisce in un lungo periodo basato sulla subordinazione, costellato di frasi dipendenti di vario grado, coeso attraverso una serie impressionante di pronomi e una modulazione complessa di modi e tempi verbali. Ciò dà all'ascoltatore inglese la sensazione di trovarsi di fronte a uno che vuole dire senza dire, che parla in maniera poco chiara perché ha qualcosa da nascondere, che propone molto fumo ma lascia forse a desiderare quanto all'arrosto. Questo modello testuale è condiviso anche dai tedeschi, che però godono di un pre-giudizio di serietà e affidabilità e quindi sono solo fastidiosi nelle loro subordinate, ma non vengono considerati «potenzialmente truffaldini» a differenza dei latini. Ora, nel momento in cui uno spagnolo o un italiano o un tedesco parlano in inglese, essi traducono le parole ma non il loro modo di concettualizzare, di costruire un testo, per cui portano in inglese il loro impianto ipotattico, la massa di subordinate, la necessità di un forte uso di pronomi (soprattutto relativi) e di un complesso gioco verbale- caratteristiche morfosintattiche che l'inglese, lingua nata per testi lineari, non ha. Il testo è prodotto in inglese... ma non è inglese: è fumoso per l'interlocutore anglosassone, è difficile da costruire per l'italiano che parla inglese come lingua straniera, e non si raggiungono bene i fini per cui si sta comunicando.

La società globale ha portato nell'arena della comunicazione internazionale anche gli asiatici e i nordafricani: essi prediligono testi «a spirale», cioè testi che si avvicinano lentamente al fulcro del discorso, e ritengono volgare, quasi violento e offensivo, quel procedere *straight to the point* che è il massimo valore degli anglo-sassoni...

Aspetti socio-pragmatici

Ci limiteremo a un cenno sugli aspetti di questo tipo, perché sono quelli su cui più facilmente si focalizza l'attenzione dei docenti di lingue e sui quali, quindi, esiste già una sensibilità diffusa in conseguenza dell'approccio comunicativo. Ci basti ricordare, sul piano pragmatico, due fatti:

- alcuni *atti comunicativi* rimandano a differenti valutazioni dei rapporti interpersonali: un cinese, ad esempio, ringrazia solo chi ha fatto per lui qualcosa che non era tenuto a fare, per cui commetterà errori ringraziando troppo o troppo poco o fuori momento quando parla con europei o americani (i quali non solo ringraziano frequentemente, ma anche in occasioni in cui *thank you* ha solo una funzione fàtica, di collegamento interpersonale);
- alcune *mosse comunicative* sono permesse in certe culture e non in altre: «interrompere» per cooperare alla comunicazione è permesso in area latina e vietato in area anglofona; «ironizzare» è una mossa ottima in Inghilterra ma sconsigliabile in Nordafrica; «vantarsi» ed esibire dati positivi in maniera plateale è corretto in America e, in parte, in Germania, ma è volgare in Italia o Inghilterra dove si preferisce l'*understatement*; «arretrare», ammettere l'errore è una mossa intelligente, ma è aliena alla cultura araba; e via elencando (Balboni, 1999a, cap. 5).

4.1

Sul piano socio-culturale i maggiori problemi sono quelli legati all'opposizione formale-informale in ambienti in cui la gerarchia è fondamentale - anche se viene mimetizzata: ci si dà del tu (ma è il più alto in gerarchia a usarlo per primo), si fanno battute (ma l'inferiore in gerarchia deve ridere indipendentemente dal valore umoristico della battuta), ci si danno pacche sulla spalla (ma il superiore le dà all'inferiore, non viceversa), ci si toglie la giacca (solo dopo che l'ha fatto il boss) e così via: in altre parole, si ha una discrasia tra l'informalità dell'inglese, in cui tutti sono *you*, e la gerarchia reale, per cui solo chi è più in alto può abbassare il registro e lo fa per mascherare la sua forza, non per condividerla con gli altri partecipanti.

Un altro problema è costituito dalla presentazione delle persone, quindi dall'uso dei *titoli* (che spesso non sono equivalenti: «dottore» in Italia è un laureato, mentre *doctor* in inglese è un PhD; «architetto» o «ingegnere», cioè titoli che corrispondono a professioni, non sono utilizzabili in inglese ecc.), dei *nomi e cognomi* (i colleghi italiani tra di loro si chiamano per cognome, cosa che in America fa solo il sergente cattivo nei riguardi della recluta; in inglese l'uso del nome proprio corrisponde al passaggio al tu nelle lingue latine), dei *titoli pre-nominativi* (per cui «Mr» è adeguato per il presidente degli Stati Uniti come per un modesto contadino mentre «Signor», in italiano, indica solo che la persona non ha titoli accademici o professionali).

Un nuovo elemento culturale in questo ambito è la tendenza «politicamente corretta» a fondere «Miss» e «Mrs» in un unico pre-nominativo, «Ms», cui fa da contraltare, nelle lingue neolatine che usano il femminile nei titoli (a differenza del francese che usa «*Madame le président*»), la richiesta di usare non solo i titoli di carica (presidente, senatore ecc.) ma anche quelli di professione (dottore, avvocato ecc.) solo al maschile.

L'insegnante di lingua straniera, che voglia contribuire a creare una competenza comunicativa interculturale, non può «insegnarla», date le dimensioni del problema e la sua continua variabilità, ma può insegnare a «osservarla», il che significa:

- *rendere consapevoli* le persone dei problemi della comunicazione interculturale, precisando che non si tratta di differenze esotiche del tipo «il mondo è bello perché è vario», ma che si tratta di *diversi software mentali*, che operano cioè alla radice stessa dell'interazione in un evento comunicativo;
- offrire alle persone degli *strumenti concettuali*, semplici e chiari, per osservare la comunicazione;
- far notare che nelle società complesse *la realtà muta ogni giorno*, per cui le varie culture si modificano, si integrano, si contagiano e per altri versi si ri-differenziano: è necessario «studiarle» giorno dopo giorno, anno dopo anno, con l'atteggiamento di chi osserva, cataloga e interpreta ciò che avviene;
- insegnare agli studenti a osservare video o film in cui attori e registi si sforzano di sembrare «naturali» e quindi imitano consapevolmente gesti, distanze, mosse della vita quotidiana, rendendole però facilmente osservabili proprio perché arte-fatte. Non importa se non si capisce bene la lingua: la massa di informazioni non-verbali e relazionali che si può ricavare è comunque notevole,

Lo scopo di queste attività non è quello di istruire sui contenuti ma piuttosto di far apprendere un metodo di osservazione.

4.6 Un modello di competenza comunicativa

L'insegnante di lingue, sulla base di quanto detto nei precedenti paragrafi, deve mirare allo sviluppo della *competenza comunicativa*.

Sono stati proposti svariati modelli di competenza comunicativa, l'ultimo dei quali è il *Common European Framework*. Da questi abbiamo estrapolato il modello che proponiamo e che si caratterizza, come gli altri modelli che abbiamo proposto finora, per il tentativo di semplicità, condizione necessaria per renderlo utilizzabile nella programmazione didattica dell'insegnante.

A11

La nozione di competenza comunicativa rimanda alla capacità di:



La forma dello schema va interpretata nel senso che non esiste una lista di competenze, dalla più alla meno importante: ogni riquadro dello schema vale quanto gli altri, e lo schema non regge se manca uno degli aspetti.

Le tre caselle riguardanti le abilità, le grammatiche e i codici non-

verbali sono descritte in altri paragrafi; qui concentreremo l'attenzione sul «saper fare con la lingua», la competenza *socio-pragmatica* - dimensione che per anni ha costituito l'unico fine dell'insegnamento linguistico, ridotto a sterile «comunicativismo» anziché a sviluppo armonico della competenza comunicativa.

4.7 La componente socio-pragmatica della competenza comunicativa

La tradizione della linguistica funzionale e di quella pragmatica, entrambe interessate al «fare» con la lingua, è stata di grande stimolo alla glottodidattica, ma ha anche posto le basi per decenni di confusione: da un lato *i funzionalisti* - da Bühler a Jakobson a Halliday -, dall'altro *pragmatici* come Austin e Searle, che hanno fornito quella nozione di «atto linguistico» che negli anni Settanta Trim e Van Ek hanno cercato di catalogare nei loro livelli soglia nozionali-funzionali, sotto l'egida del Consiglio d'Europa.

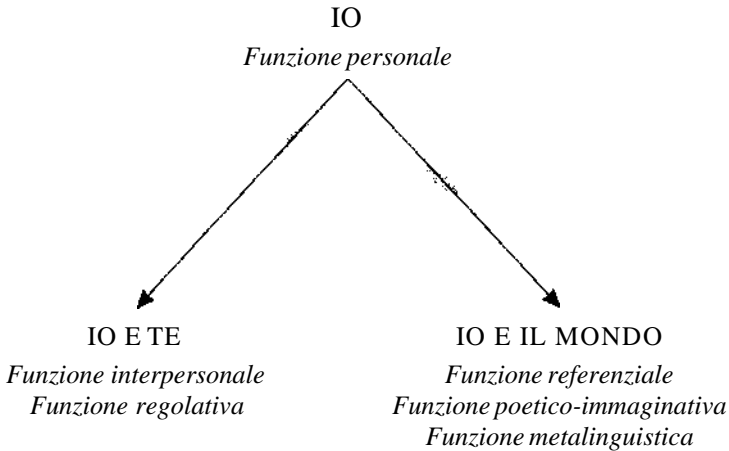
Per cercare di mettere un po' di ordine concettuale nella competenza socio-pragmatica, possiamo prendere le mosse dal modello antropologico delle relazioni umane, secondo il quale ogni persona è in contatto:

- con se stessa («io»);
- con gli altri, ad esempio parenti, amici, colleghi («io e te»);
- con il «mondo», sia quello reale, sia quello della fantasia o della trascendenza; sia quello del presente, sia quello del passato.

Se ci chiediamo (cfr. fig. 4.1) in che modo la lingua serva per stabilire e mantenere queste relazioni, noteremo che:

- a «io» corrisponde una funzione *personale*,
- a «io e te» corrispondono una funzione *interpersonale* e una *regolativa*;
- a «io e il mondo» corrispondono una funzione *referenziale*, che riguarda il mondo reale, e una funzione *poetico-immaginativa*, che riguarda il mondo fantastico; se poi consideriamo anche il mondo della lingua, che ci riguarda particolarmente, abbiamo una funzione *metalinguistica*.

Fig. 4.1 Rete di relazioni personali e funzioni del linguaggio

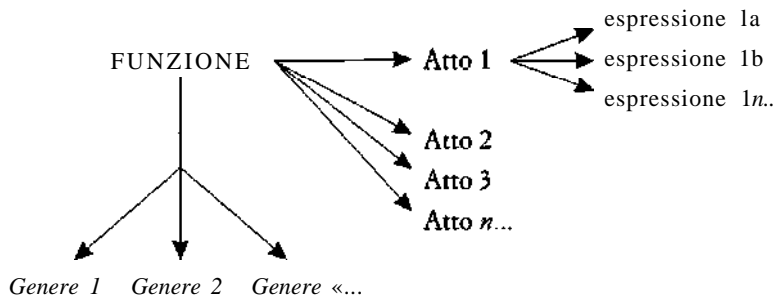


Avremmo potuto scegliere altri nomi, più pregnanti, per descrivere queste sei funzioni (che rendono conto di *tutti i possibili atti comunicativi che furono, sono e saranno compiuti*) ma abbiamo voluto conservare i richiami diretti alla tradizione funzionalista maggiore, quella di Jakobson (ontogenetica, che descrive un modello statico di comunicazione) e quella di Halliday (filogenetica, che descrive lo sviluppo funzionale durante l'acquisizione della lingua).

Le funzioni sono dei macroscopi, spesso compresenti in un enunciato o in un testo, che si realizzano in un numero limitato di «generi comunicativi» e di «atti comunicativi»; a ciascun atto corrispondono una o più espressioni linguistiche (che nel linguaggio del metodo nozionale-funzionale si chiamano «esponenti») nei diversi registri della lingua: formale, informale, colloquiale ecc.

Schematicamente, troviamo questi concetti e i loro rapporti gerarchici nella figura 4.2.

Fig. 4.2 Funzione, genere, atto, espressione



Possedere la competenza socio-pragmatica, la competenza funzionale, dunque, significa saper realizzare le sei funzioni nei generi che le sono tipici, attraverso gli atti e le espressioni appropriate.

La competenza socio-pragmatica è costituita come segue.

<p><i>Funzione personale</i></p>	<p>Si realizza quando lo studente rivela la propria soggettività, la propria personalità, quando manifesta sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni.</p> <p>Questa funzione si realizza, oltre che nei dialoghi, anche in generi quali la lettera personale, il diario, l'intervista ecc.</p> <p>Principali atti comunicativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • chiedere/dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi; • parlare dello stato fisico (benessere, malessere, stanchezza ecc.); • parlare dello stato psichico (tristezza, allegria, delusione ecc.); • esprimere i propri gusti; • ecc. <p>Molti materiali didattici, improntati a una mera comunicazione pragmatica, attribuiscono un peso piuttosto limitato a questa funzione, fondamentale sul piano dell'affettività e della motivazione.</p>
----------------------------------	--

<p><i>Funzione interpersonale</i></p>	<p>Si realizza quando la lingua serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione, sia orale (dialoghi, telefonate, conferenze ecc.) sia scritta (lettere, e-mail ecc.). Per poter realizzare questa funzione lo studente deve apprendere a eseguire atti comunicativi quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • salutare e congedarsi; • offrire, accettare e rifiutare qualcosa; • ringraziare e rispondere al ringraziamento; • scusarsi; • ecc. <p>I rapporti interpersonali rimandano a regole sociolinguistiche da tenere in considerazione al fine di un uso <i>appropriato</i> della lingua.</p>
<p><i>Funzione regolativo-strumentale</i></p>	<p>Consiste nell'usare la lingua per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento, per ottenere qualcosa, per soddisfare le proprie necessità. I generi propri di questa funzione sono le istruzioni orali e scritte, i regolamenti, le leggi I principali atti comunicativi sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dare e ricevere istruzioni; • dare e ricevere consigli, ordini, disposizioni; • chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa; • ecc. <p>Questa funzione rimanda a regole socio-culturali da tenere in considerazione al fine di una scelta <i>appropriata</i> delle espressioni da usare. La scelta errata può bloccare lo scambio comunicativo, perché uno dei due parlanti si sente offeso per il modo in cui è stato chiesto qualcosa, si sono date istruzioni ecc.</p>
<p><i>Funzione referenziale</i></p>	<p>Si manifesta quando la lingua viene usata per descrivere o per spiegare la realtà in generi comunicativi quali la relazione su un evento, la descrizione di una situazione, il testo scientifico, e così via. Questa funzione richiede, in termini di atti comunicativi, che lo studente sia in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrivere cose, azioni, persone, eventi; • chiedere e dare informazioni; • chiedere e dare spiegazioni; • ecc. <p>I messaggi che realizzano questa funzione sono prevalentemente caratterizzati da oggettività e lessico denotativo molto preciso, ed è qui che gli studenti incontrano le maggiori difficoltà.</p>

<i>Funzione metalinguistica</i>	<p>Si realizza quando ci si serve della lingua straniera per riflettere sulla lingua stessa o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • chiedere come si chiama un oggetto; • creare perifrasi per sostituire parole ignote («ho visto uno di quelli che rubano»); • comprendere o fornire spiegazioni sulla lingua e sulla comunicazione. <p>È evidente che si tratta di una funzione di primaria importanza a scuola, ma che è utile anche nella comunicazione reale.</p>
<i>Funzione poetico-immaginativa</i>	<p>Si realizza quando si usa la lingua per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche ecc., oppure per creare situazioni e mondi immaginari. Sono propri di questa funzione tutti i generi «letterari», dalla fiaba al poema epico. Non ci sono atti comunicativi specifici, tranne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'apertura di una fiaba («c'era una volta»); • la chiusura di una fiaba («e vissero sempre felici e contenti»).

Un insegnamento linguistico armonioso ed equilibrato (per tutti gli allievi, in italiano, in lingue classiche, seconde e straniere) dovrà dispiegarsi su tutto lo spettro delle funzioni, senza privilegiarne alcune a scapito di altre, come è avvenuto in molti approcci del passato.

Alla fine di questo capitolo si danno per acquisite, quindi non verranno più riprese, le seguenti nozioni;

- i fattori secondo i quali descrivere e analizzare un evento comunicativo, secondo l'acronimo SPEAKING;
- lingua straniera, etnica, seconda, franca;
- le componenti della lingua e le scienze che le studiano: fonologia, grafemica, morfosintassi, lessico, testualità;
- i linguaggi cinesico, prossemico, oggettemico, vestemico;
- i concetti di cultura, civiltà e comunicazione interculturale;
- la nozione di competenza comunicativa basata su quattro componenti di base;
- la nozione di competenza socio-pragmatica, di funzione, di atto comunicativo.

Capitolo 5

L'interazione tra i componenti del processo glottodidattico

Affinché ci sia acquisizione, si devono far interagire lo studente, il docente e la lingua/cultura straniera.

La comunicazione didattica ha fini e mezzi particolari, che variano a seconda del luogo in cui si insegna. L'analizzeremo qui secondo il modello di Hymes, già introdotto nel capitolo 4, cui si rimanda per un'illustrazione del significato dei singoli fattori dell'analisi.

Nel capitolo assumeremo il punto di vista dell'insegnante, pur essendo chiaro che la comunicazione è biunivoca, insegnante/studente. Useremo l'espressione «far lezione» per comodità, intendendo con essa l'intero complesso delle attività didattiche, e separeremo l'analisi dell'insegnamento in presenza da quello condotto in Rete.

5.1 «Dimmi, mostrami, fammi fare»

La ricerca sulla comunicazione tra docente e studente in classe non è vasta (canonici sono Nunan, 1989 e Young, 1992; per la scuola italiana, cfr. Titone, 1988 e 1997 e Carli, 1996; sulla comunicazione accademica cfr. Ciliberti, Anderson, 1999; per un approccio pedagogico cfr. Pavan, 2000), anche se ci sono spesso brevi riflessioni *passim* in saggi su altri argomenti glottodidattici; da queste fonti emergono almeno quattro punti critici - alcuni di questi chiamati con termini inglesi oramai accettati - nella comunicazione in classe.

Foreigner's talk, caretaker's talk, motherese

Sono i tentativi, spesso controproducenti, di un madrelingua di farsi capire da un «forestiero» e di un adulto (madre, babysitter ecc.) di farsi capire da un bambino: sintassi elementare, coordinazione anziché subordinazione, sottolineature gestuali dei significati ecc. L'insegnante di madrelingua - proprio perché di madrelingua - cade spesso

in questa trappola, ma anche l'insegnante italiano di lingua straniera può usare questa varietà, tramutandola nella versione che vedremo al punto successivo.

Teacher's talk

È il «forestierese» visto sopra, quando viene usato dall'insegnante di lingue nel tentativo di farsi capire più facilmente dallo studente, soprattutto nei livelli iniziali - ma poi il «professorese» diviene una *forma mentis* e finisce per essere utilizzato anche con livelli alti.

La sintassi è semplice e paratattica, cioè basata sulla coordinazione; il lessico è ridotto e, soprattutto, viene scelto sulla base dell'origine latina, per facilitare la comprensione di studenti italiani: è così che *intelligent* si impone sul ben più diffuso *clever*, anche se il suo significato è più circoscritto. La dimensione fonetica risulta particolarmente interessata dal «professorese»: c'è un rallentamento nell'eloquio e si tende a un'iperdifferenziazione tra i fonemi che potrebbero risultare difficili per studenti italiani: l'insegnante di francese pronuncia *loup*, *lu* e *lit* protendendo o allargando le labbra in maniera tale che lo studente comprende più con gli occhi che con le orecchie.

È un fenomeno in certa misura inevitabile per un insegnante empatico, che sente profondamente le difficoltà dei suoi studenti. Ma l'uso del «professorese» va comunque limitato ai primissimi passi, esattamente come fanno i genitori con un bambino piccolo (*motherese*, «mammese»).

TTT, Teacher's Talking Time

La percentuale di tempo usata dal docente sul tempo totale della lezione è una variabile utile per osservarne lo stile didattico.

Più un docente parla, meno parlano gli studenti; più un docente parla, meno gli studenti acquisiscono; più un docente parla, più risulta evidente allo studente che il vero protagonista della lezione è il «prof.», non lui.

Pare che sia assegnabile a Confucio (ma quand'anche non lo fosse, l'attribuzione indica l'antichità di questa massima) il precetto didattico che si basa su tre verbi:

dimmi...
mostrami...
fammi fare...

ai quali il Maestro faceva seguire i tre risultati in termini di acquisizione:

... e io dimentico
... e io ricordo
... e io imparo

Il TTT eccessivo colloca l'insegnante nella prima delle tre prospettive, e la conseguenza è «... e io dimentico».

Quale lingua usare?

A questa domanda la retorica glottodidattica risponde immediatamente: «bisogna usare la lingua straniera».

È una costante retorica, tant'è vero che viene espressa sistematicamente nei programmi scolastici italiani dal 1919 in poi (Balboni, 1988). Ma è una retorica sbagliata: la lingua va scelta sulla base dei fini che un atto comunicativo si propone, come vedremo sotto. Se è vero che la partecipazione emotiva si esprime soprattutto in lingua materna, allora ci saranno dei momenti di carattere affettivo-relazionale che andranno condotti in italiano; allo stesso modo, è più funzionale (a meno che non si lavori con studenti avanzati) discutere le correzioni in italiano piuttosto che in lingua straniera, perché alla difficoltà di rivedere le proprie competenze si aggiungerebbe quella di doverlo fare su input in lingua straniera.

5.2

5.2 La comunicazione glottodidattica sulla base dei parametri di Hymes

Per l'analisi della comunicazione nella classe di lingue, torniamo al modello di Hymes e del suo acronimo SPEAKING, che abbiamo già visto sopra. Queste variabili vanno tenute in considerazione nel momento in cui si programma un corso così come quando si gestisce la classe: si applicano infatti a tutti i livelli della comunicazione.

4.1

Distingueremo tra didattica in presenza e didattica in Rete.

5.2.1 «S» come «scena culturale»

Anche se è un insegnante italiano che insegna a italiani in Italia, il problema sussiste: adolescenti nella scuola, funzionari aziendali, anziani in un'università della terza età rappresentano «culture» diverse, che hanno idee diverse di che cosa significhi «imparare una lingua». Ogni cultura ha suoi modelli di comunicazione: le culture più conservative tendono a produrre studenti passivi, che si pongono come oggetto nelle mani dell'insegnante, mentre le culture più giovani danno studenti più disponibili alla partecipazione attiva, alla cooperazione.

4.5.2 Se si insegna l'italiano a stranieri, interviene tutta la problematica della comunicazione interculturale vista sopra.

Nella formazione a distanza, ciascuno permane nella propria cultura: manca quindi l'autoregolazione derivata dalla relazione viso a viso e di conseguenza si accentuano i problemi; chi impara la lingua studia a casa propria, nella propria stanza, con il proprio computer, e il docente e il tutor, le cui parole compaiono in quel computer, in quella stanza, sono lontani anche migliaia di chilometri: ne consegue che è probabile che studenti e docenti agiscano secondo software mentali diversi.

Se quindi la Rete evita molte turbative, dovute soprattutto ai linguaggi non verbali, essa accentua alcuni problemi interculturali di fondo: senso del rispetto, gerarchia, tono ecc.

5.2.2 «S» come «setting», «luogo fisico»

Nell'insegnamento in presenza il luogo fisico è determinante.

C'è anzitutto *l'aula*, «dominata» dall'insegnante-leader che marca il suo territorio e se ne appropria con la sua presenza fisica, con la sua padronanza degli strumenti tecnici e così via. La forma dell'aula non è neutra (cfr. Papalia in Mollica, 1998):

- una struttura a «U» consente al docente di occupare lo spazio centrale e di fare da regista in un luogo in cui tutti vedono tutti, ma anche di camminare dietro gli studenti per aiutarli;
- una struttura a tavoli grandi consente di lavorare bene in gruppo, ma non favorisce i momenti frontali e l'allargamento all'intera classe;

- la struttura tradizionale, a file di banchi, è la peggiore sul piano comunicativo: mette l'insegnante in evidenza ma al tempo stesso lo isola, lo fa parlare *ex cathedra*; inoltre essa impedisce l'interazione tra studenti: si vedono le nuche e non i volti dei compagni seduti più avanti, e non si vedono per nulla quelli seduti dietro.

Ci sono poi dei luoghi dove l'insegnante è reperibile al di fuori dell'aula: sono spazi ancora rari nelle scuole, ma sono essenziali per far sì che lo studente possa venire a comunicare ciò che non ha potuto o voluto esprimere di fronte agli altri. Questo luogo può avere un'espansione anche on line: ad esempio, una chat o un gruppo di discussione in cui integrare la comunicazione *vis à vis* delle ore precedenti.

Nell'insegnamento in Rete, il luogo fisico è lo *schermo*, con i problemi che ne conseguono in ordine alla qualità grafica dei messaggi, alla lunghezza dei testi scritti, all'instabilità della Rete, alla stanchezza che produce negli occhi e alla conseguente tentazione di stampare i file su carta, perdendo i link ipertestuali, le evidenziazioni a colori ecc.

Progettare o valutare un corso, oppure consigliarne uno allo studente, senza tener conto del modo in cui esso usa lo schermo, è segno di superficialità, perché lo schermo è l'interfaccia tra il corso e lo studente (Anzalone, Caburlotto, 2002).

Un «luogo» particolare, su cui torneremo parlando di glottotecnologie, è costituito da e-mail, forum e chat line: è una versione della classe in cui si stemperano molte antipatie, in cui anche chi fa fatica a parlare in pubblico può dire la sua con calma, in cui chi nasconde la propria superficialità dietro le battute, così efficaci dal vivo nel contesto della classe, viene smascherato se alla fine non produce un risultato. Bisogna insegnare agli studenti a scrivere messaggi per e-mail (brevi, schematici, a metà tra lingua orale e scritta), bisogna saper stimolare l'intervento di chi da troppo tempo tace, bisogna far tacere chi monopolizza i messaggi...

7.5

5.2.3 «P» come «partecipanti»

Per quanto riguarda l'insegnamento in presenza, abbiamo già trattato questo tema nel capitolo 3, cui si rimanda.

3

Nella formazione a distanza, è il tutor che guida la comunicazione

(e quindi il comportamento sociale) dei partecipanti ai forum e alle chat line.

In Rete, gli studenti hanno forse più possibilità di comunicare i loro dubbi che non *vis à vis*; se il tutor sa far condividere i dubbi invitando tutti a collaborare alla soluzione, stimola la crescita cognitiva di tutti - la propria, quella degli studenti, quella dei progettisti del corso (French, 1999; Margiotta, 1997b).

5.2.4 «E» come «ends», «scopi»

L'insegnante deve rendere partecipi gli studenti delle ragioni per cui fa una data scelta, chiede una data performance, propone un'attività, un testo, un test.

Un esempio: solo i bambini accettano serenamente di rimettere in ordine una frase le cui parole sono date in sequenza casuale: adolescenti e adulti la ritengono invece un'attività infantile; eppure, se si spiega loro la finalità di questa tecnica (essenziale per lo sviluppo delle strategie di comprensione) l'attività «infantile» diviene una sofisticata palestra mentale. La differenza sta tutta nel fatto che l'insegnante ha comunicato i suoi scopi.

Più gli studenti sono adulti, più è necessario condividere gli scopi.

- 5.1 La riflessione sugli scopi è determinante anche per scegliere la lingua in cui comunicare con lo studente: ce ne sono almeno due (l'italiano e la lingua straniera; talvolta anche una lingua franca) ed è necessario scegliere senza pregiudizi del tipo «si deve parlare solo in lingua straniera», ma sulla base dello scopo che si vuole ottenere compiendo quell'atto o quella mossa comunicativa.
- 5.2.5

5.2.5 «A» come «atti» e «mosse» comunicativi

L'insegnante compie *atti* (chiede qualcosa, spiega le consegne, dà un compito ecc.) e *mosse* (attacca, ironizza, interrompe, tira le fila ecc.) diretti sia a tutta la classe, sia a gruppi o singoli studenti. Se sa comunicare, un insegnante *non considera tanto le proprie intenzioni quanto l'effetto* dei suoi «atti» comunicativi sullo studente, che è in posizione di debolezza relazionale e psicologica di fronte al docente: nella comunicazione (didattica, ma non solo) conta l'effetto sul destinatario, non l'intenzione dell'emittente.

Quanto agli atti e alle mosse che si compiono nella formazione on line, molta letteratura tradizionale sulla Computer-Mediated Communication richiama il fatto che la comunicazione in Rete esclude la componente non verbale, ma la letteratura più recente (Jones, 1997, Paccagnella, 2000) dimostra come questo aspetto non si traduca in un reale deficit comunicativo - e la web camera sta definitivamente superando il problema. 7.5

Un problema può essere invece costituito dalla irreversibilità della comunicazione telematica: una volta spedito un messaggio in e-mail è definitivamente spedito, non si può attutirne l'effetto con un sorriso, uno «scusami!»...

5.2.6 «K» come «key», «chiave», atteggiamento psicologico

Va da sé che la chiave sarcastica o ironica, saccente o umile, tesa o sdrammatizzante, e così via, è un fattore fondamentale che filtra gli atti di discorso compiuti da docente e studenti. 5.2.5

Decidere di parlare *ex cathedra* oppure in maniera più rilassata, ponendosi vicino agli studenti, rappresenta una scelta comunicativa da operare *prima* di iniziare la lezione o l'attività, chiedendo eventualmente di realizzare le condizioni fisiche che consentano di mettere in atto la propria scelta: banchi in posizione frontale, a U, a gruppi ecc. 5.2.2

Ma anche la classe, intesa come gruppo di studenti, ha una sua «chiave psicologica» verso l'insegnante, che spesso è chiaramente leggibile almeno in termini di ostilità/indifferenza/favore: l'insegnante deve saperne tener conto per rafforzarla, in caso sia favorevole, oppure per modificarla dopo aver intuito o discusso le cause della «antipatia», della stanchezza, della distrazione ecc.

Anche se nell'insegnamento a distanza questa voce può sembrare neutralizzata dalla «impersonalità» della telematica, essa è invece molto importante per gli esiti degli atti didattici.

Se nella formazione frontale la chiave comunicativa può anche essere di serietà, di superiorità dell'insegnante, nella comunicazione in Rete una chiave simile porta a esiti negativi: per convenzione la comunicazione in Rete non deve essere seria, e sempre per convenzione l'utente della Rete non accetta atteggiamenti di superiorità da parte dell'autore o del gestore di un sito.

La chiave attesa nella formazione a distanza è sempre molto amichevole, scherzosa, sdrammatizzante, ironica e autoironica.

La netiquette (cfr. Shea, 1997) nella posta elettronica è un'altra convenzione ineludibile, perché indica la chiave comunicativa: ad esempio, una risposta in maiuscolo è «urlata».

Spesso si trovano «icone emozionali» (*emoticon*) quali :-)) che indica sorriso, :-)) per un'ampia risata, :-(per indicare la tristezza, e così via; nuovi *emoticon* vengono creati quotidianamente: per decrittarli, basta osservarli «ruotando» mentalmente l'immagine da sinistra-destra a alto-basso; ad esempio, negli emoticon in alto i due punti sono gli occhi, il trattino è il naso, la parentesi è la bocca (cfr. Anzalone, Caburlotto, 2002).

5.2.7 «I» come «instruments», «mezzi»

7.5 Abbiamo dedicato un'intera sezione agli strumenti tecnologici della comunicazione in classe. Ci limitiamo qui a ricordarne altri due, che non rientrano tra le glottotecnologie: il *handout* fotocopiato e la lavagna tradizionale.

Essi devono essere usati tenendo ben presenti:

- *la percezione degli studenti*: scrivere in piccolo sulla lavagna, oppure usare un pennarello sbiadito, o ri-ri-fotocopiare un testo che alla fine risulta illeggibile, è cattiva comunicazione didattica indipendentemente dalla bontà del contenuto comunicato;
 - *i meccanismi di memorizzazione*: verbi scritti in blu con le desinenze scritte in rosso sono più memorizzabili di verbi scritti in un unico colore.
- 3.4

Questi accorgimenti non sono «estetici»: sono scelte essenziali relative all'uso degli strumenti comunicativi.

5.2.8 «N» come «norme di interazione»

Questa variabile è relazionale e sociolinguistica (registro formale, medio, colloquiale; uso limitato o intensivo della microlingua della descrizione grammaticale, delle scienze della comunicazione ecc.; uso

della lingua italiana o di quella straniera ecc.), e su questi argomenti siamo già intervenuti sopra, parlando della relazione tra i partecipanti e della chiave psicologica.

5.2.3
5.2.6

5.2.9 «G» come «genere comunicativo»

Nell'insegnamento delle lingue straniere si presenta un'enorme varietà di generi comunicativi intesi come oggetti *da studiare*, ma i generi comunicativi usati *per insegnare* sono molto pochi:

- il *monologo* della lezione tradizionale sta sempre più sparendo: come abbiamo detto sopra, la qualità di un insegnante di lingue si valuta anche osservandone il TTT, il *Teacher's Talking Time*. Raramente, e solo con studenti di livello abbastanza alto, si chiede allo studente di produrre un monologo; 6.3
5.1
B3
- un genere particolare è l'ascolto o la visione di un testo straniero con *interventi di guida* da parte dell'insegnante. Come vedremo trattando delle tecniche per lo sviluppo delle abilità di comprensione, l'insegnante introduce il testo, dà alcune parole chiave, indica alcuni elementi da individuare usando domande, scelte multiple ecc.; finito l'ascolto (o la visione, o la lettura), l'insegnante controlla se gli elementi da comprendere sono stati colti: a seconda della *key*, dell'atteggiamento psicologico che mostra, il compito verrà percepito dallo studente come un suo percorso guidato da un tutor rassicurante o come un'interrogazione condotta da un giudice, da una controparte; a seconda della qualità delle consegne delle varie attività di verifica della comprensione, lo studente si sentirà un mero esecutore di volontà altrui («ascolta [tu, studente, da solo] il testo e rispondi a alle prime cinque domande») o verrà coinvolto in una sorta di gioco, di sfida («adesso ascoltiamo [io e te insieme] e tu cerca di capire alcune informazioni: ad esempio, potremmo lavorare sulle prime 5 domande»); 7.1.1
5.2.6
- *lavori di coppia*, di gruppo, tra squadre: sono generi in cui il setting, la forma dell'aula gioca un ruolo essenziale anche nel definire il ruolo del docente e nel consentirgli interventi che lo qualificano sul piano relazionale. Facciamo un esempio: in una classe tradizionale, a file di banchi, l'insegnante può passeggiare tra le due o tre file, ma la sua presenza è psicologicamente ingombrante, mentre se 5.2.1

i banchi sono a U o sistemati in modo da formare alcuni grandi tavoli, l'insegnante è alle spalle, si muove in maniera imprevedibile e da dietro può intervenire, magari appoggiando la mano sulla spalla dello studente, in modo da temperare con un contatto fisico paterno l'eventuale segnalazione di un errore. Quanto ai problemi relazionali tra gli studenti, si veda la discussione sulle attività di sviluppo del saper dialogare.

B4

7 e B

Nel capitolo 7 e nell'Appendice B si presentano molte attività di classe, trattandole dal versante glottodidattico, ma in tutti i casi è possibile anche ragionare su di esse in termini di «generi comunicativi» e applicare le considerazioni ricordando l'acronimo SPEAKING - che abbiamo adottato proprio perché è facilmente memorizzabile e quindi consente una rapida autoanalisi nel momento in cui si riflette sulla propria prassi didattica.

Alta fine di questo capitolo si danno per acquisite le nozioni di:

- *foreigner's talk*;
- *teacher's talk*;
- *teacher's talking time*;
- variabili dell'evento comunicativo: scena culturale; luogo fisico; ruoli e atteggiamenti psicologici dei partecipanti; scopi, norme e strumenti degli atti, delle mosse e dei generi comunicativi.

Capitolo 6

I modelli operativi comuni a tutte le situazioni glottodidattiche

In questo capitolo presentiamo alcuni degli elementi comuni a tutte le situazioni di insegnamento delle lingue nella nostra Babele; da un lato il concetto di curricolo, dall'altro gli strumenti operativi per trasformare questo curricolo in azione didattica: lezione, unità d'apprendimento, unità didattica, modulo. È attraverso questi modelli operativi che si organizzano l'insegnamento e l'acquisizione delle lingue.

6.1 Il curricolo

È necessario chiarire anzitutto alcuni termini che spesso sono usati come sinonimi.

«*Corpus*» o *sillabo*

Definire il *corpus* di un corso significa stilare l'elenco del materiale da insegnare in quel corso. Sono ad esempio dei *corpora* i volumi del Consiglio d'Europa che descrivono i livelli soglia delle principali lingue europee e in buona parte lo è anche il *Common European Framework*. Un termine usato talvolta al luogo di *corpus* è *sillabo*.

Il curricolo, nell'accezione che utilizziamo qui, è *anche un corpus* (lessicale, morfosintattico, pragmatico ecc.), ma include altre dimensioni.

Programma

È il termine tipico della tradizione scolastica italiana e rimanda ai documenti ufficiali in cui si descrivono le mete e gli obiettivi, indicandoli per grandi linee senza tuttavia procedere a un'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».

Curricolo

Nella letteratura glottodidattica sono presenti numerose proposte curricolari, che hanno finito per creare una nozione di curricolo glottodidattico che si allontana da quella usata dagli esperti di scienze della formazione. Testi fondamentali nella nostra prospettiva sono Dubin, Olshtain (1986); Hutchinson, Waters (1987, capp. 6-7); Freddi (1988); Nunan (1988); Johnson (1989); AA.VV. (1995); il nostro saggio sul curricolo in Balboni (1996). Un approfondimento sull'intera tematica si trova nel *Common European Framework* (COE, 2001).

Nella definizione di Johnson (1989), il termine curricolo «includes all the relevant decision making processes of all participants». Vedremo ora separatamente alcuni di questi processi.

6.1.1 L'analisi dei bisogni

Progettare un curricolo significa definire i bisogni dello studente a cui è destinato o dell'azienda che lo commissiona - e se si considera la complessità dei bisogni odierni, si coglie come questa operazione sia difficile.

Molti studi ribadiscono, in linea di principio, la centralità dell'analisi dei bisogni, senza peraltro riflettere sulla nozione di «bisogno». A nostro avviso, invece, essa va approfondita per evitare di prendere per «ovvia» una nozione che invece è molto delicata sul piano sociale: con l'apparente disponibilità verso i bisogni del singolo studente si impongono di fatto i bisogni del prototipo (o, se l'analisi è mal condotta, dello stereotipo) sociale. Come Freddi (1988, p. 73):

fissare degli obiettivi senza riferirsi alle mete generali equivale a imporre al discente i bisogni della società e dei sistemi produttivi; equivale pasolinianamente a «omologarlo», facendone un moderno Calibano al servizio di un Prospero dell'era tecnologica.

Nella *Tempesta* è il Principe che stabilisce il curricolo di lingua per il Selvaggio e questi, a «corso» finito, gli grida: «Mi hai insegnato a parlare. E che vantaggio ne ho, se non quello di sapere come maledire?»

Ora: chi definisce i bisogni?

Nei sistemi formativi della tradizione europea continentale è lo Stato; nei sistemi di cultura anglosassone è una *Local Educational Authority*, che rappresenta più le volontà locali e quelle delle famiglie (cioè degli elettori) che non lo Stato nel suo complesso. La tendenza che ci pare di cogliere in Italia e in Europa va verso una formula mista, in cui l'autorità centrale offre un quadro di riferimento e le singole realtà locali lo adattano e lo integrano secondo i bisogni che esse percepiscono. Per «realtà locali» si intendono sovrintendenze regionali, distretti scolastici, collegi docenti: quindi, professionisti dell'educazione; ma questi professionisti, i «pedagogisti» in senso lato, sono spesso interessati più allo sviluppo armonico della personalità che all'analisi di quello che succede fuori della scuola, mentre un curriculum di lingua straniera si basa su bisogni che sono soprattutto esterni alla scuola.

Nei sistemi formativi extrascolastici - dalle aziende ai centri territoriali per gli immigrati - i bisogni vengono definiti sulla base della pressione immediata, delle necessità contingenti; queste sono identificate da professionisti non dell'educazione ma, più semplicemente, dell'istruzione o del *training*. In alcune di queste situazioni, il progettista del curriculum chiede demagogicamente agli studenti stessi di individuare i loro bisogni, con il risultato che emerge una lista di urgenze o di fumose indicazioni basate sui ricordi di scuola e sull'analisi superficiale delle proprie esperienze di comunicazione nella realtà lavorativa...

In entrambi i casi si tratta di situazioni sbagliate.

L'analisi dei bisogni linguistici, a nostro avviso, va compiuta tenendo conto dei:

- a. *bisogni pragmatici futuri*, sulla base sia di modelli di analisi forniti dai glottodidatti (ad esempio, quello di competenza comunicativa), sia della conoscenza del contesto in cui verrà spesa la competenza acquisita, conoscenza che può essere fornita dalla realtà extrascolastica, dalle famiglie, dai distretti, dagli stessi studenti laddove questi siano adulti; 4.6
- b. *bisogno di imparare a imparare*, di raggiungere l'autonomia nell'apprendere una lingua a mano a mano che la si usa; questa dimensione è spesso trascurata dai non professionisti della formazione nonché da una tradizione scolastica pervertita che stravolge il motto latino e lo trasforma in «*non vitae, sed scholae*»;

- 3.1.2 c. *bisogni presenti dello studente in quanto tale*, bisogni che rimangono nell'ambito della classe e che lo studente talvolta percepisce confusamente, ma dalla cui soddisfazione egli trae motivazione per proseguire, per rimettere in azione lo sforzo egodinamico.

Un curriculum, dunque, è anzitutto una costruzione teorica e, solo dopo, è la sua applicazione al contesto della scuola o del mondo reale.

6.1.2 I fini dell'insegnamento linguistico

Insegnare la lingua straniera vuol dire fare «educazione» linguistica, anche se spesso si tende a fare «istruzione», cogliendo solo la dimensione strumentale. Assumere una funzione educativa e non solo strumentale significa perseguire delle *mete*, non solo degli *obiettivi* immediati.

Nella letteratura glottodidattica italiana sull'educazione linguistica si identificano di solito tre mete educative che, in ordine di acquisizione, sono:

- 4.5 a. *culturizzazione*, cioè la conoscenza e il rispetto (in alcuni casi può esserci anche l'assunzione) di modelli culturali e di valori di civiltà dei paesi dove si parla la lingua straniera; da un lato questa acculturazione permette di guardare alla propria cultura da un punto di vista diverso, permettendo l'insorgere di senso critico, dall'altro è la condizione necessaria per la seconda meta educativa, la socializzazione;
- b. *socializzazione*, cioè la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera; questa possibilità fa sì che il mondo si apra a chi sa una o più lingue, ampliando la scelta di compagni, amici, colleghi, persone da amare - e mettendo le condizioni per la propria promozione umana e sociale, cioè la terza meta educativa;
- c. *autopromozione*, cioè la possibilità di procedere nella realizzazione del proprio progetto di vita avendo maggiore conoscenza del mondo e delle persone, maggiore ricchezza cognitiva, avendo imparato come si impara una lingua e quindi divenendo sempre più autonomi. Il che, in una società complessa sempre più articolata e cambiante, è una precondizione per l'autopromozione.

Vedremo in seguito, nella seconda parte del volume, come queste mete formative si articolino in maniera differenziata nelle varie situazioni didattiche che caratterizzano una società complessa.

Oltre alle mete educative, che l'educazione linguistica condivide con tutte le altre discipline, esistono delle mete glottodidattiche specifiche delle lingue straniere, che si articolano in due blocchi:

- lo sviluppo della *competenza comunicativa* nella lingua e nella cultura straniera;
- lo sviluppo della *competenza glottomatetica*, cioè della capacità di apprendimento linguistico, riferito anche a tutte le altre lingue che l'allievo studia o studierà in futuro.

4.6

Sulla base di queste «finalità», e quindi anche degli «obiettivi» funzionali, grammaticali ecc., che danno sostanza alle finalità, si individuano i mezzi, che variano da situazione a situazione: insegnando l'italiano come lingua seconda agli immigrati non si ha bisogno di un'aula di «civiltà italiana», che invece è utilissima insegnando italiano come lingua straniera all'estero; lavorando con bambini si ha un bisogno limitato di tecnologie telematiche, che invece sono utilissime con i giovani, e così via.

Materiali didattici e mezzi tecnologici, quindi, dipendono dai fini e dagli obiettivi, *non sono variabili indipendenti*: si usa un tipo di libro o di supporto tecnologico perché si vuole fare una certa attività, non solo perché è disponibile; e, di converso, non è serio impostare un corso se non si hanno a disposizione tutti i materiali e i mezzi necessari.

6.1.3 Indicazioni per la programmazione

Un curriculum indica fini e obiettivi, materiali e mezzi - ma non può esimersi dall'indicare anche in che modo organizzare questi materiali in modo da farli acquisire agli studenti. È l'operazione che di solito si definisce «programmazione».

Organizzare un curriculum secondo moduli o unità o lezioni vuol dire caratterizzare pesantemente il curriculum in una direzione o in un'altra. Ad esempio, organizzare dei moduli significa individuare dei blocchi concettuali omogenei e compiuti in sé, quindi valutabili e ac-

6.5

6.3-4 creditabili come conoscenze acquisite, mentre procedere per unità e, soprattutto, per lezioni significa avere un percorso molto più indistinto, graduale, e soprattutto non dover accreditare delle competenze che poi risultino spendibili fuori della scuola.

6.1.4 Indicazioni per la realizzazione in classe

È evidente che un curriculum non può trasformarsi in un trattato sulle procedure glottodidattiche, ma nondimeno esso deve fornire indicazioni:

- in positivo, raccomandando, ad esempio, che si proceda secondo una certa sequenza didattica, che il lessico venga sempre presentato in situazione, e così via;
- in negativo, ad esempio escludendo la possibilità di presentare liste di lessico da imparare a memoria.

Queste indicazioni costituiscono la materia trattata nel capitolo 7 e nell'Appendice A, dedicati alla componente metodologico-didattica della nostra disciplina.

6.1.5 Indicazioni per la valutazione dei risultati e del curriculum stesso

6.1.2 La verifica costituisce un elemento ineludibile di un processo didattico e riguarda il raggiungimento degli *obiettivi* didattici, in quanto le *finalità* non sono verificabili nel breve periodo; in ambito scolastico, dove la dimensione educativa predomina a differenza di quanto avviene in un'azienda o all'università, oltre alla *verifica* si procede a una *valutazione*, che tiene conto del percorso effettuato, del punto di partenza, delle condizioni psicologiche e sociali ecc.

6.5 La verifica diventa fondamentale nella programmazione basata sui moduli, in quanto ogni modulo si conclude con la certificazione delle competenze acquisite: è una verifica *sommativa*; al contrario, una strutturazione in unità porta a una *verifica formativa*, che segue passo a passo il processo di acquisizione e solo in alcuni momenti (gli scr-

tini, gli esami) deve dichiarare che solo alcuni o molti o tutti gli obiettivi sono stati raggiunti.

Verificare i risultati dell'insegnamento linguistico significa, indirettamente, verificare anche l'adeguatezza di un curriculum alla situazione didattica per la quale è stato pensato: se lo stesso curriculum proposto dallo stesso insegnante a due gruppi dà risultati significativamente diversi vuol dire che per una delle due situazioni il curriculum (non l'insegnante o il gruppo) è sovradimensionato nei contenuti o sottodimensionato nei tempi - quindi è un curriculum sbagliato.

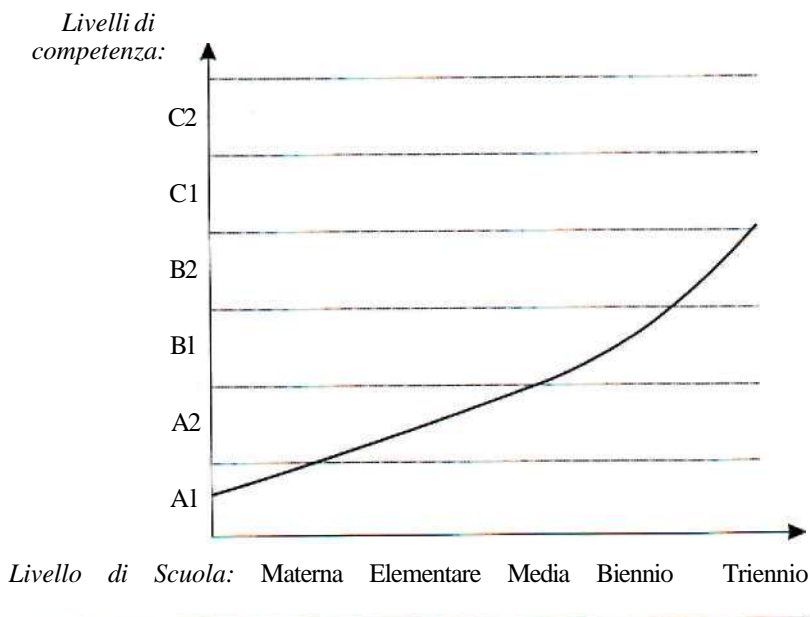
Per giudicare un curriculum bisogna considerare anche altre due componenti, oltre ai risultati: la valutazione che ne danno l'insegnante, cioè il regista, e gli studenti, cioè gli attori. Riflettere su quello che si sarebbe dovuto/voluto apprendere e confrontarlo con quello che si è appreso, decidere che certi bisogni che non erano percepiti all'inizio lo sono dopo sei mesi di corso, rendersi conto che l'idea che si aveva di curriculum di lingue era imprecisa e che acquisire una lingua significa qualcosa di diverso - sono riflessioni che *lo studente dovrebbe essere chiamato a compiere in maniera formale*, con una scheda articolata, in modo sia da fornire feedback a chi ha progettato e realizzato il curriculum, sia da crescere nella competenza matematica, cioè nell'imparare a imparare una lingua straniera.

6.2 Dai curricoli bidimensionali ai curricoli tridimensionali

Dai «programmi» tradizionali al più recente *Common European Framework*, il curriculum è sempre stato pensato in maniera «bidimensionale»: sull'asse orizzontale abbiamo gli anni di studio o i livelli scolastici, su quello verticale i livelli di competenza comunicativa. Ciò poteva funzionare con i sistemi educativi statici, ma l'abitudine a questo modello ce lo fa sembrare ovvio, naturale, indiscutibile ancor oggi malgrado tutti i discorsi sulla flessibilità e la complessità.

fig. 6.1

Fig. 6.1 Schema di progressione in un curricolo bidimensionale



Nella figura 6.1 abbiamo usato in verticale i livelli predisposti dal Consiglio d'Europa per il *Common European Framework* e in orizzontale i livelli della scuola italiana: possono variare le singole suddivisioni, ma nel complesso è lo schema che viene applicato in tutti i sistemi formativi. Ma si tratta di un modello inadeguato alla Babele in cui stiamo entrando, perché produce curricoli generici, mentre l'ipotesi di questo studio è che, al di là del tronco comune, ogni ramo, ogni situazione d'apprendimento vadano differenziati.

4.6 Quindi si tratta di passare da curricoli bidimensionali come quello della figura 6.1, in cui c'è una superficie tagliata da una linea, a curricoli tridimensionali, a volumi anziché a piani e linee, perché la competenza comunicativa non è una tabella di regole o una lista di lessico, che possono essere misurate lungo una linea che indica la quantità, ma è un volume, uno spazio profondo, complesso, tridimensionale - come nella figura 6.2.

Possiamo dunque visualizzare un curricolo di tipo nuovo come un

«cubo» la cui faccia superiore è molto articolata, in quanto risulta da una serie di «colonne» o «canne d'organo» affiancate.

Ogni colonna è l'incrocio tra una delle funzioni e una delle abilità linguistiche, come meglio si vede dalla piantina del cubo; ad esempio:

- a. sull'asse delle funzioni, quella «interpersonale» può essere realizzata in varie colonne a seconda che si tratti di comprendere, produrre, dialogare ecc.;
- b. sull'asse delle abilità, una cosa è la «lettura» di testi personali, altra quella di testi referenziali, poetici ecc.

Questa struttura offre infinite possibilità di «riempire» le colonne con contenuti linguistici, extralinguistici, culturali: a un telefonista infatti serve capire, prendere appunti, scrivere sotto dettatura e parlare, serve poco monologare, leggere o scrivere, parafrasare e così via. Quindi diventa possibile realizzare un curriculum *ad hoc* per un corso per centralinisti, differenziandolo in maniera precisa e non intuitiva da quello per ingegneri, per studenti di un liceo umanistico, per studenti della facoltà di giurisprudenza e così via.

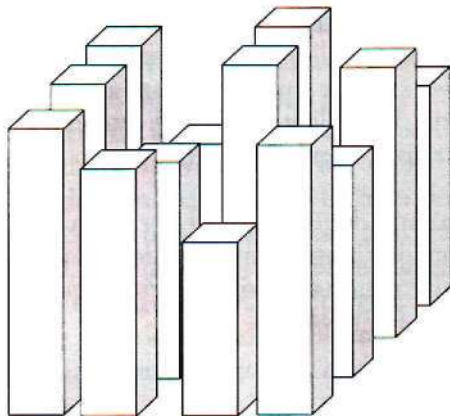
A ogni profilo culturale e professionale corrisponde un diverso profilo della faccia superiore del cubo, quindi un diverso curriculum, con picchi in alcune abilità e funzioni e con altre colonne ridotte al minimo indispensabile per la comunicazione di base.

Nella figura 6.2, la versione tridimensionale, il gruppo di colonne, aiuta la comprensione visiva del concetto di curriculum flessibile, creato sulla base del profilo desiderato in uscita; in fase di stesura del curriculum, tuttavia, basta la griglia bidimensionale, in cui all'interno di ogni casella - dopo aver scelto le abilità da sviluppare - si elencano gli obiettivi morfosintattici, lessicali, grafemici, gli atti comunicativi, i modelli culturali, i registri sociolinguistici ecc. che servono per quel particolare profilo.

Questa evoluzione del concetto di curriculum è fondamentale per cogliere la portata dell'innovazione introdotta dal fiorire delle società complesse, da cui è nata la necessità di scrivere questo saggio per procedere oltre quelli del 1994.

Fig. 6.2 Il curricolo tridimensionale (in alto, visto in piantina; in basso, visto in prospettiva)

ABILITÀ	FUNZIONI					
	Pers.	Interpers.	Regol.	Refer.	Metal.	Poetica
Comprensione						
Lettura						
Dialogo						
Monologo						
Scrittura						
Appunti						
eccetera						



6.3 I modelli operativi della tradizione: dalla conversazione con il filosofo alla lezione con il rêtore

La tradizione ci ha dato due modelli didattici consacrati nei secoli, la conversazione maieutica e la lezione *ex cathedra*.

La prima aveva senso sotto i portici di Atene o di Roma, quando un saggio (il filosofo, il Maestro) si sforzava di far maturare l'autonomia cognitiva e critica del suo allievo. Oggi questo modello funziona solo per i dottorati di ricerca e, in glottodidattica, può funzionare benissimo per l'insegnamento dell'italiano a piccoli gruppi di immigrati; nel settore delle lingue, questo modello si realizza nella situazione di un ragazzino che acquisisce la lingua straniera da una baby-sitter straniera, ma non è applicabile all'insegnamento delle lingue nella nostra Babele quotidiana. 13.2

Ogni tanto la conversazione del filosofo si alternava a quella del rêtore o del grammatico, che impartivano «lezioni»: leggevano (da cui la parola *lectio*) i testi sacri - dall'*Iliade* alle orazioni di Cicerone - e poi ne traevano delle «regole» a cui adeguarsi per scrivere bene.

La *lectio* è tipica dell'istruzione religiosa (cattolica, ebraica, islamica). L'atto didattico realizzato nella lezione pone l'obiettivo (il testo sacro) al centro dell'attenzione; tramite il sacerdote-maestro, che ha il diritto all'interpretazione autentica e incontestabile, il testo sacro viene comunicato in maniera frontale e diretta agli allievi, che compiono un atto di fede nella capacità ermeneutica del maestro. 2.2

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 porta autonomia né d'apprendimento né d'uso), esso sopravviva anche nell'istruzione laica, anche nell'insegnamento delle lingue moderne, in cui non esiste un testo sacro (cioè una lingua e una grammatica perfette e 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. 6.1.2

Nella Babele globale, con i suoi mezzi per comunicare in tempo reale su scala planetaria e con le sue tecnologie di registrazione che portano ovunque documenti audio e video, il maestro-sacerdote che «legge» il testo sacro non funziona più, ammesso che abbia mai funzionato.

6.4 1 modelli ereditati dal xx secolo

Nella tradizione glottodidattica, dagli anni Sessanta si parla di unità «didattica», aggettivo che mette il fuoco semantico sul processo di insegnamento, sul processo didattico.

In realtà un'unità didattica, così come la conosciamo, è composta da una serie di unità «matetiche», cioè di apprendimento: sono queste unità il punto di partenza nell'ottica di una glottodidattica umanistico-affettiva che ponga davvero lo studente e i suoi processi acquisitivi al centro dell'attenzione.

In tempi più recenti, inoltre, l'affermarsi di Babele ha richiesto l'elaborazione di un ulteriore modello di organizzazione didattica, il modulo, che consente di individuare dei blocchi di competenza linguistica e di accreditarli a una persona.

Sono questi i tre modelli con i quali insegnamo le lingue oggi.

6.4.1 L'unità di apprendimento

6.4.2 Questa nozione è alla base della ben nota «unità didattica» che vedremo sotto. Nei modelli tradizionali (valga per tutti quello elaborato da Freddi negli anni Settanta) l'unità d'apprendimento era implicita, ma per entrare a Babele è necessario considerarla autonomamente: sia la formazione a distanza e l'autoformazione sia la gestione flessibile di un gruppo o di una classe si organizzano più facilmente secondo le unità d'apprendimento che secondo le tradizionali unità didattiche.

3.1.2 L'unità d'apprendimento (senza riferimento, qui, all'opposizione tra acquisizione e apprendimento) si definisce sulla base delle varie
3.1 ricerche di matrice psicodidattica che abbiamo visto sopra, in particolare della psicologia della Gestalt che descrive la percezione in termini di

GLOBALITÀ → ANALISI → SINTESI

Vediamo in maniera più dettagliata i tre momenti di questa «molecola matetica», di questa unità minima del processo acquisitivo, adattandola ai termini glottodidattici.

Globalità

Nel modello gestaltico si ipotizza che ci sia anzitutto una *percezione globale* dell'evento comunicativo o del testo. Essa coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie quali:

- lo sfruttamento massimo della *ridondanza*, del supplemento di informazioni contestuali (il luogo, il momento, i partecipanti ecc.) e co-testuali (ad esempio, l'articolo «le» mi indica che nomi e aggettivi che seguono sono femminili e plurali e non è necessario un lavoro analitico per recepire le ulteriori informazioni che confermano il femminile plurale);
- la formazione di *ipotesi socio-pragmatiche* su quanto potrà avvenire in quel contesto, sulla base delle nostre conoscenze del mondo;
- la formazione di *ipotesi linguistiche* sulla base delle nostre conoscenze grammaticali;
- l'*elaborazione delle metafore*: il nostro parlare quotidiano, non solo quello letterario, è denso di metafore fossili («è una volpe» è quanto resta di «è furbo come una volpe»), di metafore volontarie o involontarie che comunque ci consentono di visualizzare alcuni significati. Lo schema mentale delle metafore è elaborato dall'emisfero destro del cervello (Danesi, 1998, pp. 92-130);
- la verifica *globale e approssimativa* delle ipotesi (skimming) oppure la verifica di *singoli elementi* (scanning);
- la ricerca di *analogie* con eventi noti.

La prima fase di un'unità d'apprendimento è dedicata all'approccio globale al testo: si tratta di ascoltare (o leggere, o vedere, a seconda del genere) il testo più volte, ciascuna delle quali con specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l'ascolto, in modo che l'allievo penetri il testo muovendo dalla globalità (in cui gioca un ruolo primario l'emisfero destro del cervello) per avviarsi a una comprensione via via più dettagliata (che si fonda sempre più sull'emisfero sinistro); è quella che in Danesi, 1998, pp. 153-55 si definisce «focalizzazione modale», cioè sul *left mode* del cervello.

Analisi → sintesi → riflessione

Il passaggio dalla percezione globale a quella analitica, dalla comprensione superficiale a quella profonda, avviene con la guida di opportune attività che descriveremo *infra*.

A questo punto si giunge all'analisi vera e propria, che si effettua per mezzo di una serie di sequenze *analisi* → *sintesi* → *riflessione*, relative a:

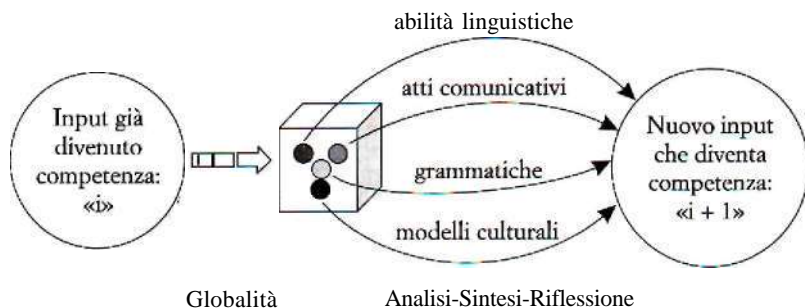
- 84 • ciascun *atto comunicativo* che si vuole far acquisire alla classe: lo si fa individuare nel testo, poi lo si drammatizza, lo si fissa e lo si riutilizza, guidando gli allievi nella riflessione sull'aspetto funzionale che hanno acquisito;
- B6 • gli *aspetti grammaticali*, cioè fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali, secondo le tecniche che vedremo nell'Appendice B;
- 4,5 • i *temi culturali* impliciti o espliciti nel testo. Queste attività portano spesso a sviluppare l'abilità di lettura, visto che usano materiali che approfondiscono gli spunti presenti nel testo iniziale;
- i *linguaggi non verbali*, se il testo di partenza è un video.

Questa «molecola matetica» è il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua straniera: *ogni testo* - ogni dialogo, canzone, video, favola, vignetta, poesia, lettera commerciale, barzelletta, scena di film, ecc. - che viene presentato allo studente *va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica*: prima in maniera globale, poi in maniera analitica, infine realizzando il più autonomamente possibile una sintesi e una riflessione che permettano all'*apprendimento* di evolvere in *acquisizione*, che portino le nuove informazioni ad accomodarsi nella mente insieme al patrimonio pre-esistente.

Sintetizziamo l'unità d'apprendimento nello schema nella figura 6.3, in cui:

- il cerchio rappresenta la mente all'inizio (a sinistra) e alla fine (a destra) del percorso; la grande freccia che inizialmente lo lega al cubo è l'interesse, la motivazione a vedere che cosa contiene quel nuovo input che viene proposto;
 - il cubo è l'input, il testo audio, video, cioè lettura - breve o lungo che sia;
 - i pallini al suo interno sono i singoli obiettivi che l'insegnante ritiene debbano essere acquisiti alla fine del percorso: essi rappresentano l'*intake*, cioè la parte dell'input che deve essere interiorizzata;
 - le quattro frecce rappresentano le quattro componenti della competenza comunicativa.
- 4.6

Fig. 6.3 L'unità di acquisizione



6.4.2 L'unità didattica come rete di unità d'apprendimento

Un'unità *d'apprendimento* può durare pochi minuti o anche un'ora: è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: «oggi a scuola abbiamo fatto..., ho imparato a...»; un'unità *didattica* è invece una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, *realizzata* mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale. Un'unità didattica dura dalle 6 alle 10 ore, e talvolta anche di più: un'unità didattica di letteratura (ad esempio, sul Romanticismo) può durare anche mesi, scandita da una serie di unità di apprendimento basate sui singoli testi romantici per giungere a una sintesi conclusiva sul concetto di «romantico», sulla sua evoluzione, la sua periodizzazione ecc. Altrettanto lunghe possono essere certe unità didattiche di microlingua basate su eventi complessi, come un'intera transazione commerciale.

Babile è articolata in comunità che nascono e si definiscono ogni giorno sulla base dei bisogni (professionali, espressivi, esistenziali ecc.) condivisi da un certo numero di persone: in un approccio umanistico-affettivo basato sulle motivazioni delle persone, quindi delle comunità in cui scelgono di riconoscersi, non si può più proporre lo stesso modello di unità didattica in tutte le situazioni, pur variandolo lievemente come si è fatto per decenni, come noi stessi abbiamo proposto nella dozzina di studi che abbiamo scritto in questi vent'an-

1.1

1.2

ni; l'unità didattica per insegnare le lingue straniere a Babele è una struttura di base utile per programmare, un contenitore che include una rete di unità d'apprendimento, utili per insegnare e che è inserita in un modulo.

Il modello dell'unità didattica, che trova le sue prime definizioni nell'attivismo americano degli anni Trenta, è stato applicato all'insegnamento delle lingue solo negli anni Sessanta ed è generalmente utilizzato da tutti i libri di testo moderni per l'insegnamento delle lingue straniere.

Sono stati proposti vari modelli di unità didattica, tutti caratterizzati da una successione simile:

- a. una fase iniziale, in cui si presentano materiali: fase «incoativa» per Titone, 1976, di «motivazione e globalità» per Freddi, 1979, di *presentation* per la glottodidattica britannica;
- b. una fase di lavoro sul testo, *production and practice* secondo gli inglesi e i loro epigoni, «sintesi e riflessione» per gli italiani, interessati anche alla crescita cognitiva e metalinguistica;
- c. una fase conclusiva di controllo ed eventuale recupero.

6.4.1 Erano percorsi che dilatavano a varie ore di lavoro i momenti gestaltici che abbiamo illustrato *supra*: una prima ora di motivazione e comprensione globale del testo, un'ora per l'analisi/sintesi/riflessione sodo-pragmatica, una per la riflessione grammaticale e così via.

Nella nuova prospettiva di estrema flessibilità dell'organizzazione dell'insegnamento, l'unità didattica diviene una struttura scandita da tre momenti diversi da quelli visti sopra.

Introduzione

Essa presenta i contenuti del percorso che sta per iniziare, li raccorda a quelli del modulo in cui si inseriscono, crea la motivazione di fondo, cioè quella valida sul lungo periodo, non legata a quello che verrà fatto nella singola ora.

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

Una rete di unità d'apprendimento

Esse sono disponibili all'insegnante che le può presentare tutte o solo in parte, a seconda della reazione degli studenti e dei bisogni che emergono; che può seguire la sequenza consigliata dall'autore del materiale didattico oppure può optare per sequenze diverse, suggeritegli dalla sua analisi dei bisogni della classe, dalle reazioni degli studenti e così via. Nei corsi in autoapprendimento, lo stesso studente può prendere, almeno in parte, decisioni sulla sequenza, magari confrontandosi con un tutor.

Una «rete» di unità d'apprendimento (per il concetto di «rete», che supera quello di «sequenza», siamo debitori a una geniale intuizione di Roberto Dolci) richiede materiali flessibili, con espansioni quali siti Internet, video, quaderni aggiuntivi ecc.; le singole unità d'apprendimento da inserire nel percorso possono anche essere create *ad hoc* dall'insegnante, dal gruppo di colleghi di una scuola che crea una banca di unità, da un gruppo di studenti (di solito quelli «bravi», durante un'ora in cui l'insegnante lavora al recupero dei più lenti).

7.4.5

Quello che conta è che in una rete :

- *non c'è una sequenza obbligata*, anche se ce ne può essere una consigliata da chi ha predisposto le unità;
- *l'insegnante sa quali link può stabilire* tra le varie unità d'apprendimento, in modo da saper cogliere con immediatezza quale scegliere a quel punto del suo percorso;
- *l'insegnante può integrare la rete con elementi da lui creati ad hoc.*

Fase conclusiva

Essa racchiude le fasi di verifica e di recupero; durante quest'ultima attività, il gruppo dei migliori può curare la propria «eccellenza» con attività autonome.

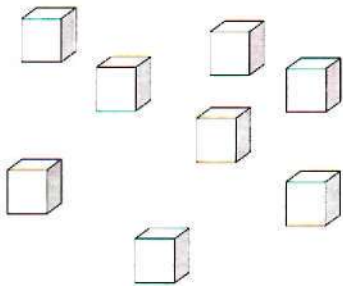
7.3

7.4.5

In questa fase può essere utile includere un'attività di decondizionamento: una canzone, una scena di film, una seduta in Internet per chattare con classi straniere: attività senza alcun fine didattico, finalizzate semplicemente al piacere di usare la lingua.

In sintesi grafica, il concetto reticolare di unità didattica è quello rappresentato nella figura 6.4.

Fig. 6.4 L'unità *didattica* come rete di unità di *apprendimento*

INTRODUZIONE	RETE DI UNITÀ D'APPRENDIMENTO	CONCLUSIONE
<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione dei contenuti dell'unità che sta per iniziare • Motivazione di fondo per tutta l'unità • Collocazione dell'unità nel modulo in corso • Istruzioni operative 		<ul style="list-style-type: none"> • Testing • Recupero dei più lenti e cura degli eccellenti • Decondizionamento

6.5 Il modulo

Nell'ultimo decennio, mano a mano che Babele ci ha globalizzato da un lato e frammentato in mille comunità di interessi, professioni, bisogni ecc., dall'altro, si è venuta diffondendo la parola «modulo». Trasformare la parola in termine significa definire univocamente cosa si intende con «modulo».

Definire un «modulo» nella formazione scientifico-professionale è facile, così come lo è nella formazione storica (la storia greca, quella romana e quella medievale possono essere tre moduli) o letteraria, artistica, filosofica, dove un modulo può coincidere con un movimento o un gruppo di autori, artisti, filosofi - anche se va previsto un modulo propedeutico: come si legge un testo letterario, un'opera d'arte, un testo filosofico.

Più arduo è definire il modulo in discipline non segmentabili, basate sulla progressione per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento, come nel caso della matematica, della fisica o delle lingue.

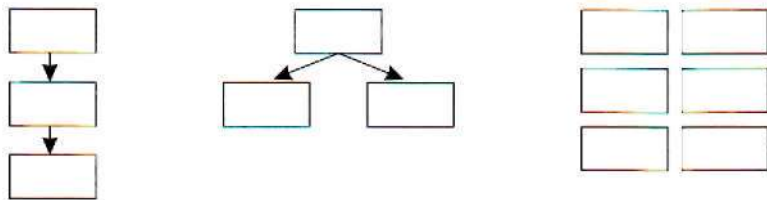
Cerchiamo tuttavia di dare una definizione del concetto di «modu-

lo» nell'insegnamento delle lingue straniere: la «modularizzazione» infatti è una necessità imposta dalla vita a Babele, in cui ciascuno si sposta e si sposterà sempre più (fisicamente o virtualmente) e per farlo, accanto alla valigia, avrà un portfolio con l'elenco dei moduli che gli sono stati accreditati.

Un modulo è una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus dei contenuti di un curriculum. Questa parte di curriculum deve avere alcune caratteristiche per poter essere definita «modulo»: 6.1

- a. deve essere *autosufficiente*, *concluso in se stesso* ~ per quanto possibile in un sistema come quello linguistico, *où tout se tient*: alla fine del modulo lo studente deve essere in grado di operare autonomamente nel *contesto* (cioè nel gruppo di *situazioni* omologhe) che viene affrontato dal modulo stesso; ciò significa, nella prassi che sta affermandosi, un gruppo di unità didattiche che coprono 30-45 ore;
- b. un modulo deve essere basato su *ambiti comunicativi complessi*, non su semplici «situazioni», nell'accezione in cui questo termine è stato usato nei metodi situazionale e nozionale-funzionale. In altre parole, i moduli presentano ambiti comunicativi che richiedono scambi linguistici di varia natura, contestualizzati in più situazioni. Sono ambiti su cui creare moduli, ad esempio, «la prima sopravvivenza», «il tempo libero», «la corrispondenza commerciale», «le attività bancarie» e così via, mentre sono situazioni su cui costruire unità didattiche «alla frontiera», «in discoteca», «la lettera d'ordine»; A7
- c. un modulo deve essere valutabile nel suo complesso, in modo da *poter essere accreditato* nel CV dello studente. L'introduzione del «modulo» nella prassi glottodidattica, così come in altri ambiti formativi, è infatti legata alla necessità di accreditare le competenze di uno studente che va all'estero, di un professionista o di un tecnico in una compagnia multinazionale, in modo che l'azienda possa valutare se le sue competenze linguistiche sono della natura richiesta;
- d. pur nella sua autonomia, un «modulo» deve essere *raccordabile con altri moduli*.

I *link* possono essere di vario tipo:



Nel caso a sinistra, i moduli sono in successione obbligata, come avviene per i primi moduli di un corso che porta al livello soglia; nello schema al centro, si può scegliere a quale modulo passare (è il caso di molta formazione microlinguistica: fatto un modulo sulla corrispondenza commerciale, si può passare alle comunicazioni bancarie o a quelle mercantili), nel terzo caso si può iniziare da qualsiasi modulo e passare a qualsiasi altro (come in parte è il caso di moduli tematici in letteratura: nulla vieta di cominciare con «Eros e thanatos» e passare poi a «La figura femminile» o «La violenza e il potere»).

I meccanismi di *credito* (punto *c*) e di link, di collegamento tra moduli (punto *d*) fanno sì che, passo dopo passo, lo studente possa progettare il proprio profilo professionale, scegliendo e affrontando i moduli che gli servono per le situazioni in cui si trova a operare.

Possiamo quindi concludere dicendo che un modulo è un blocco tematico concluso in sé, autosufficiente, significativo, che raccoglie i contenuti che tradizionalmente si distribuivano su più unità didattiche; per l'acquisizione di tali contenuti un «modulo» si articola in una serie di «unità didattiche», ciascuna basata su una rete di «unità d'apprendimento».

(Metto tra parentesi una riflessione troppo emotiva e politica per entrare di diritto in un testo scientifico. Per questo motivo uso la prima persona singolare anziché l'impersonale o il distaccato «noi».

L'emozione che voglio condividere è quella di disagio profondo dovuto al mondo concettuale che sta dietro alle nozioni, apparentemente neutre, di «modulo», di «accredito» o «addebito» di un modulo, di «peso» dei singoli moduli, di loro «valore» in termini di «spendibilità» sul «mercato del lavoro»: le virgolette evidenziano una visione della cultura, della conoscenza, delle competenze come

merci: spezzabili, accreditabili, addebitabili, valutabili, vendibili e spendibili sul mercato.

Babele ci costringe, come tanti ebrei erranti, a portarci dietro i «titoli di credito» delle nostre conoscenze, perché a un piano della Torre ci venga riconosciuto ciò che abbiamo faticosamente guadagnato in un piano diverso.

Ma se questo può essere accettabile per la competenza dell'artigiano o del manovale, non mi pare adeguato per la cultura scientifica o per quella umanistica: un delicato vaso di Murano, spezzato in «moduli», non è più un gioiello, ma un patetico mucchietto di frammenti di vetro. Chissà se poi nella Torre di Babele si trova un vecchio saggio che possiede un collante capace di ri-incollare le tessere e ridarci il vaso originale. Lo spero, ma non ne sono sicuro.

Mi scuso per la digressione e chiudo la parentesi).

Alla fine di questo capitolo diamo per acquisite le seguenti nozioni:

- curriculum, sillabo, *corpus*, programma;
- mete educative (culturizzazione, socializzazione, autopromozione);
- mete glottodidattiche (competenze comunicativa e glottomatetica);
- lezione e conversazione come modelli operativi;
- unità d'apprendimento e unità didattica;
- modulo e credito.

Capitolo 7

Gli strumenti comuni a tutte le situazioni glottodidattiche

Ci sono degli elementi comuni a tutte quelle situazioni di insegnamento linguistico che vedremo partitamente nella seconda parte del volume: si tratta delle *tecniche* didattiche, cioè delle procedure da usare in classe per lo sviluppo delle abilità e per l'acquisizione delle «regole», e delle *tecnologie* didattiche che possono fornire supporto alle varie tecniche.

In questo capitolo presenteremo in maniera sintetica:

- il repertorio delle tecniche didattiche più diffuse per lo sviluppo delle abilità ricettive, produttive, interattive, per le abilità di trasformazione e manipolazione di testi, per la scoperta, fissazione, riutilizzo delle «regole», e la valutazione e l'eventuale recupero; nell'Appendice B, che idealmente è un'estensione di questo capitolo, il lettore può trovare una descrizione più dettagliata delle varie tecniche didattiche;
- le caratteristiche e l'uso delle principali tecnologie didattiche: i registratori audio e video, il computer, la lavagna luminosa e l'episcopio.

7.1 Le tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità

2.1.2 Nella discussione epistemologica del secondo capitolo abbiamo definito il concetto di «tecnica glottodidattica», notando come una procedura non sia valutabile né sul parametro «tradizionale/nuova», né su quello «giusta/sbagliata» ma solo in termini di efficacia, di economia di tempo e fatica d'uso, di semplicità e di chiarezza.

L'uso di una tecnica deve essere coerente con le dimensioni sovraordinate, cioè con il *metodo* e con l'*approccio* seguito dall'insegnante: un esercizio strutturale (che pure è efficace per la fissazione, rapido e facile da usare, chiarissimo nella sua struttura) non ha molto senso in un approccio naturale o in quello comunicativo.

Pur nello spazio limitato dall'economia complessiva di questo sag-

gio, presentiamo nei paragrafi che seguono e nell'Appendice B le principali tecniche glottodidattiche; per un approfondimento sulla natura e l'uso delle tecniche glottodidattiche si rimanda al nostro studio del 1998, interamente dedicato a questo tema.

7.1.1 Lo sviluppo delle abilità ricettive

La comprensione (orale, scritta, audiovisiva) si basa essenzialmente su tre fattori:

a. La «*expectancy grammar*»

Si tratta della «grammatica» che governa il processo di previsione:

- di quello che può accadere in una data situazione;
- del lessico che può essere usato parlando di certi argomenti;
- del tipo di testo (narrativo, istruttivo, referenziale ecc.) e del genere comunicativo (barzelletta, conferenza ecc.) che sta per realizzarsi;
- della sintassi: se una frase inizia con «se», la successiva molto probabilmente inizierà con «allora»; se un sintagma nominale è introdotto da «le», possiamo prevedere che il resto sarà al femminile plurale.

La *expectancy grammar* (che può essere approfondita in Oller, 1979) funziona sulla base di due complessi di conoscenze, che indichiamo nei due punti seguenti.

b. L'*enciclopedia*

Con questo termine si indica la conoscenza del mondo condivisa tra i parlanti. Esistono:

- degli *script*, cioè dei copioni di comportamento tipici di molte situazioni: due persone che si incontrano in un bar si salutano, si offrono qualcosa, che viene accettato o rifiutato, si ringraziano, ordinano, pagano, si congedano;
- dei *campi semantici* prevedibili, che racchiudono le possibili varianti su un tema: in un bar si possono bere bevande calde, fre-

sche, alcolici; tra le bevande calde c'è il caffè, che può essere lungo, ristretto, macchiato ecc.

Sulla base delle nostre conoscenze del mondo riusciamo a capire, talvolta, messaggi fortemente disturbati, come quando in una stazione basta cogliere una sillaba per avere conferma del fatto che il treno che attendiamo sta arrivando.

c. La competenza comunicativa nella lingua del testo

- 3.1.2 Nell'insegnamento delle lingue straniere, la competenza comunicativa è ancora in costruzione: si possiede cioè *un'interlingua*, e più essa è limitata meno si può farvi affidamento per comprendere.

Insegnare a comprendere una lingua straniera significa anzitutto affinare le strategie di comprensione, i processi cognitivi che governano la *expectancy grammar* e dei quali di solito si è inconsapevoli; la costante e duratura attivazione delle strategie di comprensione da parte di chi ha già acquisito una lingua straniera (soprattutto se ciò è avvenuto in età precoce) è un vantaggio nell'acquisizione di altre lingue successive.

- B1 Nell'Appendice B1 indicheremo dunque per prime le tecniche che, oltre a esercitare la comprensione, costringono la mente ad attivare *l'expectancy grammar* e a funzionare in maniera bimodale e secondo la direzione globalità → analisi. Sono le attività di tipo *cloze*, quelle di incastro (cioè dei puzzle linguistici) e quelle di accoppiamento.

7.1.2 Lo sviluppo delle abilità produttive

La produzione orale e scritta si dipana secondo un percorso abbastanza lineare: *concettualizzazione* → *progettazione* → *realizzazione*,
Vediamo più in dettaglio queste tre fasi:

a. Concettualizzazione

È il reperimento delle idee; si può procedere individualmente o in gruppo attraverso tecniche come il diagramma a ragno oppure il *brainstorming*.

Nel primo caso l'insegnante indica una parola che, scritta e cerchiata al centro di un foglio o della lavagna, costituisce il centro di un diagramma a forma di ragno: la parola base rappresenta il corpo e le varie «zampe» sono altre parole, unite con una linea alla prima, che da essa emergono per associazione di idee (governata dall'emisfero destro del cervello) oppure per conseguenza logica (opera dell'emisfero sinistro); ogni parola nuova può proseguire in un'ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione, che altro non è che una forma strutturata di *brainstorming* e come questo serve per individuare possibili linee di sviluppo, per generare metafore, e così via. Nell'insegnamento delle lingue straniere il diagramma a ragno e il *brainstorming* possono essere presentati come esercizio-gioco, condotto alla lavagna o come gara a squadre, per lavorare sul lessico.

b. Progettazione del testo

In questa fase si procede alla trasformazione delle idee, delle associazioni, delle metafore di cui sopra, in una scaletta, una *flowchart*, una struttura concettuale che fornirà la coerenza, cioè il filo del discorso che sorregge il testo.

c. Realizzazione del testo

Essa può generare un testo orale (monologo libero o su traccia) o scritto (composizione). In appendice discutiamo in maggior dettaglio i problemi e le procedure per attuare questa fase in classe, guidando gli studenti.

B3

7.1.3 Lo sviluppo dell'abilità di interazione

L'abilità di interazione orale (normalmente detta «saper parlare» o «dialogare») è quella più rilevante, insieme alla lettura, nel mondo contemporaneo: è su questa abilità che fa perno, nelle sue varie accezioni, l'approccio comunicativo.

A6-11

Per il suo integrare in tempo reale le abilità di comprensione e di produzione orale, questa abilità è anche la più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare.

Per dialogare è necessario:

- 7.1.1 • conoscere gli *script* o «copioni situazionali», cioè delle sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti e mosse comunicative;
- 7.1.2 • saper definire il proprio ruolo all'interno della situazione sociale in cui avviene il dialogo;
- prepararsi a comunicare le proprie intenzioni, che rimandano a una «competenza strategica», che cerca di organizzare il discorso in modo da raggiungere i fini pragmatici che chi parla si è preposto;
 - cercare di interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori, per vedere se esista un punto di accordo, di mutua soddisfazione, in cui entrambi raggiungono i propri scopi;
 - negoziare i significati quando questi non sono chiari.

4.1 Il tutto avviene in tempi brevissimi all'interno del modello di evento comunicativo (SPEAKING) che abbiamo visto in precedenza.

B4 Per sviluppare l'abilità di dialogo in lingua straniera esistono varie tecniche, che descriviamo in Appendice in ordine crescente di difficoltà

7.1.4 Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi

Queste abilità - fondamentali soprattutto per l'attività di studio - non vengono sviluppate in lingua straniera ma in italiano: la lingua straniera può dare un contributo, nella scuola di base e in parte in quella superiore ma, trattandosi di abilità con una forte componente cognitiva, il loro sviluppo è compito di tutte le discipline scolastiche; giunti agli ultimi anni della scuola superiore e poi all'università o nella vita professionale, queste abilità vengono date per acquisite, per cui si tratta solo di utilizzarle in lingua straniera, laddove l'uso possa essere utile:

- *riassumendo* si impara a concentrare l'informazione, e ciò è utile quando si deve parlare in lingua straniera in cui creare testi lunghi è difficile;
- *parafrasare* consente di «aggirare» gli ostacoli, di dire con l'espressione «B» ciò che non siamo capaci di dire con l'espressione «A»;
- *tradurre* significa imparare a ri-concettualizzare, evitando la trappola della trasposizione parola per parola;

- due di queste abilità, la *stesura di appunti* e la *scrittura sotto dettatura*, risultano sempre più utili sul piano pratico, in quanto, in molte situazioni di studio e di lavoro in contesti internazionali, è fondamentale saper prendere appunti da testi in lingua straniera o scrivere istruzioni sotto dettatura: in questo caso le attività di stesura di appunti e di dettatura non sono finalizzate ad acquisire abilità linguistica, come negli altri casi, ma a sviluppare due abilità essenziali per la competenza comunicativa in ambito accademico e professionale.

Nell'Appendice B5 vengono illustrate le seguenti attività, indicandone sinteticamente le caratteristiche: stesura di appunti, dettato, riassunto, parafrasi, traduzione scritta. B5

7.2 Scoperta, fissazione, riutilizzo delle «regole»

Con il termine «regole» intendiamo delle *regolarità* nei meccanismi di funzionamento morfosintattico, testuale, extra- socio- e pragmatolinguistico, *non delle norme* da applicare come se fossero — per usare le parole di Jakobson - «giurisprudenza del linguaggio».

Le regole, nel loro complesso, costituiscono una grammatica.

Esiste una grammatica mentale («competenza») che raccoglie le regole e ne governa l'uso; esiste una grammatica descrittiva, che si occupa di illustrare, catalogare, descrivere le regole di una data lingua; esiste una grammatica pedagogica che teorizza il modo in cui organizzare le regole in modo da graduarle, di far sì che una persona le acquisisca (si crei, cioè, una grammatica mentale, una competenza) e le usi - e se possibile ci ragioni su («metacompetenza»).

7.2.1 Grammatica implicita e grammatica esplicita

Uno dei temi cardinali della grammatica pedagogica, su cui si è giocata molta della storia glottodidattica, riguarda il modo in cui conosciamo le regole: si tratta della dicotomia chomskyana tra *know* e *cognite*, che in glottodidattica diventa *conoscenza linguistica implicita vs esplicita* (Giunchi, 1990) e *acquisizione vs apprendimento* (Krashen, 1985), competenza *d'uso* e *sull'uso* della lingua.

Da trent'anni si concorda sul fatto che l'insegnamento della lingua, e quindi delle sue «regole», deve portare alla conoscenza linguistica implicita, all'acquisizione, cioè a una competenza linguistica in grado di generare comprensione e produzione linguistica; ma non si può trascurare il fatto che la conoscenza esplicita svolge un'importante funzione di controllore formale, di «monitor», e che agisce da punto d'appoggio per analizzare e interiorizzare il nuovo input. Recenti ricerche (ad esempio, quelle *sull'input processing* di Van Patten, 1996) e sperimentazioni (ad esempio, Benati, 2001) hanno dimostrato come una focalizzazione esplicita su alcuni elementi grammaticali possa farli risaltare nella grande massa di forme che compaiono nell'input e quindi possa facilitarne l'acquisizione.

A1 Questo significa mirare sia alla competenza *d'uso* sia a quella *sull'u-*
 A2 *so* della lingua, il che rende incompleti sia l'approccio formalistico, sia
 3.1 quello meramente diretto, «naturale», fermo restando quanto abbiamo descritto in 3.1 : la globalità precede l'analisi, *la competenza precede la metacompetenza.*

7.2.2 Dichiarazioni, procedure, rappresentazioni mentali

Una seconda riflessione riguarda la natura delle regole come elementi di conoscenza, nell'accezione usata dalla psicologia cognitiva - specie nella riflessione pedagogica di Ausubel e dei Gagné - e dagli studi sull'architettura della conoscenza, da Piattelli Palmarini a Shank.

Alla base della loro riflessione abbiamo la separazione delle conoscenze in due tipi fondamentali:

- le conoscenze *dichiarative*, che descrivono uno stato di verità elementare («Il mio cognome è Balboni»);
- le conoscenze *procedurali*, basate sulla sequenza «se... allora...»: «se il mio cognome è Balboni, allora il cognome di mio figlio è Balboni»;
- le *rappresentazioni mentali*, che raccolgono una serie di dichiarazioni e procedure in un sistema più complesso (nel nostro esempio, le regole patrilineari per la trasmissione del cognome in Italia).

Le conoscenze di natura fonologica, grafemica, semantica e morfologica sono essenzialmente dichiarative, come ad esempio «il paradigm-

ma di *tutto* è: *tutto/a/i/e*», mentre quelle sintattiche e testuali sono procedurali («se il soggetto è maschile plurale allora si userà *tutti*»).

L'insegnamento di una lingua straniera deve fornire conoscenze dichiarative, che tuttavia hanno significato solo se inserite in procedure: in altre parole, *la separazione tra morfologia e sintassi, con la precedenza temporale della prima, non ha fondamento glottodidattico* - e per questo usiamo il termine «morfosintassi», per indicare che essa va acquisita in maniera integrata.

Veniamo al terzo livello di conoscenza: le rappresentazioni mentali. Esse possono essere spontanee e sono assai precoci, come dimostrano gli studi sullo sviluppo della consapevolezza metalinguistica nei bambini (Titone, 1989). In lingua straniera esse possono anche essere sviluppate con opportuni interventi da parte dell'insegnante, che funge da *Language Acquisition Support System* per il *Language Acquisition Device* dello studente, riprendendo i concetti di Bruner (LASS) e Chomsky (LAD).

7.2.3 Riflessione sulla lingua e insegnamento della grammatica

Un'ultima riflessione riguarda la dicotomia tra «insegnamento della grammatica» e «riflessione sulla lingua», espressione presente nei programmi della scuola italiana dal 1979 in poi. Vediamo alcuni punti in cui la differenza tra le due prospettive risulta evidente:

	<i>Riflessione sulla lingua</i>	<i>Insegnamento della grammatica</i>
<i>Chi</i>	Il soggetto che riflette è lo studente, sotto la guida sempre più indiretta dell'insegnante, fino a raggiungere l'autonomia.	Il soggetto è l'insegnante, che riversa la sua conoscenza sullo studente, <i>tabula rasa</i> su cui incidere, vaso vuoto da colmare.
<i>Quando</i>	Costituisce sempre e comunque un punto d'arrivo: si riflette su quanto è stato intuito, verificato, fissato e reimpiegato in precedenza.	È il punto di partenza: l'insegnante presenta la descrizione grammaticale e si attende che, attraverso attività di fissazione e di reimpiego, essa venga appresa dallo studente.
<i>Cosa</i>	«Regole» intese come meccanismi di funzionamento della lingua.	«Regole» intese come norme da applicare per produrre lingua.

<i>Perché</i>	Lo scopo immediato è quello di creare rappresentazioni mentali esplicite, quello formativo è «imparare a imparare», diventare sempre più autonomi.	Si descrivono i meccanismi linguistici per farli applicare, sperando che attraverso la ripetizione essi vengano acquisiti
<i>Dove</i>	Il «luogo» fisico e concettuale in cui avviene la riflessione è costituito da uno <i>schema aperto</i> , il cui completamento serve per guidare la riflessione.	Le regole vengono date in <i>schemi pieni</i> , il più esaurienti possibile, predisposti dall'insegnante o dal manuale con l'intenzione di far risparmiare tempo e di evitare conclusioni errate.

La riflessione sulla lingua rimanda alla *inventional grammar* (da *invenio -is*, «trovare» in latino) di Otto Jespersen: scoprire, trovare, «inventare», rappresentano un piacere primario; dare forma, sistematizzare le proprie scoperte, collocarle in uno schema che permetta di appropriarsene, cioè di farle proprie, sono processi che rappresentano una forma di piacere ancora più sofisticato. In questo senso, l'acquisizione grammaticale può sostenere la motivazione fondamentale, quella basata sul piacere - e se pensiamo quale dis-piacere ha rappresentato per generazioni l'insegnamento formalistico della grammatica, il passaggio alla «riflessione sulla lingua» risulta un elemento essenziale della nuova glottodidattica, non semplicemente un cambiamento nominalistico (per un approfondimento, oltre a quanto citato sopra, cfr. anche Besse, Porquier, 1984; Zagrebelsky, 1985; Giunchi, 1990; Marellò, Mondelli, 1991; i saggi di Schank, Abelson, Carrell, Eisterhold in Corno, Pozzo, 1991; Titone, 1992; CLUC, 1993; Desideri, 1995; Balboni, 1998, cap. 7).

7.2.4 Una metodologia per favorire l'acquisizione delle «regole»

7.2.3 Nello schema visto sopra manca il *come*.

Come aiutare gli allievi a riflettere sulla lingua in modo da costituire delle adeguate rappresentazioni mentali partendo dalle loro conoscenze dichiarative?

B6 Per proporre delle tecniche di classe per l'acquisizione e l'apprendimento delle regole è necessario accennare al modo in cui funziona il

LAD, il meccanismo di acquisizione linguistica, in modo da facilitarne l'azione. Sebbene con una certa semplificazione, possiamo dire che il processo si dipana attraverso cinque fasi:

- a. *individuazione*: nei testi che costituiscono l'input gli allievi sottolineano, cerchiettano, ricopiano ecc. le «regole» che costituiscono l'obiettivo di quell'unità di apprendimento;
- b. *creazione di ipotesi* sul funzionamento di quel dato meccanismo: ipotesi suggerite dal docente o guidate da uno schema del manuale e discusse eventualmente con i compagni;
- c. *fissazione*, sia attraverso attività di natura comportamentistica, quindi abbastanza ripetitive, sia per mezzo di giochi che, pur dividendo la natura dei *pattern drills*, non ne abbiano le debolezze;
- d. *reimpiego* via via più creativo, dapprima in esercizi di applicazione e poi in attività comunicative;
- e. *riflessione* esplicita, guidata dal docente e mirata alla creazione di una rappresentazione mentale e della sua eventuale «trasposizione» in uno schema grafico, una tabella ecc.

Per compiere questo percorso si devono usare delle tecniche mirate, che rafforzino la padronanza delle cinque attività che abbiamo visto sopra: alcune di queste tecniche sono descritte in Appendice: tecniche di inclusione e di esclusione, tecniche di seriazione, di manipolazione e di natura procedurale, esercizi strutturali.

B6

Elenchiamo in Appendice anche alcune tecniche per l'acquisizione delle regole fonetiche e fonologiche e per l'aspetto grafemico.

B7

7.3 L'acquisizione del lessico

Serra Borneto (1998, p. 227) inizia il suo studio sul cosiddetto «approccio lessicale» citando una frase attribuita a Krashen, uno dei grandi promotori della rivincita del lessico a scapito della morfosintassi: «Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta appresso un dizionario». Come tutte le affermazioni di Krashen, anche questa va presa con attenzione e tenendo conto del gusto dello psicolinguista californiano per la provocazione - ma indubbiamente ha in sé una forte dose di realismo, di verità.

Il lessico, la sua acquisizione, le tecniche per insegnarlo, sono stati

A5 trascurati sia dall'approccio strutturalista degli anni Cinquanta, inter-
 A6 ressato agli aspetti morfosintattici, sia da quello comunicativo dagli
 anni Settanta in poi, in cui la prevalenza era data agli atti comunicativi
 e il lessico rifluiva nelle «nozioni» o in una terra di nessuno dove, in
 qualche modo, il LAD andava a pescarlo. È interessante la descrizione
 dell'eclissi del ruolo del lessico dal dopoguerra in poi in Carter,
 McCarthy (1988, pp. 39-58; per una rassegna della ricerca sul lessico
 in glottodidattica, cfr. Wesche, Paribakht, 1999).

2.1.2 Negli anni Novanta, Willis (1990) e Lewis (1993 e 1997) lanciano il
 cosiddetto *Lexical Approach* (che non è un approccio in senso episte-
 mologico), che non è privo di incongruenze ma ha il pregio di riprop-
 porre la questione lessicale. Anche in Italia, dunque, si torna a parlare
 di lessico: nel nostro volume sulle tecniche didattiche la prima edizio-
 ne del 1991 trascura il lessico, mentre quella del 1998 gli dedica
 un'ampia sezione, e lo stesso fa Camilla Bertoni (2001, pp. 61-78).

Questa evoluzione era prevedibile e semmai è stata tardiva: la glot-
 todidattica umanistico-affettiva, che sta tingendo dei suoi colori tutti
 gli altri approcci, non può che rivalutare il lessico, cioè l'aspetto più
 utile per consentire la comunicazione da parte di chi apprende una
 lingua, cui interessa prima riuscire a nominare un oggetto o un'azione
 e poi farlo con le concordanze giuste.

Il rischio è quello di finire per affermare una presunta priorità di-
 dattica del lessico sulla morfosintassi, laddove invece l'uno e l'altra
 devono procedere e crescere in armonia.

Che cosa significa «acquire lessico»?

In termini psicolinguistici, si tratta di percepire una parola o un
 item lessicale (cioè un'espressione di più parole con un significato uni-
 tario), di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi
 recuperare in pochi millisecondi quando li si ode o li si usa in un testo
 (Cardona 2000 e 2001).

B8 La questione glottodidattica aperta è come aiutare la memorizza-
 zione. In realtà, si tratta solo di utilizzare al meglio le potenzialità della
 mente, come evidenziamo nel repertorio di tecniche per l'acquisizio-
 ne lessicale.

Oltre al problema della memoria, c'è quello legato alla *grammatica
 della formazione lessicale*, ad esempio suffissi come *-ante*, *-ore*, *-aio* per
 indicare i mestieri a partire dai verbi, *-ità* oppure *-ezza* per creare so-
 stantivi a partire dall'aggettivo, e così via: si tratta di «regole» che van-

no acquisite con le stesse logiche viste sopra per i meccanismi morfo-sintattici. Certe volte nascono dei mostri, come «rubatore» da «rubare»: ma in un approccio comunicativo, oltre che nella vita reale, è meglio che si insegua e si catturi un «rubatore» (che poi l'insegnante trasformerà in «ladro») piuttosto che si ammutolisca per una lacuna lessicale. 7.2

Per quanto lessico si possieda in una lingua, anche nella lingua madre, accade spesso che per stanchezza, per stress o per carenze lessicali non si riesca a trovare la parola necessaria; il problema si risolve curando lo sviluppo di un'abilità spesso trascurata, quella di fare perifrasi, di illustrare il significato di una parola che non si sa: «una persona che ruba», in mancanza di «ladro», è sempre meglio che dire «rubatore».

Insegnare il lessico - carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e ridotto in chi studia una lingua straniera, variabile da regione a regione, continuamente *in fieri-è* molto più difficile che non lavorare sui sistemi chiusi della morfologia e della sintassi, e per questo forse è trascurato non solo nella prassi didattica, ma soprattutto nei materiali per l'insegnamento delle lingue. Ma per andare in giro a Babele, ricordiamocelo, porteremo in valigia un dizionario e non un libro di grammatica...

7.4 La valutazione e il recupero

Oltre allo sviluppo delle abilità e all'acquisizione delle regole c'è un terzo problema che è comune a tutte le situazioni di insegnamento delle lingue: verificare, valutare e, sempre più spesso, certificare il livello di padronanza della lingua.

7.4.1 Tre nozioni chiave: verifica, valutazione, certificazione

Non è possibile trattare qui diffusamente i complessi problemi del *language testing* (fondamentali sono Oller, 1979; Carroll, 1980; Porcelli, 1992; Pichiassi, 2000), ma, pur nella brevità dello spazio disponibile, è necessario iniziare con alcune precisazioni terminologiche:

a. *verifica vs valutazione*: con *verifica* intendiamo il reperimento di da-

ti, 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, p. 25);

- b. *achievement vs proficiency*; la prima nozione descrive la misurazione alla fine di una o più unità didattiche o di un modulo: si lavora su un *corpus* di obiettivi precisi, previsti dalla programmazione didattica; la *proficiency* invece riguarda il livello di competenza comunicativa a un certo momento, indipendentemente dal tipo di corso seguito o dal percorso di acquisizione, come nel caso di test d'ingresso oppure test di certificazione.

Queste due dicotomie vanno tenute presenti per molte delle riflessioni che proporremo nei paragrafi che seguono.

7.4.2 La verifica

La verifica è una raccolta di dati per misurare il raggiungimento di alcuni obiettivi o di un dato livello. Essa pone problemi insolubili, che anche in questo caso possono essere descritti attraverso due dicotomie:

- a. *processo/prodotto e competenza/esecuzione*: 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, nonché i *processi* che sottostanno alla realizzazione delle abilità linguistiche. L'insegnante dunque non conosce *dati*, ma elabora *ipotesi sui dati*: è bene che questa riflessione sia presente quando si procede a verificare e valutare;
- b. 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 data la decadenza delle informazioni collocate nella memoria a medio termine.

3.1.4

Fermi restando questi dubbi profondi sulla verificabilità dell'acquisizione della competenza comunicativa, cerchiamo di riportare alcuni punti che sul piano metodologico risultano chiari e consolidati.

Oggetto

Si verifica l'acquisizione di ciò che si è insegnato, in termini di abilità, di padronanza degli atti comunicativi, di acquisizione delle regole verbali e non verbali.

Se una verifica riguarda una o più unità didattiche oppure un modulo, si cercherà di concentrare l'attenzione sugli elementi presenti in quell'unità o in quel modulo.

La verifica della capacità di «cavarsela» di fronte all'ignoto rientra nell'ambito della valutazione e della certificazione, non della verifica propriamente detta.

Strumenti

Le tecniche usate per la verifica sono le stesse usate per l'insegnamento: lo studente che non ha mai fatto dei *cloze* non può essere testato con un *cloze*, pena l'inaffidabilità dei risultati.

Parametri

Le diverse abilità vengono verificate secondo parametri specifici:

- in quelle ricettive si può valutare la comprensione estensiva (quella globale, detta *skimming*, o quella di ricerca di alcuni argomenti, detta *scanning*) o la comprensione intensiva; ci si può limitare al testo (comprensione referenziale) o si possono testare anche significati impliciti (comprensione inferenziale). I parametri che vengono di solito utilizzati sono tre: comprensione «fallita», «parziale», «completa»;
- in quelle produttive e interattive l'attribuzione del punteggio riguarda la capacità di veicolare i significati, la scorrevolezza, la precisione lessicale, l'accuratezza formale; anche in questo caso si usa spesso una terna: «poca», «sufficiente», «buona».

Quanto alla padronanza delle regole, si può valutare la competenza d'uso e quella sull'uso (ammesso che quest'ultima figuri tra gli obiettivi).

Modalità

Si hanno due modalità di base:

- il feedback o *testing diffuso*, i cui dati vengono registrati in una scheda (un quaderno, il registro ecc.) durante le normali attività didattiche;
- il *testing formale*, cioè una fase in cui gli studenti fanno di essere sottoposti a verifica, con tutti i problemi di diversa reattività allo stress e di filtro affettivo (per cui si tratta di attività che non portano ad acquisizione).

Seguendo questi quattro principi, si ottengono risultati sufficientemente affidabili per una verifica, per quanto non troppo sofisticata (per un approfondimento, si veda la dozzina di volumi pubblicati dal 1993 al 2001 - ma altri ne seguiranno - da ALTE, il consorzio dei centri europei di certificazione linguistica. La collana, diretta da Mike Milanovic, è edita dalla CUP; vorremmo attrarre l'attenzione in particolare sul quinto volume, che presenta un glossario multilingue della microlingua del *language testing*).

7.4.3 La valutazione

Ottenuti dei dati, per quanto possibile oggettivi, bisogna valutarli secondo parametri che devono essere ben chiari allo studente; la valutazione viene di solito condotta dall'insegnante, ma può anche essere affidata agli studenti, una volta che gli si sia insegnato come applicare i metri di valutazione e gli eventuali «pesi» (ad esempio, si può decidere di attribuire un peso maggiore alla capacità pragmatica rispetto all'accuratezza formale, alle attività di comprensione rispetto a quelle di produzione ecc.),

Questa operazione di *scoring*, cioè di definizione del punteggio, è la base per poter definire, per ogni studente:

- a. quanto ha ottenuto rispetto al massimo ottenibile: ad esempio, 60 su 100;
- b. la posizione dello studente rispetto al complesso del gruppo: ad esempio, Filippo è stato per mesi tra i primi 3-4 della classe, ora

- è il decimo: sta peggiorando lui o è restato fermo mentre i suoi compagni crescevano? E in entrambi i casi: perché?
- c. il miglioramento o il peggioramento rispetto alle verifiche precedenti: Roberto ha realizzato 40/100, 48/100 e poi 53/100, mentre Graziano ha totalizzato 70/100, 65/100 e poi 60/100: la *verifica* dà a Graziano superiore a Roberto, la *valutazione* premia Roberto e fa preoccupare per Graziano.

La valutazione si realizza appieno nel momento in cui l'insegnante e lo studente (individualmente o insieme) riflettono sulle ragioni per cui si sono avuti quei risultati, sul modo in cui sono stati risolti punti difficili (perché si avevano le competenze necessarie oppure aggirando l'ostacolo?), sulla natura degli errori (sbaglio materiale, disattenzione, interferenza, mancanza di competenza, errata interpretazione delle consegne o del testo, stress ecc.).

La valutazione è sterile sul piano dell'acquisizione, se essa viene condotta dall'insegnante senza coinvolgere lo studente, mentre può essere molto produttiva se viene discussa con tutta la classe in ordine agli errori più diffusi, e poi con singoli studenti su alcuni errori su cui è utile riflettere con una logica terapeutica.

La valutazione non riguarda solo lo studente: sulla base dei risultati ottenuti dalla classe, l'insegnante può anche valutare l'efficacia del materiale didattico usato, l'adeguatezza del ritmo che viene imposto alla classe, l'aderenza tra il metodo adottato e le finalità, le motivazioni e le caratteristiche socio-culturali degli studenti e così via.

7.4.4 Il recupero

In un'analisi statistica dei risultati di una verifica, la maggioranza degli studenti si dispone di solito secondo una forma «a campana», nota come curva di Gauss. In altre parole, la grande massa si situa nella zona centrale, mentre minoranze via via più esigue si collocano verso l'eccellenza o verso il fallimento (per approfondimenti cfr. Porcelli, 1992, pp. 107 ss.). Che cosa fare con la parte debole della curva di Gauss, cioè con gli studenti la cui valutazione non è considerata adeguata?

7.3.5

Anzitutto distinguiamo, in fase di analisi dei risultati, tra i problemi relativi all'unità didattica appena conclusa e le carenze globali. Nel

schema
al 6.4.2

primo caso si proporrà un *rinforzo* (si faranno rieseguire alcuni esercizi, si tornerà sui punti critici), nel secondo si procede al *recupero*, che deve coinvolgere lo studente attivamente in un 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.

Il recupero si presenta secondo due modalità: una *continua* e una *intensiva*.

Il recupero continuo

- 3.1.2 Krashen ipotizza che l'acquisizione si basi sull'input (a) reso comprensibile e (b) collocato al punto giusto dell'ordine naturale di acquisizione. Tale punto viene chiamato $i+1$: è l'elemento immediatamente successivo ($+1$) rispetto a quanto interiorizzato fino a quel momento (i). Tuttavia, in un allievo con problemi generali, i è pieno di lacune che non consentono l'ingresso del $+1$, né d'altra parte è possibile agire in maniera mirata, dato che le sue lacune sono diffuse. Rimane solo la possibilità di offrire un input supplementare, reso comprensibile, nella speranza che l'elemento linguistico collocato nel grado $+1$ sia presente e che, incontrandolo e comprendendolo, il LAD se ne appropri.

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

- *attività estemporanee*: è utile, come si è visto nello schema generale dell'unità didattica, destinare di quando in quando un'ora di lavoro ad attività dedicate al piacere di scoprire che il proprio apprendimento procede, intese a soddisfare la curiosità e l'interesse degli studenti per il mondo di cui studiano la lingua: una canzone, un filmato, una drammatizzazione, la visione di diapositive 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;
- *attività domestiche parallele*: durante le ore di lezione molti testi vengono ascoltati o letti, ma poi si passa rapidamente ad altre attività. 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*, una composizione sullo stesso tema della lezione, la trasformazione in un altro genere comunicativo e così via.

Lo studente che deve lavorare più degli altri rischia di ergere un forte filtro affettivo se pensa che l'insegnante lo voglia «punire». È quindi indispensabile che gli scopi del lavoro in più gli vengano spiegati chiaramente, vengano presentati come un progetto speciale, mirato a lui: è un *contratto psicologico* che rappresenta il pre-requisito senza il quale il recupero non è efficace.

3.1.2-3

Al lavoro extra dell'allievo corrisponde 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 si informa sul risultato delle prove (come l'autodettatura, 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 quotidiana della classe, perché un gruppo di studenti di livello abbastanza omogeneo richiede meno sforzo di gestione che una classe in cui alcuni studenti siano, sensibilmente inferiori alla media dei loro compagni.

// *recupero intensivo*

Il recupero intensivo è dedicato a gruppetti di studenti che hanno alcune lacune specifiche e mira a garantire la *riflessione* e *l'esercizio* su alcune specifiche strutture morfosintattiche, testuali o lessicali. Approfondiamo le parole che abbiamo posto in corsivo:

- *riflessione*: identificato l'item grammaticale su cui si vuole focalizzare l'attenzione (ad esempio, l'interrogativo), si tratterà di costringere lo studente a riflettere autonomamente o con l'aiuto dei compagni (pochi e del suo stesso livello, a differenza di quanto avviene di norma in classe) su quello che ricorda dell'interrogativo e su qualche esempio in cui l'interrogativo sia chiaro, evidente. Alla fine il gruppo deve produrre una descrizione del funzionamento dell'interrogativo e fornire alcuni esempi - quasi si stesse scrivendo un manuale di lingua. In questo modo si attiva il meccanismo di

acquisizione linguistica procedendo attraverso l'apprendimento consapevole;

- *esercizio*: il fatto di essere pochi studenti è una delle chiavi del successo di un'ora di recupero, perché permette a ciascuno di esercitarsi godendo dell'attenzione del docente. L'esercizio può essere noioso, ma l'attenzione dell'insegnante, che lavora per quei pochi alunni e li protegge psicologicamente, è un antidoto sufficiente.

Lavorando in piccoli gruppi, con l'insegnante a disposizione, con pochi, chiari e semplici obiettivi, *generando* uno schema anziché memorizzandone uno preconfezionato (che comunque può essere fornito come supporto, a posteriori), uno studente può trarre vantaggio dall'intervento intensivo, in quanto esso colma alcune delle sue lacune, con la prospettiva di fare meno fatica e di ottenere risultati migliori nel proseguimento del corso normale.

7.4.5 L'eccellenza

- 7.4.3 Abbiamo accennato al diagramma di Gauss: a un estremo, una minoranza di studenti con grandi difficoltà, al centro la massa degli studenti «sufficienti», all'altro capo gli studenti bravi.

Nella scuola tradizionale l'attenzione è focalizzata sui meno bravi, visti nella maggior parte dei casi come «svantaggiati», sulle orme di Bernstein e di don Milani. Ciò significa che gli studenti con forti potenzialità e buoni risultati sono lasciati a se stessi.

3 1.5

In una prospettiva di sempre maggiore ricorso all'autoformazione, tuttavia, è possibile guidarli in un percorso pensato per loro in modo da sostenere la loro eccellenza. Ad esempio, mentre il docente si occupa dei più deboli, i migliori possono lavorare nell'aula multimediale per predisporre i materiali per un'ora di lavoro che saranno loro a guidare per tutta la classe, oppure possono cercare materiali supplementari per un'unità di apprendimento che l'insegnante ha programmato per i giorni successivi - o possono lavorare per se stessi, facendo un'attività che non verrà portata in classe per tutti ma che presenteranno all'insegnante.

- 1.1-2 Le possibilità sono molteplici, anche perché proprio la frammentazione delle comunità d'interesse, che è alla base della nostra descrizione di Babele, fa presumere che tra gli eccellenti ci siano delle cu-

riosità, degli interessi, delle «appartenenze» che possono essere perseguiti autonomamente pur sotto la guida e con l'aiuto linguistico del docente.

7.4.6 La certificazione

La *certificazione* non fa riferimento specifico al programma svolto in una data classe o scuola o università, ma rimanda a un proprio curriculum. La funzione della certificazione non è formativa, non nasce con scopi pedagogici, ma deriva dall'attribuzione di valore economico alla conoscenza di una lingua: competenza da valutare in un contratto di lavoro oppure competenza necessaria per essere assunti, per iscriversi a un corso universitario, per esercitare una professione ecc.

Il più importante progetto di certificazione internazionale è quello organizzato dal Consiglio d'Europa e noto come *Language Portfolio*: la competenza linguistica viene suddivisa in sei livelli omogenei per tutte le lingue coinvolte (per approfondimenti, cfr. Vedovelli, 1992 e Barrii, Villarini, 2001, oltre alla collana ALTE citata in 7.4.2).

7.4.2

7.5 Le tecnologie glottodidattiche

Le glottotecnologie sono oggi parte integrante, condizione necessaria, per l'insegnamento delle lingue straniere.

Nelle scienze della formazione si parla di «sussidi» didattici: dalla lavagna tradizionale al computer multimediale si tratta di strumenti che, come dice la parola «sussidio», sono di aiuto, sono sussidiari: aiutano l'insegnante, ma se ne potrebbe fare a meno, pur rallentando l'attività didattica. In glottodidattica, invece (come in altre discipline: si pensi, ad esempio, ai laboratori di fisica e chimica), le tecnologie sono qualcosa di più di un semplice sussidio: sono *catalizzatori*, secondo un'immagine felice di Gordon Pask: esse consentono un'azione didattica che non si può realizzare senza il supporto tecnologico. Ad esempio, non si può presentare la lingua nella sua essenza orale senza un registratore.

La dicotomia «sussidio/catalizzatore» ci pare essenziale per discutere di tecnologia didattica: ai sussidi si deve un breve cenno mentre è sui catalizzatori che va concentrata l'attenzione.

7.5.1 Il registratore audio

Il registratore ha il pregio di essere basato su una tecnologia affidabile, semplice, il cui uso si limita a cinque pulsanti; il suo limite maggiore è la progressiva de-magnetizzazione delle cassette e la difficoltà di andare avanti o indietro rapidamente trovando immediatamente il punto da cui si vuol far iniziare l'ascolto (difetto risolto invece nell'ascolto da CD).

Il registratore può essere usato per:

- a. *ascoltare*: il registratore è prezioso anche se l'insegnante è di madrelingua straniera, perché permette di far udire voci di diverso sesso, età, provenienza geografica e sociale, ed è indispensabile per presentare agli allievi eventi comunicativi in cui si alternano più voci oppure canzoni, testi letterari come la poesia ecc.;
- b. *riascoltarsi*: si possono registrare le prestazioni degli allievi, i loro monologhi, i dialoghi, i giochi linguistici, i dibattiti in classe, gli esercizi eseguiti a casa. Le prime volte gli studenti si vergognano, trovano che la loro voce registrata non sia la loro, ridacchiano e così via. Se la registrazione diventa una prassi, tuttavia, queste reazioni finiscono ed emerge l'utilità enorme del riascolto critico della *performance* dello studente.

Per queste funzioni il registratore audio, basato su cassette o CD, è un catalizzatore, non un semplice sussidio.

7.5.2 Il televisore e il videoregistratore

Il televisore rappresenta una struttura assai più complessa del registratore, non tanto per aspetti tecnici (anche in questo caso l'uso si basa su comandi semplici e noti a tutti) quanto perché esso rappresenta il terminale di fonti diverse (l'antenna, il cavo, il satellite, la videocassetta, la videocamera), ciascuna delle quali presenta testi di diversa natura. Ciò che accomuna video didattici, registrazioni autentiche, film, previsioni del tempo, pubblicità, telegiornali ecc., è il fatto di essere messaggi *audiovisivi*, in cui «le dit et le vu», per usare i termini di Roland Barthes, sono legati da un *ancrage* (l'immagine assume valore solo dopo che la lingua ha isolato un significato tra tutti quelli

possibili: ad esempio, il titolo «San Pietro» in un ritratto di un vecchio signore barbuto) oppure da un *relais*, in cui la lingua e l'immagine si intrecciano e interagiscono come, ad esempio, in un buon film (mentre spesso un telegiornale o un talk show sono comprensibili senza essere necessariamente visti).

Ai fini didattici, i meccanismi di *ancrage* sono ottimi sussidi lessicali, mentre quelli di *relais* sono dei catalizzatori nell'osservazione della lingua come azione sociale.

Una seconda riflessione: l'83% delle informazioni che afferiscono al cervello proviene dalla vista, solo l'11% giunge dall'orecchio. Ciò pone un problema: gli studenti sono abituati a comprendere attraverso gli occhi più che attraverso uno sforzo linguistico. Per fini didattici è forse opportuno insistere sullo sforzo uditivo, oscurando il video almeno nelle fasi iniziali; oppure si può presentare solo il video e far compiere uno sforzo di previsione di quello che potrà essere detto, sviluppando in tal modo una componente fondamentale della comprensione, la *expectancy grammar*.

7.1.1

C'è infine un terzo aspetto neurologico che va tenuto in considerazione: gli emisferi del cervello operano diversamente in ordine al trattamento delle informazioni visive {simultanee e globali, gestite essenzialmente dall'emisfero destro) e di quelle linguistiche (sequenziali e analitiche, gestite prevalentemente dall'emisfero sinistro), e queste vengono elaborate dopo che l'emisfero destro ha elaborato la dimensione visiva.

3.1

Come il registratore audio, anche quello video può essere usato per due funzioni:

a. *riprodurre materiali che vengono da fuori dell'aula*, come videocorsi di lingua straniera (o, meglio, supporti video a corsi cartacei), telegiornali, talk show, quiz, film. In tutti i casi, il valore aggiunto del video rispetto all'audio è dato dalla possibilità di cogliere:

- l'interazione tra lingua e codici non verbali - gesti, posture del corpo, vicinanza tra gli interlocutori, status symbol, vestiario, gioielli, oggetti vari e così via; 4.4
- la dimensione culturale - forma e arredamento delle case, struttura delle città, regole di interazione negli uffici ecc.; 4.5

b. *registrare con la videocamera* quello che fanno gli studenti per poterlo poi riprodurre:

- roleplay di vario tipo per permettere un riesame critico delle esecuzioni linguistiche e comunicative;
- drammatizzazioni, che possono andare dalla recita di testi letterari a quella di testi scritti dagli studenti o presi dalla tradizione: le drammatizzazioni di favole, ad esempio, sono utilissime nella scuola elementare;
- «telegiornali» sulla vita della scuola, creati dagli studenti;
- «videoletture» da inviare a scuole straniere con cui si attuano scambi di materiali (che preludono di solito a scambi di classi): gli studenti sono costretti a usare la lingua per comunicare qualcosa a destinatari non presenti, quindi a usare la lingua in maniera efficace, e si rendono conto che gli errori non sono una mania perfezionistica dell'insegnante ma costituiscono intralci al passaggio di informazioni - oltre che un pessimo biglietto da visita della propria serietà e capacità.

In tutti questi casi, l'attività di riesame collettivo delle performance ha un incredibile impatto sugli studenti. Sulla dimensione video cfr.

7.5.4 anche la sezione sulla webcam, *infra*.

7.5.3 I proiettori di documenti

I due paragrafi precedenti hanno riguardato la riproduzione di messaggi sonori e audiovisivi, mentre ai fini glottodidattici anche i documenti scritti o illustrati sono di grande utilità. Ma le fotocopie sono spesso difficili da ottenere e sono in bianco e nero.

Esistono due mezzi didattici utilissimi a questo fine e praticamente assenti nella tradizione didattica italiana: la lavagna luminosa e l'episcopio. Recentemente, sono stati sviluppati episcopi digitali (in realtà si tratta di mini-videocamere puntate sul ripiano su cui si appoggiano i fogli), che consentono di proiettare ad alta definizione lucidi da lavagna luminosa, pagine di giornale, oggetti tridimensionali (ad esempio una scatola di biscotti conservando la leggibilità dell'etichetta) e permettono un'estrema facilità e rapidità di uso.

Inoltre, stanno diffondendosi i proiettori che consentono di usare il computer anche con gruppi-classe numerosi, senza richiedere un computer per ogni studente.

7.5.4 Il computer

È indubbiamente la macchina didattica più potente e ormai può integrare gran parte delle prestazioni viste sopra, oltre a quelle rese possibili dalla Rete. Vediamo una schematica tipologia dei materiali per l'apprendimento delle lingue straniere che si possono usare sul computer (per un approfondimento cfr. Porcelli, Dolci, 1999; Desideri, 1999; Mezzadri, 2001, oltre agli innumerevoli saggi - che non possiamo citare per esteso ma che spesso sono ricchi di indicazioni - su riviste specialistiche, come «In.it» dell'editore Guerra, «Scuola e Lingue Moderne» di Garzanti Scuola, «Lingue e nuova didattica» di Marietti. Per un quadro globale di riferimento, cfr. Ghislandi, 1995; Pagetti, 1996; Maragliano, 1998),

Materiali di supporto

Si tratta di esercizi che vengono allegati ai manuali didattici - talvolta per ragioni di marketing piuttosto che di reale convenienza glottodidattica - o che possono essere reperiti in siti specifici. Questi materiali sono utili soprattutto in fase di recupero autonomo: il computer non si stanca mai, è disponibile a tutte le ore, fornisce una correzione puntuale.

È proprio sul metodo di correzione che si deve focalizzare l'attenzione per valutare questi prodotti: quelli più validi sono quelli che portano lo studente a riflettere sulla lingua. Ad esempio, di fronte a un errore, un buon programma non dà la soluzione corretta, ma si limita a segnalarlo chiedendo allo studente di riprovare; se il secondo tentativo è errato, il programma può offrire un suggerimento o uno schema grammaticale e dare qualche esempio; se lo studente persiste nel dare una risposta errata, il computer può fornire quella giusta, ma conserva in memoria l'indicazione della zona d'ombra e, al momento di chiudere il programma, stampa una pagina elencando tutti i punti su cui lo studente ha bisogno dell'intervento dell'insegnante.

Materiali per l'autoapprendimento

Si tratta di multimediali che, integrando immagini, testi orali e scritti, esercizi del tipo visto sopra, dizionari in linea, grammatica di riferimento ecc., offrono allo studente la possibilità di apprendere «da solo» una lingua.

Abbiamo posto «da solo» tra virgolette perché in realtà il processo di acquisizione ha bisogno del controllo, della guida, dell'intervento chiarificatore del «tutor», cioè di un insegnante che delega alla macchina la presentazione dell'input linguistico e l'esecuzione di esercizi applicativi, riservandosi una funzione di regia glottodidattica e, come dice la parola «tutor» nella sua radice latina, di sostegno psicologico, di sicurezza di non essere soli di fronte all'immane compito di acquisire una lingua.

Siti di approfondimento relativi a un materiale didattico

Gli autori di materiali didattici dell'ultima generazione hanno preso atto dell'obsolescenza rapidissima di molte informazioni di cultura e civiltà e della necessità di adattare i materiali ai diversi pubblici che lo usano.

3.2.2

Quindi il materiale si è sdoppiato: una parte è statica, su carta e cassette o CD, una parte è mutevole, contenuta in un sito dove vengono collocati testi e attività che non sono di mero supporto ma fanno parte integrante del corso di lingua.

Questa ci pare una delle applicazioni in assoluto più produttive della Rete alla glottodidattica; la presenza di un sito di supporto può essere presa a cartina di tornasole per la valutazione di un manuale di lingua straniera.

La posta elettronica

La vera rivoluzione per l'insegnamento comunicativo è data dalla posta elettronica, insieme alla webcam (cfr. *infra*): con l'estrema sinteticità che la caratterizza, con la mancanza di routine d'apertura e chiusura, con il disinteresse per il layout formale e il quasi altrettanto grande disinteresse per molti diacritici (accenti, *Umlaut* e *tilde* spesso non sono trasmettibili), nella posta elettronica si riduce la distanza tra lingua scritta e orale.

Tra tutte le attività che si possono impostare con la posta elettronica, ne indichiamo qui tre:

- *creazione di una storia*: una delle obiezioni che si pongono di solito alla realizzazione di attività di scrittura in classe è il fatto che esse richiedono molto tempo; d'altro canto, a casa esse sono piuttosto demotivanti. Una soluzione può consistere nel risvegliare l'orgo-

glio creativo degli studenti coinvolgendoli nella realizzazione di storie. A scuola si può progettare la storia - dalla favola per bambini al giallo per ragazzi, all'evento commerciale per adulti di un'azienda - lavorando in gruppi, poi ogni studente esegue la sua sezione a casa, la invia ai compagni e si arriva alla lezione successiva con tutti i materiali prodotti, in modo che basti procedere alla stesura finale amalgamando le varie versioni;

- *il giornale internazionale*: il «giornale di classe» ha sempre rappresentato una buona occasione per far scrivere in maniera motivata, per dare un vero senso comunicativo alle abilità di scrittura, visto che i gruppi impegnati nella realizzazione degli articoli esprimono le loro opinioni, non si limitano a ripetere concetti letti sul libro di testo. La posta elettronica rende possibili dei giornali internazionali, in cui la lingua straniera viene usata come veicolo di scambio informativo reale - e quindi motivante. Si ha un momento comune, in cui la classe progetta la pagina che le è stata affidata discutendo il modo in cui affrontare il tema, poi le singole sezioni della pagina vengono stese in piccoli gruppi, per essere discusse nella lezione successiva, e così di seguito finché il testo non è sufficientemente pulito, corretto, «presentabile» al pubblico;
- *la metodologia «tandem»*, che unisce in un progetto comune copie di studenti, ad esempio un tedesco che studia italiano e un italiano che studia tedesco: si scambiano esercizi, composizioni ecc., ci si corregge vicendevolmente, ciascuno divenendo maestro dell'altro ed essendo costretto, a tal fine, a elaborare una consapevolezza metalinguistica (cfr. Rosanelli, 1992; Little, Brammerts, 1996; Hehmann, Ponti Dompé, 1997);
- *supporto reciproco per ricerche di cultura, storia, letteratura* e così via: la lingua straniera diviene veicolo, non più fine a se stessa; serve per avere informazioni che rifluiscono nel proprio lavoro individuale per l'esame di stato, oppure che possono essere utili a tutti nelle altre discipline.

Le chatroom

Si tratta di sale virtuali in cui si discute su un dato argomento, usando la posta elettronica in maniera sincrona: una persona scrive e in tempo reale gli altri partecipanti leggono il suo messaggio, cui possono rispondere immediatamente.

Ha i vantaggi della posta elettronica con l'importante aggiunta dell'immediatezza, ma con l'impossibilità di rivedere, correggere - e quindi di riflettere sulla lingua.

La webcam

È la dimensione più interessante di espansione delle glottotecnologie applicate all'approccio comunicativo: lo studente è collegato con uno straniero e deve comunicare usando la lingua che sta studiando.

A nostro avviso, è meglio se l'interlocutore non è madrelingua: parlare in tedesco con un tedesco pone lo studente italiano in difficoltà psicologica prima ancora che linguistica, data la disparità di competenza, ma parlare in tedesco con un romeno o un inglese consente di applicare in pieno la krasheniana *rule of forgetting*. si usa la lingua concentrandosi sui significati e dimenticando che si sta facendo un'esercitazione di lingua.

Uso didattico di programmi non pensati per l'insegnamento

È possibile utilizzare a fini glottodidattici (e, più generalmente, educativi) i programmi base di un normale computer. Ci limitiamo in questa sede a un'esemplificazione su Word, certo il tipo di software più familiare agli insegnanti: esso può assolvere tre funzioni essenziali nell'educazione linguistica:

- 7.1.2 • 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 modo che siano tre-quattro per ciascun computer dato, ad esempio, il titolo di una composizione o l'argomento di una lettera, essi discutono sui possibili contenuti (apprendono cioè a reperire le idee), predispongono una scaletta (apprendono a dare coerenza logica ai loro testi), stendono in forma discorsiva i vari punti della scaletta (apprendono a trasformare una traccia in un testo coeso e compiuto). Gli allievi si sostengono e si correggono tra di loro; l'insegnante passa di postazione in postazione aiutandoli, guidandoli, segnalando errori: entra nel processo di scrittura, cosa impossibile senza computer;

- 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 a un'analisi comparativa;
- *ortografia*: nei testi alcune parole sono evidenziate da una linea rossa prodotta dal correttore ortografico: si tratta di un errore ortografico e l'allievo è costretto riflettere sull'ortografia e a ricercare le ragioni dell'errore; poi, per verificare la sua soluzione, basta che clicchi sul tasto destro del mouse e trova la grafia corretta (o una serie di grafie possibili tra le quali deve scegliere).

Questa rassegna non esaurisce certo le potenzialità del computer e della Rete, ma ci pare sufficiente a far cogliere la fondatezza dell'assunto che abbiamo posto all'inizio del paragrafo: insegnare le lingue straniere oggi ignorando le glottotecnologie significa non essere professionisti, e Babele non è luogo per dilettanti.

In questo capitolo sono state presentate le seguenti nozioni, che vengono date per acquisite nel momento in cui si procede ai capitoli successivi:

- la natura delle abilità linguistiche e le tecniche per svilupparle (queste sono descritte nell'Appendice B);
- la natura delle «regole» e le tecniche per interiorizzarle;
- le tematiche relative alla verifica, alla valutazione, al recupero dei più lenti e alla cura degli eccellenti;
- glottotecnologie «tradizionali» (registratore audio e video, proiettori) e informatiche (computer e Rete).

B

Capitolo 8

Due tipi di testo comuni a molti corsi di lingua straniera: i testi letterari e quelli microlinguistici

In nome dell'approccio comunicativo si sono trascurati in questi ultimi vent'anni due tipi di testo che invece dovrebbero comparire in tutti i corsi scolastici, dove si effettua un discorso complessivo sulla comunicazione in lingua straniera: i testi letterari (in senso lato) e quelli microlinguistici.

In alcune situazioni, questi due tipi di testo sono l'oggetto di studio predominante (pensiamo ai licei umanistici, da un lato, e ai licei tecnico-scientifici dall'altro), ma questo non significa che testi letterari e microlinguistici debbano essere presentati *solo* in quelle scuole.

Tratteremo qui questi due particolari tipi di testo, nonché le peculiari fisionomie che essi assumono nel nuovo millennio, in modo da poter fare poi riferimento a questo capitolo nella descrizione delle singole situazioni didattiche nella seconda parte del volume.

8.1 Introdurre gli studenti al testo letterario

Apriamo la riflessione con una duplice premessa:

- 4.3 a. in ogni tassonomia testuale il «testo letterario» è individuato come diverso dagli altri tipi testuali: ignorare questo tipo di testo, dunque, rende incompleta la competenza linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa;
- 4.7 b. in ogni modello funzionale compare, con diversi nomi, la «funzione poetica»: ignorare questa funzione rende incompleta la competenza pragmatica, funzionale - elemento essenziale della competenza comunicativa.

Sulla base di queste due osservazioni, riteniamo che campioni di testi letterari e microlinguistici debbano entrare in un curriculum di base di lingua straniera, sebbene declinando la loro presenza in maniera differenziata a seconda del tipo di studente.

Tradizionalmente gli studenti vengono percepiti come appartenenti a due categorie: quelli interessati alla letteratura e indifferenti alle microlingue e quelli interessati alla varietà scientifico-professionale e indifferenti alla letteratura. Secondo noi la realtà è diversa e la categorizzazione va fatta non su supposti interessi e disinteressi (come può una persona dis-interessarsi a ciò che non conosce?) quanto in base all'età.

Studenti della scuola di base

In questo segmento scolastico si attua il primo approccio al testo letterario, che qui significa filastrocche, fiabe, poesiole. Introdurre il testo letterario a bambini significa presentare testi fortemente caratterizzati sul piano della struttura (ad esempio, testi articolati secondo lo schema della morfologia della fiaba di Propp) o su quello fonologico (filastrocche, conte ecc.).

Il lavoro è produttivo se viene condotto insieme dai docenti di italiano e di lingua straniera, nella prospettiva dell'educazione semiotica (che approfondiremo in seguito). Evidentemente la parte maggiore del lavoro va svolta nella lingua materna. Il contributo della lingua straniera in questo caso consiste nell'ampliamento dell'orizzonte: i testi in lingua servono a far notare come il testo letterario si discosti da quello d'uso quotidiano in tutte le lingue, per cui il concetto di «letterarietà» è un universale. 9.1

In sintesi, quindi, in questa fascia d'età si attua un «accostamento» al testo letterario, più che un vero insegnamento delle sue caratteristiche (torneremo sul tema nel prossimo capitolo). 9.4

Studenti di scuola superiore

Tutti gli studenti di questo segmento scolastico dovrebbero apprendere a *leggere*, nel senso profondo del termine, testi letterari; in realtà la letteratura in lingua straniera è spesso ignorata negli indirizzi tecnici e professionali, mentre è totalizzante (talvolta a scapito della lingua) negli indirizzi di area liceale.

Non si tratta solo di «insegnare a leggere testi letterari» ma di procedere all'«educazione letteraria», insieme ai colleghi di italiano, dell'altra lingua straniera e, dove possibile, dei docenti di lingue classiche: «educare» alla letteratura significa far scoprire agli studenti il

contributo che essa può offrire alla loro autopromozione e culturizzazione e far maturare la capacità di giudizio critico (approfondiremo il tema nel decimo capitolo),

I testi letterari nelle due lingue straniere che si studiano nelle scuole superiori non offrono agli studenti solo una conferma del fatto che la letterarietà è un universale, ma mostrano come essa si realizzi in maniera peculiare a seconda della tradizione culturale, delle caratteristiche proprie delle varie lingue, nonché dei nuovi media in cui si esprime Babele.

In conclusione, laddove nella scuola di base si fa scoprire l'universalità del testo letterario come «tipo testuale», *gli adolescenti scoprono la dimensione culturale* che quel tipo universale assume quando si realizza in Italia, Francia, Germania e così via.

Studenti universitari di facoltà umanistiche

Nella scuola superiore questi studenti hanno già avuto esperienza di lavoro su testi letterari in lingua straniera e proprio a causa dell'interesse maturato per la cultura umanistica hanno scelto un corso di laurea nell'ambito di una facoltà di lingue e letterature straniere.

Studenti di questo tipo vanno considerati professionisti della letteratura, quindi la loro formazione specialistica (pur indicata implicitamente in queste pagine) esula dal nostro specifico.

Adulti nei corsi di educazione permanente

Questi studenti si trovano soprattutto in «università per la terza età», «università popolari» o in strutture simili. Si tratta di un pubblico in enorme espansione, caratterizzato da una scelta precisa: dopo una vita professionale spesso distante dal mondo letterario, queste persone tornano a interessarsi a quella che fu una passione di gioventù o che ha rappresentato il bordone di anni di vita in ufficio, in fabbrica, in negozio - in una vita professionale che nulla aveva a che fare con la letteratura.

In questo caso non si deve insegnare ad «amare la letteratura», quanto piuttosto dare *coerenza e sistematicità alle esperienze* di una vita di lettore, offrire l'ordito critico su cui tessere la trama delle proprie letture, dando strumenti di analisi ma soprattutto costruendo quell'ipertesto storico e culturale che spesso è mancato.

Negli anni Ottanta si è imposto nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia un cambiamento radicale nella prospettiva dell'insegnamento della letteratura: la focalizzazione si è spostata dalla storia letteraria al testo letterario, alla sua specificità, pur nella considerazione del rapporto tra un testo e il contesto culturale che ne ha visto la genesi: *la storia letteraria è punto di arrivo, non più di partenza*. Nel capitolo dedicato allo studente adolescente, discuteremo la metodologia didattica della letteratura, ma prima è necessario, per quanto schematicamente in questo volume, che è di glottodidattica e non di teoria della letteratura, accennare al «che cosa» si insegna a leggere, cioè alla natura del testo letterario così come ce l'ha consegnata la tradizione novecentesca e a quello che esso sta divenendo nella Babele dei media globali.

10.3

8.1.1 il testo letterario nella tradizione

Nella percezione diffusa, un testo è «letterario» perché è incluso nelle varie storie della letteratura: si delega al critico o all'editore la scelta di che cosa sia letterario e che cosa non. Al contrario, la capacità di qualificare e classificare i testi e, quindi, di individuare un testo letterario all'interno di un insieme di testi di varia natura, è un elemento costitutivo della *competenza testuale*, che a sua volta è una parte essenziale della competenza comunicativa.

4.3

Quali sono dunque le caratteristiche che rendono «letterario» un testo?

In un testo letterario, secondo l'impianto funzionale di Roman Jakobson, l'attenzione dell'emittente si focalizza sull'aspetto formale. Il concetto non era certo nuovo. Alexander Pope, agli inizi del Settecento, scriveva che l'arte riguarda «what oft was thought, but ne'er so well express't», «ciò che spesso è stato pensato, ma mai così ben espresso»: è la qualità dell'espressione che caratterizza questo tipo di testo.

A metà del Settecento Henry Fielding, introducendo il suo *Tom Jones*, propone una metafora illuminante: esistono due modi di servire il cervo cacciato dal *lord*: una parte viene frettolosamente arrostita per i servi ed è banalmente quotidiana, funzionale al nutrimento (così come la semplice lingua quotidiana è funzionale alla comunicazione pragmatica), ma la parte dello stesso cervo che viene preparata per

9.1

il signore e per i suoi ospiti, condita, «inghirlandata di verdure», collocata in un vassoio d'argento, non solo nutre ma dà piacere, ha una funzione estetica - così come la lingua usata in un testo letterario.

La lingua usata «per esprimere ciò che spesso fu pensato ma mai così ben espresso» si caratterizza per deviazioni *volontarie e consapevoli* rispetto alla lingua della quotidianità. Tali scarti sono:

- a. *fonologici*, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni—ma anche il tentativo di tradurre grafemicamente certe caratteristiche fonologiche, ad esempio *watcha* per *what do you*;
- b. *di ordine grafico*, che sono propri della poesia e rimandano anzitutto alla scansione in versi, ma anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva ecc.;
- c. *morfosintattici*, che vanno dalla scelta paratattica totale di scrittori come Hemingway, Simenon o Carver, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni, James o Proust, al superamento della morfosintassi come in Joyce o Cela o Tondelli;
- d. *lessicali*: sono le più evidenti, insieme a quelle fonologiche. Si tratta di meccanismi propri della letterarietà, quali le figure retoriche (metafora, metonimia, sineddoche, litote, ossimoro, sinestesia ecc.) e la neologizzazione. Spesso è proprio sul piano lessicale che si gioca l'innovazione di un testo letterario rispetto a quelli precedenti;
- e. *testuali*, che rimandano alla presenza di *generi letterari*, che impongono la loro forma al testo;
- f. *sociolinguistici*: la scelta di Faulkner e Kerouac di usare l'inglese degli stati del Sud, collocata accanto a quella di «realisti» come Steinbeck e Hemingway che fanno parlare i loro straccioni in inglese «standard», fu dirompente; Camilleri apre una nuova pagina quando recupera il sostrato siciliano non solo nei dialoghi (come i ragazzi di vita di Pasolini, che usano il romanesco) ma anche nella narrazione;
- g. *pragmatici*: un testo di Beckett o di Jonesco o di Pinter non rispetta certo le regole della grammatica pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua. In questi casi la rottura è evidente: meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura «realistica», in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici molto di-

versi da quelli che risultano come tipici del parlato dagli studi specifici sul tema. Si analizzi un dialogo assolutamente «naturale», come quelli di Carver o di Simenon, e si vedrà che è assolutamente «arte-fatto», fatto ad arte, poiché nessuno in realtà parlerebbe a quel modo.

Insegnare a *leggere* testi letterari significa insegnare a individuare queste caratteristiche formali: è questa la meta «glottodidattica» dell'insegnamento della letteratura; ma le mete «educative» di tale insegnamento sono più complesse. Richiamandoci a quanto detto sulla motivazione, l'educazione letteraria deve mirare a far scoprire: 3.1.3

a. *il piacere della letteratura*: 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 Forsyth, un dialogo brillante alla Aldo Busi, una descrizione o un'inquadratura perfette, una metafora bruciante, un'invenzione linguistica imprevista.

La prima finalità dell'educazione letteraria è dunque far provare agli studenti il piacere della letteratura;

b. *il bisogno di letteratura*: è 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 di ogni persona. Ma sono anche i temi di cui, da millenni, tratta la letteratura. Lo studente spesso non sa di aver bisogno della letteratura: far scoprire agli allievi che nella letteratura presente e passata possono trovare risposte alle grandi domande che sbocciano nella loro consapevolezza è una seconda finalità dell'educazione letteraria.

Ma i piaceri e le risposte ai bisogni possono essere di qualità diversa: quindi saper giudicare, cioè sviluppare senso critico, rimane la meta principale dell'educazione letteraria (per gli aspetti didattici cfr. il capitolo 10; per un approfondimento teorico cfr. Eco 2002).

8.1.2 Il testo letterario a Babele

8.1.1 ;
10.3

Quello che abbiamo scritto nel precedente paragrafo vale per il mondo pre-babelico, quello puramente alfabetico: tra i settecenteschi Pope e Fielding e i novecenteschi Tomasevsky, Todorov, Eco e Derrida c'è un filo rosso di continuità; oggi il filo si è fatto matassa multicolore e ci pone grandi problemi nel momento in cui dobbiamo decidere quale tipo di testo gli studenti debbano imparare a leggere e a giudicare.

Quanto sta avvenendo a Babele è l'esplosione quantitativa della letteratura, che pervade ormai ogni luogo, ogni medium, ogni momento e che si lega all'esplosione delle forme della letteratura.

I ragazzi ascoltano poesia per ore e ore ogni giorno. «Ascoltano». Talvolta la leggono anche, sui risvolti dei CD o nei testi che recuperano in Internet. È poesia tornata alle origini, orale, recitata, cantata: Bob Marley, Jim Morrison, Vasco Rossi non cantano, recitano melodicamente con accompagnamento della cetra, la *kitara* che oggi chiamiamo «chitarra». Si tratta di un fenomeno che viene etichettato come moda giovanilistica, anche se i primi due cantanti citati sopra sono morti da trent'anni e ciò nonostante sono maestri di pensiero per milioni di ragazzi, giovani, padri di famiglia; Vasco Rossi e Sting, superati i cinquantanni, quasi calvi, attraggono decine di migliaia di ragazzi e di giovani ad ogni concerto. La poesia di Babele non è più quella nelle collane specialistiche che tirano 300 copie, ma quella incisa sui CD. Educazione letteraria, in questa prospettiva, significa anche:

- far scoprire che la poesia cantata ha origini millenarie;
- far riflettere sul ruolo che la musica gioca nell'effetto complessivo: è mero supporto al testo verbale? Ne è contrappunto? Parte integrante? Che differenza c'è tra il testo con musica e il testo stampato sulla copertina del CD? Che ruolo ha il fatto che la voce sia quella dell'autore?
- far emergere un giudizio critico: la vita è breve e non si può spenderla ascoltando poesia scadente, bisogna imparare a scegliere *non scholae sed vitae*.

Ma non basta: in molte città è diffusa la *Street poetry*: testi fotocopiati e incollati su saracinesche di negozi in restauro, sui piloni che

sostengono le luci, sulle scale mobili delle metropolitane. Si deve educare (solo) alla poesia delle collane specialistiche che lo studente non acquista o (anche) a queste forme che esistono perché una tecnologia, il fotocopiatore, le ha rese possibili?

Ci sono centinaia di siti Internet dedicati alla poesia in Rete.

Ci sono centinaia di siti di e-book: libri che esistono solo in Internet, che hanno delle regole stilistiche specifiche, visto che la scrittura per lo schermo ha strutture particolari.

Esistono romanzi ipertestuali, in cui ciascuno può creare la trama che desidera: li usano normalmente i bambini delle elementari e ora esistono anche per adulti.

Che cosa significa fare «educazione letteraria» in questa letteratura di Babele, se non dare curiosità, da un lato, e fornire strumenti critici e linguistici, dall'altro?

Ma ancora non basta. Per chi è cresciuto nel dopoguerra non vi sono dubbi: la letteratura è una cosa, il cinema è altra cosa.

Ma i giovani non hanno letto i testi di Shakespeare se non dopo averne visto le fedelissime versioni cinematografiche di Kenneth Branagh o Franco Zeffirelli: Shakespeare su libro o sul palco è «letteratura» e in video no?

Visconti e suoi epigoni, come Zeffirelli o Ivory, hanno trasposto Verga, D'Annunzio, Tornasi di Lampedusa, la Austen dalla pagina al video: non entreremo qui nella discussione sul rapporto tra narrativa verbale e narrativa audio-visiva (che noi pensiamo sempre nella direzione libro → film, mentre *The ThirdMan* di Graham Greene nasce come sceneggiatura e diviene romanzo solo dopo il successo del film) perché questo non è l'oggetto del nostro studio, ma da glottodidatti osserviamo: se è vero che uno studente oggi spesso arriva al romanzo per via del film, allora che cosa significa educazione «letteraria», se non far maturare la capacità di distinguere ciò che è proprio dei vari linguaggi (narrativa, film, canzone ecc.) e, nei casi di trasposizione, fornire la capacità critica di giudicare l'operazione?

Visto che insegnare significa per prima cosa selezionare il *corpus* su cui lavorare, è legittimo concentrarsi sulla letteratura canonica e non informare gli studenti che esiste anche la *Street poetry*? È legittimo portarli in biblioteca e non fargli aprire anche un sito di *poetry on line*?

Non abbiamo l'impudenza di proporre una risposta in termini di teoria della letteratura, ma in termini glottodidattici il problema si po-

- 1.1 ne, perché molte delle «comunità di interesse» che studiano una lingua lo fanno proprio per fruire dei tipi di testo che abbiamo sommariamente descritto sopra.

L'educazione letteraria a Babele è dunque una pagina tutta da scrivere, ma ciò non può essere svolto in un volume come questo, se non per cenni problematici - come abbiamo fatto qui.

8.1.3 Glottotecnologie e accostamento al testo letterario

- 7.5 Nel capitolo precedente abbiamo descritto le glottotecnologie; vedremo ora quale può essere il loro ruolo nell'approccio al testo letterario.

Il registratore audio

Esiste un genere, la poesia, che per definizione si fonda sulla dimensione fonologica: il registratore rappresenta quindi un catalizzatore, un elemento *necessario* per presentare la poesia. Leggere testi poetici senza farli anche ascoltare equivale a insegnare storia dell'arte descrivendo quadri, edifici e sculture senza mostrare una foto, senza una visita guidata a un museo.

- 7.5.1 Il registratore può inoltre registrare le letture degli allievi: leggere ad alta voce un testo letterario significa averlo analizzato, sapere quali parole accentuare, quali pause inserire, quali intensità dare alla propria voce. Discutere questi aspetti con i compagni del gruppo con cui si sta procedendo alla registrazione significa condividere i propri metri di analisi e di giudizio critici. Confrontare la propria registrazione con quella di altri gruppi significa confrontare le proprie analisi e la propria visione del testo, prima ancora che la capacità di dizione.

Il registratore può anche riprodurre musica: si può assegnare come compito quello di trovare un minuto di musica - classica, techno, new age, di cantautori, ecc. - che generi lo stesso effetto emotivo del testo letto (detto nei termini comprensibili a un ragazzo: «che gli possa fare da colonna sonora»). È chiaro che 25 studenti porteranno 25 scelte diverse, frutto di 25 differenti percezioni e analisi del testo: su queste si potrà discutere a lungo, usando la lingua straniera non per esercizio, ma per comunicare le ragioni delle proprie scelte.

Il videoregistratore

Leggere un testo teatrale senza vederlo recitato è forse ancor più fuorviante che leggere una poesia senza ascoltarla: il teatro è fatto da persone, scene, luci, costumi, musiche..., e *anche* testo. È quindi necessario andare a teatro o, più realisticamente, mostrare videoregistrazioni dei testi drammatici.

Non c'è grande romanzo da cui non sia stato tratto un film - il che significa operare tagli, ravvivare i dialoghi rendendoli «dicibili» da parte di attori, dare un volto a personaggi immaginari: Burt Lancaster come Principe di Salina, Marcello Mastroianni come Pereira, Kenneth Branagh come Frankenstein sono divenute icone letterarie, non solo cinematografiche.

Perché dunque non chiedere agli studenti, quotidiani spettatori di film, di progettare la sceneggiatura cinematografica partendo dal testo appena letto, per poi confrontare le soluzioni proposte dai vari gruppi, sia tra di loro, sia con quelle dei registi che da quel testo hanno tratto un film?

Perché non chiedere ai ragazzi di recitare la loro versione di fronte a una videocamera? 7.5.2

Il computer

Tutta la letteratura mondiale è ormai reperibile gratuitamente in Rete, come lo sono le biografie di tutti i maggiori autori, nonché saggi critici, traduzioni, la recitazione dei principali testi nei siti per ciechi... E un patrimonio non solo da utilizzare per ricerche, ma soprattutto da esplorare con gli studenti per insegnare loro dove reperire testi *non scholae sed vitae*.

Abbiamo accennato sopra all'uso del computer come strumento per creare reti di studenti, per vere e proprie comunità di apprendimento: ora, Internet abbonda di siti di studiosi e appassionati dei vari autori e, quindi, mettere in relazione gli studenti con coetanei stranieri che amano lo stesso autore è un investimento educativo - e sul piano glottodidattico può essere la molla che fa scoprire la necessità di essere accurati grammaticalmente, di farsi aiutare da un insegnante tutor e non più giudice. Sempre secondo la logica della comunità di apprendenti, è possibile organizzare, ad esempio, una lezione congiunta su Verga e Zola, coinvolgendo una classe italiana e una france- 7.5.4

se, per far *scoprire*, anziché far *studiare*, differenze e similarità tra Naturalismo e Verismo.

8.2 Introdurre gli studenti al testo microlinguistico

La lingua quotidiana veicola una visione approssimativa del mondo: le parole della quotidianità sono polisemiche e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui l'approssimazione permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione; al contrario, la realtà scientifica è un'astrazione della realtà fenomenica: per avere un senso, per *esistere*, la realtà scientifica richiede una metalingua esatta. Allo stesso modo, per guidare un processo, per regolare i comportamenti, un manuale di istruzioni o un codice devono avere una lingua «perfetta» nel senso originale della parola: chiusa, immutabile, precisa, ben delineata.

I testi microlinguistici, che realizzano le funzioni referenziale e regolativa, fanno parte a buon diritto di un curriculum di lingua straniera.

4.7 Ripetendo il percorso per fasce d'età che abbiamo seguito per il testo letterario, possiamo dire che:

- *nella scuola di base* ci si limiterà a far notare come un testo regolativo (le istruzioni per montare un giocattolo, per realizzare un piccolo esperimento di scienze ecc.) vada seguito alla lettera, cogliendo con precisione le indicazioni di luogo, di quantità e così via;
- in un *liceo tecnologico* gli studenti hanno bisogno di una forma di «educazione» microlinguistica che li porti a cogliere i meccanismi profondi della lingua usata, li prepari a entrare nella cultura scientifica e nella comunità di specialisti in cui vogliono inserirsi;
- nelle *aziende*, invece, oltre alla valenza comunicativa, la microlingua scientifico-professionale ha una valenza sociale: significa dimostrare che si fa parte di una *discourse community*, di una comunità di specialisti che si riconoscono tra di loro anzitutto per lo stile microlinguistico: «dimmi come parli e ti dirò chi sei».

11.4.1 Rimandiamo al capitolo sugli studenti dei corsi aziendali la riflessione sui modelli operativi; qui ci limitiamo a identificare alcuni elementi propri delle microlingue scientifico-professionali - elementi

che costituiscono l'oggetto da far notare agli studenti di lingua straniera.

La dimensione pragmatica

Gli scopi pragmatici delle microlingue scientifico-professionali si attuano primariamente in tre ambiti funzionali:

- *referenziale*, quando si descrive e si spiega il funzionamento del mondo (fisico, intellettuale, linguistico ecc.); quando si descrivono o si riferiscono eventi o processi; quando si argomenta: il messaggio microlinguistico è totalmente centrato *sull'oggetto* del discorso;
- *regolativo-strumentale*, quando si guida il destinatario nell'esecuzione di un evento: la lingua è totalmente centrata sul *processo* da far eseguire o da regolare;
- *metalinguistico*, che ha luogo ogni volta che si *definisce un termine*, che si propone un neologismo, che si descrive verbalmente un elemento non verbale (un grafico, una formula ecc.) in modo da consentire al destinatario di comprendere esattamente l'intenzione dell'emittente.

Questi tre ambiti definiscono il contenuto di tre moduli di base per l'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali.

La dimensione testuale

Nell'indicare alcune delle caratteristiche comuni ai testi microlinguistici scritti, Porcelli (in Porcelli et al., 1990), nota che essi:

- sono strutturati in paragrafi brevi, con titoli e sottotitoli;
- hanno note a pie' di pagina;
- presentano ampie citazioni, di solito evidenziate da corpo e giustezza, derivate da altre fonti;
- includono riquadri con dati o annotazioni complementari;
- sono ricchi di grafici, figure, tabelle, diagrammi;
- hanno spesso in appendice un glossario dei termini tecnici;
- presentano un indice analitico per consentire una rapida ricerca tematica attraverso le parole chiave;
- presentano una bibliografia o una Usta di riferimenti bibliografici alle opere citate nel testo.

Chi ha dimestichezza con un ipertesto informatico coglie immediatamente che se queste componenti sono memorizzate in un disco, anziché stampate su carta, si è di fronte a un tipico «ipertesto».

Ci sono alcuni generi testuali che sono specifici, o quanto meno molto comuni, nel discorso scientifico-professionale (*l'abstract*, la relazione, il saggio, la recensione, le istruzioni ecc.); gli studenti devono scoprire che, rispetto alla lingua quotidiana, nelle microlingue le regole di genere sono molto più cogenti: una tesi o un *abstract* vanno strutturati in un certo modo se vogliono essere ritenuti testi scientifici dalla *discourse community*. Inoltre alcune di queste regole cambiano da cultura a cultura, e questo è un problema particolare nell'insegnamento delle lingue straniere.

4.5.2

Ci sono altre caratteristiche testuali che l'insegnante può far notare: in uno scritto, l'organizzazione grafica si basa su *paragrafi concettuali*; in un testo orale, come una conferenza, una presentazione, una proposta, ci sono sia supporti visivi (*handout*, lucidi per lavagna luminosa, schemi Power Point per computer, e così via), sia indicatori metacomunicativi, quali «prima di esporre... ci pare necessario precisare che...», «in secondo luogo...» ecc. che evidenziano gli stacchi tra i paragrafi concettuali.

La dimensione sintattica

Questo è uno studio di glottodidattica, non di linguistica applicata: ci limiteremo quindi a richiamare aspetti sintattici da far notare agli studenti, soprattutto in corsi aziendali o nelle facoltà scientifiche, in cui assumere lo stile della propria «corporazione» è necessario per essere riconosciuti come membri:

- *elisione di articoli e preposizioni*: «pregasi allegare fotocopia»;
- *nominalizzazione*, cioè sostituzione del verbo con sostantivi: «l'asticciola che regge la carta nella stampante» diviene un «reggi-carta»;
- *eliminazione delle frasi relative* (il pronome relativo è la componente più ambigua della lingua) a favore di aggettivi affiancati al nome: «una procedura che può creare pericoli» si trasforma in «una procedura pericolosa»;
- *premodificazione*, che interessa più il tedesco e l'inglese che le lingue romanze; essa consente una formidabile compattazione di con-

cetti all'interno di un singolo sintagma, quindi ha ragioni funzionali oltre che stilistiche: «a compact battery-operated black-and-white HP printer»;

- *spersonalizzazione*: nelle lingue romanze e in tedesco si hanno forme impersonali che facilitano questo processo, mentre in inglese si deve ricorrere al passivo senza complemento d'agente, all'infinito, alla forma in *-ing* oppure ai pronomi personali *you* o *one*;
- *passivazione*: il passivo è impiegato per spersonalizzare il discorso, ma anche per stabilire una relazione di priorità: si premette il tema (l'argomento del discorso) e poi si predica qualcosa su di esso (il rema).

In questo senso insegnare una microlingua significa insegnare lingua tout court.

La dimensione lessicale

Ogni parola denota un significato («abitazione») ma, al tempo stesso, lo connota («casa», «palazzo», «villa» sono tutte «abitazioni», ma sono diverse): le connotazioni sono spesso ambigue, incerte, quindi inadatte alle microlingue: ecco che la *parola* diviene *termine*, cioè un'unità lessicale puramente denotativa, scevra di connotazioni culturali e individuali.

Un termine è tendenzialmente non ambiguo, cioè monoreferenziale e privo di sinonimi, ed è pure tendenzialmente stabile, per cui una volta che un termine sia stato accettato dalla comunità scientifica o professionale diviene difficile cambiarlo.

Un aspetto particolare è quello della *creazione del lessico* con elementi greco-latini (si pensi ai prefissi, ad esempio): insegnare il lessico non significa insegnare la terminologia, che gli studenti devono conoscere in quanto specialisti, ma insegnare la logica di creazione del lessico, approfondire il ruolo degli affissi, delle regole di derivazione e così via.

La dimensione fonologica

L'aspetto fonologico è generalmente sottovalutato, ma si pensi ad esempio a una tipica espressione degli studi glottodidattici, *Modern Language Testing* (che a seconda dell'accento è un *language testing*

moderno o il *testing* delle lingue moderne) o al nome della «Società di Linguistica Italiana».

Per un approfondimento sull'intera tematica teorica e didattica delle microlingue scientifico-professionali si rimanda al nostro volume del 2000, dedicato specificamente a questa varietà di lingua.

Concludiamo ribadendo che in tutti questi casi - che si tratti di testi letterari o microlinguistici - si tratta di scoperte da far fare allo studente per aprirgli gli occhi, per indicargli delle peculiarità che potrà in seguito, a seconda dei casi della vita, decidere di far proprie, di imparare ad usare, o quanto meno a riconoscere e apprezzare.

In questo capitolo si sono acquisite le nozioni di:

10.3

- natura del testo letterario (per la sua didattica si veda il decimo capitolo);
- i fini dell'educazione letteraria;

11.4.2

- natura del testo microlinguistico (per la sua didattica si veda l'undicesimo capitolo).

Parte seconda

Aspetti peculiari delle diverse situazioni
di insegnamento delle lingue straniere

Capitolo 9

Le lingue per il bambino: dai 3 ai 10 anni

Ai bambini non si «insegna» una lingua straniera: li si guida in una forma di «*éveil au langage*», per usare l'espressione diffusa in Francia (Candelier, 1998), cioè nella scoperta del fenomeno linguistico attraverso il contatto con varie lingue, e poi si muove all'accostamento a una lingua straniera, cercando di far comprendere loro che:

- l'italiano, cioè la loro lingua materna, è solo *una* tra le tante lingue possibili, che altre persone parlano altre lingue e vivono benissimo;
- le lingue straniere sì possono imparare, tant'è vero che l'insegnante le ha imparate;
- imparare le lingue può essere un gioco, può essere bello.

In questo capitolo vedremo perché è bene che un bambino si accosti a una lingua straniera e come guidare i processi che si mettono in moto.

Metteremo anche in evidenza un elemento particolare, che si sarebbe potuto anticipare nella prima parte del volume ma che abbiamo collocato in questo capitolo perché di fatto trova cittadinanza solo nella scuola materna e nei primi anni della scuola di base: ci riferiamo al fatto che la lingua straniera fa parte della competenza «semiotica» e che, inserito in questa dimensione, il suo insegnamento assume una funzione particolare.

9.1 La lingua straniera nell'ambito dell'educazione semiotica

Nelle scuole dove ci sono bambini dai 3 ai 10 anni si tende a non dividere il lavoro tra gli insegnanti su base disciplinare (anche se esistono ancora degli insegnanti elementari «specialisti» di lingua straniera), ma a procedere piuttosto per «ambiti», in considerazione del fatto che nella mente del bambino le procedure globalistiche prevalgono su quelle analitiche, proprie delle «discipline». La lingua straniera 3.1.1

rientra, secondo questa logica, nell'*ambito linguistica-espressivo*, che include l'educazione linguistica (cioè la lingua materna e la lingua straniera e, in alcune aree, la lingua minoritaria), l'educazione motoria, quella musicale e quella artistica.

È quella che in termini più scientifici chiamiamo *educazione semiotica*, cioè educazione alla significazione nel suo complesso. L'accostamento dei bambini alla lingua straniera si svolge all'interno di questo processo, che quindi è utile approfondire.

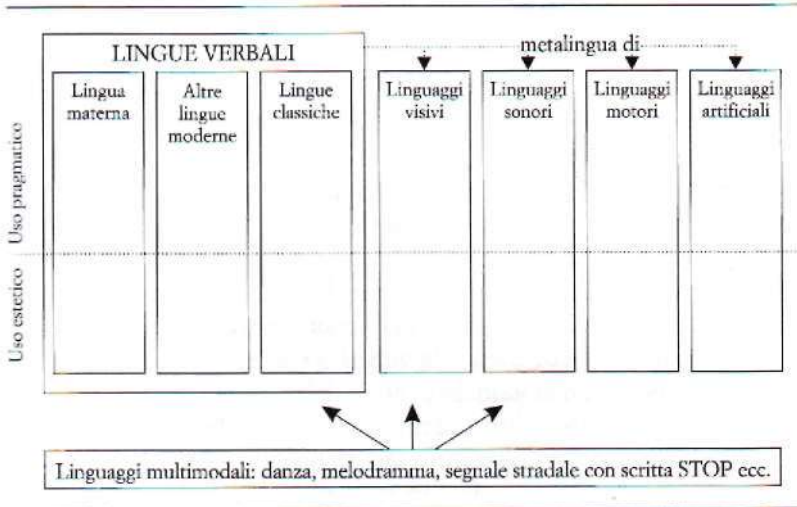
Gli esseri umani si servono di «segni». Essi utilizzano, come «significanti», le possibilità sensoriali del corpo umano: l'occhio, l'udito, l'articolazione fonatoria, il movimento muscolare.

Il risultato della facoltà semiotica è una serie di *sistemi semiotici*, cioè di sistemi di *segni* e di *regole* per la loro combinazione, raccolti in *codici* quali quello linguistico, quelli extralinguistici (cinesici, prossemici, oggettuali), quelli sonori (le sirene, i campanelli ecc.), quelli iconici, quelli artistici, quelli musicali, quelli corporei (lo sport o la danza, ad esempio), quelli artificiali, come la matematica o l'informatica. Rispetto agli altri codici, la lingua ha due caratteristiche che la rendono particolare: può descrivere tutti gli altri linguaggi, mentre non è vero il contrario, ed è l'unico linguaggio capace di autodescriversi esaurientemente.

Ciò pone la lingua al centro dei processi di comunicazione, e quindi pone l'educazione linguistica al centro dell'educazione semiotica, ma non le conferisce certamente il monopolio nel settore; soprattutto, questa funzione centrale e prioritaria della lingua non deve farci dimenticare ciò che l'accomuna ai codici non verbali: sono tutti basati su «segni»; questi si combinano secondo «regole»; l'uso dei vari codici è suddiviso, per le lingue come per gli altri linguaggi, tra *scopi pragmatici* di «vita quotidiana» (parlare per dare informazioni; comprendere i disegni che compaiono nella segnaletica stradale o il suono di una sirena d'allarme o i gesti eseguiti da un vigile) e *uso estetico* (la lingua della poesia; i colori di un quadro; i suoni di una sinfonia; i gesti di un danzatore; le inquadrature di un film ecc.).

Sintetizzando questa riflessione in uno schema, abbiamo la figura 9.1.

Fig. 9.1 La competenza semiotica



Solo nella scuola dell'infanzia e nei primi anni di quella di base la dimensione della comunicazione umana, e quindi l'idea di educazione semiotica, è unitaria; dalla quinta-sesta classe in poi essa è vieppiù trascurata e i vari linguaggi vengono insegnati da docenti diversi (gli insegnanti di lettere, lingue, latino, arte, musica, educazione fisica): per questo abbiamo parlato di educazione semiotica solo in questo capitolo.

Assumere una logica di *educazione semiotica* richiede l'assunzione di una prospettiva unitaria:

- tra le programmazioni dei vari docenti che si occupano dei linguaggi;
- nel considerare in tutti i linguaggi la doppia modalità d'uso, quello estetico e quello pragmatico.

9.2 Ragioni per l'accostamento precoce alla lingua straniera

Di solito si assumono le caratteristiche psicologiche e psicolinguistiche dei bambini come ragione portante per l'accostamento precoce alle lingue straniere; ma siccome questi bambini vivranno la loro vita

a Babele, crediamo sia significativo premettere una considerazione politica su questa nuova *polis*.

9.2.1 La dimensione politica

La politica è l'arte di gestire strategicamente, nel lungo periodo, la propria *polis*, la città in cui si abita. La *polis* in cui siamo cresciuti non era più una città come era stato fino al XIX secolo, bensì l'intero Paese; la *polis* in cui vivranno i bambini che oggi entrano nella scuola dell'infanzia non sarà più l'Italia ma l'Unione Europea. E da europei, non da italiani (e ancor meno da veneti o campani o sardi) essi dovranno vedersela con la globalizzazione delle merci, dei servizi, delle persone - cioè dei loro diritti, dei loro doveri, delle loro lingue.

In questi anni si sta realizzando un'Unione che non potrà che sfociare in un'unione politica, più o meno esplicita. Sul piano culturale e linguistico, tale strategia è chiara nel Trattato di Maastricht (che, bisogna ricordarlo, è recepito nelle carte costituzionali dei quindici paesi che l'hanno sottoscritto) secondo il quale non basta equilibrare i fondamentali parametri economici, ma è anche necessario promuovere l'intercomprensione tra i cittadini dell'Unione, per cui a ciascuno di essi dovrebbe essere garantita la conoscenza di due lingue europee (art. 126). Riprendendo la battuta di Cavour, possiamo dire che «fatta l'Europa bisogna fare gli europei».

Trasformare un bambino italiano in un bambino europeo è possibile se si inizia il processo per tempo: l'identità sociale, infatti, si forma prima dei 10 anni di età e se vogliamo che un bambino cresca sentendosi (potenzialmente) bilingue anziché legato a una lingua (che poi vuol dire una cultura, spesso anche un'etnia, con tutti i rischi che ne derivano), allora la ragione primaria per l'accostamento precocissimo alla lingua straniera è politica.

9.2.2 La dimensione sociale

L'Italia, l'Europa, stanno diventando sempre più «multiculturali» (anche se per evolversi senza traumi devono diventare sempre meno multi- e sempre più inter-culturali, come vedremo). Questo passaggio si attua sulla base della nozione di *relativismo culturale*, secondo il

quale ogni cultura risponde ai bisogni di natura in maniera originale e adeguata, per cui va rispettata; si tratta di una posizione di principio, teorica, che può tradursi nei tre tipi di comportamento pratico che seguono:

- a. *tolleranza* per il diverso, che non è certo un atteggiamento positivo: ci si limita a non essere negativi nei confronti di qualcuno che comunque è e rimane altro da noi e che non è certo felice di sentirsi «tollerato»;
- b. *interesse* per il diverso: sono proprio gli elementi di differenza che interessano, si guarda l'altro da noi per vedere com'è, in che modo la sua diversità possa risultare un arricchimento;
- c. *assunzione* di alcuni modelli della cultura del diverso.

L'introduzione delle lingue europee nella prima infanzia è una risposta alla presenza di questi nuovi membri della nostra *polis*: se ai bambini che stanno formando la propria identità si presenta la lingua, e quindi l'esistenza, di persone diverse da loro, si pongono delle basi sociali per una società multi/interculturale.

13.1

9.2.3 La dimensione neurologica

Uno dei temi cruciali per i non-esperti che dibattono sull'introduzione precoce delle lingue straniere nel curriculum riguarda la nozione intuitiva di «spazio neurologico». Come nota Danesi (in Balboni, 1996), sia l'esame della casistica di bambini afasici bilingui, sia tutta la letteratura neurolinguistica su questo tema dimostrano il contrario: *la presenza di due lingue nel cervello porta a un arricchimento cerebrale*:

- l'organizzazione del linguaggio nel cervello di un bilingue sembra essere più bilaterale rispetto all'organizzazione cerebrale di un bambino monolingue;
- l'emisfero destro svolge un ruolo molto più importante nella rappresentazione cerebrale dei due codici;
- la dominanza cerebrale nell'individuo bilingue tende a essere meno rigida di quella presente nell'individuo monolingue.

Se si pensa a queste caratteristiche, ci si rende conto di che cosa significhi introdurre lo studio di una lingua non solo nelle scuole ele-

mentari ma anche prima, quando il processo di lateralizzazione funzionale del cervello è in piena realizzazione:

È interessante notare che gli aspetti fonologici e molti degli aspetti sintattici sono ben appresi, anche se in maniera del tutto inconsapevole, già intorno ai tre anni. Per contro, il patrimonio lessicale a quell'età è molto limitato. Già prima dei sei anni, le strutture nervose - gangli della base, cervelletto, aree corticali sensorio-motorie primarie e secondarie - che sono legate alla memoria implicita e che sembrano avere a che fare con fonologia e sintassi, presentano un alto grado di maturazione. Invece le strutture legate alla memoria episodica ed enciclopedica - sistema ippocampale e aree corticali associative, soprattutto temporo-parietali - che sono probabilmente connesse agli aspetti lessicali del linguaggio, iniziano la loro maturazione più tardi e la completano solo in età adulta (Agliotti, Fabbro, 1999, p. 59; sul tema, cfr. anche Albert, Obler, 1978).

9.2.4 La dimensione psicologica

C'è ormai una letteratura consolidata su tre aspetti psicolinguistici che risultano fondamentali nella nostra prospettiva: l'ipotesi del «periodo critico», il principio dell'interdipendenza linguistica, la nozione di «bilinguità».

L'ipotesi del «periodo critico»

Secondo questa ipotesi, legata al classico studio di Lenneberg sui fondamenti biologici del linguaggio, durante i primi anni di vita il meccanismo di acquisizione linguistica sarebbe al suo massimo e decadrebbe alla soglia della pubertà. Studi successivi hanno in parte attenuato la drasticità dell'ipotesi del periodo critico, notando che a decadere è soprattutto la capacità di una perfetta acquisizione fonetica; per cui oggi possiamo dire che il vantaggio del bambino sta nel fatto che attraversa un periodo critico irripetibile per quanto riguarda la *rapidità* della sua acquisizione e la sua *sensibilità fonetica* (Scovel, 1988; Harley, 1988; Singleton, 1989). È comunque indiscutibile il fatto che, con una metafora da Fabbro (in Carli et al., 2001, p. 80), se si vuole formare un giocatore di calcio e pallacanestro e fino all'adolescenza gli insegniamo il calcio e poi il basket, otterremo un giocatore di pallacanestro che corre come un calciatore e pensa come un calciatore: non diventerà mai un campione. Lo stesso avviene con la lingua: «chi nei primi anni di vita ha parlato soltanto una lingua tenderà ad applicare

strategie fonologiche e sintattiche della prima lingua anche alle lingue apprese in seguito» (per approfondimenti, oltre ai testi già citati cfr. Krashen, Scarcella, Long, 1982; per un approccio chomskyano, che riprende in parte l'ipotesi del periodo critico, cfr. Strotzen, 1994).

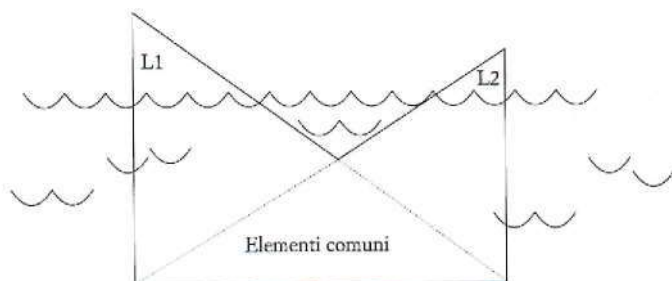
Il principio di interdipendenza linguistica

Questo principio è legato al nome di uno dei massimi studiosi dei problemi di educazione bilingue, Jim Cummins (1983 e in Balboni, 1996): secondo questo principio, lo studio di una lingua si riflette positivamente sull'intero repertorio linguistico della persona. Per spiegarlo Cummins ricorre alla celebre metafora dell'iceberg.

Questa montagna galleggiante di ghiaccio emerge solo per un settimo della sua massa ed è il restante volume sommerso che le permette di emergere. Se un iceberg ha due o tre picchi, essi possono emergere dalla superficie del mare come due o tre iceberg isolati, autonomi, ma in realtà è una gran massa comune subacquea che li regge: più ghiaccio si crea in questa zona invisibile più i picchi emergono.

Allo stesso modo, ciò che compare «in superficie» nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che avviene nella mente. La nostra capacità di elaborare lingua, la parte sommersa dell'iceberg, cresce quando studiamo una lingua straniera: immettendo ghiaccio, cioè riflessione e nuovi processi di acquisizione linguistica, l'intero iceberg della competenza comunicativa si innalza, sollevando non solo la lingua straniera ma anche la lingua materna.

Fig. 9.2 La metafora dell'iceberg illustra il principio dell'interdipendenza linguistica di Cummins



- In questa prospettiva l'introduzione di una lingua straniera intorno ai 36-48 mesi di età, nel momento in cui il meccanismo di acquisizione linguistica ha concluso la fase primaria dell'acquisizione della lingua materna (descritta in una convincente sintesi da Freddi, 1990a) significa non solo tenere attivo il LAD, ma soprattutto immettere materiale nuovo e stimoli nuovi che migliorano la competenza semiotica e quindi anche la lingua materna.

La nozione di «bilinguità»

Il *bilinguismo* è un dato sociale, la *bilinguità* è invece una condizione personale: descrive coloro che sono riusciti a sviluppare una «personalità bilingue». Essa non include varie lingue in maniera additiva, ma le chiama tutte a far parte del proprio processo di concettualizzazione, della propria visione del mondo, avendole sempre presenti nella propria mente - anche se poi sul piano strumentale ne usa una o un'altra a seconda dei contesti comunicativi in cui si trova a operare.

Queste tre nozioni sono fondamentali per giustificare in termini umani e non solo utilitaristici l'investimento organizzativo e di risorse richiesto dall'insegnamento precoce delle lingue straniere.

9.3 Aspetti didattici

Non esiste una vasta letteratura sulla glottodidattica specifica per l'età tra i 3 e i 7 anni (cfr. Taeschner, 1993 e AA.VV., 2001), mentre c'è stato, soprattutto nei primi anni Novanta, un grande lavoro per la fascia d'età tra gli 8 e i 10 anni, in occasione dell'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare (cfr. Freddi, 1988, 1990a e 1990b; Bertacci, Sanzo, 1994; Mazzotta, 2000. Per un panorama europeo cfr. il lavoro dell'Oxymoron Team - Barzanò, Jones, 1998 - e le ricerche del CILT: Johnstone, 1994; CILT, 1995).

Vediamo alcune delle nozioni in qualche modo condivise dal *corpus* bibliografico citato sopra.

9.3.1 Le caratteristiche di una glottodidattica per bambini

I tre capisaldi didattici per la glottodidattica precoce sono l'integrazione nel curriculum, la flessibilità dei modelli operativi, la ludicità e sensorialità della didattica. Vediamo questi punti in maggiore dettaglio.

Integrazione

L'integrazione tra la lingua straniera e il resto del curriculum si realizza sia sul piano della progettazione, quindi dei contenuti, sia in maniera più profonda, permeando di lingua straniera (anche per brevi moduli) le attività di altri settori - dall'arte alla musica, dalle scienze all'educazione tecnica, soprattutto laddove si può offrire input in lingua senza richiedere altro che una *total physical response*.

12
A9

Flessibilità

La flessibilità di approccio, di metodo, di tecniche: ogni persona ha sue caratteristiche, ogni bambino è caratterizzato da un suo *stile cognitivo*, per cui struttura la propria conoscenza in maniera originale; da un suo *stile di apprendimento*, per cui raggiunge la comprensione dell'oggetto da acquisire e poi accomoda le nuove conoscenze secondo procedure originali; da *tempi e ritmi personali* nel passare dalla comprensione alla produzione, per cui presenta un «periodo silenzioso» più o meno lungo - che può durare anche sei mesi; proviene da *esperienze di vita che non sono condivise* se non in parte dai compagni, per cui interpreta ciò che gli viene proposto secondo un'ottica che è sua e solo sua, basata su ciò che ha visto e vissuto fino a quel momento. La flessibilità metodologica è indispensabile per rispettare il bambino e il suo processo di formazione.

3.1.5

Ludicità e sensorialità

Sono due parole chiave estrapolate da una lista proposta da Giovanni Freddi (1990a) per caratterizzare una didattica per bambini:

a. *sensorialità*, che implica quell'uso di tutte le facoltà sensoriali dell'uomo;

- b. *motricità*, che si sposa sia alla sensorialità, sia alla natura pragmatica e funzionale della lingua, usata per giocare, per fare, per dare istruzioni ecc.;
- 3.1.1 c. *bimodalità* neurologica;
- 9.1 d. *semioticità*, che rimanda al concetto di pluralità della facoltà semiotica dell'uomo;
- e. *relazionalità*, in quanto la lingua viene appresa per essere usata (nel gioco, se parliamo di una glottodidattica ludica);
- 4.7 f. *pragmaticità*, come conseguenza del punto precedente: la lingua interessa al bambino in quanto gli consente *tifare* cose che altrimenti non potrebbe fare;
- g. *espressività*: la lingua non è solo fare ma anche esprimere l'io con i suoi sentimenti, i suoi desideri, le sue paure - e nel gioco questi trovano un veicolo eccezionale e naturale;
- h. *autenticità*: è nel gioco che si crea una situazione autentica, in cui due bambini italiani possono parlare tra di loro in tedesco o in inglese, in cui un bambino può trovare naturale rivolgersi in lingua straniera a un pupazzetto che, per convenzione accettata dalla classe, sa solo quella lingua.

9.3.2 Modelli operativi per i bambini

Prendiamo come punto di riferimento il livello di conoscenza prevedibile per un bambino intorno ai 10 anni, utilizzando la scala di riferimento del «Portafoglio Linguistico» annesso al *Common European Framework*; si trova al livello A1 colui che:

Sa capire e usare espressioni quotidiane che gli sono note, nonché espressioni fondamentali per soddisfare i bisogni di natura concreta.

Sa presentarsi e sa presentare altre persone e sa porre e rispondere alle domande riguardanti aspetti personali quali il luogo in cui abita, le persone che conosce e le cose che possiede.

È capace di interagire in maniera semplice, purché l'interlocutore parli lentamente e in maniera chiara e sia disponibile ad aiutarlo [trad. nostra].

- 6.5 In questo studio abbiamo presentato tre modelli operativi: di questi, chiaramente il *modulo* non ha senso: al bambino non interessa né la completezza di un tema né la certificazione dell'acquisizione, e i

contenuti che abbiamo visto per il livello A1 costituiscono - semmai - un modulo propedeutico in sé, quindi non parcellizzabile in altri moduli; neppure *l'unità didattica* ha senso: un percorso lungo e strutturato è in contraddizione con il concetto di «accostamento» alla lingua e anche con le caratteristiche psicologiche del bambino.

Dunque l'accostamento e l'insegnamento linguistico a bambini si organizzano come *una serie di unità d'apprendimento*, spesso interscambiabili tra loro, senza una sequenza precisa - anche se ciò non significa anarchia e improvvisazione: esse si ritrovano comunque all'interno di un curriculum (per quanto flessibile e generico; cfr. ad esempio quello indicato in Freddi, 1988), si collocano in ordine di difficoltà e, per quanto possibile, seguono l'ordine naturale di acquisizione.

6.4
3.1.2

9.3.3 La continuità

La continuità è necessaria in ogni situazione di insegnamento delle lingue: le conoscenze e le competenze nuove si innestano su quelle già possedute; tuttavia, lavorando con bambini è, se possibile, ancor più necessario conoscere quello che lo studente sa e il modo in cui si è accostato a una lingua straniera.

La continuità tra scuola dell'infanzia e scuola di base non si realizza sul piano dei contenuti, che sono minimi e quindi irrilevanti, quanto su quello metodologico: l'insegnante della scuola di base deve sapere come i bambini sono stati abituati a lavorare in lingua straniera nella scuola dell'infanzia e, almeno per i primi mesi, deve adeguare la propria metodologia a quella cui i bambini sono abituati.

Il passaggio dai primi anni della scuola di base, la Scuola Elementare della tradizione, al ciclo conclusivo, la Scuola Media, rappresenta invece un salto qualitativo notevole e richiede continuità sotto varie forme per varie ragioni:

- a. intorno ai 10 anni d'età la scuola - praticamente in tutti i paesi - organizza i saperi per *discipline* e non più per *ambiti*: non c'è più la maestra che insegna *anche* lingua straniera, ma c'è un professore che insegna *solo* lingua straniera: c'è dunque una forte discontinuità strutturale, che va contrastata sia con la continuità dei contenuti,

evitando di ricominciare da capo, sia con la continuità metodologica, almeno per i primi mesi;

- b. la ludicità cede lentamente il passo a una sempre crescente cognitività: questo passaggio può risultare problematico se il maestro del bambino non ha già introdotto alcuni elementi di astrazione e se il professore del preadolescente non lascia spazio al gioco cui il bambino era abituato;
- c. l'aspetto metalinguistico, il parlare della disciplina, assume una rilevanza sempre crescente: siccome si può parlare solo di ciò che si sa, il professore deve sapere che cosa il bambino ha appreso nei primi anni, per iniziarlo alla metalingua partendo da quel bagaglio di conoscenze acquisite;
- d. è in questa fase che, in tutti i sistemi scolastici europei (tranne in quelli di lingua inglese), si inserisce una seconda lingua straniera; 10.2.2 tratteremo questo argomento nel capitolo che segue, ma qui preme notare che se è vero che la seconda lingua straniera parte da zero, è altrettanto vero che un ragazzino di 10-11 anni è ormai un «esper-to» studente di lingua straniera, ha un'esperienza di almeno cinque anni: la continuità metodologica tra prima e seconda lingua straniera diviene essenziale.

Abbiamo dedicato un volume (Balboni, Luise, 1994) al tema della continuità e a esso rimandiamo per approfondimenti.

9.4 L'introduzione ai testi letterari e microlinguistici

Quando arriva nella scuola dell'infanzia, a 3 anni, il bambino sa che la lingua può essere usata sia per fini regolativi e strumentali (gli scopi che, stando all'analisi filogenetica di Halliday, stimolano l'acquisizione al linguaggio), sia per fini legati al piacere: ninnananne e filastrocche che si concludono con un bacio, favole con l' *incipit* che subito dispone all'ascolto: «C'era una volta...» e così via.

Fino ai 10-11 anni la scuola è un luogo ancora dominato da questi generi «per bambini», che vengono non solo analizzati ma anche prodotti in lingua italiana: si inventano filastrocche rette dal gioco delle rime, si creano favole sulla base delle cinque fasi ipotizzate da Propp, si creano metafore e così via.

Anche le lingue straniere, all'interno della logica dell'educazione semiotica, possono contribuire al processo di scoperta: 9.1

- della differenza tra *uso funzionale e uso estetico* della lingua, che abbiamo introdotto parlando di educazione semiotica; 9.1
- della diversità del testo «letterario» rispetto a quello della vita quotidiana sul piano fonologico (rima, ritmo ecc.), lessicale (figure retoriche ecc.) e pragmatico (il significato di «am barabà ciccò coccò» non è semantico ma agentivo: serve per decidere chi è fuori da un gioco); 8.1.1
- dell'*universalità dell'uso letterario della lingua*: le favole, le filastrocche, le conte, le poesie esistono anche nella lingua straniera, questa grande finestra aperta sul mondo non-italiano;
- della *diversità di strumenti* che ogni lingua usa per realizzare testi letterari: si pensi, ad esempio, alla facilità ritmica dell'inglese, denso di monosillabi, per i giochi che legano parola e azione, oppure alla facilità onomatopeica dei vari *bang, knock, splash, crack*.

Quanto al testo microlinguistico, esso può essere presentato al bambino (sempre in sintonia tra italiano e lingua straniera) lavorando su due tipi testuali che sta imparando a gestire:

- il *testo regolativo*, ad esempio le istruzioni per il montaggio di un giocattolo, le regole per un gioco da cortile, per le battaglie navali ecc.: il bambino può scoprire che la corrispondenza tra la sequenza delle istruzioni e quella delle azioni da eseguire è una regola costitutiva del genere comunicativo «istruzioni» e può notare che le nozioni di luogo, quantità e forma vi giocano un ruolo fondamentale e non ammettono approssimazione; su questa base, può essere chiamato a dare ai compagni le istruzioni per un gioco;
- il *testo referenziale* in cui si descrive un evento: si pensi alla relazione su un esperimento di scienze (ad esempio, il fagiolo posto in un letto di bambagia bagnata, che produce il germoglio, poi lo stelo, le prime foglie e così via); la «relazione» è un genere che ha regole precise, quali la descrizione preventiva degli strumenti necessari, dei materiali utilizzati, le varie fasi dell'evento, e richiede l'uso di «termini» e non di semplici parole. 8.2.1

In questo capitolo abbiamo presentato, e si danno per acquisite, le nozioni di:

- educazione semiotica;
- accostamento / insegnamento precoce della lingua straniera:
- periodo critico per l'acquisizione linguistica;
- interdipendenza linguistica;
- glottodidattica ludica.

Capitolo 10

Le lingue per gli adolescenti: dagli 11 ai 18 anni

- I problemi peculiari dell'insegnamento delle lingue straniere in questa fase della formazione della persona, sono correlati da un lato all'età dello studente, dall'altro alla struttura scolastica; quest'ultima vede il passaggio dagli «ambiti» alle «discipline» e introduce una seconda lingua straniera. Vedremo separatamente questa duplice problematica, dopo aver richiamato la necessità di continuità tra scuola del bambino e scuola dell'adolescente. 9.3.3
- In questo capitolo tratteremo anche la metodologia didattica dei testi letterari perché è tra i 15 e i 18 anni che si procede, in italiano e in lingua straniera, a trasformare l'intuizione della letterarietà della scuola dei bambini in una competenza di lettura dei testi letterari. 9.4
- Non tratteremo qui - malgrado compaiano in alcuni indirizzi della scuola superiore - i testi microlinguistici, rimandando al capitolo successivo che riguarda gli studenti universitari e gli adulti. 11.4.2

10.1 L'adolescente e la lingua straniera

Descrivere i tratti della psicologia di un adolescente non è nostro compito; possiamo tuttavia richiamarne alcuni aspetti che comportano conseguenze glottodidattiche.

10.1.1 L'aspetto relazionale

Il bambino aveva costruito un rapporto privilegiato con l'insegnante («la mia maestra»), che rappresenta la versione sociale dei genitori; l'adolescente sostituisce questo rapporto verticale con uno orizzontale, quello con i suoi coetanei: entra in un branco, in cui la quantità di membri e l'autoreferenzialità dei valori compensa le fragilità del singolo adolescente nella sua lotta di emancipazione dagli adulti.

3.1.2 La prima conseguenza è che *il filtro affettivo cambia natura*, non è più tarato sull'approvazione dell'adulto ma su quella dei pari, e ciò rende più difficile la gestione delle attività di coppia e di gruppo nonché tutta l'azione di correzione degli errori, perché nella percezione dell'adolescente essa può minare la sua immagine e il suo ruolo nel gruppo, può fargli perdere la faccia.

A differenza del bambino, l'adolescente non accetta più come «naturale» il fatto di sbagliare e di essere quindi corretto dall'adulto: si sviluppa di conseguenza un patto sociale tra i pari che compongono il gruppo classe, un accordo non detto che porta a privilegiare *laurea mediocritas*: la meta dichiarata non è più l'eccellenza (che può rimanere come scopo segreto, ma se è esplicito il gruppo sanziona il «secchione» e può giungere a scomunicarlo), bensì il vivacchiare intorno al minimo necessario. Siccome per sua natura l'insegnamento comunicativo sprona gli studenti a intervenire, a buttarsi, a mettersi in gioco, è chiaro che tutte le attività di questo tipo vanno gestite con sapienza psicologica, per evitare di creare emarginazione relazionale.

Lo studente adolescente si ritiene adulto; risultano sempre meno utilizzabili, quindi, attività didattiche che egli percepisce come infantili: dal riordino di parole date in ordine casuale alla drammatizzazione, dalla ripetizione alla ricopiatura e così via. D'altra parte, ciascuna di queste attività riveste una precisa funzione nel processo di acquisizione della lingua straniera. L'unica soluzione per poterle utilizzare è quella di *discutere con lo studente la natura psicologica e cognitiva delle attività*, di descriverne l'utilità, di presentarle come sfide, coinvolgendo lo studente nella presa di coscienza del suo processo d'acquisizione e quindi superando le remore relazionali che lo portano a rifiutare alcune tecniche didattiche.

10.1.2 L'aspetto cognitivo

- 3.1.1 Il processo di lateralizzazione del cervello si assesta (anche se non si conclude) in questi anni. Le capacità di analisi e di definizione meta-linguistiche maturano e rendono possibile un'attività di riflessione sulla lingua e sulla comunicazione via via più profonda e sistematica.
- 7.2 Le conoscenze *dichiarative*, semplici affermazioni di dati di fatto («è così»), maturano in conoscenze *procedurali* sempre più complesse

(«se è così... allora...») e approdano a vere e proprie rappresentazioni mentali, a modelli via via più completi.

La conseguenza glottodidattica di tutto ciò è nel passaggio da un approccio comunicativo, in cui la padronanza delle grammatiche si fonda sulle intuizioni e le associazioni, a un approccio che utilizza via via di più la riflessione, la catalogazione, la definizione metalinguistica. Alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno e non come sostituto, la *competenza sull'uso della lingua*.

Proseguire con il cosiddetto approccio «naturale» oltre i 13-14 anni significa offendere la maturità cognitiva dello studente e rinunciare a tutte le potenzialità offerte da una mente ormai in grado non solo di eseguire, ma anche di spiegare la propria esecuzione, ricavandone modelli in grado di generare comportamenti futuri di buona qualità. In altre parole, è nel cuore di questa fase adolescenziale che la «grammatica» (nell'accezione più vasta) entra come settore a sé all'interno del curriculum di lingua straniera.

10.1.3 L'aspetto sociale

L'adolescente lascia, o lo desidera fortemente, la casa dei genitori e si addentra nel mondo in maniera sempre più autonoma.

La lingua inglese è un'ovvia chiave per allargare l'esplorazione del mondo, per cui la motivazione cresce - almeno fin quando l'adolescente non ritiene che la sua competenza soddisfi il suo bisogno - anche se in realtà la sua competenza è ben al di sotto di quella effettivamente necessaria. Una caratteristica peculiare (e difficile da gestire) dell'insegnamento dell'inglese in questo segmento della formazione è dunque la necessità di far capire agli adolescenti che l'inglese che sanno non è sufficiente per vivere a Babele e, allo stesso tempo, la necessità di non umiliarli, di non fargli perdere la faccia, di non trasformarli nella controparte di un insegnante-giudice inflessibile.

3.1.3

Le azioni possibili sono due:

- un *forte ricorso ad attività telematiche* in cui c'è contatto con coetanei stranieri, dal giornalino internazionale alla corrispondenza e-mail con ragazzi che condividono interessi (l'automobilismo, un cantante ecc.), alle teleconferenze con una webcam: lo studente è messo di fronte alle sue reali capacità, si rende facilmente conto

7.5

del fatto che il percorso da fare è ancora lungo, ma le correzioni gli vengono da un coetaneo, i suoi difetti comunicativi sono segnalati da un «pardon, I don't understand» detto da un ragazzo, non da un docente-giudice. E questo fa sì che il docente divenga l'unica ancora di salvezza, colui cui chiedere se la pagina preparata per il giornalino internazionale è corretta, colui con cui provare le interazioni che presumibilmente si avranno con lo straniero in teleconferenza;

- l'organizzazione di *scambi con paesi europei*, utilizzando i finanziamenti della UE. Messo a nuotare nell'acqua profonda, laddove cioè non si può ricorrere all'italiano per dire ciò che non si conosce in lingua straniera, lo studente prende atto dei propri limiti e, per quanto elevati essi siano, misura la distanza tra ciò che sa fare e quello che vorrebbe saper fare. L'insegnante diviene ancora di salvezza, smette di essere giudice (su questa nuova frontiera glottodidattica e formativa, cfr. Artigal, Laurén, 1996 per una panoramica; Calasso, 1996 che recupera anche l'aspetto formativo; Ricci Garotti, Rosanelli, 2000, orientato sul rapporto italo-tedesco).

In altre parole, la contraddizione tra la necessità di mostrare i limiti dell'acquisizione effettuata e il fatto che un adolescente non accetta di essere giudicato si risolve nel momento in cui si affida allo studente stesso il compito di scoprirli e di rivolgersi a qualcuno che possa aiutarlo, l'insegnante. In questa prospettiva, l'insegnante non è più un «adulto», quindi un avversario, quanto piuttosto un «tecnico», un esperto cui ci si rivolge per risolvere un problema.

Per le lingue straniere diverse dall'inglese, il discorso si fa più complesso e la motivazione passa attraverso un innamoramento per il paese straniero: film, progetti europei di scambio, giornali in e-mail e così via, divengono essenziali per colmare la mancanza di percezione dell'utilità del francese, del tedesco e così via. Tratteremo delle lingue diverse dall'inglese nel prossimo paragrafo.

10.2 L'introduzione della seconda lingua straniera

Il Trattato di Maastricht, all'art. 126, ha reso ufficiale ciò che le scuole di quartieri medio-alti attuavano da anni: l'introduzione della secon-

da lingua straniera - che significa insegnare l'inglese e un'altra lingua straniera.

Negli anni Novanta la seconda lingua straniera è servita a mantenere le cattedre di francese e tedesco - e questo costituisce il peccato originale dell'introduzione della seconda lingua straniera, operazione che ha invece ragioni politiche, che vedremo in sintesi qui sotto, e ragioni formative, che vedremo più avanti.

10.2.1

Le ragioni politiche sono evidenti e riprendono le considerazioni svolte nel capitolo precedente: durante la gestione Delors TUE ha rifiutato il modello americano del monolinguismo (inglese, spagnolo, portoghese) e ha deciso di divenire un «impero» plurilingue, assumendosi tutti i costi pratici del plurilinguismo (si pensi solo all'immane opera di traduzione di tutti i testi ufficiali in 11 lingue) al fine di conservare la ricchezza insita nelle diverse culture. Sul piano della politica glottodidattica questo significa affiancare alla lingua del «fare», l'inglese (ridotto a *EuroEnglish*), una lingua dell'«essere», del «sentirsi»: una lingua scelta, non imposta da Babele come l'inglese. Tutto questo ha preso corpo nell'art. 126 del Trattato di Maastricht, che ha un'importanza storica pari, se non superiore, all'adozione dell'euro: esso prevede che ogni cittadino ha *diritto* all'istruzione nella lingua materna e in due lingue comunitarie.

9.2

10.2.1 La dimensione formativa della seconda lingua straniera

Sul piano formativo, l'introduzione di una seconda lingua straniera ha ragioni altrettanto forti.

L'educazione linguistica vuole aiutare la persona nell'autopromozione, il che presuppone la capacità di socializzare (per scopi sia affettivi sia pragmatici), che a sua volta presuppone l'accettazione (per quanto dialettica) dei modelli culturali della comunità straniera.

6.1.2

Sull'utilità socializzante dell'inglese non esistono dubbi: ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato, sterilizzando i portati culturali che poteva avere un decennio fa: l'inglese contribuisce sempre meno all'*educazione* e sempre più all'*istruzione*, per cui il ruolo formativo finisce per essere affidato alla seconda lingua straniera.

4.2

- Il valore aggiunto della seconda lingua straniera sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra la lingua-e-cultura italiana della

propria identità e la lingua-senza-cultura inglese che costituisce il passaporto per il mondo, ma tra l'italiano e il tedesco o il francese o lo spagnolo, tutte lingue-e-culture. C'è anche un valore aggiunto sul piano della lingua: la 's del caso possessivo inglese è una delle tante regole di quella lingua, ma nel momento in cui si studia tedesco, essa viene affiancata alla -s del genitivo germanico e la regoletta diventa sistema; attraverso la compresenza dell'italiano e di due lingue straniere si forma il «linguista», si forma la persona in grado di continuare autonomamente il lavoro di acquisizione delle lingue.

10.2.2 Problemi glottodidattici legati alla seconda lingua straniera

È facile per un insegnante seguire la tradizione per cui si occupa solo della sua disciplina e limita la collaborazione con qualche collega ad alcuni momenti di «interdisciplinarietà», nozione alquanto vaga. Ora, una seconda lingua straniera insegnata in splendido isolamento disciplinare tradisce il compito formativo che le abbiamo assegnato sopra perché:

9.2.4

- a. lo studente di 11-12 anni, l'età in cui di solito in Europa si introduce la seconda lingua straniera, ha già una storia personale di apprendimento della prima lingua, esperienza che non può essere né ignorata (se sa già cos'è un *cloze* è inutile starglielo a spiegare di nuovo) né, soprattutto, contraddetta;
- b. gli insegnanti sono due, le lingue sono due, ma la mente dello studente è unica. Un insegnamento scoordinato delle due lingue non solo rischia di creare degli «schizofrenici» sul piano delle strategie e metodologie di acquisizione, ma tradisce il principio di interdipendenza di Cummins, che abbiamo illustrato ricorrendo alla metafora dell'iceberg;
- c. proprio perché si tratta di due lingue straniere, molti dei problemi da affrontare sono comuni: è inutile che ogni docente intervenga in tempi e in modi diversi per insegnare a riassumere, a distinguere «molto» in funzione di avverbio o di aggettivo, ad analizzare un testo letterario; la sinergia è dettata dal buon senso ancor prima che da considerazioni glottodidattiche (che abbiamo ampiamente

- discusso in Balboni, Luise, 1994, cui si rimanda per approfondimenti);
- d. un aspetto particolare è costituito dall'uso delle glottotecnologie: non solo l'aula multimediale è la stessa, indipendentemente dalla lingua che viene insegnata, ma proprio nel lavoro autonomo in Rete o con altri multimedia è possibile il transfer diretto di strategie e attività di apprendimento da una lingua all'altra; quando un ragazzo ha appreso a cercare in Rete notizie su Baudelaire, a selezionare i siti, a copia-incollare le cose importanti in un unico file, quella sua competenza è direttamente spendibile anche per una ricerca su Kleist o su Jane Austen.

Per queste ragioni, l'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento *coordinato* e, per quanto possibile, *integrato*.

Quali obiettivi perseguire con studenti di questa fascia d'età?

Stando ai livelli del Portafoglio Linguistico del *Common European Framework*, possiamo dire che alla fine della scuola di base, intorno ai 14 anni, lo studente dovrebbe raggiungere il livello A2:

Sa comprendere frasi e espressioni frequenti che si riferiscono a ambiti di immediata rilevanza (ad esempio, informazioni personali e familiari fondamentali, l'ambito degli acquisti, la geografia locale, il lavoro) [voce che secondo noi si riferisce solo all'adulto; *N.d.A.J.*]

È capace di comunicare in situazioni semplici e di routine che richiedano uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti noti e di routine.

Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo vissuto personale, l'ambiente in cui si trova e problemi legati ai bisogni immediati [trad. nostra].

Come si vede, l'incremento quantitativo rispetto al livello A1 previsto per il primo segmento scolastico è minimo; ben diverso è il salto che ci si attende per il livello B1, che rappresenta il «livello soglia» da raggiungere nella scuola superiore (anche se alcuni studenti e alcuni indirizzi possono mirare al B2):

Sa capire i punti principali di un discorso chiaro in lingua standard su argomenti noti che si incontrano regolarmente al lavoro, a scuola, durante il tempo libero ecc.

È capace di cavarsela nella maggior parte delle situazioni prevedibili in viaggi in luoghi in cui si parla quella lingua.

Sa produrre testi semplici e coesi su argomenti noti o di interesse personale.

Sa descrivere esperienze ed eventi, sogni, speranze e desideri e sa spiegare e motivare brevemente le proprie opinioni e i propri progetti [trad. nostra].

All'interno di questi obiettivi si identificano con facilità dei moduli, che vanno dalla mera sopravvivenza (A2), a un inserimento abbastanza articolato nel mondo straniero (il tempo libero, il lavoro, i progetti personali ecc.). Sono anche ben delineati dei percorsi di unità didattica, nella logica in cui l'abbiamo descritta nel sesto capitolo.

6.4

Non sono previsti dal *Language Portfolio* del Consiglio d'Europa discorsi di carattere microlinguistico (che sono presenti al livello B2) o letterario. Tuttavia, è in questo segmento scolastico che si lavora sistematicamente sul testo letterario, se si vogliono formare delle persone in grado di affrontare questo tipo di testo, nell'accezione estremamente vasta che gli abbiamo attribuito nel capitolo ottavo.

8.1.2

Vediamo dunque la metodologia didattica per i testi letterari; non tratteremo qui quella per i testi microlinguistici, in quanto essi interessano anche gli studenti universitari e gli adulti, ai quali è dedicato il capitolo che segue.

11.4.2

10.3 Metodologia didattica dei testi letterari

Nel paragrafo 8.1 abbiamo attribuito alla didattica della letteratura una meta glottodidattica precisa: insegnare a leggere testi letterari individuandone la letterarietà; accanto a questa abbiamo indicato delle mete educative: scoprire il *piacere* della letteratura, scoprire di *aver bisogno* della letteratura, imparare a *valutare* la qualità del piacere e delle risposte al bisogno.

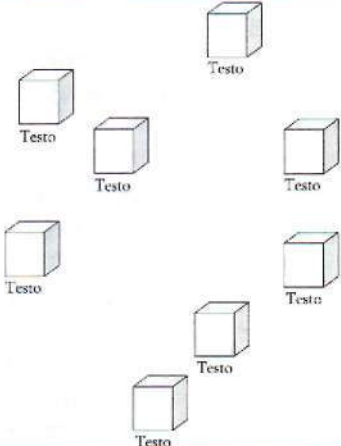
8.1

Come raggiungere queste mete?

Due degli strumenti operativi a disposizione dell'insegnante si fondono quando si lavora su testi letterari: l'unità didattica finisce per coincidere con il modulo. Un'unità didattica su Shakespeare o sul verismo costituisce un percorso monotematico, concluso in sé, certificabile: quindi è un modulo, pur conservando la struttura tripartita dell'unità didattica, come si vede dalla figura 10.1.

6.4 e 6.5

Fig. 10.1 Il modulo di letteratura come rete di unità di apprendimento ciascuna costituita da un testo letterario

INTRODUZIONE	RETE DI TESTI – UNITÀ D'APPRENDIMENTO	CONCLUSIONE
<ul style="list-style-type: none"> • presentazione dei contenuti del modulo che sta per iniziare e dibattito con gli studenti; • motivazione di fondo per tutto il modulo; • collocazione del modulo in corso nel complesso dei moduli; • istruzioni operative. 		<ul style="list-style-type: none"> • collegamenti con altri moduli; • testing; • recupero dei più lenti e cura degli eccellenti.

I moduli possono essere organizzati secondo quattro logiche diverse:

- *tema*: si tratta di argomenti psicologicamente rilevanti per degli adolescenti, come l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna ecc. Ne derivano unità che possono essere basate su interessi presenti nel gruppo classe o su eventi di cui molto si parla o su cui ci si interroga: una discussione sulla droga può portare a un'unità didattica che includa le visioni oppiacee di Coleridge, il vino di Baudelaire, l'ultima sigaretta di Zeno, il cibo-droga di Trimalcione, le canzoni rock e raggae sul tema... In tal caso, i testi possono essere affidati a diversi insegnanti, che ci lavorano contemporaneamente;
- *genere letterario*: questo tipo di modulo non è particolarmente motivante, a meno che non si prendano le mosse da un tipo di testi a cui gli allievi sono interessati, 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, i diversi tipi di narratore, la strutturazione lineare oppure con flashback, l'autore come fonte onnisciente o come

semplice trascrittore di fatti ecc.) converrà prendere le mosse da film e canzoni, generi familiari per gli adolescenti, e da essi muovere a testi letterari scritti;

- *autore*: si tratta del modello tradizionale, quindi ben noto; a differenza della metodologia tradizionale, comunque, qui si procede con unità d'apprendimento impostate secondo il percorso che va dal testo all'autore al contesto, come vedremo;
- *gruppo, movimento, periodo*: vale quanto detto per il paragrafo precedente.

6.4.1 Riprendendo schematicamente i vari passi dell'unità d'apprendimento, possiamo suggerire il seguente schema:

- a. la *motivazione* richiede pochissimo tempo, essendo stata costruita all'inizio del modulo;
- b. una prima *lettura estensiva* del testo finalizzata alla comprensione globale di quanto viene narrato, descritto, argomentato ecc.; questa fase può anche essere condotta a piccoli gruppi dagli allievi, che lavorando insieme superano con maggiore facilità gli eventuali problemi linguistici;
- c. una seconda fase di *lettura intensiva* guidata dall'insegnante, che con opportune domande o altre attività stimola gli allievi ad approfondire gli aspetti specifici della letterarietà di quel testo; in molti casi, iniziata in classe la lettura intensiva, si può lasciare che ciascuno la completi a casa secondo i propri ritmi e gusti, pur guidato dalle attività richieste dall'insegnante o dal manuale;
- d. *contestualizzazione* del testo, per cogliere il rapporto tra quel testo e gli altri dello stesso periodo o dello stesso autore;
- e. una fase di *estensione*, che stabilisce collegamenti tra il testo che si sta affrontando e quelli che si sono già analizzati nel corso del modulo o che verranno analizzati in seguito;
- f. *apprezzamento critico*: lo studente esprime e, soprattutto, *giustifica* il proprio giudizio, realizzando in tal modo una delle finalità dell'educazione letteraria;
- g. *appropriazione del testo*: infine, abbiamo un momento di appropriazione personale, in cui l'allievo riporta il testo al proprio vissuto, ai propri principi, alla propria emotività ed esprime e poi *giustifica* un suo giudizio «(non) mi è piaciuto», «mi ha dato molto/nulla» ecc.

Le tecniche di *analisi del testo* sono le stesse della lettura di testi non letterari, solo che vengono applicate all'individuazione delle caratteristiche (fonologiche, lessicali ecc.) dei testi letterari: tra le tecniche utili abbiamo le sottolineature; le griglie in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi in base ai cinque sensi; delle tabelle, in cui si contrappongono, ad esempio, parole relative alla luce a altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato ecc.; le procedure per scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze; e così via.

Ma ci sono anche delle tecniche di *analisi oltre il testo*, assai poco utilizzate: ad esempio, si può far lavorare la classe, divisa in gruppetti, per predisporre le indicazioni di regia di un testo teatrale che si è appena analizzato, o per trasformare un testo narrativo in un testo cinematografico. Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi cresciuti a Babele hanno maggiore consuetudine: chiedere di spezzare un testo in varie «sezioni» è un'attività scolastica, chiedere di spezzarlo in «sequenze» e in «inquadrature» cinematografiche è una sfida, dà il piacere di sentirsi registi. Per ogni scena possiamo anche chiedere di precisare il tipo di inquadratura (primissimo piano degli occhi? solo il viso? il busto? piano americano?), di luce (dura o *soft*? diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure in controluce?), la funzione della colonna sonora (sottolineatura oppure contrasto con le parole e l'azione?), il tipo di colore (forte e acceso oppure tenue e delicato? realistico oppure virato fino a distorcere le normali gamme cromatiche?). In tal modo la Babele dei linguaggi può anche iniziare ad assumere una forma, e lo studente impara a padroneggiarla.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:

- costringere a un'analisi;
- farne tradurre i risultati non in parole ma in atti: scelta di luci, di musiche, di inquadrature: richiamiamo così il «fammi fare e io imparo» che abbiamo ripreso da Confucio;
- far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione.

5.1

Una rassegna commentata dei più recenti studi di didattica della letteratura in lingua straniera è in Padoan (2000).

Alla fine di questo capitolo diamo per acquisite le seguenti nozioni:

- la tendenza degli adolescenti a rapportarsi con i pari anziché con gli adulti pone problemi relazionali in classe, risolvibili se l'insegnante si trasforma da «giudice» in «esperto» che può aiutare;
- la seconda lingua straniera ha sia valenza strumentale, sia una funzione formativa che si riverbera su tutte le lingue, sia note, sia in corso di studio;
- la didattica dei testi letterari viene organizzata in moduli e unità d'apprendimento secondo un percorso che va dal testo all'autore al contesto.

Capitolo 11

Le lingue per l'adulto nelle università, nelle aziende e in altre istituzioni

In questo capitolo affrontiamo uno degli ambiti più dinamici della società complessa in cui viviamo: l'educazione o formazione «permanente», «continua», *lifelong*. Il fatto che abbiamo fornito due sostantivi e tre aggettivi è sintomatico della mobilità e dell'indeterminatezza, a tutt'oggi, del concetto.

Qualunque denominazione venga utilizzata, rimane un dato di fatto che progetti di questo tipo (fatti propri anche da alcuni documenti strategici dell'Unione Europea voluti da Delors e Cresson e poi fortemente finanziati dal Fondo Sociale Europeo) hanno quasi sempre una lingua straniera tra i componenti di base.

Cercheremo quindi di discutere che cosa significhi insegnare la lingua a un adulto - sia in termini psicologici, sia dal punto di vista relazionale e sociale - e dedicheremo particolare attenzione ai modelli operativi per l'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali.

Il titolo del capitolo individua tre ambiti di insegnamento linguistico agli adulti: l'unico collegamento che hanno fra di loro è il fatto di operare con studenti «adulti». Ma che cosa intendiamo, in questo contesto, con la parola «adulto»?

11.1 Lo studente adulto

Il concetto di «adulità» rimanda sia a un fattore personale, l'età e la conseguente maturazione psicologica e relazionale, sia a elementi sociali. Da queste peculiarità discendono alcune caratteristiche dell'adulto che studia una lingua straniera:

- a. l'adulto è fuori dal percorso formativo di base, che termina intorno ai 18 anni; è maggiorenne e quindi vuole decidere autonomamente e può assumersi le responsabilità conseguenti alle proprie decisio-

ni; questa è una caratteristica fondamentale perché incide sul rapporto tra studente e insegnante: sono infatti persone socialmente pari;

- b. come conseguenza di quanto detto al punto «a», il rapporto docente/studente non è più educativo ma prevalentemente istruttivo: l'insegnante non «forma», ma è semplicemente un tecnico che conosce la lingua e la glottodidattica; l'eventuale sintonia personale tra studente e docente è positiva, ma non rientra nel rapporto istituzionale tra studente adulto e insegnante;
- c. l'adulto paga il corso con le tasse universitarie, con l'iscrizione o con parcelle professionali e quindi applica al corso il principio «value for money»: non si segue il corso per il piacere di crescere ma perché deve portare a risultati: ottenere crediti universitari, arricchire il proprio cv, avere un trasferimento all'estero e così via. Se si vuole evitare che lo studente applichi parametri suoi, spesso superficiali, per definire qual è il giusto *value* per il suo *money* e il suo sforzo, insegnante e studente devono accordarsi fin dall'inizio su che cosa intendono con «sapere una lingua», con «microlingua», con «comunicazione interculturale», con «lingua franca» ecc. Concordare su questi temi è fondamentale per evitare il calo della motivazione dovuto all'aver accarezzato obiettivi troppo alti;
- 3.1.3 d. i risultati perseguiti in «c» devono essere raggiunti nel minor tempo possibile, non solo perché «time is money», ma perché spesso è la società che detta i tempi: si pensi, ad esempio, alle 60 ore di un corso universitario, alle 40 ore di molti *crash courses* intensivi di una settimana prima di un trasferimento all'estero. Anche in questo caso, docente e studente adulto devono accordarsi con chiarezza su quello che si può fare in un monte ore «x» dato un impegno «y» dello studente; se non c'è questo accordo, lo studente può perdere la motivazione, come sopra;
- e. fra le negoziazioni fondamentali tra studente e insegnante, ce n'è una che riguarda la storia dello studente in relazione alle lingue straniere: anni prima ha già imparato una lingua (che può essere la stessa che vuole riprendere in mano) e quindi è convinto di sapere come si impara una lingua, ma spesso si tratta di ricordi basati su metodologie obsolete, quindi le sue idee possono essere in conflitto con le metodologie più recenti e minare la fiducia nella competenza glottodidattica dell'insegnante; quindi i principi metodologici vanno spiegati all'adulto in maniera esplicita;

- f. la psicolinguistica recente ritiene che la capacità di apprendere una lingua non venga mai meno, ma che siano la rapidità e la stabilità dell'acquisizione a mutare con l'età: il bambino è più rapido e stabile, ma l'adulto alla lunga lo raggiunge (Singleton, 1989; sulla diversa capacità del cervello di un bambino e di un adulto nell'*acquisire, memorizzare, reimpiegare* cfr. Hermann, 1987); questa lentezza rispetto ai ritmi di quando era più giovane va spiegata allo studente, se non si vuole rischiare la demotivazione;
- g. una fondamentale caratteristica psicologica dell'adulto è la sua necessità metalinguistica, ben superiore a quella del bambino o dell'adolescente. Essa deriva dalla superiore capacità astrattiva e sistematizzante della mente adulta, nonché dal desiderio di «regole» stabili a cui far riferimento. Lo studente adulto richiede una riflessione esplicita maggiore di quella offerta da molti dei materiali didattici reperibili sul mercato, che di norma sono pensati per adolescenti o per giovani adulti; quindi l'insegnante che si occupa di adulti deve integrare i materiali sulla base delle necessità metalinguistiche e grammaticali dei suoi studenti.

9.2.4

Sulla base delle considerazioni che abbiamo proposto è possibile adattare alla glottodidattica l'approccio andragogico tratteggiato negli anni Sessanta dall'opera di Rogers e poi da Knowles (1990; cfr. anche Perdue, 1993 e, per l'Italia, Demetrio, 1990).

Secondo Rogers, l'apprendimento dell'adulto si caratterizza per il fatto che, a differenza del bambino, egli è restio a mettere continuamente in discussione l'architettura delle sue conoscenze nonché il suo status di adulto: quindi l'insegnamento può avere successo solo se è stato lo studente stesso a decidere di voler modificare le sue conoscenze e se viene rispettata la sua autonomia nei processi di *decision making* in ordine al suo apprendimento.

Sul piano relazionale, mentre il bambino è disposto a compiere «atti di fede» nell'insegnante-adulto, lo studente-adulto si sente pari all'insegnante (tranne forse, al docente di madrelingua straniera: e ciò spiegherebbe il ruolo particolare che quest'ultimo può assumere con gli adulti).

Infine, è necessario notare che le conoscenze del mondo e l'esperienza di vita di un adulto sono superiori a quelle di un adolescente o di un giovane universitario: se a quest'ultimo l'approccio *pedagogico*

può ancora essere proposto, sull'onda della continuità con quanto ha vissuto 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: per tener attiva la motivazione l'insegnante deve permettere allo studente di *misurare continuamente il percorso* effettuato e di individuare con chiarezza la *successione degli obiettivi*;
- dalla *disponibilità esplicita* dello studente a modificare l'architettura della propria conoscenza, del proprio modo di valutare l'esperienza; l'insegnante deve guidare questo processo usando gli strumenti cognitivi propri dell'adulto, inclusa una sistematizzazione grammaticale esplicita che molti docenti di lingue ritengono «obsoleta»;
- dalla consapevolezza che lo studente ha della propria esperienza di vita: l'insegnante deve quindi garantire e sostenere *l'autonomia dello studente* nel processo di apprendimento, basandosi molto su procedure di *problem solving*, condotte autonomamente sulla base della propria esperienza seppure con l'aiuto facilitante dell'insegnante;
- dal conseguente passaggio del docente dal ruolo di «insegnante» a quello di *facilitatore dell'apprendimento*.

Sulla base di queste linee si può dunque individuare il nucleo dell'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.

Vediamo nei paragrafi che seguono che cosa vuol dire entrare con un approccio andragogico nel processo di apprendimento che dura tutta la vita, il *lifelong learning*.

11.2 «Lifelong learning» in una società complessa

La glottodidattica dei decenni scorsi aveva coordinate spazio-tempo molto chiare: la lingua straniera si impara *a scuola* durante il periodo della *formazione*. Ma, come abbiamo discusso nell'introduzione, la si-

truzione si è fatta complessa e l'espressione latina *hic et nunc* ha lasciato il posto all'espressione inglese (segno dei tempi!) *lifelong learning*: si impara, dunque, sempre.

Da tempo era presente nella nostra tradizione il concetto di «educazione permanente» o «formazione continua», come corrispondente italiano dell'inglese *continuing education*. Negli anni Novanta, anche a opera dell'Unione Europea, si è imposto invece il concetto di *lifelong learning*. La differenza non è immediatamente percepibile, se non per la drammaticità di quel *lifelong*, «finché si vive», eppure essa è fondamentale.

L'educazione permanente o *continuing* è un'offerta educativa essenzialmente legata alla volontarietà di chi ne fruisce: una persona che vuole scalare la gerarchia aziendale può *decidere* di iscriversi a un corso di lingue; chi va in pensione e vuole dar senso al ritrovato tempo libero può *decidere* di studiare una lingua straniera in una delle tante università della terza età; e così via.

L'aggettivo *lifelong*, invece, rimanda a una realtà in cui non è una scelta volontaria che porta a studiare una lingua straniera, ma è una realtà esterna che rende necessaria la frequenza a un corso: «finché c'è vita c'è... studio». Si investe in un corso di lingua straniera (e il discorso vale anche per l'informatica) non tanto per fare carriera, quindi in una prospettiva di autopromozione, quanto per mera sopravvivenza professionale.

Sul piano glottodidattico le conseguenze di questo nuovo «obbligo» formativo (oltre a quelle implicite nelle considerazioni sullo studente adulto svolte sopra) sono notevoli:

11.1

a. la *motivazione* non è più (primariamente) la progressione professionale e/o personale bensì la sopravvivenza professionale, quindi il *lifelong learning* si basa sul bisogno piuttosto che sul piacere; ne consegue che:

3.1.3

- se lo studente ritiene che la proposta didattica dell'insegnante non sia adeguata al suo bisogno, chiede mutamenti di rotta o lascia il corso, a meno che il docente non riesca a giustificare sul piano scientifico le sue procedure;
- appena lo studente ritiene soddisfatto il suo bisogno abbandona il corso, a meno che il docente non riesca a fargli comprendere che per avere una performance pari a 100 è necessaria una *competence* abbondantemente superiore a 100;

- b. il *curricolo* non è più definibile a priori, se non per i moduli che costituiscono il livello soglia; per il resto, ogni curricolo va personalizzato sulla base dell'analisi dei bisogni;
- 6.1.1 c. di conseguenza, l'articolazione del curricolo si basa su *moduli*, che
- 6.5 d. sono accreditabili e quindi valutabili anche in termini professionali;
- d. la *valutazione* del livello di conoscenza in ingresso diventa una chiave fondamentale per la personalizzazione curricolare, ma la sua logica va discussa e «negoziata» con l'adulto;
- 7.3.6 e. se la valutazione in uscita diviene *certificazione*, allora vengono calati sul corso dei parametri esterni che impediscono di fatto la personalizzazione del percorso: ciò va discusso e «negoziato» con lo studente (e con l'azienda);
- f. lo studente diviene il *responsabile* del corso (indica il profilo in uscita, sceglie i tempi sulla base delle sue disponibilità, integra il lavoro guidato dall'insegnante con quote crescenti di autoformazione e autovalutazione), mentre l'insegnante si qualifica sempre più come guida, punto di riferimento, tutor, facilitatore; nella didattica agli adulti l'autoapprendimento quindi è più diffuso che in altre situazioni (Esch, 1994, fornisce interessanti esempi di *self access* linguistico);
- g. il materiale didattico conserva un nucleo predisposto a priori, ma cresce progressivamente la parte di materiale non didattico usato per fini didattici: se impara a sfruttare la Rete, lo studente può diventare *lifelong student* di lingua straniera.
- 3.2.3
- 7.5.4

In sintesi, visto che il futuro ci presenta la necessità di un apprendimento che dura finché c'è vita (sia questa la vita produttiva nelle aziende o la vita intellettuale nelle università della terza età), la grande rivoluzione da attuare nella glottodidattica andrologica consiste nel trasformare lo studente dipendente dall'insegnante e dai materiali didattici in uno *studente autonomo* che, in ogni fase della sua vita, sa migliorare la sua padronanza di una lingua straniera che ha già studiato, sa impostare l'acquisizione autonoma di altre lingue e, nel caso non ne sia capace, sa come chiedere l'aiuto di un insegnante-tutor, che gli indichi i materiali adatti e i percorsi più produttivi e che lo segua se e come necessario.

Una storia del concetto di autonomia è in Gremmo, Riley (1995) e una rassegna della letteratura in Dickinson (1995) e in Sinclair (1999); il Consiglio d'Europa ha lavorato molto in questo settore, producen-

do tra l'altro Holec (1979 e 1988), centrati sull'aspetto linguistico, e Attard (1996), su quello culturale; utile anche Benson, Voller (1997); il lavoro dei Centri Linguistici Universitari nel settore è descritto da Pratt in Bernini, Pavesi (1992) e da Gotti (1996); per un approccio umanistico-affettivo al problema, cfr. anche Mazzotta (1996).

11.3 Lo studente universitario

La descrizione che abbiamo dato sopra si attaglia soprattutto allo studente che vive nelle aziende, nelle istituzioni governative, nelle forze armate sempre più spesso usate in contesti internazionali: uno studente che si avvicina alla lingua straniera per bisogno professionale e con l'atteggiamento della persona autonoma e responsabile delle proprie scelte. 11.2

Nelle università il bisogno immediato è meno sentito, spesso è collocato in un futuro lontano e dai contorni poco precisi; addirittura in molte facoltà non umanistiche il corso di lingua viene vissuto come un'imposizione ingiustificata, specie per una lingua diversa dall'inglese la cui utilità è invece evidente (oggi l'inglese è di fatto obbligatorio in tutte le facoltà, e in molti casi, come nelle facoltà di Economia e Commercio, le lingue da apprendere sono due).

Oltre a questo aspetto motivazionale, la grande differenza tra l'apprendimento linguistico nell'università e quello per ragioni professionali sta nell'atteggiamento dello studente nei confronti del docente: l'adulto già inserito nel mondo del lavoro, come abbiamo visto sopra, è padrone di sé, dei suoi tempi, dei suoi soldi, e quindi vuole essere autonomo ed è disposto ad assumersi una quota di responsabilità del risultato del corso, per cui l'impianto è *andragogico* e la prospettiva è il *lifelong learning*, invece nelle università (sia per giovani sia per la terza età) lo studente si pone in posizione di inferiorità verso l'insegnante, che viene ancora sentito come *magister*, colui che è *magis*, di più: ne consegue che l'impianto è *pedagogico* - e quindi ben più semplice per l'insegnante, che da sempre opera con logica magistrale. Si tratta tuttavia di una facilità apparente: infatti, un insegnante universitario non può rinunciare a rendere autonomi i suoi studenti e quindi deve in qualche modo lottare contro di loro per costringerli a diventare responsabili dei propri percorsi e risultati. 11.1 11.2

Sulle lingue nelle università cfr. Bernini, Pavesi, 1992 e Gotti, 1996.

11.4 Modelli operativi per studenti adulti

Sulla base delle caratteristiche psico-sociali dell'allievo adulto (soprattutto quello post-universitario) che abbiamo visto sopra, l'insegnante deve selezionare le tecniche didattiche più adatte per insegnare sia la lingua di base, sia le microlingue scientifico-professionali, che giocano un ruolo essenziale nella formazione linguistica degli adulti.

11.4.1 Tecniche didattiche per studenti adulti

Ai fini della riflessione che stiamo conducendo, le tecniche possono essere divise tra quelle che:

- 11.3 a. *pongono l'allievo di fronte alla sua competenza*: solo questa categoria risponde ai requisiti dell'andragogia, mentre le altre (cfr. sotto, punto *b*) sono utilizzabili solamente in un contesto di pedagogia, e quindi nell'insegnamento universitario. Tra le tecniche che affidano all'allievo il compito della realizzazione e della valutazione (per quanto guidata da un insegnante) troviamo 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.).
- B1 b. *portano lo studente a interagire con i compagni*, cioè le tecniche basate sulla simulazione come il roleplay, la drammatizzazione, il dialogo: esse possono essere percepite dall'adulto come un rischio per l'immagine che ha di sé o che vuole proiettare ai suoi colleghi/compagni, e ciò rimette in azione il meccanismo del filtro affettivo. Una *performance* in pubblico, soprattutto con un pubblico con cui è a contatto anche al di fuori dell'ambito della classe di lingue, è molto difficile per un adulto; per questo, organizzando un corso di lingue per adulti è meglio non inserire nello stesso gruppo persone che lavorano insieme quotidianamente;
- B4 c. *pongono l'allievo a confronto diretto con l'insegnante-giudice*: esse rompono il patto psicologico tra adulti che sta alla base dell'andragogia. In questo senso, non esistono «tecniche» quanto piuttosto «modalità di realizzazione» da usare o da evitare con studenti adul-

ti: ogni attività didattica, infatti, 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;

d. *fanno «giocare» lo studente adulto*: di norma gli adulti tendono a non gradire tecniche ludiche, perché vivono il gioco come perdita di tempo in un ambiente in cui il tempo è denaro e i risultati vanno raggiunti in fretta. In molti casi, tuttavia, se lo scopo glottodidattico viene spiegato, anche le tecniche ludiche sono accettabili.

Un ultimo problema riguarda la registrazione audio o video e la successiva analisi delle *performances*: come abbiamo visto si tratta di attività essenziali per il miglioramento qualitativo delle abilità orali; d'altro canto, se già l'«esibirsi» in pubblico è problematico, l'esser fatto oggetto di analisi e critica può essere traumatico in termini di affettività e relazionalità, per cui queste attività vanno introdotte con una dettagliata spiegazione degli scopi e dei metodi; una volta presentata l'esperienza in termini razionali facendo appello alla necessità di auto-correggersi, introducendo l'idea che proprio il prescelto a far da cavia sia il più fortunato perché oggetto di studio, allora queste procedure possono essere accettate dagli adulti. Tuttavia, come in tutte le situazioni, sarà bene che la correzione non si limiti a notare quel che c'è di sbagliato ma che cerchi di spiegarne le cause - interferenza, difficoltà intrinseca di quella data struttura, associazioni di idee, semplice sbaglio ecc.: in tal modo l'azione di correzione diventa un'azione di sistematizzazione razionale, e questa fa parte delle cose che l'adulto gradisce, come abbiamo visto. Una buona raccolta di tecniche didattiche per studenti adulti è in McKay, Tom, 1999; per l'importanza delle «attività», dei *taok*, piuttosto che degli «esercizi» nella didattica ad adulti, cfr. Nunan 1989.

11.4.2 Unità e moduli per l'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali

Nel capitolo 8 abbiamo accennato alle caratteristiche che differenziano un testo microlinguistico da un testo di lingua quotidiana e abbiamo espresso l'opinione che tutti gli studenti di lingua straniera (anche quelli della scuola di base) debbano avere un contatto con testi microlinguistici. E tuttavia nell'ambito dell'insegnamento agli adulti che la

microlingua (alla quale abbiamo dedicato uno studio nel 2000: a esso si rimanda per approfondimenti) trova il suo ambito naturale di insegnamento, visto che il discorso scientifico e le professioni sono propri del mondo adulto.

6.4.5 Vediamo quindi come si articolano i modelli operativi della glottodidattica quando vengono pensati per un pubblico di adulti specialisti (già inseriti nel mondo del lavoro o in fase di formazione pre-professionale, come all'università).

Il curriculum di microlingua

Molti degli studi ribadiscono la centralità dell'analisi dei bisogni senza ulteriori riflessioni sulla natura della nozione di «bisogno» (per una riflessione, cfr. Mackay, Palmer, 1981, in particolare i saggi di Mackay, Bosquet e di Schutz, Derwing; Hutchinson, Waters, 1987, pp. 21-74; in italiano, Pierini in Ciliberto 1981 e Gotti, 1992).

6.1.1 A nostro avviso, va sempre tenuta presente la forte riserva di Fred- di che abbiamo citato parlando del curriculum: la definizione dei bisogni è un atto «politico», e proprio per questa sua valenza può essere realizzata solo collaborando con il destinatario del corso, cioè lo specialista e la sua azienda o istituzione (questa affermazione sembra ovvia, ma nelle università è inaudita).

Molto si è scritto sull'analisi dei bisogni in termini di definizione materiale, elencatoria dei contenuti di un sillabo; assai meno si è riflettuto su bisogni più complessi e meno concreti, a cui abbiamo spesso accennato: i bisogni legati all'autoformazione continua e all'autonomia degli specialisti che frequentano un corso di microlingua.

6.1.2 Un curriculum di microlingua, pur privilegiando l'aspetto istruttivo, può includere anche le mete educative: *culturizzazione* nell'universo della ricerca scientifica o della professione; *socializzazione* nella «comunità di discorso» che si riconosce, tra l'altro, per l'uso della microlingua; *autopromozione* come tecnico, studioso, professionista.

4.6 Quanto alle mete glottodidattiche, esse sono:

- *saper fare microlingua*, cioè saper comprendere, produrre e manipolare testi microlinguistici realizzati nelle varie abilità: ascoltare, leggere, parlare in monologo, scrivere, dialogare, riassumere, parafrasare, prendere appunti, scrivere sotto dettatura, tradurre, interpretare; ovviamente, a seconda dei bisogni professionali futuri de-

gli allievi si sceglieranno per un dato profilo curricolare solo le abilità rilevanti e si deciderà il livello del loro approfondimento; 6.2

- *saper fare con la microlingua*, cioè padroneggiare gli atti comunicativi necessari per operare nel mondo della ricerca, in seminari, in laboratori, in fabbrica ecc. Alcuni di questi atti comunicativi vanno padroneggiati in diversi registri e in rapporto alle culture in cui si deve agire; 4.7
- *sapere la lingua*, nel senso di conoscere gli aspetti grammaticali che nelle microlingue vengono privilegiati e ai quali abbiamo dedicato il paragrafo 8.2; 8.2
- *saper interpretare i codici non verbali* che compaiono nei testi microlinguistici (grafici, formule ecc.) e saperli integrare con il testo verbale.

Unità e moduli

Come abbiamo visto sopra, ogni insegnamento deve essere programmato se non vuole ridursi a una estemporanea trasmissione di contenuti casuali; ma se c'è un ambito glottodidattico in cui questa necessità è più sentita che altrove è proprio nell'insegnamento microlinguistico ad adulti. L'autonomia dello studente è tale che egli rischia il naufragio se viene lasciato in mezzo all'oceano microlinguistico: gli servono delle mappe, delle rotte - gli serve una programmazione, cioè una scansione temporale e organizzativa degli obiettivi, dei contenuti, delle tappe di sviluppo delle abilità. Serve, in altre parole, che il curriculum venga articolato in blocchi (*tranches*, in francese; *units*, in inglese) facilmente governabili e assimilabili: i «moduli», che sono blocchi autosufficienti, costruiti intorno a un tema, certificabili in un cv. L'individuazione dei moduli è direttamente dipendente dalla natura della microlingua scientifico-professionale insegnata e non può essere svolta dal solo insegnante, ma in fase di progettazione deve coinvolgere sia l'azienda o il consiglio didattico di un corso di laurea, sia gli studenti ai quali - se non possono intervenire nella progettazione - va spiegata almeno la logica seguita per quest'operazione. 6.3-5 6.5

I moduli poi si concretizzano in unità didattiche, che a differenza di quelle di lingua comune non prevedono una sezione motivazionale: uno studente adulto di microlingua è per definizione «motivato». 6.4

Un'unità didattica di microlingua generalmente può essere costruì-

ta intorno a un *evento*, nozione che può risultare chiara con qualche esempio:

- un esperimento in un laboratorio di biologia. L'evento si dipana in una sequenza di testi: quello iniziale in cui si definiscono le finalità scientifiche e le modalità dell'esperimento; la richiesta di acquisto di materiali e di disponibilità di strutture e di personale; il protocollo di istruzioni al personale; la scheda che segue le fasi dell'esperimento; il quadro finale della situazione; la relazione a chi ha sponsorizzato o consentito l'esperimento; una eventuale pubblicazione scientifica, con relativo *abstract*. Si tratta di testi che si presuppongono a vicenda, rimandano l'uno all'altro, ma pur trattando dello stesso esperimento hanno destinatari diversi, natura diversa, e seguono convenzioni retoriche diverse;
- una transazione commerciale. Anche questo evento si articola in più testi, come la presa di contatto tra compratore e venditore (inviti a fiere o a dimostrazioni, circolari informative ecc.); la richiesta di preventivi e di fatture pro-forma; i contratti e gli ordinativi; la documentazione per l'assicurazione e il trasporto; gli ordini e le ricevute di pagamento; gli eventuali reclami e le relative risposte.

Siamo di fronte a eventi compatti, legati da rimandi continui a tutti i testi che li compongono, che sono di natura diversissima e che in alcuni casi possono essere prevalentemente numerici anziché linguistici.

- 6.4 Le unità didattiche consistono di solito in una serie di unità d'apprendimento, costituite dai singoli testi dell'evento (o almeno dai più significativi); ogni testo va compreso prima globalmente e poi analiticamente, riflettendo di volta in volta su alcuni degli aspetti caratterizzanti della microlingua sul piano lessicale, morfosintattico, di genere e così via.

I materiali microlinguistici

All'inizio degli anni Ottanta venne pubblicata una serie di ricerche parallele sulla produzione dei materiali didattici per i corsi di microlingue scientifico-professionali (Cortese per l'italiano, Giunchi per l'inglese, Serra Borneto per il tedesco; tutti in Ciliberti, 1981): i due temi fondamentali erano l'opposizione tra materiale *ad hoc* e

materiale autentico e quella tra alta, media o bassa specificità del contenuto.

A distanza di vent'anni si tratta di opposizioni in qualche modo risolte sulla base di un principio di *verosimiglianza*, per cui i testi, anche laddove sono realizzati a tavolino dagli autori dei materiali didattici, sono tali da essere ritenuti verosimili da specialisti del settore e hanno un livello di specificità adeguato alle conoscenze scientifico-professionali dello studente.

Nella prospettiva di un forte coinvolgimento dello studente adulto, egli va invitato a portare materiale che, integrandosi con il filo conduttore costituito dall'evento, lo personalizzi sempre di più, ponendo le basi per l'autoformazione continua del *lifelong student*.

11.2

La collaborazione insegnante-studente

Una delle principali preoccupazioni di un docente che si trova a dover insegnare una microlingua scientifico-professionale riguarda la conoscenza della materia descritta dalla microlingua. Si tratta di una preoccupazione giustificata se si pensa a un insegnamento monodirezionale, in cui il docente «sa» e deve comunicare il suo sapere a una classe composta da studenti che «non sanno». Tuttavia, tale prospettiva non può essere applicata all'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali per almeno tre ragioni:

- l'insegnamento microlinguistico è per sua natura etero-referenziale: per definire le finalità, gli obiettivi, i materiali, l'università, il centro di formazione, l'azienda si basano sulle esigenze del mondo del lavoro - mondo in cui vivono gli studenti, non l'insegnante;
- l'insegnante non sa la microlingua né può pensare di apprenderla, in quanto questa è per definizione appannaggio dei membri di una comunità scientifica o professionale. Il modello «l'insegnante-insegna-ciò-che-sa» diviene dunque inapplicabile;
- l'insegnamento della microlingua si rivolge a uno studente specialista (in atto o *in fieri*) che conosce i contenuti descritti dalla microlingua. Si falsifica così la seconda parte del modello tradizionale «l'insegnante-insegna-ciò-che-sa-a-un-allievo-che-non-sa».

Di fronte a queste constatazioni, l'insegnamento microlinguistico vede i due soggetti - studente e docente - in posizione di pari dignità,

di pari responsabilità, con compiti e competenze complementari: il termine «microlingua» viene scisso nelle sue due componenti e lo studente porta la sua competenza relativa al «micro», al *signifié*, mentre l'insegnante contribuisce con la propria competenza nella «lingua», nel *signifiant*, con la sua padronanza delle tecniche di analisi linguistica e con la sua conoscenza dei processi di apprendimento.

Alla fine di questo capitolo si danno per acquisiti:

- la differenza tra logica pedagogica e andragogica;
- le caratteristiche principali dello studente adulto di lingue ;
- le tecniche didattiche da utilizzare e da evitare con studenti adulti;
- i concetti di curricolo, modulo e unità per la didattica delle microlingue;
- la nozione di cooperazione tra insegnante e studente nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali.

Capitolo 12

L'uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline

«È opportuno che [...] la prima lingua straniera che viene appresa divenga la lingua d'insegnamento di alcune materie nella scuola secondaria».

Queste parole del *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, testo strategico dell'UE voluto da Delors e approvato nel 1995, spiegano la crescente diffusione in Europa dell'uso della lingua straniera per insegnare altre discipline: è la nuova frontiera sul piano didattico, perché facilita l'acquisizione e la rende spontanea; ma è anche una risposta a una necessità che nel mondo delle aziende, delle università e dell'immigrazione è sempre più sentita: insegnare a studiare contenuti professionali in una lingua diversa da quella materna.

In questo capitolo esploreremo le varie vie che nel corso degli ultimi anni hanno condotto al concetto di «lingua veicolare» (espressione che si è ormai imposta come sintesi di «uso veicolare della lingua straniera»), perché è necessario essere molto precisi nel distinguere processi in apparenza simili, ma con finalità e esiti diversi; vedremo poi i problemi organizzativi (si pensi al rapporto con i colleghi di altre discipline, alla valutazione ecc.) e glottodidattici dell'uso veicolare della lingua straniera.

12.1 Coordinate

Nel suo fondamentale studio sull'uso veicolare della lingua straniera, Coonan (2002) elenca ben nove espressioni usate in maniera indifferente (o addirittura come sinonimi) per indicare l'uso veicolare: il che dimostra il travaglio teorico nella definizione di questo nuovo ambito. È quindi necessario chiarire alcune delle espressioni usate in Italia credendo di indicare una nozione chiara e condivisa, mentre si tratta di concetti totalmente differenti, che presuppongono diverse finalità educative e glottodidattiche.

12.1.1 Educazione/istruzione bilingue

Nel 1976 Fishman conia l'espressione *bilingual education* per indicare un curriculum in cui due lingue sono contemporaneamente *oggetto* di studio e *veicolo* per l'insegnamento di altre discipline.

La traduzione italiana del libro di Fishman, pubblicata nel 1979 a opera di un glottodidatta sofisticato come Porcelli, in una collana diretta da un altro glottodidatta del calibro di Freddi, traduce il titolo originale, *Bilingual Education*, con *Istruzione bilingue*. In effetti, nell'*educazione* bilingue abbiamo una *finalità*, la creazione di una personalità il più possibile bilingue, mentre nell'*istruzione* bilingue abbiamo semplicemente degli *obiettivi* glottodidattici (imparare meglio una lingua) o obiettivi strumentali, come ad esempio nei corsi impartiti in inglese in alcune facoltà scientifiche, oppure in aziende multinazionali.

Per queste ragioni, nella:

- *educazione* bilingue sono di solito insegnate in lingua straniera le materie legate alla definizione dell'identità culturale (storia, geografia) o all'espressione della personalità (arte, musica, educazione motoria);
- *istruzione* bilingue sono di solito le materie tecniche o scientifiche a essere insegnate in una lingua straniera, esperienza ritenuta utile per il futuro professionale dello studente.

14

14.3

In tutti e due i casi la lingua straniera ha una funzione veicolare, ma solo nell'*istruzione* bilingue lo scopo è il *miglioramento qualitativo* dell'acquisizione linguistica (per approfondimenti, i riferimenti classici sono Spolsky, Cooper, 1977 e 1978 e Bratt Paulston, 1980; cfr. anche Tosi, 1984, che lega l'*istruzione* bilingue al tema dell'immigrazione, e Coonan, 1999, per una rassegna delle esperienze in Europa; fondamentale il catalogo della Multilingual Matters di Clevedon, particolarmente Baker, 1997 e Cenoz, Genesee, 1998).

12.1.2 Immersione totale

Spesso vengono presentate come «*educazione bilingue*» alcune esperienze in cui la lingua di istruzione è diversa da quella parlata nella

comunità: si pensi alle scuole francesi a Toronto e quelle inglesi a Montreal, ai licei italiani all'estero, ai collegi del Mondo Unito; in realtà qui siamo in situazioni di *immersione totale*.

Si tratta, a ben osservare le cose, di un insegnamento monolingue per studenti bilingui, che parlano cioè sia la lingua della società, sia quella della scuola. In realtà, in quasi tutte le scuole a immersione totale il curriculum nella lingua straniera è integrato da segmenti nella lingua locale, soprattutto per gli aspetti letterari, storici e culturali di quel paese (cfr. Ricci Garotti, 1999).

In apparenza l'immersione totale è una forma di educazione e istruzione bilingue, ma in realtà essa non si fonda tanto sulla volontà di far imparare bene una lingua straniera, quanto piuttosto su considerazioni di darwinismo linguistico (i quebecchesi che studiano in un liceo inglese a Montreal prevedono che la selezione naturale privilegerà l'inglese) o sociale (il liceo italiano in tante città latino-americane è frequentato dai rampolli della classe dominante, anche se non di origine italiana: si creano lì delle lobby che reggeranno il Paese per i decenni successivi; per approfondimenti su questi temi, in particolare l'immersione totale, cfr. Cajo, 1998).

12.1.3 Uso veicolare e CLIL

Proprio per evitare confusioni terminologiche, visto che in effetti in tutti i casi visti sopra c'è un uso veicolare della lingua, useremo l'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che l'UE ha fatto proprio sia in un sito dedicato all'istruzione bilingue (*European Network for Content and Language Integrated Classrooms*, www.euroclil.net) sia nel progetto TIE-CLIL, che coinvolge vari paesi europei insieme all'Italia (il progetto è documentato da varie pubblicazioni, tra cui il quinto volume dedicato alle nozioni e alla terminologia del CLIL nelle cinque principali lingue europee: Langè, 2001). In Italia - anche ad opera del MPI negli anni di elaborazione della riforma scolastica di Berlinguer e De Mauro - il CLIL è stato chiamato *uso veicolare della lingua straniera*, abbreviato in *lingua veicolare*.

La «lingua veicolare» è dunque una lingua straniera usata nella scuola per insegnare un'altra disciplina; quest'ultima persegue i suoi obiettivi didattici, che non riguardano l'insegnamento della lingua; lo

Fig. 12.1 Differenza tra insegnamento della lingua e uso veicolare della lingua straniera

	Lingua straniera	Lingua veicolare
L'insegnante	Insegna la lingua	Promuove la lingua
Lo studente	Impara le abilità Apprende a usare la lingua	Usa le abilità acquisite Usa la lingua per apprendere

scopo glottodidattico dell'uso veicolare è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione della lingua straniera (e di una sua microlingua).

Che cosa differenzia sostanzialmente l'uso veicolare dall'insegnamento normale della lingua? Riprendendo da uno schema di Coonan (2002), emerge quanto evidenziato in figura 12.1.

L'esperienza europea, nonché quella in molte scuole italiane (Coonan, 2000 ne elenca 121), è concorde nell'indicare come notevole il miglioramento linguistico ottenuto con l'uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline (cfr. la valutazione delle esperienze in Pavesi, Zecca, 2001). Vediamo di analizzare più da vicino le variabili che questa procedura mette in gioco.

12.2 Motivazioni glottodidattiche per l'uso veicolare della lingua straniera

Abbiamo detto sopra che lo scopo della lingua veicolare è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione linguistica; questo incremento si attua attraverso una serie di fattori:

- a. un *incremento di esposizione alla lingua straniera* in quanto essa viene usata anche in un orario assegnato ad altre discipline, oltre che nelle ore curricolari di lingua straniera;
- b. una *maggiore autenticità della lingua*, nelle ore in cui la si impiega per parlare di informatica, chimica, arte, filosofia - e non per parlare di se stessa;
- c. una *maggiore autenticità delle attività*: alcune delle attività per l'insegnamento della lingua straniera sono delle mere attività manipolative e spesso sono dei falsi pragmatici (ad esempio: studenti ita-

liani in Italia che si danno informazioni in francese sul modo per arrivare a una discoteca; docenti che fanno domande di cui conoscono la risposta), mentre le attività in lingua straniera durante l'ora di ragioneria o di informatica o di arte hanno «senso», veicolano dei significati. Non si manipola la lingua ma *si usa* la lingua per degli scopi extra-linguistici, per compiere quelli che Nunan (1988) chiama *real world tasks*;

- d. il fatto che *sono le conoscenze extralinguistiche a rendere comprensibile l'input* nell'insegnamento normale l'input viene reso comprensibile attraverso la lingua (con perifrasi in lingua straniera o traduzione nella lingua materna), ma quando si usa la lingua straniera per insegnare la geografia o la geometria o l'arte sono le conoscenze in quelle materie, i grafici, le cartine, e così via, a rendere comprensibile l'input. Si supera così una delle maggiori difficoltà dell'insegnamento linguistico, il fatto che la lingua straniera è insieme oggetto e strumento del proprio insegnamento;
- e. lo spostamento dell'attenzione *dalla forma linguistica ai contenuti* che essa veicola: è la celebre *rule of forgetting* di Krashen, secondo la quale si acquisisce una lingua proprio quando ci si dimentica che la si sta acquisendo perché il filtro affettivo non interviene a inibire il LAD, il *Language Acquisition Device*, di fronte a lacune o errori linguistici; 3.1.2
- f. nelle ore di informatica o di filosofia gli studenti meno interessati alle lingue o con minore attitudine all'apprendimento linguistico (ammesso che l'attitudine conti davvero) possono seguire le lezioni con la logica cognitiva propria di quelle discipline, ed è la lingua straniera che si piega a quella logica disciplinare, non sono più gli studenti a doversi piegare alla logica della lingua, come di solito avviene. 3.1.5

Queste ragioni per il CLIL sono ottime e condivise in tutti i paesi UE i cui si sperimenta l'uso veicolare - ma l'entusiasmo si scontra con alcune delusioni (ad esempio, la convinzione che basti aumentare l'esposizione, quindi le ore di lingua veicolare, per avere risultati immediati, indipendentemente dalla progettazione glottodidattica) e con molte difficoltà sia organizzative sia nel reperimento degli insegnanti; ma la vera ragione per cui lo spazio oggi assegnato alla lingua veicolare in Italia è di gran lunga inferiore a quello potenziale sta nell'atteggiamento individualistico di molti docenti italiani.

Vedremo ora alcune linee per l'organizzazione e la conduzione di lezioni in cui la lingua straniera è veicolo per informazioni e attività che riguardano altre materie.

12.3 L'organizzazione di esperienze di uso veicolare della lingua

Le variabili di fondo sono due, il rapporto tra la lingua e la materia non linguistica, da un lato, e la definizione della figura dell'insegnante dall'altro.


12.3.1 Rapporto tra la lingua veicolare e la disciplina veicolata

- 12.1.3 In CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, la parola chiave è *integrated*. A nostro avviso il CLIL costituisce la prospettiva ottimale per l'uso veicolare della lingua straniera, ma non è l'unica. Infatti nelle aziende multinazionali si tengono sempre più frequentemente corsi di formazione in inglese senza alcun interesse per lo sviluppo linguistico, quindi non c'è un *integrated learning*, ma solo un *content learning*. È nostra opinione che si tratti di opportunità sprecate: sarebbe sufficiente organizzare la formazione professionale applicando alcuni canoni glottodidattici per avere vantaggi sia contenutistici sia linguistici.

12.4 Il CLIL nelle scuole, nelle università o nelle aziende può essere attuato a diversi gradi di intensità a seconda del rapporto tra la lingua veicolare e la disciplina veicolata (per comodità faremo l'esempio della chimica insegnata in inglese). Nello schema della figura 12.2 si possono vedere cinque diversi livelli di integrazione tra lingua e disciplina, tra inglese e chimica.

12.2 Escludendo le due modalità non-CLIL (che sono le più diffuse, ma non mettono in azione i fattori di miglioramento qualitativo visti sopra), rimangono tre modalità: nella migliore, quella centrale, entrambi i docenti sono impegnati nel programmare (non necessariamente nel realizzare) l'esperienza di lingua veicolare, che può anche durare solo per un'unità didattica, un modulo, un certo periodo; negli altri casi una delle due materie domina, ma questo non è necessariamente un male; si tratta semplicemente di sapere che cosa si vuole:

Fig. 12.2 Diversi tipi di integrazione tra lingua e altre discipline

	INGLESE ←  CHIMICA
Non-CLIL	Si fa chimica in inglese senza alcun interesse per l'eventuale acquisizione dell'inglese.
CLIL orientato sulla chimica	Si fa chimica in inglese e l'insegnante di inglese dà un supporto in aspetti linguistici utili per la chimica.
CLIL	Chimica e inglese perseguono i loro obiettivi nello stesso tempo, con le stesse attività; il contenuto chimico prevale ma con forte attenzione al ruolo e al tipo della lingua.
CLIL orientato sull'inglese	Progetti, spesso interdisciplinari, in cui contenuti chimici (e anche biologici e fisici) danno i contenuti a moduli eseguiti poi in inglese.
Non-CLIL	Il tradizionale corso di microlingua, in cui si usano testi di chimica ma per imparare l'inglese della chimica, non la chimica.

- laddove la *prevalenza va alla disciplina*, l'insegnante di lingua straniera deve limitarsi a creare delle condizioni per cui i contenuti di chimica vengano acquisiti senza che l'inglese rappresenti un ostacolo (ma l'insegnante di chimica dovrà seguire alcune metodologie, che vedremo, per facilitare questo processo);
- laddove *prevale la lingua straniera*, i contenuti di chimica sono già stati acquisiti e il lavoro è basato, di solito, su un esperimento o un evento che viene organizzato, condotto e riferito in inglese: i contenuti scientifici *sono già stati acquisiti* e ora vengono semplicemente *applicati* e il tutto viene svolto in inglese. Per la chimica è quindi un'esercitazione o un ripasso.

Nulla esclude che si possano avere esperienze di tutti e tre o addirittura tutti e cinque i tipi in successione in uno stesso anno scolastico: l'importante è sapere esattamente che cosa si persegue e che cosa si può ottenere in ciascuna delle modalità.

12.3.2 Gli insegnanti

Molte aree europee sono plurilingui: dalla Catalogna al Belgio, dalla provincia di Bolzano alla Val d'Aosta, i docenti delle varie discipline sono in grado di insegnarle in almeno due lingue; l'area dei paesi che si affacciano sul Mar del Nord e sul Mar Baltico condivide una lingua seconda, l'inglese, per cui anche in questo contesto l'uso veicolare di questa lingua è naturale e possibile.

Tuttavia, nel suo complesso il corpo insegnante italiano, come quello di altre aree monolingui europee, ignora le lingue straniere o le conosce in maniera scadente, non sufficiente a gestire una lezione in lingua.

Non è pronto per insegnare a Babele.

In questo caso le uniche soluzioni per chi voglia comunque effettuare esperienze di uso veicolare della lingua straniera sono:

- a. l'attenersi alla modalità «CLIL con prevalenza della lingua», in cui gran parte del lavoro viene condotto dall'insegnante di lingua straniera, che guida delle esercitazioni su contenuti disciplinari già appresi;
- b. lo scambio di insegnanti (già sperimentato in molte scuole), per cui l'insegnante italiano di chimica, ad esempio, va in Inghilterra in una scuola dove si insegna italiano e da là viene il suo omologo, che insegnerà chimica in inglese; si realizza un «CLIL con prevalenza della chimica» e sarà l'insegnante italiano di lingue a dover svolgere uno sforzo di sostegno, eventualmente in compresenza, durante le prime lezioni del collega britannico;
- c. organizzare dei moduli in Internet, per cui è un insegnante straniero che insegna la chimica in inglese a studenti italiani e inglesi i quali, insieme, svolgono attività, conducono esperimenti, si scambiano informazioni e dati, scrivono la relazione finale. Se l'iniziativa coinvolge studenti stranieri di italiano l'esito può essere eccezionale: chimica insegnata in inglese a inglesi e italiani, con

esperimenti e relazioni in inglese, e fisica insegnata a italiani e inglesi in italiano, con esperimenti e relazioni in italiano: gli studenti sono gli stessi, ma in una modalità nota come «tandem» si aiutano vicendevolmente nella comprensione e poi nella stesura di testi nelle due lingue. 7.5.4

E ipotizzabile anche un altro percorso: è l'insegnante di lingua straniera che insegna, stabilmente o per un certo periodo, una disciplina non linguistica.

Questo è possibile già oggi nella scuola fino ai 10-11 anni: l'insegnante di lingua, infatti, è un maestro che insegna anche altre materie e può farlo, in maniera occasionale o sistematica, in lingua straniera. ⁹

Ma anche l'insegnante di lingue straniere delle superiori, con la sua formazione umanistica, è in grado di condurre un'unità didattica, predisposta insieme con il collega disciplinare, di arte o storia, di geografia o letteratura comparata, talvolta anche di filosofia o storia della musica.

Le esperienze di lingua veicolare possono essere positive anche se durano poche ore - ed esperienze di poche ore sono organizzabili in ogni scuola, se c'è la volontà di farlo: l'importante è che si utilizzino metodologie adeguate, come quelle che vedremo nel prossimo paragrafo.

12.4 Metodologia per l'uso veicolare della lingua

Indipendentemente dal fatto che gli insegnanti lavorino in compresenza o da soli e che l'esperienza sia gestita da un linguista o da un disciplinarista, ci sono tre considerazioni da tenere presenti:

- a. l'attività di uso veicolare deve portare all'acquisizione dei contenuti disciplinari e al miglioramento dell'acquisizione linguistica, altrimenti è inutile o quanto meno non è *CLIL*, non è *integrateci learning*. uno dei due insegnanti non sta perseguendo gli obiettivi della sua materia;
- b. il grande ostacolo che rende difficoltoso il perseguire i due obiettivi visti sopra è la limitata competenza degli studenti nella lingua (e nella microlingua) straniera;

c. quindi, se si vuole raggiungere «a» malgrado «b», *l'attività va accuratamente preparata* in modo che l'insegnante di lingue possa fornire agli studenti alcuni strumenti essenziali e che il collega disciplinarista usi attenzione da glottodidatta nel rendere comprensibile l'input, nell'aiutare a svolgere una relazione ecc.

Coonan (2000,2001) offre molte indicazioni; tra queste ne sintetizziamo alcune a mo' di esempio, per far comprendere di quale tipo di progettazione ci sia bisogno prima della lezione di chimica in inglese che abbiamo scelto come esempio. Bisogna:

- 3.1.4
- *far avere agli studenti la scaletta della lezione*: indicare gli argomenti nell'ordine in cui se ne parlerà, fornire qualche parola chiave, come ad esempio il nome inglese degli elementi, indicare eventuali richiami a nozioni già acquisite, in modo da averle disponibili nella memoria semantica;
 - *leggere insieme lo schema* in modo da affiancare il suono allo scritto (se per lo studente italiano è facile comprendere *nitrate* o *iodine* in un testo scritto, certo non lo è cogliere ['naitrit] e ['aioudi:n] in un discorso orale); in questa fase si dà anche il tempo per qualche eventuale domanda da parte degli studenti e si possono cogliere questi spunti per un brainstorming che faciliterà la comprensione;
 - *fornire l'input in maniera ridondante*, con forte supporto di elementi non linguistici: i simboli degli elementi, da indicare quando se ne sta parlando; frecce che marcano le relazioni tra gli elementi; gesti che sottolineano dimensioni, nozioni di spazio; trascrizione dei numeri e degli acronimi sulla lavagna mentre li si pronuncia ecc.;
 - fornire l'input avendo cura di *illustrare gli elementi astratti con esempi o riferimenti concreti*, e se possibile proporre questi ultimi con foto, lucidi, video, in modo da fornire anche iconicamente il loro significato;
 - *evidenziare i marcatori* di ordine logico, di sequenza, di causa-effetto, di tempo, e così via;
 - *far proprie le attenzioni glottodidattiche* tipiche di un insegnante di lingue: osservare l'espressione degli studenti per vedere se capiscono, enfatizzare le sezioni importanti rispetto a quelle secondarie, riprendere sinteticamente un punto prima di procedere al successivo, chiedere spesso conferma della comprensione ecc.

- far lavorare gli studenti in *coppie o gruppi* interrompendo le sequenze frontali, in cui parla il docente: sono momenti in cui gli studenti possono confrontare la loro comprensione, scambiarsi informazioni sul modo in cui hanno capito, sintetizzare anche in lingua materna i contenuti chimici della lezione (che, come quelli linguistici, costituiscono l'obiettivo dell'attività);
- alla conclusione di ogni sezione della lezione, *chiedere agli studenti di fare una sintesi*, di completare una tabella o un glossario, di disegnare un grafico, cioè una attività che permetta di riassumere e consolidare quello che si è appena compreso; solo dopo questa sintesi si può procedere al punto successivo;
- intervenire sugli errori solo quando questi sono tali da impedire la comprensione e farlo ripetendo semplicemente la forma corretta: uso veicolare è, appunto, *uso della lingua* e non *discorso sulla lingua*; per questo ci sarà tempo durante le ore specifiche di lingua straniera.

Uno dei maggiori glottodidatti degli anni Settanta-Ottanta, Robert di Pietro, era solito ripetere che per realizzare l'approccio comunicativo era necessario seguire solo una regola: «just keep communication going», fare in modo che la comunicazione non si interrompa, far sì che in qualche modo lo scambio di informazioni prosegua, resti vivo. L'uso veicolare della lingua straniera richiede esattamente questo: tener vivo il flusso di informazione. Se una lezione viene videoregistrata, ci sarà tutto il tempo necessario per rivedere e commentare l'evento con gli studenti durante l'ora di lingua straniera. Ma durante l'ora di arte o chimica o filosofia, *just keep communication going*.

7.5.2

In questo capitolo sono state fornite le seguenti nozioni, che vengono date per acquisite:

- istruzione/educazione bilingue;
- immersione totale;
- CLIL, *Content and Language Integrated Learning*;
- organizzazione di esperienze di uso veicolare della lingua straniera;
- metodologia didattica per l'uso veicolare della lingua straniera.

Parte terza

L'insegnamento delle lingue seconde

Capitolo 13

L'italiano come lingua seconda per gli immigrati

Nei capitoli precedenti si è sempre parlato dell'insegnamento delle lingue straniere a italiani: lingue «straniere», cioè non parlate in Italia, dove vengono studiate. In questo capitolo e nel successivo, invece, parleremo di lingua «seconda»: la lingua da imparare è parlata nell'ambiente in cui la si insegna, come nel caso indicato dal titolo del capitolo; ne consegue che non è più l'insegnante a selezionare e graduare l'input, ma la vita quotidiana: l'insegnante lavora sugli spezzoni di lingua che il «caso» mette di fronte all'immigrato.

4.2

Concentreremo la nostra attenzione prevalentemente sugli immigrati inseriti nella scuola, poiché gli immigrati adulti che frequentano corsi di italiano presentano una pluralità di situazioni tale che la metafora di Babele risulta perfino riduttiva e quindi necessiterebbero di un volume interamente loro dedicato.

Quando negli anni Cinquanta-Settanta gli immigrati sono giunti in maniera rilevante nell'Europa centro-settentrionale, il problema del conflitto culturale in una classe plurilingue era secondario rispetto a problemi ritenuti ben più urgenti - le condizioni di lavoro, le garanzie democratiche e civili, l'asilo politico ecc. I sistemi scolastici si limitarono a percorsi di compensazione linguistica con una logica darwiniana di selezione naturale: gli studenti più dotati trovavano in qualche modo una loro strada nel sistema scolastico, gli altri lasciavano la scuola appena possibile per raggiungere il padre in miniera o sulle impalcature.

L'Italia è entrata nel gruppo delle nazioni che accolgono l'immigrazione con trent'anni di ritardo e questo ci consente di riflettere su quanto è avvenuto altrove (per una sintesi, cfr. Tosi, 1995, cap. 5; Savage, 1995; Barzanò, Jones, 1998) e di avere strumenti concettuali, socio-politici ed educativi più sofisticati. Questo significa che è possibile sia impostare un progetto glottodidattico *ad hoc*, sia cercare di gestire e, se possibile, dirimere e superare i conflitti in una classe multi/inter-

culturale anziché limitarsi a ignorarli, illudendoti che siano solo dettagli irrilevanti.

13.1 Coordinate

Gli strumenti concettuali a nostra disposizione sono oggi in Italia di varia natura, ma quelli che ci interessano più da vicino sono socio-antropologici, pedagogici e glottodidattici.

La dimensione socio-antropologica

La ricerca di carattere antropologico e sociologico ha svolto una sostanziosa riflessione sull'inserimento/integrazione/assimilazione degli immigrati (un quadro sulla situazione dell'immigrazione è in Zincone, 2000; cfr. anche Tabboni, 1986; Candani, De La Pierre, 1993, una delle fonti dell'immagine di Babele; Crisdone, De La Pierre, 1995); è in questo ambito che sono stati elaborati concetti come quelli di:

- 4.5 • «cultura» e «civiltà»: è cultura il modo di vivere, di organizzarsi, vestirsi, nutrirsi ecc.; alcuni di questi modelli culturali sono particolarmente significativi per un popolo e divengono modelli di «civiltà»: nella civiltà italiana, ad esempio, il corpo umano è inviolabile, quindi sono inaccettabili, *incivili*, la tortura, l'infibulazione, la castrazione, la pena di morte - ma anche la sberla a un bambino, la punizione corporale a scuola;
- 9.9.2 • società «multi-» o «interculturale», la prima basata sulla tolleranza e, nei casi migliori, sul rispetto (che scompaiono appena si creano tensioni occupazionali, economiche, dando spazio al razzismo impilato in chi «tollera» qualcuno), la seconda fondata sull'interesse (che vuol dire studio, sforzo di conoscere) e sull'appropriazione di alcuni modelli culturali altrui ritenuti più validi dei propri.

Le società «multiculturali» si organizzano di solito a macchia di leopardo (un quartiere arabo, uno cinese ecc., che poi si degradano a ghetti) e prima o poi producono incidenti razziali; Babele invece è per sua natura «interculturale», permeabile - e uno dei principali meccanismi di permeabilità, di contagio culturale è costituito dalla conoscenza delle lingue.

La «multiculturalità» è un *dato etno-sociale*, l'«interculturalità» è una *scelta politica e culturale*.

Nelle società «multiculturali», il gruppo ospitante non si mette in discussione e gli ospitati lo fanno solo quanto basta per non essere espulsi; nella società «interculturale» tutti si mettono in discussione, sono disponibili alla contaminazione.

Nelle società «multiculturali» l'arricchimento è solo economico: le aziende trovano mano d'opera economica e poco sindacalizzata, gli immigrati possono inviare rimesse in patria. Nella società «interculturale» l'arricchimento è filosofico: si scoprono altri punti di vista, altri modi di concettualizzare la realtà, altri stili di vita.

Prima di decidere come insegnare l'italiano agli immigrati, dobbiamo decidere in quale società vogliamo vivere tra vent'anni: da questa scelta dipendono l'organizzazione della scuole, dei laboratori di italiano, dei loro contenuti e dei loro modi, nonché la scelta tra una scuola che «compensi» l'immigrato per quello che viene ritenuto il suo handicap di partenza, oppure «insegni a tutta la popolazione scolastica a vivere in una nuova società fatta di gente di lingue, culture e religioni diverse» (Tosi, 1995, p. 130).

La dimensione pedagogica

Anche il mondo pedagogico si è interrogato fortemente sul modo di gestire la crescente presenza di immigrati nella scuola, dagli studi di Demetrio e Favaro (1992, 1997) alle ricerche europee (ad esempio Skuttnabb-Kangas, 1984; AA.VV., 1999). Vengono dalla riflessione pedagogica le indicazioni sull'importanza del coinvolgimento:

- delle famiglie immigrate, per evitare che il ragazzino straniero sia dilaniato tra due modelli contrastanti di educazione, di relazione adulto-bambino e insegnante-alunno ecc.;
- della classe, ad esempio affidando lo straniero ogni giorno a uno o due compagni che gli fanno da tutor e gli risolvono i problemi linguistici e culturali più semplici e immediati senza interrompere il lavoro di tutti.

E in ambito pedagogico che si stanno studiando dei curricoli interculturali che costringono la scuola italiana a porsi interrogativi troppo a lungo rimandati: è la presenza di studenti islamici che ci costringe a

chiederci se le crociate siano davvero esemplari della civiltà cristiana europea; è la presenza di studenti russi che alle elementari hanno imparato a usare l'abaco che mette in crisi un curriculum di matematica in cui i logaritmi, base dell'abaco, sono visti come complesso punto d'arrivo anziché come meccanismi disponibili anche a un bambino di sei anni; è la presenza di orientali che può farci chiedere se «educazione fisica» significhi agonismo e lotta contro il record o armonia con il proprio corpo.

La dimensione glottodidattica

In glottodidattica si è lavorato soprattutto in due direzioni:

- i problemi legati all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda agli stranieri (Vedovelli, 1991; Tosi, 1995; Favaro, 1997; Pallotti, 1998; Bertocchi, Castellani, 1999; AA.VV., 2000; Barni, Villarini, 2001; Vedovelli et al., 2001; Gattullo, Leoni, 2001; Favaro, 2002);
- il tema della «comunicazione» interculturale. Non si confonda l'istanza per una «pedagogia» interculturale (Tassinari et al., 1992; Operti, Cornetti, 1992; Demetrio, Favaro, 1992 e 1997; Gobbo, 2000) con il problema della comunicazione interculturale (cfr. il nostro saggio in AA.VV., 2000); la pedagogia interculturale è il background, il contesto in cui si inserisce il problema della comunicazione interculturale: come si nota anche dai sintetici riferimenti che abbiamo indicato sopra, mentre molto e da tempo si riflette sulla pedagogia interculturale, si tende a credere che essa sia sufficiente a risolvere il problema della comunicazione tra persone provenienti da culture diverse; invece, anche nella situazione più aurea dal punto di vista pedagogico, le differenze comunicative.

4.5.2

13.2 Le motivazioni dell'allievo straniero

Gli allievi stranieri nella scuola italiana hanno due motivazioni spontanee per l'acquisizione della nostra lingua, una di natura strumentale e una di natura psicologica.

La prima è ovvia, per cui basterà osservare che gli studenti stranieri mirano a una *padronanza strumentale dell'italiano di base* da utilizzare nel mondo extrascolastico in cui desiderano o devono inserirsi. È

quella che la letteratura internazionale definisce *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS), ed è la forma di padronanza che si raggiunge più facilmente, anche per acquisizione spontanea. Molti studenti adulti hanno questo solo obiettivo, ed è a questo che si indirizza lo sforzo glottodidattico di molte associazioni, enti, gruppi che lavorano con immigrati.

Non è tuttavia un obiettivo sufficiente per un'istituzione come la scuola, dove serve anche la CALP, *Cognitive and Academic Language Proficiency* nell'italiano delle varie discipline, le cui microlingue hanno sia caratteristiche intrinseche (l'uso delle varie forme del passato e una complessa *consecutio temporum*, ad esempio, sono connaturate al discorso storico) sia caratteristiche stilistiche ereditate dalla tradizione (ad esempio, l'uso del congiuntivo in geometria, matematica, fisica: «si prenda un triangolo isoscele il cui lato minore sia un terzo degli altri due e lo si iscriva in un quadrato il cui lato abbia la stessa dimensione della bisettrice maggiore del triangolo»).

Anche quando ha raggiunto la BICS, l'immigrato passa la sua vita di relazione con gli italiani in situazione di inferiorità sul piano linguistico e culturale: non può fare prontamente una battuta, è preso in giro a causa degli errori, fatica a comprendere quello che i suoi compagni italiani capiscono immediatamente senza sforzo. Ciò genera una frustrazione e un disagio psicologico che si riflettono su tutto il vissuto (sia l'agito, sia il sentito) del ragazzo. Di conseguenza, egli compensa questa «deprivazione linguistica», per usare le parole di Bernstein, sviluppando i linguaggi corporei (forza fisica - dallo sport alla violenza alla danza ecc.) ma rimanendo sostanzialmente privo di uno strumento linguistico pienamente posseduto.

La parola «straniero» è consanguinea di «estraneo» e di «strano»; la parola «forestiero» (obsoleta in italiano, ma ancora viva nei dialetti padani e veneti, dove lo straniero è un «foresto») richiama il fatto che si «viene da fuori», che si è un *extracomunitario*. L'identità del ragazzo straniero finisce per basarsi su dei privativi: lo si identifica per ciò che lo allontana dagli italiani. Le conseguenze psicologiche di questa sottile forma di ripulsa sono prevedibili: se la società non coglie ciò che l'immigrato ha ed è, ma privilegia ciò che gli manca, se la società funziona secondo il principio «o cancelli la tua diversità o resti un estraneo, un foresto, un *extracomunitario*», allora si mina alla base il processo di autorealizzazione umana, caposaldo irrinunciabile del concetto di «educazione».

Una scuola che educa deve fornire gli strumenti (linguistici, nel nostro caso; ma non solo) perché quella persona possa *scegliere* e non sia *costretta* nella sua decisione di interrelare la lingua/cultura italiana e quella d'origine. L'immigrato deve essere posto in grado di scegliere, sulla base delle proprie motivazioni consapevoli, se rinunciarvi, se studiarla come semplice lingua etnica, se puntare a sviluppare una «personalità bilingue» (nel senso di Titone, 1996 e di Bingel, Splie-thoff in AA.VV., 1999, vol. 5), se curarla come lingua madre in previsione di un ritorno in patria.

13.3 e
14.2

13.3 Modelli operativi

E difficile individuare dei modelli operativi per la lingua *seconda*, a differenza di quanto abbiamo visto per la lingua *straniera*, perché:

- in ogni classe a scuola e in ogni gruppo nei corsi per adulti sono presenti *allievi di diversa provenienza*, spesso con una differente concezione di elementi grammaticali (quali «determinato/indeterminato», «azione momentanea/continua» ecc.) e con diverse logiche e manualità alfabetiche (da sinistra a destra, da destra a sinistra, dall'alto in basso e così via);
- gli allievi hanno *livelli di competenza completamente diversi*, a seconda del loro vissuto: l'albanese ha acquisito l'italiano orale dalla RAI in Albania ma non è alfabetizzato, il portoghese riesce in qualche modo ad «arrangiarsi», soprattutto nella comprensione scritta, ma fatica a parlare, il marocchino ha avuto fratelli maggiori che hanno lavorato alla raccolta dei pomodori in Campania e che gli hanno insegnato un italiano che in realtà è dialetto casertano; certi bambini cinesi sono in Italia da anni, ma non hanno avuto alcun contatto con gli italiani, altri sono qui da mesi e quando entrano nella scuola hanno la BICS del cortile e della strada, altri ancora sono giunti tre giorni prima di essere introdotti nella loro nuova classe e non sanno nulla;
- le motivazioni e i bisogni linguistici e comunicativi di cui sono *consapevoli* sono molto diversificati e questo rende impossibile un'analisi dei bisogni condivisa con loro;
- le *situazioni in cui avviene l'insegnamento* sono estremamente diversificate e spesso non c'è un solo insegnante impegnato nell'a-

zione di sostegno e recupero: l'allievo è affiancato da più persone (mediatori e facilitatori linguistici, docenti in sovrannumero per ore di sostegno, docenti di «laboratorio di italiano L2», i vari insegnanti della classe, i volontari dei corsi pomeridiani di recupero...), che non hanno il tempo e la volontà di adottare uno strumento complesso come un curriculum: è già molto se si riesce a far riferimento a un modello comune di competenza comunicativa e a far sì che le sue varie componenti vengano sviluppate dalle diverse figure di docente con una certa armonia. 4.6

Quanto ai modelli operativi da usare in classe, essi sono tre:

- a. *unità d'apprendimento*, dedicate ai vari aspetti linguistici che compongono la BICS: l'insegnante ha a disposizione delle schede sull'articolo, i numeri, i saluti *ecc.* e a seconda dei problemi che l'immigrato porta in classe (o nel laboratorio di italiano L2) usa la scheda adatta; 6.4.1
- b. *unità didattiche*, che non servono per la BICS, dove la didattica deve essere flessibile e agilissima, ma per la CALP, cioè per l'italiano delle varie aree disciplinari. Queste unità didattiche di italiano della storia, italiano della matematica *ecc.* sono costituite da vari testi disciplinari e le attività su ciascun testo (che costituisce un'unità di apprendimento) fanno emergere le caratteristiche micro-linguistiche; 6.4.2
- c. *conversazioni*, del tipo che in 6.3 avevamo definito «impossibili» a Babele: l'insegnamento della lingua seconda costituisce una nicchia in cui il modello «socratico» è utilizzabile, purché non ci siano più di due o tre studenti per insegnante. In questo modello è lo studente che porta un problema («in TV ho sentito dire questo... e non ho capito»; «perché dite *la gente va* invece che *vanno*, dato che la gente è fatta di tante persone?») e l'insegnante può rispondere rapidamente (e in alcuni casi è la scelta migliore) oppure può diventare un maieuta, può rispondere con una domanda alla domanda, cercando di far scoprire agli studenti il concetto di nome collettivo per cui «gente» va coniugato con un verbo singolare. Alla fine della conversazione può anche essere assegnata una scheda di esercizi da eseguire a casa o in gruppo, ma quello che conta è il fatto che, come Socrate faceva emergere il filosofo latente in ciascuno dei suoi interlocutori, qui l'insegnante faccia emergere il

linguista potenziale in ciascuno studente - e un ragazzino traumaticamente costretto al bilinguismo dall'emigrazione è potenzialmente un linguista ben più attrezzato del suo compagno italiano ricco, sereno e... monolingue.

In tutti i casi questi modelli - dal più strutturato, l'unità didattica, a quello in apparenza più anarchico, la conversazione maieutica - possono rifluire in una programmazione se si accompagnano a una scheda individuale dello studente straniero, in cui registrare gli argomenti trattati e potenzialmente acquisiti, per verificare se l'acquisizione viene confermata alla distanza e per indicare le lacune che rimangono da colmare.

4.3, 4.4
e 4.6 I contenuti della scheda individuale sono molto semplici: si tratta di prendere il modello di competenza comunicativa e di declinarlo per l'italiano, con l'aiuto dell'indice di una grammatica o ricorrendo a schemi come quelli in AA.VV. (1995): vi si elencano in tal modo i contenuti funzionali, morfosintattici, fonografemici e extralinguistici, evidenziando eventualmente le aree di maggiore difficoltà che l'esperienza ci consente di prevedere (ad esempio, gli atti che rientrano nelle funzioni interpersonale e regolativa; l'articolo per i turchi; /r/ ed /l/ per i cinesi; /i/ ed /e/ per gli arabi e così via).

Usando una scheda individuale, giorno dopo giorno viene a delinearsi la mappa essenziale della competenza comunicativa di quel dato studente e sulla base di quella scheda si può poi individualizzare l'intervento glottodidattico.

9
10 Incrociando le riflessioni presentate in questo capitolo con quanto abbiamo detto sia in ordine all'insegnamento a bambini o adolescenti, si possono poi scegliere le tecniche didattiche necessarie all'interno del repertorio proposto nell'Appendice B (per un approfondimento metodologico e indicazioni sui singoli gruppi linguistici cfr. un sito in continuo aggiornamento: www.unive.it/progettoalias).

4.5.2 Quanto all'insegnamento agli immigrati adulti, rileveremo solo che essi tendono essenzialmente a chiedere le BICS e che i principali problemi non sono tanto di ordine linguistico (a parte l'insegnare a scrivere a studenti analfabeti o alfabetizzati in grafie diverse da quella latina) quanto interculturali e relazionali (Balboni in AA.VV., 2000).

13.4 Il mantenimento della lingua d'origine

Gli immigrati ricostruiscono in Italia le versioni africane o asiatiche delle Little Italy dei nostri emigranti del secolo scorso: zone in cui non c'è una lingua materna o seconda, bensì una lingua «etnica». 4.2

In molti paesi a lunga tradizione di immigrazione ci sono *community language programs*, come quelli australiani, o *heritage programs*, come quelli canadesi: la *Encyclopedia of Language and Education* dedica l'intero e corposo volume 5 alla schedatura di esperienze di educazione bilingue, in gran parte in situazione di lingua etnica (Cummins, Corson, 1998; cfr. anche Tosi, 1984). Anche in Italia, come è già successo nei paesi dell'Europa settentrionale, sta prendendo corpo la richiesta di conservare le lingue d'origine, nell'*illusione* (Tosi, 1995 dimostra con chiarezza tale illusorietà) che conservare la lingua significhi anche conservare la cultura.

In molti casi il mantenimento linguistico viene affidato a iniziative interne alla comunità etnica e spesso è legato al mantenimento religioso - un po' come è avvenuto per l'emigrazione italiana degli anni Quaranta-Sessanta. Ma gli italiani in Europa, America e Australia si trovarono in paesi in cui l'idea di «scuola», di «insegnante», di «corso di lingua» era omogenea a quella italiana, mentre l'insegnante di arabo spesso è un sacerdote che insegna la lingua e la religione insieme, che ha una cultura orale e diffida dello scritto, che esalta la proibizione e l'obbligo rispetto alla responsabilità e alla libertà di scelta: il panorama opposto rispetto a quello della scuola italiana; l'insegnante cinese non accetta domande dai suoi studenti, che devono tacere e imparare a memoria, e questo contrasta con la pedagogia interattiva e cognitiva italiana. La scuola asiatica e quella africana sono essenzialmente prescrittive e deduttive, la nostra è descrittiva e induttiva: il bambino straniero che al mattino è nella scuola italiana e al pomeriggio in quella etnica *mantiene* la sua lingua d'origine o *ne viene dilaniato*? Chi difende il bambino dallo sviluppare un io *diviso* e gli garantisce un io *plurale*?

D'altra parte Cummins (1981,1983 e in Balboni, 1996) ha dimostrato senza ombra di dubbio che il mantenimento della lingua d'origine aiuta lo sviluppo cognitivo del bambino immigrato e ne aiuta il successo scolastico. Quindi potrebbe essere il sistema scolastico italiano a organizzare i corsi di mantenimento, coinvolgendo la comunità etnica ma controllando che vengano rispettati alcuni capisaldi della

- 13.1 «civiltà» pedagogica italiana (civiltà nel senso visto in 13.1), come la laicità, difficoltosa in un corso di arabo; come l'interattività e l'esercizio del dubbio, difficili in un corso di cinese; come il bando delle punizioni corporali, che invece sono accettabili per molte delle popolazioni balcaniche e asiatiche.

Un'esperienza di mantenimento della lingua d'origine usandola come lingua veicolare per alcune materie in orario extrascolastico è in corso nel Belgio fiammingo dal 1981, con risultati molto positivi (Coonan, 2002): forse questa può essere la via da seguire per un'*educazione* bilingue.

- 12.1.1

Al di là di questi problemi pedagogici, ne esistono tre che sono squisitamente glottodidattici.

Che cosa significa «lingua d'origine»?

Danesi (1986) descrive l'assurdità dell'insegnamento dell'italiano ad allievi la cui lingua etnica era il dialetto; d'altra parte mantenere il dialetto sarebbe stato impossibile, data la frammentazione delle provenienze. Simile è il problema dell'arabo o del cinese orali (lo scritto è comune, di matrice coranica, in un caso, pittografica nell'altro): si devono organizzare corsi specifici per marocchini, tunisini, libici, libanesi, egiziani, da un lato, cinesi del nord, del sud, dell'ovest, dall'altro? Oppure, di fronte all'impossibilità organizzativa, si organizzano corsi di arabo classico, lingua madre di nessuno degli studenti? O in una situazione in cui prevalgono i marocchini si punta su quella varietà dell'arabo anche per i pochi bambini libanesi, siriani e egiziani, minoranze nella minoranza?

Competenza linguistica dell'insegnante

Chi insegna la lingua etnica deve conoscere l'italiano e deve essere in grado di procedere anche ad analisi comparative tra la lingua etnica e l'italiano - entrambe presenti nella mente dello studente. Gran parte dell'arricchimento cognitivo derivato dal bilinguismo si basa sulla comparazione, che trasforma il ragazzino in un linguista. Un docente di curdo che non sappia l'italiano e non sappia quindi compararlo alla sua lingua non può avere cittadinanza in un progetto glottodidattico organizzato da una scuola italiana.

Competenza didattica dell'insegnante

Non basta essere albanesi per insegnare l'albanese: questa banale affermazione, accettata per tutti i docenti di madrelingua in Europa e America, sembra dimenticata quando si pensa ai mediatori linguistici o agli insegnanti di lingua etnica (il che attesta della poca considerazione che si ha di questo mantenimento nella nostra scuola: è un placebo offerto in attesa che il dolore e la nostalgia per il mondo perduto lasci spazio all'assimilazione in Italia). In un sistema scolastico serio devono entrare solo professionisti, qualunque sia la disciplina che insegnano o il ruolo che assumono. Si deve quindi definire un percorso per la formazione glottodidattica dei docenti di lingua etnica prima di consentire loro d'entrare in classe.

In altre parole, l'immigrato va difeso dai pietismi e dai corsi compensatori, va inserito in programmi forti, perché forte è il suo bisogno.

In questo capitolo abbiamo affrontato e quindi diamo per acquisiti i concetti di:

- società e scuola multiculturali e interculturali;
- BICS e CALP;
- conversazione maieutica come modello operativo proprio della lingua seconda;
- lingua etnica e suo mantenimento.

Capitolo 14

Le lingue «seconde» nelle regioni bilingui

L'Europa, malgrado l'affermarsi degli stati nazionali monolingui, rimane un arcipelago di zone bilingui; fino a qualche decennio fa erano osteggiate di fatto, oggi sono in alcuni casi teatro di scontri interetnici, in altri sono (iper)protette dalle leggi - ma comunque sono a rischio di estinzione di fronte all'internazionalizzazione progressiva.

L'Italia non è da meno del resto d'Europa, come vedremo.

In questo capitolo studieremo i termini del problema dell'educazione bilingue in alcune zone italiane dove risiedono minoranze storiche.

Di fondo, cercheremo di rispondere alla domanda: c'è posto, a Babele, per le «piccole» lingue?

La socio-psicologa Tabouret Keller (in Balboni, 1996) e il pedagogista Johnstone (1994), da due diversi punti di vista, notano entrambi come la condizione normale degli abitanti del nostro pianeta sia quella di bilinguismo: in Asia e in Africa ogni tribù o popolo si porta dietro la sua lingua nei suoi spostamenti; in Europa il mosaico neolatino a sud, germanico a nord e slavo a est è stato di molto semplificato dalla nascita degli stati nazionali, tendenzialmente monolingui, ma le aree *ufficialmente* bilingui si contano a decine e decine e quelle realmente bilingui sono molte di più, anche se le lingue non protette sono destinate alla rapida estinzione; in America e Australia la situazione è diversa: il bilinguismo non è dovuto al sovrapporsi della lingua degli invasori su quelle delle comunità originarie, che di fatto sono state annientate, quanto al permanere delle lingue «etniche» dei migranti giunti in questi paesi dopo che gli inglesi, i portoghesi e gli spagnoli avevano già stabilito la lingua delle loro colonie.

Le aree bilingui europee, dai Paesi Baschi ai Balcani, sono spesso aree di tensione; lo sono state fino agli anni Settanta anche le aree bilingui italiane, soprattutto le «penisole linguistiche» in cui si parlano

lingue che sono dominanti oltre il confine politico: la Valle d'Aosta, la Provincia di Bolzano, le valli slovene in Friuli e Venezia Giulia; la tensione è stata sopita sia con provvidenze economiche eccezionali, sia con iniziative scolastiche rimaste spesso più nelle intenzioni e nei documenti ufficiali che nella realtà acquisizionale dei ragazzi nelle classi.

Eppure la Babele europea è potenzialmente esplosiva - come ci insegna la storia recente dei Balcani. La politica linguistica nei sistemi scolastici è uno degli ambiti di studio della glottodidattica, quindi nel prossimo paragrafo cercheremo di tracciare una mappa della situazione e di vedere quale idea di educazione bilingue venga posta in essere.

14.1 L'Europa e l'Italia plurilingui

Il Regno di Spagna è plurilingue: ma se è vero che la Catalogna rappresenta il modello di riferimento di ogni movimento autonomista, è pure vero che i Paesi Baschi ne sono l'incubo; Andalusia e Galizia rappresentano due aree problematiche in termini di bilinguismo nella penisola iberica.

In Francia l'occitano sta scomparendo nel Midi, ma le minoranze bretone e alsaziana sono estremamente attive; il Belgio è ufficialmente bilingue, ma l'incomunicabilità culturale ed emotiva tra le due comunità sembra crescere, anziché diminuire mano a mano che i programmi scolastici cercano di realizzare il bilinguismo franco-fiammingo; i Paesi Bassi hanno, come il Belgio, alcune aree tedesche, oltre a una compatta minoranza frisone nelle isole del nord; il Lussemburgo è tranquillamente trilingue, come lo è la Svizzera, dove tuttavia le aree germanofone (dove si parla un tedesco incomprensibile ai non-svizzeri) sono sempre meno bi- o trilingui.

Le isole britanniche ospitano varie aree gaeliche, ma la forza dirompente dell'inglese sta cancellando il bilinguismo; lo stesso avviene in Scandinavia, dove spesso l'inglese permette a norvegesi e finlandesi di interagire nelle aree bilingui senza necessità di apprendere lo svedese, lingua di molte delle loro minoranze.

Quanto all'Europa slava, dopo il crollo del regime sovietico che aveva ufficialmente protetto centinaia di minoranze imponendo di fatto la russificazione, dopo il frantumarsi di stati plurilingui come la ex Cecoslovacchia e la ex Jugoslavia, dopo che nazioni storiche co-

me l'Ucraina, la Bielorussia, la Moldavia (enclave latina nel mondo slavo) ecc. hanno ritrovato l'indipendenza dalla Russia, la situazione è troppo complessa anche per un abbozzo di descrizione: basti dire che quasi in nessun caso i confini politici dell'Europa ex sovietica corrispondono a quelli linguistici e che le enclave linguistiche (e culturali, e spesso religiose) sono nell'ordine delle centinaia.

Infine, c'è un popolo diffuso in tutta Europa, che ogni Stato cerca di «domare» ma che ancora resiste nella sua autonomia linguistico-culturale: gli zingari, divisi in due grandi comunità, quella rom e quella sinti (una rassegna di modelli di educazione bilingue in Europa è in Baertens Bearsome, 1993).

L'Italia si inserisce in maniera ambigua nel panorama europeo del bilinguismo: da un lato protegge (effettivamente in alcuni casi, solo sulla carta in altri) alcune minoranze, dall'altro ne ignora la maggior parte o ne ha delegato la protezione alle regioni anche se sono a statuto ordinario, il che significa impedire di fatto la protezione scolastica e limitarsi al finanziamento di sagre paesane e mostre folkloristiche.

Sono protette in Italia:

La Valle d'Aosta

È considerata bilingue italiano-francese malgrado il bilinguismo originario fosse tra il dialetto piemontese e il *patois*, cioè il francoprovenzale, lingua diversa dal francese; tra l'altro si protegge come italo-francese anche la valle del Lys, dove si parla il walser, la lingua germanica del Liechtenstein.

In questa regione la filosofia glottopolitica è che *ogni cittadino deve essere bilingue*, quindi ogni insegnante è bilingue e le varie materie scolastiche possono essere insegnate in entrambe le lingue; il modello

12.3.2

13.1

quindi è tendenzialmente quello della società interculturale.

La Provincia di Bolzano

A differenza della Valle d'Aosta, *qui è la società, non le singole persone, a essere bilingue*, per cui esistono tre sistemi scolastici separati: sono monolingui quello italiano e tedesco, in cui la seconda lingua è in realtà vissuta come «straniera»; è trilingue quello ladino (che ha una piccola appendice bilingue, senza il tedesco, nella Val di Fassa in Provincia di Trento); il modello è quello multiculturale, con le comunità separate a macchie d'olio malgrado i vari «patentini» di bilinguismo.

4.2

Le aree slovene in Friuli

L'ingresso della Slovenia nell'UE cambierà la situazione attuale, ma finora si tratta in realtà di scuole italiane con un'appendice slovenofona: un tipico esempio di «bilinguismo zoppo».

Ma la realtà dell'Italia plurilingue è molto più complessa (cfr. CLADIL, 1983 per un panorama). Da un lato si è «risolto» con un genocidio linguistico il problema del bilinguismo italiano/dialetti, dall'altro si aspetta che le altre minoranze si esauriscano per la pressione dei mass media che usano l'italiano o l'inglese. Vediamo più da vicino anche queste situazioni.

I dialetti italiani

I cosiddetti dialetti non sono varianti locali dell'italiano (lo sono solo i dialetti toско-umbro-laziali), ma sono lingue a sé, spesso con una forte letteratura - quasi sempre ignorata dal canone letterario imposto dal De Sanctis, primo Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, quando, dopo aver fatto l'Italia, bisognava fare gli italiani...

Una legge del 2000 riconosce come «lingue minoritarie» il friulano e il sardo (quindi implicitamente dà mandato a quelle due regioni autonome di curarsi del problema), mentre aree ad alta dialettologia, come il Veneto e la Venezia Giulia, la Campania o la Calabria, sono ignorate: implicitamente si concepiscono queste lingue come residui del passato, lingue materne dei vecchi, lingua per battute e fraternizzazione degli adolescenti, destinate a scomparire come è già avvenuto nella pianura padana per i dialetti gallo-italici.

Valli alpine bilingui

Nelle Alpi esistono valli bilingui che devono al loro isolamento la conservazione delle lingue locali: le valli occitane in provincia di Torino, le cui popolazioni sono prevalentemente protestanti; la valle walser in Val d'Aosta; la valle romancia in provincia di Sondrio (ricordiamo che il romancio è la quarta lingua ufficiale della Svizzera); le aree cimbra e mochena in Trentino, dove si parla un antico dialetto germanico, come pure nell'altopiano a nord di Vicenza e a Sauris, in Friuli: tranne che nelle province autonome di Aosta, Trento e Udine, negli altri casi le lingue locali non hanno cittadinanza scolastica.

Le isole linguistiche del Sud

Esistono varie isole linguistiche nel sud: dai tre comuni croati in Molise, alle centinaia di comuni in cui si parla l'albanese antico, alle aree greche in Puglia e Calabria (dove ci sono anche due località franco-provenzali, residuati di drappelli di crociati mai giunti in Terrasanta), alla minoranza catalana di Alghero.

Nelle valli alpine e nelle isole linguistiche del sud, la conservazione delle lingue locali è affidata alle iniziative degli enti locali, che spesso sono di carattere etnologico piuttosto che glottodidattico, fanno folklore anziché educazione bilingue, nutrono i ghetti della nostalgia anziché arricchire gli studenti con le loro lingue d'origine mirando a una personalità bilingue, capace di riconoscersi in due identità, di ritenersi *at home* in entrambi i mondi e quindi capace di entrare a Babele senza le pastoie dell'etnocentrismo, del monolinguisimo.

14,2 Identità monolingue, diglottica, bilingue

Nelle situazioni di bilinguismo, cioè di presenza di due lingue in una comunità (sul concetto di comunità bilingue cfr. Lyon, 1996), la realtà è meno equilibrata di quanto la parola «bilinguismo» potrebbe lasciar pensare: una delle due lingue ha di solito più prestigio sociale (perché è la lingua dei mass media o quella delle classi dominanti) e quindi la scelta di usarla o di rifiutarla diventa una scelta politica, sociale, culturale. Si tratta della situazione in cui il «bilinguismo» diventa «diglossia».

Di conseguenza, l'educazione linguistica in aree di diglossia impone la scelta tra mirare alla creazione di:

- identità *monolingui*: persone che non si riconoscono affatto nella lingua minore; in questo caso la lingua minore viene ignorata, la si vive come fonte di errore, si paga una multa, per quanto simbolica, se la si usa: è stata la scelta fatta nel dopoguerra per i dialetti (durante il fascismo la situazione - può suonare incredibile - era stata più democratica: sotto la guida di Migliorini, dal 1931 in poi si scrissero 231 manuali per facilitare il passaggio dai vari dialetti all'italiano; Balboni, 1988);

- identità *diglottiche*: persone che accettano l'esistenza di un'altra lingua nell'ambiente, la usano per quel tanto che serve, ma si considerano appartenenti a una delle due comunità. E il caso della comunità italiana nelle zone slovene, catalane, ladine, nonché delle comunità italiana e tedesca nella Provincia di Bolzano: la presenza dell'altra comunità, dell'altra lingua, viene vista come una seccatura, un'ingombrante eredità storica, anziché come l'opportunità di apprendere perfettamente due lingue, di vivere perfettamente due culture;
- identità *bilingui*: persone che sentono una doppia appartenenza e sono a proprio agio in entrambe le comunità. Non è una rarità, ma tradizionalmente è stata un appannaggio di classi sociali alte e colte: Benedetto Croce come Eduardo de Filippo, Carlo Goldoni come Massimo Cacciari, Gianni Agnelli come migliaia di vecchi insegnanti di belle lettere non hanno mai avuto problemi a pensare e a parlare in dialetto o in italiano a seconda dell'argomento o dell'interlocutore o del proprio ingiustificato desiderio.

Babele è un luogo in cui le persone bi- o plurilingui saranno più a loro agio di quelle monolingui, quindi saranno più produttive, più capaci di autorealizzarsi, rispetto alle personalità diglottiche. Quindi, se si danno a tutti le possibilità di cui hanno goduto Goldoni, Croce, Cacciari e molti di noi, nati in un'Italia dialettologa ma non per questo deprivati di un italiano pieno, *crescere in una comunità bilingue è una fortuna, non un handicap*, creare una scuola basata sull'educazione (e non solo sull'istruzione) bilingue è un atto di politica educativa estremamente avanzata, rivolta a progettare un futuro e non a conservare un passato ridotto a rimpianto e folklore.

12.1.1

14.3 Educazione bilingue ed educazione biculturale

Nell'*educazione* bilingue abbiamo una *finalità*, la creazione di una personalità il più possibile bilingue (nell'accezione di Titone, 1996), mentre nell'*istruzione* bilingue abbiamo gli *obiettivi* pragmatici visti sopra.

12.1.1

L'espressione «educazione bilingue» è spesso vista come sinonimo di «educazione biculturale», ma in realtà si tratta di due dimensioni differenti che vanno studiate meglio; prendiamo le mosse dalle tre

4.1.2 mete generali dell'educazione, l'autopromozione, la socializzazione e la culturizzazione, e vediamo a quale livello ciascuno dei due modelli intervenga:

- l'educazione *bilingue* opera a livello dell'«io», cioè della definizione dell'identità, e produce effetti soprattutto sul piano della *auto-realizzazione* della persona: «io sono io sia che parli italiano o ladino, sia che beva vino o sidro». Questa *forma mentis* permette di entrare nella babelica Europa con un'apertura, con una mancanza di pastoie, con una tranquillità psicologica che sono proprie di chi è cresciuto in aree bilingui e in una scuola che l'ha fatto cittadino di due popoli (quindi, potenzialmente, di tanti popoli) anziché prigioniero di uno solo;
- l'educazione *biculturale* include anche una dimensione linguistica, ma è la *culturizzazione* a rappresentare il fulcro del progetto: si tende a creare un diffuso relativismo culturale, a farlo maturare in interesse per la diversità, pur lasciando che ciascuna persona si riconosca in uno dei gruppi che compongono la comunità multiculturale. E una prospettiva apprezzabile e augurabile, più a portata di mano di quella vista sopra, ma indubbiamente più limitata.

L'educazione bilingue riguarda la persona, quella biculturale si realizza piuttosto a livello sociale.

Le esperienze di educazione «bilingue» oggi realizzate in Italia nelle aree tutelate dalle leggi nazionali e regionali sono in realtà esempi di educazione «biculturale».

Non solo: nelle aree bilingui non protette gran parte delle esperienze sono orientate in maniera precisa, dalla lingua minoritaria alla lingua dominante; i ladini, gli albanesi, i catalani, gli zingari vanno italianizzati, non si pensa alla ladinizzazione, albanesizzazione o catalanizzazione degli italiani. Ciò significa che sono impostazioni consolatoriamente bilingui e biculturali, sono una sorta di pedaggio da pagare per non essere accusati di glottocidio, ma in realtà sono riti per occultare il passaggio dalla realtà bilingue a quella monolingue italiana: gli italofoeni trasferitisi nei comuni albanesi, nel centro catalano di Alghero ecc. spesso rifiutano di iscrivere i propri figli nelle scuole in cui si insegna la lingua locale - e se li iscrivono, nelle ore scolastiche dedicate alla lingua minoritaria i ragazzi italiani vivacchiano in attesa che si tornino a fare cose serie.

Perché allora dedicare un intero capitolo all'insegnamento delle lingue seconde delle minoranze, se esso è osteggiato dagli utenti e mal applicato dalle scuole? Per le ragioni indicate nell'introduzione: ancorché la più difficile da organizzare, l'educazione bilingue è la maniera più efficace per far acquisire profondamente una lingua diversa da quella materna - che comunque continua a esistere, a essere dominante, anche nelle personalità bilingui.

Se guardiamo con occhio disincantato e sintonizzato sul futuro piuttosto che sul presente cui siamo avvezzi, se proviamo a immaginare l'Europa dei nostri nipoti, ci rendiamo conto che quanto abbiamo scritto per le aree delle minoranze odierne potrebbe essere vero per lingue «minoritarie», come il danese e l'islandese, il norvegese e lo svedese, il finlandese, l'estone, il lituano e via elencando. E potrebbe venire il tempo in cui anche l'italiano e il francese e il tedesco saranno lingue minori: per salvare le nostre lingue «medie» dobbiamo salvare quelle che sono «minori» di loro, ribadire e mettere in opera il diritto di ogni lingua a esistere: è la bellezza di Babele rispetto alla piatta noia dell'Eden prima che gli uomini provassero a costruire la Torre.

14.4 L'organizzazione della scuola per l'educazione bilingue

Nella sperimentazione di educazione bilingue descritta in Balboni (1996) vengono presentati tre possibili modi per organizzare una scuola bilingue.

Una persona / una lingua

Alcuni insegnanti usano sempre e solo la lingua A e altri la lingua B; è un modello che può funzionare nella scuola superiore, in cui un docente insegna per poche ore la settimana in una data classe che ogni mattina vede l'alternarsi di docenti, quindi di lingue: non si creano dei rapporti interpersonali forti, ma solo delle relazioni scolastiche, che possono essere realizzate in qualsiasi delle due lingue; questo modello funziona molto meno nella scuola dei bambini, dalla materna alle elementari, in cui la relazione alunno-insegnante è molto più forte e quest'ultimo è modello di vita per il bambino: un insegnante bilingue che

usa sempre solo una lingua è un modello monolingue e non induce al bilinguismo; non solo, se il bambino sa che in effetti la sua maestra conosce entrambe le lingue, non può capire perché quando parla con lui ne usi solo una.

Un'attività / una lingua

In questa modalità, ad esempio, un tipo di gioco si svolge sempre in lingua A e un altro tipo sempre in lingua B, indipendentemente dall'insegnante presente o addirittura con lo stesso insegnante, che passa da una lingua all'altra.

E un modello molto buono, presenta un vero adulto bilingue, ma richiede una buona organizzazione e una notevole autodisciplina da parte dell'insegnante.

Un luogo / una lingua

La scuola si organizza in un'area di lingua A e una di B, e tutto - gli arredi, le foto sui muri, gli oggetti, le bandiere, l'eventuale musica di sottofondo ecc. - è coerente con la cultura A o B; ciò esercita una pressione ambientale che rende spontaneo l'usare una lingua o l'altra. Questo modello è adatto alle scuole dell'infanzia e ai primi anni della scuola di base, in cui l'aula di classe è quasi inesistente e si privilegiano invece le aule tematiche - aula di musica, refettorio, aula di disegno, palestra ecc. Anche in questo caso l'insegnante deve essere bilingue e essere in grado di passare naturalmente da una lingua all'altra.

L'ultima frase del capoverso precedente evidenzia uno dei maggiori problemi organizzativi per esperienze serie e profonde di educazione bilingue: il reperimento di insegnanti bilingui.

Il problema è in parte sindacale (si devono creare delle graduatorie specifiche per le aree bilingui) ed è risolvibile; in parte però è un problema socioculturale: in molte zone bilingui povere, i parlanti della lingua minoritaria appartengono a classi socio-economiche basse, non raggiungono la laurea e quindi non divengono insegnanti; alcune zone bilingui sono diventate ricche a opera del turismo e quindi l'autocritico, che ha trasformato la vecchia baita o il maso in un albergo, non «perde tempo» a studiare per andare a fare l'insegnante e guadagnare di meno di quanto ottiene come receptionist, cameriere ecc. Per inveterata povertà o per sopraggiunta ricchezza, le comunità della

lingua minoritaria non producono insegnanti in numero sufficiente a garantire una scuola bilingue nelle loro comunità. E nello spazio di una generazione questo porta alla trasformazione di una lingua e cultura viva perché studiata e tramandata, in un folklore disponibile per politicanti locali che vogliono sussidi dal centro o per poeti della domenica che cantano il tempo che fu.

Amnesso che si trovi l'insegnante bilingue, un ulteriore problema nasce dalla qualità della sua competenza linguistica nella lingua minoritaria: quale varietà usa? Se usa quella locale, spesso non può insegnare in aree limitrofe nella propria area bilingue: un ladino della Val di Fassa ha difficoltà con il ladino della Val Gardena; un greco della minoranza sita in Puglia ha difficoltà con il greco parlato dalla minoranza in Calabria. Se invece usa la lingua standard, ad esempio il tedesco nella varietà ufficiale, la *Hochsprache*, ha difficoltà in molte aree della Provincia di Bolzano, in cui il tedesco è in realtà un dialetto austro-bavarese; ritorna il problema visto per la Val d'Aosta: ha senso salvaguardare come francese una regione francoprovenzale?

Il problema dell'educazione bilingue, dunque, è prima di tutto legato alle persone che devono realizzarla; individuati i docenti, scelto il modello organizzativo all'interno delle tre modalità viste sopra, i problemi di ordine metodologico rientrano in quanto già discusso nei capitoli precedenti e c'è una grande letteratura glottodidattica che descrive esperienze e indica ottimi risultati.

Per approfondimenti, oltre a Balboni (1996), già citato sopra e alla cui bibliografia si rimanda, cfr. gli studi del caso di Spolsky, Cooper (1977 e 1978) e le rassegne in Bratt Paulston (1980) e in Cummins, Corson (1998); AA.VV. (1991) fa una rassegna più eurocentrica; Dula, Burt, Krashen (1982) danno un'interessante lettura psicolinguistica dell'educazione bilingue, mentre la riflessione neurologica è in Fabbro (1996); per gli aspetti psicologici cfr. Titone (1986).

In questo capitolo si sono trattati:

- la geografia delle minoranze linguistiche in Europa e in Italia;
- le nozioni di personalità bilingue e diglottica;
- la differenza tra educazione bilingue e biculturale;
- i modelli organizzativi per una scuola bilingue.

Appendici

Appendice A

I principali approcci e metodi del xx secolo

Esistono due storie «canoniche» della glottodidattica, quella di Kelly (1971) e quella di Titone (1982); degli *excursus* storici sono presenti in sezioni specifiche di Stevick (1980), Balboni (1985), Richard, Rogers (1986), Cambiaghi (1987), Freddi (1994), Borello (1996), Danesi (1998), Pichiassi (1999), Serra Borneto (1998). A tutti questi testi si rimanda chi voglia avere un quadro dettagliato e complessivo.

Nei paragrafi che seguono tratteremo solo una breve panoramica dei principali approcci e metodi dell'ultimo secolo focalizzando, per ciascuno di essi, le stesse variabili, che abbiamo anticipato nel primo capitolo. 1.3

Al *Approccio formalistico o «grammatico-traduttivo»*

È l'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta e che ancora domina molte università. In questo approccio sono cresciuti, nella maggioranza dei casi, i docenti di lingue e quindi è questo approccio che inconsapevolmente essi tendono ad applicare, pur integrandolo con approcci più comunicativi.

- > *Teorie di riferimento*: la linguistica descrittiva tradizionale, l'educazione vista come rispetto delle regole;
- > *percorso*: deduttivo; si danno le regole, se ne dedurranno i comportamenti linguistici;
- > *lo studente*: è una *tabula rasa* su cui incidere, una personalità da «plasmare»;
- > *il docente*: è fonte di informazione, modello da seguire, giudice insindacabile;
- > *la lingua*: è un insieme di regole che consentono di travasare frasi dalla lingua materna alla lingua straniera, indipendentemente dal fatto che si vei-

colino anche significati: «alcuni cammelli pieni di pidocchi videro dei gufi, presero paura e caddero sui ciottoli rompendosi le ginocchia e rovesciando i giocattoli che portavano in groppa» era una frase stupenda, perché metteva in campo tutti i plurali irregolari francesi in -ou, ma non significava nulla di rilevante;

- > *la cultura*: è quella letteraria, classica;
- > *modelli operativi*: il curriculum è costituito dalla lista delle regole di pronuncia e morfosintassi, l'insegnamento è condotto per lezioni centrate sulle varie regole;
- > *tecniche didattiche*: traduzione, dettato, esercizi di manipolazione del tipo «volgi al...» oppure «trasforma i verbi all'infinito in...»;
- > i *materiali*: manuali a stampa;
- > *gli strumenti tecnologici*: nessuno.

È evidente che un modello glottodidattico come questo andava bene quando la lingua era essenzialmente un ornamento culturale per signorine di buona famiglia o per intellettuali di provincia, ma non poteva più reggere quando, nel dopoguerra, le persone e le merci hanno iniziato a varcare i confini.

A2 // metodo diretto di Berlitz

In alcune nazioni, l'approccio formalistico fu posto sotto accusa fin dalla fine dell'Ottocento: tra queste, alcune aree dell'Impero Britannico, gli Stati Uniti, la piccola Svizzera multilingue nel cuore d'Europa. Proprio qui visse Berlitz, il cui «metodo» è in realtà un «approccio» vero e proprio, cioè una filosofia glottodidattica coerente.

- > *Teorie di riferimento*: non c'è alcun riferimento teorico esplicito, anche se bisogna ricordare che negli stessi anni in cui Berlitz crea la sua scuola a Ginevra, nella stessa città De Saussure discuteva la dicotomia tra *parole*, cioè la lingua in atto che interessa a Berlitz, contrapposta alla *langue*, al sistema astratto dell'approccio formalistico allora in auge;
- > *percorso*: fortemente induttivo;
- > *lo studente*: è autonomo nell'apprendere, deve sforzarsi di indurre le regole, di fare generalizzazioni;
- > il *docente*: rigorosamente di madrelingua, usa solo la lingua che si deve apprendere;
- > *la lingua*: è strumento di comunicazione;

- > *la cultura*: è implicita nella lingua, quindi si trattano quei modelli culturali che emergono spontaneamente, senza alcuna pianificazione;
- > *modelli operativi*: lezioni abbastanza estemporanee, con la focalizzazione di alcuni punti grammaticali;
- > *tecniche didattiche* : conversazione con il docente di madrelingua;
- > *i materiali*: pochissimi;
- > *gli strumenti tecnologici*: nessuno.

Il metodo diretto si diffuse anche in America, dove continua ad avere ancor oggi una certa tradizione. Molte scuole private di lingua garantiscono di usare un metodo diretto, ma in realtà di questo metodo rimane solo l'assoluta prevalenza accordata all'insegnante di madrelingua.

A3 *Approccio basato sulla lettura («Reading Method»)*

La prima metà del secolo non fu un momento magico per le persone che volevano viaggiare: l'America si isolava, l'Europa orientale si proclamava «internazionalista» ma era chiusa nella propria tragedia, i vari Salazar, Franco, Mussolini e Hitler non incoraggiavano certo il libero interscambio, e quindi la lingua smise di essere viva, orale, comunicativa come per Berlitz e divenne solo uno strumento per leggere opere scientifiche, professionali, letterarie ecc. provenienti dall'estero.

- > *Teorie di riferimento*: nessuna in particolare;
- > *percorso*: fortemente induttivo;
- > *lo studente*: molto autonomo nell'indurre le regole della lingua e il lessico a partire dai materiali che legge;
- > *il docente*: è una guida che aiuta lo studente a leggere e interpretare/tradurre i testi;
- > *la lingua*: è vista come strumento di comunicazione autentica, sebbene limitata alla lingua scritta;
- > *la cultura*: non rilevante;
- > *modelli operativi*: lezioni;
- > *tecniche didattiche*: lettura, traduzione;
- > *i materiali*: testi a stampa;
- > *gli strumenti tecnologici*: nessuno.

A4 ASTP («Army Specialised Training Program»)

È il momento della rivoluzione copernicana in glottodidattica: l'esercito americano deve preparare personale da paracadutare in territorio nemico o da affiancare agli alleati e la conoscenza linguistica diviene un'arma strategica di primaria importanza.

- > *Teorie di riferimento*: la linguistica strutturale-tassonomica di Bloomfield e la psicologia neo-comportamentistica di Skinner, cioè il linguista e lo psicologo dominanti in USA, insieme al concetto di cultura elaborato dall'antropologo Boas;
- > *percorso*: induttivo e deduttivo;
- > *lo studente*: deve essere fortemente motivato ed è protagonista del suo percorso di acquisizione;
- > *il docente*: si tratta di tre docenti, uno di madrelingua straniera che fornisce i modelli vivi e autentici, uno americano come gli studenti che li guida nell'apprendimento grammaticale, uno che si occupa degli *area studies*, cioè della cultura quotidiana, della geografia ecc.;
- > *la lingua*: è vista come strumento di comunicazione;
- > *la cultura*: è un aspetto fondamentale, tant'è vero che riceve un terzo del tempo di studio;
- > *modelli operativi*: lezioni, conversazioni, primi tentativi di applicare i modelli del problem solving;
- > *tecniche didattiche*: conversazioni, traduzioni, roleplay;
- > *i materiali*: materiali a stampa, ma anche filmati e registrazioni radiofoniche;
- > *gli strumenti tecnologici*: radio, registratori audio, film.

A5 Approccio strutturalistico o audio-orale

Deriva da una componente dell'ASTP, quella di matrice neocomportamentista-strutturalista, ma tralascia ogni interesse culturale e realmente comunicativo. Un ruolo essenziale viene attribuito ad una nuova tecnologia: una rete di registratori audio collegati in modo da formare un laboratorio linguistico.

- > *Teorie di riferimento*: la linguistica tassonomica di Bloomfield e la psicologia neocomportamentistica di Skinner;

- > *percorso*: deduttivo, comportamentistico (basato cioè sulla sequenza *stimolo* → *risposta* → *conferma o correzione*), mirante alla creazione di processi automatici, di *mental habits*-,
- > *lo studente*: è una *tabula rasa* nelle mani del docente e delle macchine;
- > *il docente*: gestisce il laboratorio linguistico e corregge gli esercizi scritti;
- > *la lingua*: è un insieme di regole che dovrebbe trasformarsi in comunicazione viva e autentica una volta usciti dal laboratorio linguistico;
- > *la cultura*: poco rilevante;
- > *modelli operativi*: lezioni brevi;
- > *tecniche didattiche*: soprattutto gli esercizi strutturali (*pattern drill*) basati sulla sequenza *stimolo* → *risposta* → *conferma o correzione*;
- > *i materiali*: batterie di esercizi strutturali su nastro e a stampa;
- > *gli strumenti tecnologici*: il laboratorio linguistico audio-attivo-comparativo.

A6 Approccio comunicativo: il metodo situazionale

Alla fine degli anni Cinquanta, con l'inizio delle aperture economiche e politiche postbelliche, ritorna la possibilità di viaggiare, l'economia inizia il processo di globalizzazione, grandi flussi migratori attraversano l'Europa e l'Atlantico: quindi le lingue tornano ad avere un valore strumentale, comunicativo.

L'approccio comunicativo ha originato essenzialmente due metodi, quello situazionale prima e quello nozionale-funzionale poi: il primo legato all'affermarsi della sociolinguistica, che attribuisce un ruolo essenziale al contesto situazionale, il secondo legato piuttosto alla pragmalinguistica, che pone l'accento sugli effetti prodotti dall'agire linguistico sul contesto. Esistono poi varie modifiche di questi due impianti metodologici, a seconda delle varie tradizioni nazionali e anche a opera dell'affermarsi della psicolinguistica e della riscoperta dell'intelligenza emotiva, negli anni Novanta.

Vediamo anzitutto il metodo situazionale, proprio degli anni Sessanta-Settanta.

- > *Teorie di riferimento*: l'antropologia derivata da Malinowsky e Firth, la sociolinguistica di Fishman, la linguistica e l'antropologia contrastive di Lado. Richiami anche alla pedagogia attivista di Dewey e alle metodologie legate all'unità didattica e al problem solving;
- > *percorso*: ancora deduttivo, ma con crescente ruolo dell'induzione e dell'acquisizione autonoma;

- > *lo studente*: non è più una *tabula rasa*, anzi viene chiamato a farsi parte attiva del suo processo di acquisizione;
- > *il docente*: diviene una guida, un tutor, un regista, anche se rimangono fasi in cui è modello e giudice;
- > *la lingua*: è ancora vista come una realtà formale, in cui la grammatica ha un ruolo forte, ma inizia a essere vista anche come strumento di comunicazione;
- > *la cultura*: diviene via via più importante, sulla base della lezione dell'ASTP in quanto l'errore culturale è grave, in una situazione, quanto quello linguistico;
- > *modelli operativi*: si applica alla lingua il modello dell'unità didattica; il curriculum viene descritto in termini non solo morfosintattici, ma anche situazionali;
- > *tecniche didattiche*: compaiono le tecniche di ascolto e di interazione, pur rimanendo ancora dei momenti dedicati ai *pattern drill* e all'esercitazione grammaticale, eredità dei precedenti approcci (che continuavano a essere presenti nei sistemi scolastici, molto vischiosi di fronte all'innovazione). È bandita la traduzione e anche il dettato finisce sotto accusa;
- > *i materiali*: libri accompagnati da cassette audio;
- > *gli strumenti tecnologici*: il laboratorio linguistico, ma anche i nuovi registratori a cassetta; film, anche se poco diffusi fino all'arrivo del formato Super 8, per la presentazione degli elementi situazionali e culturali.

A7 Approccio comunicativo: il metodo nozionale-funzionale

Nel 1967 il Consiglio d'Europa vara il Progetto Lingue Moderne, gestito essenzialmente da glottodidatti britannici o comunque legati a quella tradizione - il che significa alla tradizione di Austin e Searle di analisi pragmatica della lingua, della sua descrizione non in termini di forme ma di scopi.

Viene assunta la nozione di «atto linguistico» (ad esempio: salutare, ringraziare, chiedere e dire l'ora ecc.), malauguratamente chiamata *communicative function* da Wilkins, il che genererà molte confusioni con gli impianti funzionali di Jakobson e Halliday. Gli atti linguistici sono degli universali presenti in ogni lingua, dove si realizzano con diversi «esponenti», cioè con espressioni linguistiche diverse.

Siccome tali atti non possono descrivere tutte le realizzazioni linguistiche, serve anche la conoscenza di alcune «nozioni» di tipo culturale, grammaticale (ad esempio, il concetto di «neutro» per chi stu-

dia inglese o tedesco, di «caso» per tedesco e russo ecc.), concettuale (nozioni di spazio, tempo, quantità, dimensione, forma, colore ecc) e così via.

- > *Teorie di riferimento*: la sociolinguistica e la pragmalinguistica, soprattutto nelle versioni di Hymes, che le fonde nel concetto di «competenza comunicativa»;
- > *percorso*: sempre più marcatamente induttivo;
- > *lo studente*: diviene il centro dell'attenzione: chi organizza il corso deve procedere all' analisi dei bisogni degli studenti per definire il curriculum;
- > *il docente*: si accentua il suo ruolo di guida, di tutor;
- > *la lingua*: è vista come strumento di comunicazione, di azione sociale, per cui prevale il valore pragmatico rispetto all'accuratezza formale;
- > *la cultura*: è rilevante in quanto non si può comunicare efficacemente e correttamente se non si ha una solida competenza socio-culturale;
- > *modelli operativi*: l'unità didattica basata sul problem solving;
- > *tecniche didattiche*: quelle che sviluppano le abilità linguistiche, in particolare quelle orali;
- > *i materiali*: manuali snelli, con una costellazione di materiali per lo sviluppo delle abilità, per la cultura ecc.;
- > *gli strumenti tecnologici*: indispensabile il registratore audio, sempre più presente il video.

A8 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: il metodo naturale di Krashen*

Le caratteristiche della persona, nella logica della psicologia «umanistica» e della rivalutazione della «intelligenza emotiva» divengono componenti essenziali della glottodidattica umanistico-affettiva dagli anni Ottanta in poi. Il primo a trarre implicazioni da questa nuova filosofia della personalità e, negli anni Settanta, Stephen Krashen la cui *Second Language Acquisition Theory*, pur ignorando in apparenza i metodi situazionale e nozionale-funzionale, non fa altro che innestarvi una componente psicologica e psicolinguistica innovativa.

- > *Teorie di riferimento*: varie teorie di Psicodidattica e psicologia relazionale; studi sull'intelligenza emotiva e sull'acquisizione linguistica in età precoce; ricerche sull'ordine naturale di acquisizione della lingua e sull'interlingua;
- > *percorso*: fortemente induttivo;

- > *lo studente*: protagonista del suo apprendere, fulcro «emotivo» e non solo razionale del processo;
- > *il docente*: guida, regista, punto di riferimento;
- > *la lingua*: strumento pragmatico di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria, sia come importanza, sia come tempo d'acquisizione; il lessico diviene prevalente rispetto alla morfosintassi;
- > *la cultura*: va tenuta in considerazione, in quanto può creare problemi comunicativi;
- > *modelli operativi*: il curriculum è basato sull'ordine di acquisizione della lingua (per altro ancora ignoto per molte delle lingue); per il resto il processo si basa su input situazionalizzato che l'insegnante si sforza di rendere comprensibile, riprendendo la tradizione del metodo diretto di Berlitz;
- > *tecniche didattiche*: quelle legate alla comprensione dei testi e, in secondo luogo, all'interazione;
- > *i materiali*: di varia natura, possibilmente autentici, ma molto accuratamente graduati sulla base dell'ordine naturale;
- > *gli strumenti tecnologici*: non molto presenti, se non come strumenti per la presentazione di alcuni dei testi.

A9 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: alcune varianti americane («Total Physical Response», «Community Language Learning», «Silent Way»)*

Si tratta di una serie di proposte degli anni Sessanta-Settanta, che hanno avuto una certa diffusione in America e che sono caratterizzate da una forte componente psicologica, tant'è che Titone (1982) li indicava come «metodi clinici», in quanto molte volte riprendono il modello del rapporto tra psicologo e paziente in una psicoterapia: l'insegnante parla poco, stimola lo studente a parlare, lo incoraggia con sorrisi, lo corregge tenendogli una mano protettiva sulla spalla e così via.

I tre metodi cui facciamo riferimento in questa voce sono:

- *Total Physical Response*, proposto da Asher negli anni Sessanta: l'insegnante dà ordini e indicazioni via via più complessi («prendi il pennarello giallo»; «prendi il pennarello giallo e portalo a Luigi», «prendi... e fatti dare quello blu» e così via), finché induce gli studenti, per eseguire un ordine, a usare spontaneamente la lingua;

- *Community language Learning*, proposto da Curran alla fine degli anni Sessanta. Curran è uno psicologo gesuita che ha trasposto direttamente in didattica (non solo in quella delle lingue) i modelli della seduta psicoterapeutica: l'insegnante è quindi un *counselor*, resta fuori dal lavoro di apprendimento, consiglia, aiuta, cerca di individuare il ritmo e lo stile d'apprendimento di ogni allievo. L'affettività diventa la componente più rilevante, anche se poi le tecniche rimandano all'approccio formalistico della tradizione;
- *Silent Way*, proposto dal pedagogista Gattegno, interessato più alla matematica che alla lingua. Questo metodo ha avuto forte impatto per un'innovazione radicale: l'insegnante dà un modello, poi tace, e gli studenti lo ripetono e lo riutilizzano in situazioni che lui presenta con bastoncini colorati; se deve correggere si affida a gesti o codici con le dita, almeno per gli errori più frequenti.

Per quanto questi approcci possano parere «bizzarri», essi si sono mostrati abbastanza efficaci e, soprattutto, hanno offerto preziose indicazioni sul ruolo dell'affettività, riprese dagli anni Novanta in poi in tutta la riflessione glottodidattica, ma hanno anche sperimentato delle procedure, soprattutto la TPR, che vengono oggi integrate nella prassi didattica.

- > *Teorie di riferimento*: varie teorie di psicodidattica e psicologia relazionale; studi sull'intelligenza emotiva e il ruolo del filtro affettivo; l'ampia letteratura sull'acquisizione linguistica in età precoce;
- > *percorso*: fortemente induttivo;
- > *lo studente*: protagonista del suo apprendere, fulcro «emotivo» e non solo razionale del processo;
- > *il docente*: guida, consigliere, molto defilato;
- > *la lingua*: strumento pragmatico di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria;
- > *la cultura*: praticamente ignorata;
- > *modelli operativi*: lezioni concluse in se stesse;
- > *tecniche didattiche*: quelle legate alla comprensione e, solo in secondo luogo, all'interazione;
- > *i materiali*: vari a seconda dell'approccio;
- > *gli strumenti tecnologici*: assenti.

A10 *Approccio comunicativo umanistico-affettivo: la suggestopedia*

La suggestopedia nasce in Bulgaria negli anni Sessanta-Settanta a opera di Lozanov, si afferma nell'Unione Sovietica e da lì si diffonde in America e Germania.

È, secondo la classificazione di Titone (1982), il metodo «clinico» per eccellenza ed è quanto di più simile si possa immaginare a una serie di sedute di psicoterapia di gruppo. Momenti di *training* autogeno iniziano e concludono le sedute, musica barocca di sottofondo accompagna l'apprendimento, i testi vanno ripresi prima di dormire e appena alzati...

La versione diffusa non è quella «pura» di Lozanov, ma è stata integrata da studiosi americani e tedeschi che, secondo il creatore della suggestopedia, l'hanno snaturata. I risultati ottenuti con questo approccio sono sorprendenti e una delle ragioni per cui non si diffonde quanto meriterebbe, è la necessità di aule adatte, di un numero ridotto di allievi, di docenti fortemente qualificati *ad hoc*.

- > *Teorie di riferimento*: studi sulla suggestione, la psicologia affettiva e quella della percezione, sulla relazione; manca una componente di natura linguistica, sociolinguistica, culturale;
- > *percorso*: fortemente induttivo; le regole di grammatica non vengono spiegate, ma sono esposte in manifesti appesi alle pareti, che lo studente «studia» quando ne sente la necessità;
- > *lo studente*: protagonista del suo apprendere, fulcro «emotivo» e non solo razionale del processo;
- > *il docente*: guida, regista, punto di riferimento;
- > *la lingua*: strumento pragmatico di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria, sia come importanza, sia come tempo d'acquisizione;
- > *la cultura*: non rilevante;
- > *modelli operativi*: lezioni che si espandono anche alla vita domestica dello studente;
- > *tecniche didattiche*: lettura, ascolto, traduzione, condotti in maniera tradizionale, per quanto in un ambiente di training autogeno, musicoterapia, estrema affettività; canzoni scritte *ad hoc* per indurre lessico e grammatica;
- > i *materiali*: testi graduati sulla base di un concetto intuitivo di «facilità»;
- > *gli strumenti tecnologici*: registratori per la diffusione di musica di sottofondo e l'ascolto di testi orali.

A11 *Approccio comunicativo-formativo della tradizione italiana*

L'istanza comunicativa, diffusa soprattutto dalla glottodidattica britannica, giunse in Italia come una temperie negli anni Ottanta, a seguito del Progetto Speciale Lingue Straniere (un'iniziativa del Ministero che in quindici anni ha formato la maggior parte dei docenti di lingue straniere) e per un decennio si pose in totale contrasto con la tradizione italiana, soprattutto delle scuole elementari e medie e dei licei, in cui la dimensione formativa prevale su quella strumentale, pragmatica, professionalizzante.

Renzo Titone, Nereo Perini e Giovanni Freddi riuscirono a impostare una sintesi tra l'approccio comunicativo fortemente pragmatico degli inglesi e la tradizione psico-pedagogica italiana, e loro allievi, come Cambiagli, Porcelli e molti altri, consolidarono questo filone negli anni Ottanta. Dagli anni Novanta la maggior parte della glottodidattica italiana opera nell'alveo «comunicativo-formativo», che trova approcci equivalenti anche in Francia e Spagna, mentre nell'Europa del nord l'approccio è ancora fortemente pragmatico e strumentale.

- > *Teorie di riferimento*: le stesse delle precedenti versioni dell'approccio comunicativo, con una particolare attenzione ai problemi formativi, educativi, psicodidattici, accanto a quelli pragmatici;
- > *percorso*: la tradizione italiana diffida dell'induttivismo, per cui rimane una forte componente deduttiva, anche se, almeno nelle dichiarazioni, essa viene considerata un residuo del passato;
- > *lo studente*: dovrebbe essere al centro di tutto il processo; nella realtà, la scuola italiana diffida dello studente autonomo: lo studente va «formato» e l'insegnante «sa» come e perché;
- > *il docente*: è una guida molto forte, è un modello e talvolta anche un giudice (amorevole nella scuola di base, spesso fiscale in quella superiore, inappellabile nelle università);
- > *la lingua*: è vista come strumento di comunicazione e contemporaneamente come sistema di regole (soprattutto morfosintattiche e socio-pragmatiche) da rispettare. Abbastanza trascurato il lessico;
- > *la cultura*: è fondamentale, perché l'insegnamento linguistico viene visto come porta di accesso a una cultura diversa, a un mondo da studiare e, possibilmente, da amare. A partire dalla terza superiore, la cultura quotidiana viene sostituita da quella «alta», cioè dalla letteratura;
- > *modelli operativi*: l'unità didattica;

- > *tecniche didattiche*: sia quelle di lavoro sulle abilità linguistiche sia quelle che focalizzano l'attenzione sugli aspetti morfosintattici;
- > *i materiali*: sono di due tipi: di importazione straniera, più marcatamente pragmatici, e di produzione italiana, più attenti alla dimensione formativa generale;
- > *gli strumenti tecnologici*: il registratore audio è ritenuto indispensabile, il video e il computer stanno affermandosi.

Appendice B

Un repertorio delle principali tecniche didattiche

Nel settimo capitolo si sono visti i processi di sviluppo delle abilità e di acquisizione delle «regole» che costituiscono la competenza linguistica.

In quest'appendice si danno brevi indicazioni di queste tecniche, che possono essere approfondite nel nostro volume del 1998, specificamente dedicato alle tecniche didattiche.

B1 Tecniche e attività per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta

Le principali tecniche per le abilità di ascolto e lettura sono:

7.1.1

Cloze

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

Si possono avere diverse varianti:

- *cloze «a crescere»*, in cui si inizia eliminando ogni settima parola, per poi cancellare ogni sesta o anche ogni quinta parola;
- *cloze facilitato*, che presenta in calce le parole da inserire (spesso con l'aggiunta di una parola inutile: trovare l'intruso aggiunge un tocco ludico a questa tecnica);

- per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire, in corsi avanzati, dei *cloze orali*, inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola, quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata;
- *cloze* realizzati con strumenti statistici alternativi all'eliminazione di ogni settima parola: ad esempio, una fotocopia da cui scompare un centimetro di testo a sinistra o a destra, oppure a un testo su cui si incolla una strisciolina di carta prima di procedere alla fotocopiatura, creando quindi un vuoto casuale che va riempito.

Questa tecnica non inserisce il filtro affettivo (non c'è stress, è una sorta di gioco con se stessi) e può essere discussa, parola per parola, in fase di correzione, chiedendo a chi ha sbagliato di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore: in tal modo l'errore diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti.

Il *cloze* viene usato proficuamente anche per il *testing* ed esistono dei software che trasformano in un *cloze* qualunque file scritto in Word (per un approfondimento su questa tecnica, cfr. Oller, 1979).

Accoppiamento lingua-immagine

Si presenta agli allievi una serie di immagini (disegni alla lavagna, fotocopie, cartelloni, pagine pubblicitarie di giornali ecc.); ogni immagine è contrassegnata da una lettera. Gli allievi esplorano le immagini, poi ascoltano o leggono brevi testi descrittivi o dialogati che si riferiscono alle immagini; i testi sono numerati. L'esecuzione consiste nell'accoppiare numero e lettera: ad esempio, A2, C1, B3. Si sviluppa in tal modo la capacità di prevedere quali dettagli potrebbero essere significativi ai fini della comprensione: ad esempio, se si lavora su tre foto di visi femminili, verranno richiamati alla memoria i colori dei capelli, delle labbra e degli ombretti, le parti del viso ecc.

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

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

Incastro tra battute di un dialogo

Questa forma di «incastro» si presenta secondo più varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà. Di norma si ha un dialogo in cui le battute di un personaggio sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta. Ciò costringe lo studente ad avere una visione globale della dinamica situazionale prima di analizzare la funzione delle singole battute che legge o che sente, per poterle inserire.

Gli incastri, utili per la verifica, possono essere programmati sul computer, che consente di spostare facilmente blocchi di testo.

Incastro tra fumetti

Si possono realizzare più varianti di questo tipo di incastro. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia.

In una seconda versione, le vignette con le battute sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette, cioè la sequenza dei numeri - il che rende l'esercizio rapidissimo da correggere.

Una terza versione, assai complessa, presenta in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute (A5, C4 ecc.).

Anche in questo caso, la *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi viene guidata dai legami di coesione e coerenza testuale e dalla sintassi.

Incastro tra paragrafi

Si presenta come un testo scritto, usualmente in prosa, i cui paragrafi sono disposti in ordine casuale; lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di sequenza. È una tecnica specifica per lavorare sia sulla coerenza testuale, sia sugli indicatori metacomunicativi («in primo luogo», «inoltre», «infine» ecc.) e può servire per il *testing*.

Il computer può essere usato vantaggiosamente per questa tecnica: esso consente infatti di spostare blocchi di testo ricostruendo la sequenza originale in maniera reale anziché simbolica, come avviene se si riordinano i numeri che contraddistinguono ogni paragrafo.

Per la profondità del lavoro richiesto in termini di comprensione prima globale e poi analitica, questa tecnica sviluppa i processi di comprensione e rappresenta un valido strumento di recupero individuale per gli allievi che risultano carenti a livello di processi

Incastro tra testi

Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma correlati tra di loro: uno scambio di corrispondenza, la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.

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

- 3.1 Tutte le tecniche che abbiamo visto sopra si basano su un'applicazione rigida della sequenza globalità → analisi e su un'attivazione fortissima della capacità di prevedere (su basi situazionali, semantiche, formali) quello che può comparire in un certo punto in un testo o in un evento. Nell'Appendice B2 elenchiamo le tecniche per guidare e verificare l'attività di comprensione.

B2 *Tecniche per guidare e verificare l'abilità di comprensione*

Le tecniche che indichiamo sotto sono meno potenti sul piano cognitivo di quelle viste in B1, ma possono comunque servire per esercitare, in situazioni particolari, la capacità di ascolto o lettura.

Si tratta di tecniche «tradizionali» per guidare la comprensione (quindi vanno assegnate prima di affrontare un testo) o per verificarla dopo aver letto, ascoltato o visto il testo.

Domanda aperta

È la tecnica più nota e più diretta, ma pone un primo problema: la domanda va fatta in lingua italiana, favorendo implicitamente la comprensione, oppure in lingua straniera, aggiungendo difficoltà a difficoltà?

Inoltre, la domanda si basa su un falso pragmatico (nella vita si chiedono le cose che non si sanno, ma a scuola l'insegnante chiede ciò che già sa) e accentua il ruolo gerarchico insegnante/studente, inserendo filtri affettivi...

Infine, la domanda verifica la comprensione per mezzo della produzione, e questo complica il compito e aggiunge problemi.

Quindi ci pare che la domanda possa essere riservata a stimolare riflessioni abbastanza complesse, conclusive di un lavoro, ma come guida e verifica della comprensione conviene procedere con tecniche più mirate, sebbene derivate dalla domanda, come quelle che seguono.

Griglia

Questa tecnica di guida-verifica della comprensione si basa su una griglia, una tabella, uno schema, creati come un piano cartesiano, su cui si pongono pochi elementi essenziali: mettendo in verticale una tipologia di locali (ristorante, trattoria, bar, fast food, paninoteca ecc.) e in orizzontale una serie di azioni ben caratterizzate (mangiare un hamburger, mangiare genuino, mangiare in maniera sofisticata, mangiare in fretta ma in maniera sana, prendere *brioche* e cappuccino ecc.) si guida bene la comprensione di un testo sul modo di mangiare in una data cultura, e altrettanto bene la si verifica.

Spesso non è richiesta alcuna forma di scrittura al di fuori di una crocetta.

Scelta multipla

Si hanno più formati di scelta multipla. Il più semplice è costituito dalle domande che possono avere risposta «sì» o «no», oppure dalle frasi che possono essere vere o false. In altri casi, si hanno frasi o domande che, su un tronco comune, innestano tre o quattro possibili conclusioni, una sola delle quali è corretta.

La scelta multipla è una tecnica estremamente precisa: se la si usa per guidare o verificare la comprensione, essa consente infatti di concentrare l'attenzione esattamente sull'elemento desiderato.

Le scelte multiple possono essere fatte su computer, includendo anche un sistema di correzione immediata: al primo errore, il programma richiede di prestare più attenzione e di riprovare, poi, se l'errore viene ripetuto, il computer indica direttamente la risposta corretta.

La scelta multipla non richiede produzione scritta ed è rapidamente correggibile, permettendo anche una riflessione sulle ragioni per cui qualcuno ha scelto risposte sbagliate: ripercorrendo il processo che ha portato all'errore si trasforma quest'ultimo in un'occasione proficua di miglioramento.

Transcodificazione

La forma più tipica di transcodificazione (cioè di passaggio da un codice a un altro) si ha con l'ascolto-lettura di un testo e l'esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo: ad esempio, si deve raggiungere Place de la Concorde leggendo o ascoltando le istruzioni e segnando il percorso su una piantina di Parigi; oppure si deve fare un disegno sulla base delle indicazioni offerte dall'insegnante o da un compagno («dettato Picasso»); allo stesso modo si possono mimare delle azioni «dettate» da docente o compagni ecc.

La transcodificazione è una delle tecniche fondamentali per guidare-verificare la comprensione, perché non richiede produzione scritta. In termini valutativi, tutte le varianti di questa tecnica hanno il pregio di garantire una chiara indicazione pragmatica («ha capito/non ha capito»), ma hanno il difetto di non consentire un'analisi fine, cioè di non permettere di individuare chiaramente dove si colloca il problema nel caso di una comprensione mancata o imperfetta.

B3 *Due tecniche per realizzare l'abilità di produzione orale e scritta*

Vediamo in questa appendice la terza fase della produzione linguistica, quella in cui le idee, che sono state reperite e poi organizzate in uno schema, divengono un testo orale o scritto.

7.1.2

Monologo

Il monologo in lingua straniera è una (breve) produzione orale su un tema precedentemente assegnato, in modo che il problema del «che cosa» dire non interferisca sull'attenzione al «come» ciò viene espresso, cioè sull'aspetto linguistico.

Il monologo presenta un notevole problema operativo: solo in gruppi poco numerosi è infatti possibile mantenere costante la motivazione e l'attenzione dei compagni mentre uno studente parla; in gruppi più numerosi è necessario che il monologo diventi un'attività di ascolto di tutti i compagni: si può, ad esempio, trasformarlo in una serie di monologhi successivi creando una *detective story* collettiva (un allievo è il poliziotto, tutti i compagni sono testimoni di un crimine e, interrogati, narrano la loro versione dei fatti; ogni allievo deve ascoltare gli altri per evitare di contraddirli e di divenire sospetto), facendo descrivere un fumetto in successione (inizia un allievo; dopo due o tre vignette, l'insegnante passa la parola a un compagno e così via).

Se il monologo viene registrato, lo si può riascoltare più volte, facendo via via attenzione ai diversi problemi e migliorando, in una riflessione condivisa e quindi molto formativa, la qualità del testo.

Composizione scritta

Nella versione più tradizionale della composizione, lo studente stende un testo scritto in base a una sintetica indicazione dell'argomento (è il classico «tema»), ma esistono tante forme di composizione quanti sono i generi testuali scritti; si possono comporre:

- *descrizioni*, che richiedono particolare attenzione alla precisione lessicale e alle nozioni spaziali;
- *relazioni* su eventi, che accentuano la funzione dei verbi e della struttura temporale;
- *narrazioni*;

- *lettere* formali e non;
 - testi *regolativi*, come istruzioni per l'uso, spiegazioni di un gioco, il «codice di comportamento» della classe ecc.;
 - *definizioni* sintetiche
- e così via.

La composizione scritta è una prova assai complessa, in cui intervengono tre elementi: una componente cognitiva, il possesso di specifiche informazioni e la padronanza linguistica. L'allievo deve conoscere in anticipo l'*argomento* e lo *scopo* della composizione (informare, disquisire, speculare, persuadere, contrastare, dimostrare, inficiare...) se si vuole che possa concentrarsi sull'aspetto linguistico.

L'uso di un word processor può fortemente contribuire a rendere efficace questa tecnica ai fini dello sviluppo dei processi linguistici: l'allievo stende, insieme a un gruppetto di compagni, una scaletta dettagliata, riceve consigli da parte dell'insegnante, inizia a espandere la scaletta, l'insegnante introduce correzioni e modifiche, l'allievo rivede il testo alla luce di tali interventi e così via fin quando il testo è, per quanto possibile, perfetto.

La correzione di una composizione richiede la separazione tra gli aspetti relativi alla quantità e qualità delle informazioni e della strutturazione logica delle argomentazioni, e gli aspetti relativi alla lingua. Per queste ragioni, il suo uso a fini di testing è complesso e tutto sommato inutile, visto che esistono tecniche più chiare e mirate.

B4 *Principali tecniche e attività per lo sviluppo dell'abilità di interazione*

- 7.1.3 Per apprendere a dialogare in lingua straniera esistono delle tecniche che si differenziano per il grado di autonomia e di creatività lasciato allo studente. In ordine crescente di autonomia e quindi di difficoltà abbiamo:

Drammatizzazione

Si tratta di una forma di simulazione che non concede alcuna libertà, trattandosi di recitare (leggendo, oppure a memoria) un testo predisposto dal manuale, dall'insegnante o dalla classe stessa.

Il suo scopo è quello di fissare le espressioni che realizzano i principali atti comunicativi, quindi siamo alla propedeusi dell'interazione vera e propria,

Specialmente se viene registrata e poi analizzata insieme agli allievi, la drammatizzazione consente di lavorare in profondità sugli aspetti fonologici e paralinguistici; se si ha una videoregistrazione la riflessione può considerare anche gli aspetti extralinguistici della competenza comunicativa.

Tra i vantaggi di questa tecnica emerge la quantità di lessico che viene memorizzata, nonché la ripetizione di molti atti comunicativi routinari e frequenti - ma gli studenti, soprattutto adolescenti e adulti, raramente colgono da soli questa utilità, che andrà quindi spiegata loro, evidenziando che si usa la drammatizzazione per evitare di lanciarli nella comunicazione senza «rete di protezione».

Dialogo a catena

Uno studente (o l'insegnante) inizia un dialogo (ad esempio: «Quanti anni hai?») e un suo compagno risponde e poi rilancia la domanda a un altro («18 anni. E tu?») e così via. Questa tecnica è adatta a esercitare e fissare gli atti comunicativi, nonché le strutture grammaticali con cui essi si realizzano.

Ben accetto tra bambini, il dialogo a catena (come la drammatizzazione) lo è sempre meno via via che l'età degli allievi cresce. Può essere impostato come gioco a squadre, in cui a ogni risposta errata o ritardata un membro della squadra viene eliminato.

Dialogo aperto

Si presentano le battute di un personaggio e l'allievo deve dire quelle dell'altro personaggio, tenendo conto della coerenza globale del testo e della coesione con le battute precedenti e seguenti.

Questa attività è molto difficile se svolta oralmente senza una preparazione, che di solito si effettua sul copione scritto. Prima di iniziare a inserire le sue battute l'allievo deve scorrere (attivando le strategie globali) le battute del suo interlocutore, in modo da avere chiaro il contesto prima di completare il dialogo per iscritto o, soprattutto, di svolgere il dialogo oralmente, interagendo con un altro studente, con l'insegnante o con un (video)registratore.

Questa tecnica, che opera sia al livello dei processi testuali, sia della

competenza socio-pragmatica, è difficile e può generare ansia durante la fase orale.

Registrare un dialogo aperto può risultare proficuo perché permette di analizzarlo poi in classe.

Role-taking, role-making, roleplay

Si tratta di attività che vanno da una simulazione molto guidata, *role-taking*, al *role-making*, in cui la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa, per giungere fino al *roleplay*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione. Il *roleplay* può essere utilizzato anche nell'ambito dell'educazione letteraria e storica, realizzando, ad esempio, discussioni tra personaggi della storia letteraria (uno studente è Shakespeare, un altro Ben Jonson e sostengono i rispettivi punti di vista sulla natura dei personaggi) oppure delle «interviste impossibili» tra uno studente e, ad esempio, Goethe.

L'atteggiamento degli allievi può essere contraddittorio: da un lato, il fatto di potersi esprimere liberamente, di poter parlare dei propri gusti, sono elementi che rendono ben accetta la tecnica; d'altro canto, il fatto di essere esposti al giudizio dei compagni crea ansia.

La (video)registrazione dei *roleplay* permette non solo una valutazione accurata ai fini del testing, ma può anche consentire la discussione collettiva sull'efficacia, l'appropriatezza, l'accuratezza, la scorrevolezza degli interlocutori.

Le prime volte l'organizzazione di attività di simulazione di questo tipo è complessa - ma poi gli studenti imparano sia a evitare di esprimere il nervosismo con risatine e battute, sia a capire come accettare i ruoli senza rifiutarsi, ad esempio, di recitare ruoli dell'altro sesso.

Un problema rilevante è dato dalla costituzione delle coppie: due studenti di diversi livelli di padronanza rischiano di bloccarsi a vicenda, il più bravo surclassando il più lento, che a sua volta offre un feedback minimale che non sorregge il dialogo; quindi, può essere utile variare sistematicamente le coppie o i gruppi.

Il ruolo dell'insegnante è molto delicato: gli studenti tendono a considerarlo un dizionario ambulante, a chiedergli aiuto di fronte a qualunque difficoltà, anziché ricorrere all'*avoidance strategy* (aggirare l'ostacolo sintattico, sostituire una perifrasi alla parola sconosciuta ecc.); l'insegnante deve cogliere quando il suo aiuto può essere decisivo per consentire la proficua prosecuzione, e quando invece il suo

intervento è solo un palliativo; mentre gira tra i banchi, tuttavia, l'insegnante deve anche saper cogliere la qualità dell'esecuzione da parte degli studenti, in modo da avere dati su cui costruire sia un'attività di rinforzo che vada a colmare lacune e a rafforzare snodi fragili, sia una valutazione affidabile sulla capacità interattiva degli studenti.

Telefonata

La telefonata è diversa e più difficile di un roleplay, in quanto non si ha contatto visivo tra gli allievi, per cui non è possibile ricorrere a gesti, suggerimenti, indicazioni visive, espressioni del viso e così via: tutto deve essere verbalizzato. Se si usano apparecchiature quali degli walkie-talkie o altre strumentazioni che trasmettono la voce da un'aula all'altra, si introduce un ulteriore elemento di disturbo, cioè l'appiattimento delle frequenze della voce e l'interferenza di fruscii e rumori, che rendono ancor più specifica l'attività di ascolto condotta con questa tecnica.

La registrazione della telefonata è necessaria per la sua valutazione e consente la riflessione collettiva sulle differenti esecuzioni.

Dialogo su chatline

Si tratta della versione scritta della telefonata: vi si aggiunge la difficoltà dovuta all'uso della scrittura. Tuttavia, gli errori di ortografia e di semplice battitura (ma anche di morfosintassi) sono tollerati nella *netiquette*, cioè nelle regole della «buona educazione» in Internet, per cui la comunicazione può funzionare benissimo anche in presenza di errori; finita la comunicazione on line, il vantaggio della chatline è che il testo può essere salvato, stampato e condiviso con tutta la classe in modo da procedere sia alla correzione degli errori formali, sia all'analisi dei problemi comunicativi che possono essere sorti, nonché del modo in cui sono stati superati.

B5 *Tecniche per lo sviluppo delle abilità di trasformazione e di manipolazione di testi*

Molte di queste abilità vengono definite, nella prassi quotidiana delle scuole e nei materiali didattici, come «saper scrivere»: in realtà non si tratta di scrittura, ma di trasformazioni di testi, abilità molto comples-

se e utili, da sviluppare indipendentemente dalla capacità di scrivere, cioè di comporre una lettera, un saggio, un racconto, un CV ecc.

Dettato

Il dettato non è una tecnica di comprensione (in spagnolo si possono scrivere correttamente anche parole non comprese, in francese o inglese si può sbagliare la grafia di parole ben comprese...), bensì di trasformazione di un testo orale in un testo scritto. Tra le varianti del dettato notiamo il *dettato-cloze*, in cui l'allievo deve scrivere solo le parole mancanti in un testo.

Affinché il dettato produca acquisizione è necessario che non crei ansia, per evitare che insorga il filtro affettivo: l'autocorrezione è dunque la modalità migliore.

Il dettato non è affatto affidabile come test: non tutte le parole scritte correttamente sono comprese e non tutte quelle errate sono ignorate; è impossibile distinguere l'errore dal semplice sbaglio; alcune variabili caratteriali (tolleranza per i rumori e i disturbi esterni, reattività allo stress, velocità di scrittura) hanno un impatto notevole, che inficia l'affidabilità del risultato.

L'autodettato è utile ai fini del recupero: usando la cassetta che contiene i testi ascoltati in classe e introducendo una pausa dopo ogni battuta, lo studente riscrive il testo e alla fine lo confronta con l'originale, analizzando in tal modo la propria competenza e riflettendo su quanto non gli risulta chiaro.

Stesura di appunti

Si tratta di una forma molto personalizzata di riassunto, basata su un testo orale (una conferenza, una lezione, delle istruzioni) o scritto (un articolo, un libro, un manuale ecc.).

Esistono essenzialmente due formati, caratterizzati dalla presenza o dall'assenza di una guida. Nel caso degli appunti guidati l'allievo trova già uno schema: se, ad esempio, il testo è un'autopresentazione registrata su nastro, l'allievo ha un facsimile di carta di identità o una griglia da compilare; nel formato più libero, l'allievo deve prendere appunti da un testo orale o scritto e, a distanza di qualche giorno, deve cercare di ricostruire oralmente o per iscritto il contenuto del testo di partenza.

Nella sua versione guidata la raccolta di appunti si basa sul mecca-

nismo di *scanning*, cioè sull'ascolto o sulla lettura mirati all'identificazione di alcuni dettagli. Nella versione libera, questa tecnica consente di lavorare su un'attività cognitiva che è tipica anche dell'abilità di riassumere: l'individuazione dei nuclei informativi fondamentali di un testo.

Riassunto

Dato un testo (orale o scritto) di partenza, l'allievo deve produrre un altro testo (orale o scritto) che ne riprenda i nuclei informativi essenziali e li disponga secondo una sequenza che può essere temporale, causale ecc. Il riassunto può essere di dimensione libera o prefissata. Per esercitare il processo di gerarchizzazione delle informazioni si possono fare «riassunti a catena»: una prima versione senza indicazioni di dimensioni, poi un riassunto in 200 parole, poi in 150, in 100, in 50 e così via, fino a scoprire i limiti della riassumibilità.

Questa tecnica richiede la comprensione dei nuclei informativi, la loro gerarchizzazione, l'individuazione della sequenza temporale e, infine, la stesura di un testo. La serie di operazioni che abbiamo sommariamente descritto spiega per quale ragione il riassunto sia da considerare una delle tecniche più complesse e, quindi, sia da applicare alle lingue straniere quando le varie fasi siano state assimilate per mezzo di attività in lingua materna.

Parafrasi

La parafrasi si realizza producendo un testo in prosa con lo stesso significato e una struttura parallela a quelli di un testo di partenza, da cui si differenzia sul piano lessicale (uso di sinonimi, di iperonimi e di iponimi, di locuzioni idiomatiche e soprattutto di perifrasi) e morfosintattico, soprattutto a causa dell'eliminazione del discorso diretto.

Lo sviluppo di questa abilità consente di parafrasare anche il proprio pensiero, anziché tradurlo in lingua straniera, e permette di creare perifrasi per le parole che non si conoscono, sopperendo in qualche modo alla carenza lessicale tipica di chi usa una lingua straniera.

Traduzione scritta

Dato un testo in lingua straniera, l'allievo deve produrre un testo *equivalente* in italiano, con l'ausilio di dizionari e altri materiali d'appoggio.

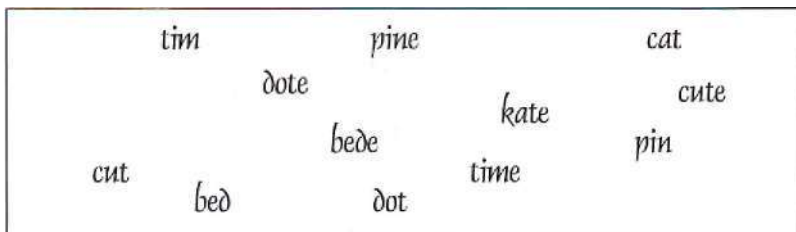
Tecnica favorita degli approcci formalistici (in cui si traduceva addirittura dall'italiano in lingua straniera, attività che qualunque traduttore professionista rifiuta di fare), la traduzione rappresenta uno dei momenti più complessi dell'attività glottodidattica: è un punto d'arrivo e non una tecnica per apprendere la lingua. Essa ha come unità minima il periodo, non la frase o la parola come spesso ritengono gli studenti - e se un'utilità c'è nella traduzione, essa sta proprio nel contributo a scoprire che non si può tradurre parola per parola.

B6 *Tecniche per l'acquisizione delle regole morfosintattiche*

- 7.2 Le regole sono qui intese come meccanismi di funzionamento della lingua nei suoi vari aspetti, dalla fonologia alla grafia, dalla morfologia alla sintassi. Abbiamo visto anche le cinque fasi del processo di elaborazione di una regola: le tecniche qui sotto mirano ad attivare tutti o alcuni di questi sotto-processi.
- 7.2.4

Tecniche di inclusione

Pensiamo a un insieme di parole inglesi come questo, scritto alla lavagna:



Se si devono dividere le parole in due insiemi, è logico che - anche se non si conoscono i significati di tutte le parole - il risultato sia:

<i>tim</i>	<i>cat</i>	<i>cut</i>	<i>pin</i>	<i>bei</i>	<i>dot</i>
<i>time</i>	<i>kate</i>	<i>cute</i>	<i>pine</i>	<i>bede</i>	<i>dote</i>

e basterà la prima coppia, *tim/time*, a far scoprire, a consentire di «inventare» una regola essenziale per leggere l'inglese: in una sillaba in cui la vocale è chiusa tra consonanti essa ha suono breve, una vocale a fine sillaba si allunga o si dittonga.

Tecniche di esclusione

L'esclusione rappresenta il percorso opposto: ad esempio si ha un insieme di *past tense* regolari che è «inquinato» da alcuni irregolari, che vanno individuati. 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, quindi tolgono la patina di noia che di solito si accoppia ai lavori grammaticali.

Seriazione

La seriazione consiste nel riordino di un insieme caotico in base a un parametro. Se, ad esempio, si scrivono alla lavagna in ordine casuale delle nozioni di quantità e si chiede agli studenti di riordinarle dalla minima alla massima si può ottenere una «serie» come questa:

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

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

Possiamo avere serie di frequenza (*sempre* > *spesso* > *raramente* > *mai*), di connotazione o di intensità di significato (*passabile* < *carino* < *bello* < *splendido* < *meraviglioso*), di intensità cromatica e così via.

Tecniche di manipolazione

Accanto alle tecniche insiemistiche abbiamo quelle di manipolazione, tipiche dell'approccio formalistico, di solito introdotte da consegne del tipo «Volgi al...»: esse mirano ad *applicare* delle regole piuttosto che a *indurre una riflessione*, anche se non è da escludere una loro utilità, purché usate senza demotivare.

In alcuni casi, inoltre, è possibile trovare una giustificazione comunicativa per le attività di manipolazione: raccontare un film giustifica il passaggio dal presente del film al passato della narrazione; trascrivi-

vere in una scheda le risposte dei compagni in un sondaggio (dialogo: «Ti piace Eric Clapton?», «Sì!»; scheda: «A Giovanni piace Eric Clapton») giustifica l'operazione di volgere alla terza persona.

La riflessione in questo tipo di esercizio avviene dopo aver eseguito il compito, confrontando il testo di partenza e quello d'arrivo.

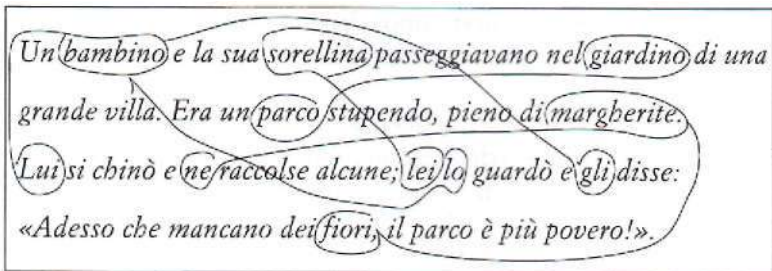
Tecniche di natura procedurale

Le tecniche che abbiamo visto sopra sono usate essenzialmente per le conoscenze *dichiarative*, cioè per l'aspetto morfologico e quello lessicale; quando lessico e morfologia vengono usati all'interno di enunciati, servono tecniche che consentano la creazione di *rappresentazioni mentali* esplicite, sia a livello testuale, sia a livello morfosintattico; possiamo usare:

7.2.3

B1

- *l'incastro* delle frasi di un periodo, dei periodi di un testo, delle battute di un dialogo, delle vignette di un fumetto, di vari testi che compongono un evento comunicativo (che abbiamo già descritto in B1);
- *l'esplicitazione* dei sinonimi, degli iperonimi («fiore» rispetto a «margherita») e degli iponimi («margherita» rispetto a «fiore»), legando con una freccia le varie parole, nonché quella dei pronomi, legandoli ai rispettivi referenti. Si veda questo esempio:



- *la scelta multipla* come in questo esempio:

*Sono rauco quindi / perché / e ho fumato troppo!
Ho fumato troppo quindi / perché / e sono rauco!*

in cui tutti i connettori proposti indicano un rapporto di causa/effetto, ma si differenziano per la sequenza causa/effetto oppure ef-

fetto/causa. Un lavoro di questo tipo può portare a una catalogazione dei connettori, scoprendo che molti di essi vengono usati per più tipi di relazioni;

- la *combinazione*: in una colonna si danno i segmenti iniziali di alcune frasi, nella colonna opposta si trovano le rispettive conclusioni; di solito la combinazione è possibile in base a legami semantici (lo spezzone di sinistra che include il verbo «guidare» verrà legato alla conclusione in cui si parla di automobili); tuttavia, è possibile creare combinazioni risolvibili solo con un ragionamento sintattico, come ad esempio:

<i>Paolo è un ragazzo</i>	<i>simpatica</i>
<i>Sono due ragazze</i>	<i>simpatico</i>
<i>Mary è</i>	<i>simpatiche</i>

Come sempre, le tecniche di incastro hanno il grande pregio di costringere lo studente ad affrontare le informazioni in modo prima globale (si devono leggere tutte le possibili conclusioni) e solo in un secondo momento in maniera analitica.

Gli esercizi strutturali

Si hanno *pattern drills* classici, tipici della stagione strutturalista degli anni Cinquanta-sessanta, e altre forme elaborate in ambito comunicativo.

I primi constano di una batteria di stimoli a cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene poi confermata o corretta dal nastro o dal docente.

Le versioni più comunicative evitano di concentrarsi su sintagmi morfosintattici o su paradigmi lessicali e includono invece atti comunicativi. Si possono impostare giochi, ad esempio chiedendo agli studenti di separarsi in squadre o di mettersi in fila a seconda di una variabile quale l'età, l'ora di partenza da casa, l'ammontare dello stipendio ecc.: ogni studente deve chiedere agli altri, nel primo esempio, «quando sei nato?» e comprendere le risposte per poter decidere in che posto della fila debba inserirsi; a sua volta dovrà ripetutamente dire la propria data di nascita, fissando in tal modo questo particolare atto comunicativo.

B7 *Tecniche per l'acquisizione delle regole fonetico-fonologiche e grafemiche*

Per quanto riguarda l'aspetto fonetico-fonologico proponiamo tre tipi di tecniche (per un approfondimento, cfr. Porcelli, 1977):

Coppie minime

Le *coppie minime* sono costituite da liste di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema: ad esempio, per l'opposizione tra /n/ e la corrispondente geminata /n:/ possiamo avere la lista riportata nel riquadro.

Si fa ascoltare dapprima la colonna con un fonema (*pena, sano, pane...*), in modo da fissarlo adeguatamente, poi la serie con il secondo fonema (*penna, sanno, panne*), per concludere poi con le opposizioni binarie da riconoscere e da ripetere.

<i>Nina-ninna</i>
<i>la luna-l'alunna</i>
<i>nono-nonno</i>
<i>sono-sonno</i>
<i>vano-vanno</i>
<i>Fano-fanno</i>
<i>sano-sanno</i>
<i>pane-panne</i>
<i>pena-penna</i>

È una tecnica che può essere ansiogena se è gestita male, mentre può essere un gioco se la si accompagna alla scoperta del proprio apparato fonatorio, prestando attenzione, ad esempio, alla posizione della lingua, delle labbra, alla vibrazione delle corde vocali.

Ripetizione regressiva

Lo studente ascolta e ripete una frase che è stata spezzata nei suoi sintagmi, i quali vengono proposti a partire dall'ultimo (ad esempio: «con me?», «al cinema con me?», «vieni al cinema con me?»). Essa serve a fissare le curve intonative: è difficile cogliere l'intonazione se si ripete la frase nella successione normale: a ogni nuova aggiunta, infatti, l'intonazione cambia; ripetendo invece a ritroso, la curva intonativa rimane costante.

Ripetizione ritmica

Si possono anche usare dei modelli ritmici da ripetere in coro, come ad esempio facendo ripetere in coro questi segmenti:

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

TI-TI-TÀ-TI
TI-TI-TÀ-TI
I DON'T LIKE IT
WOULD YOU LIKE ONE?
MY BEST WISHES
WILL YOU GO THERE?
DO YOU LIKE IT?
TI-TI-TÀ-TI

(Per approfondimenti sulla didattica dell'intonazione cfr. Bradford, 1988).

Tecniche per l'aspetto grafemico

La copiatura rimane la principale tecnica per l'interiorizzazione di questa grammatica, anche se non si tratta di copiare meccanicamente, ma di leggere un segmento della frase per poi riscriverlo «a memoria», verificando la correttezza ortografica prima di muovere ad autodettarsi la frase successiva.

La copiatura serve a concentrare l'attenzione dell'allievo sull'ortografia, rispettando i ritmi individuali (caratteristica non presente nel dettato) e consentendo l'autocorrezione e l'autovalutazione, e proprio per questo può essere utile per il recupero individualizzato.

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

B8 *Tecniche per facilitare l'acquisizione del lessico*

Quelle che seguono sono delle tecniche (meglio sarebbe forse parlare di «strategie») per facilitare l'acquisizione del lessico.

Accoppiare la memoria verbale con quella visiva

Si tratta di combinare una parola e l'immagine del suo significato (si pensi ai classici cartoncini per bambini, ai poster situazionali quali, ad esempio, «il mercato», «la stazione» ecc) o una parola e la vita reale (ad esempio, la propria stanza, il proprio percorso da casa a scuola): ogni giorno lo studente guarda il poster e quindi «guarda» il lessico, ogni giorno andando a scuola ripete il nome degli oggetti presenti sul tragitto.

Accoppiare la memoria verbale a quella cinestetica

Questa associazione può essere perseguita legando il lessico a movimenti: si pensi alla classica filastrocca in cui i bambini danzano e toccano, nominandoli, il naso, le orecchie, la bocca ecc. seguendo gli ordini del leader del gioco.

Accoppiare la memoria verbale a quella musicale, ritmica

Questo è quanto succede, ad esempio, quando si memorizza una canzone e, quindi, il patrimonio lessicale in essa contenuto; la canzone è una delle poche forme in cui gli studenti accettano di compiere un esercizio che è alla base anche dei punti precedenti: la ripetizione.

Creare delle reti semantiche

È necessario lavorare su campi lessicali, visto che non si memorizzano singole parole ma complessi di parole interrelate a un «significato chiave»; si pensi, ad esempio, a:

- diagrammi a ragno: una parola viene scritta al centro della lavagna e cerchiata (forma il corpo del ragno); da questo centro, per associazione, escono parole collegate alla prima come tante zampe, creando alla lavagna delle catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali;
- poster situazionali del tipo a cui abbiamo accennato sopra, con una visione d'insieme di una stazione, di una strada, uno shopping centre ecc.;
- forme di inclusione o esclusione di una parola da un insieme;
- la «poesia»: si dà un tema, ad esempio «amore», e su quello ogni studente deve trovare due aggettivi, tre verbi e una frase completa;

si lavora poi in coppia: partendo dagli aggettivi che hanno trovato individualmente devono sceglierne due, e poi tre verbi e una frase; si passa a due coppie, che fanno la stessa operazione: in tutti questi passaggi gli studenti sono portati a discutere, a «difendere» il loro aggettivo, a spiegarne le connotazioni che lo rendono preferibile rispetto agli altri. A questo punto si scrivono alla lavagna gli aggettivi e i verbi rimasti, discutendo per sceglierne rispettivamente due e tre; si può separarli in due gruppi, uno connotato positivamente e l'altro negativamente, come nell'esempio sotto: con l'aggiunta di una o due delle frasi complete fornite dagli studenti si creano delle poesie che costituiscono una rete di lessico intorno a un concetto, l'amore.

amore stupendo ed eterno esalti, fai volare, dai l'estasi	amore crudele ma fragile illudi, deludi, tradisci
--	--

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 1991, *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, Atti del Convegno di St. Vincent, Edizioni della Regione Autonoma Val d'Aosta.
- , 1995, *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- , 1999, *Sharing Proctite in Intercultural Education*, Intercultural Educational Practice, Londra.
- , 2000, *ALIAS - Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino.
- , 2001, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
- AGLIOTTI S., FABBRO F., 1999, *Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue*, «Le scienze», 1.
- ALBERT M.L., OBLER M.K., 1978, *The Bilingual Brain*, Academic Press, New York.
- ANZALONE F., CABURLOTTO F., 2002, *Comunicare in rete: l'usabilità*, Lupetti, Milano.
- ARCAINI E., PY B. (a cura di), 1984, *Interlingua*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- ARNOLD J., 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ARTIGAL J.M., LAURÉN C, 1996, *Immersione linguistica per una futura Europa*, Alpha & Beta, Bolzano.
- ATTARD P.A. (a cura di), 1996, *Language and Culture Awareness in Language Learning/Teaching for the Development of Learner's Autonomy*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- BAERTENS BEARSOME H., 1993, *An Overview of European Models of Bilingual Education*, «Language, Culture and Curriculum», 3.
- BAKER C, 1997, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BALBONI P.E., 1985, *Elementi di glottodidattica. Guida all'esame di concorso*, La Scuola, Brescia.

- , 1988, *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana/Petrilli, Torino.
- , 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- (a cura di), 1996, *Educazione Bilingue*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland (2^a ed. integrata, 1999).
- , 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- , 1999a, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- , 1999b, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland (include versione ipertestuale informatica).
- , 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET Libreria, Torino.
- , LUISE M.C., 1994, *Continuità e interdisciplinarietà nell'educazione linguistica*, Armando, Roma.
- BARNI M., VILLARINI A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua per immigrati stranieri: insegnare, valutare, certificare le competenze in italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- BARZANÒ G., JONES J. (a cura di), 1998, *Some Differences. Intercultural Learning and Early Foreign Language Teaching*, Oxymoron Team/Grafittai, Bergamo.
- BENATI A., 2001, *A Comparative Study of the Effects of Processing Instruction and Output-Based Instruction on the Acquisition of the Italian Future Tense*, «Language Teaching Research», 2.
- BENSON P., VOLLER P. (a cura di), 1997, *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, Londra.
- BERNINI G., PAVESI M. (a cura di), 1992, *Lingue straniera e università*, Franco Angeli, Milano.
- BERTACCI M., SANZO R., 1994, *Le lingue straniera nella scuola elementare: una sfida europea*, Anicia, Roma
- BERTOCCHI D., CASTELLANI M.C. (a cura di), 1999, *MILIA - Modulo di formazione per insegnanti L2*, Sagep, Genova.
- BESSE H., PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Credit Hatier, Parigi.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- BORELLO E., 1996, *Seicento anni di insegnamento delle lingue straniera. Storia della glottodidattica*, TTS, Chieri.
- BRADFORD B., 1988, *Intonation in Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BRATT PAULSTON C., 1980, *Bilingual Education: Theory and Issues*, Newbury House, Rowley.

- BYRAM M., 1999, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CAIN A., 1994, *Culture, civilization: propositions pour un enseignement en classe de langue*, Institut National Recherche Pédagogique, Parigi.
- CAJO L. (a cura di), 1998, *Vous avez dit «immersion»?...*, «Bulletin Suisse de linguistique appliquée», numero monografico, 67.
- CALASSO M.G. (a cura di), 1996, *La pedagogia degli scambi interculturali*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), 1987, *Tre secoli di glottodidattica*, «Scuola e lingue moderne», numero monografico, 1,2.
- CANCIANI D., DE LA PIERRE S., 1993, *Le ragioni di Babele. Le etnie tra vecchi nazionalismi e nuove identità*, Angeli, Milano.
- CANDELIER M., 1998, *Projet de recherche concernant l'éveil au langage à l'école primaire*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 2-3.
- CARDONA, M., 2000, *Memoria e lessico*, «Scuola e lingue moderne», 1,2 e 3.
- , 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.
- CARLI A. (a cura di), 1996, *Stili comunicativi in classe*, Franco Angeli, Milano.
- (a cura di), 1997, *Modelli comunicativi e valutazione dei libri di testo*, Franco Angeli, Milano.
- et al. (a cura di), 2001, *Amant alterna Camenae*, Edizioni dell'Orso, Udine.
- CARROLL B.J., 1980, *Testing Communicative Performance*, Pergamon, Oxford.
- CARTER R, MCCARTHY M. (a cura di), 1988, *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, Londra.
- CENOZ J., GENESEE F. (a cura di), 1998, *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CILIBERTI A (a cura di), 1981, *L'insegnamento linguistico «per scopi speciali»*, Zanichelli, Bologna.
- (a cura di), 1985, *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano.
- , 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- , 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- , ANDERSON L. (a cura di), 1999, *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Franco Angeli, Milano.
- CILT, 1995, *Modern Language in Primary Schools*, Centre for Information on Language Teaching and Research, Londra.
- CLADIL, 1983, *L'Italia plurilingue*, Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue/Minerva Italica, Bergamo.

- CLUC, 1993, *La grammatica ed il suo insegnamento*, Centro Linguistico dell'Università Cattolica/La Scuola, Brescia.
- COE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasburgo-Cambridge University Press, Cambridge.
- COONAN C.M., 1999, *Nuovi orientamenti dell'educazione bilingue in Europa*, in BALBONI P.E., 1996 (presente solo nella seconda edizione, del 1999).
- , 2000, *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*, «Scuola e lingue moderne», 2.
- , 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- CORNO D., POZZO G. (a cura di), 1991, *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORNOLDI C., 1986, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET Libreria, Torino.
- CRISCIONE E., DE LA PIERRE S., 1995, *Gli spazi dell'identità*, Franco Angeli, Milano.
- CUMMINS J., 1981, *The Role of Primary Language Development in Promoting Success for Language Minority Students*, in AA.VV., *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, California State University Press, Los Angeles.
- , 1983, *Examination of the Experience of Educators and Researchers in Various Aspects of the Heritage Languages Program*, Ontario Ministry of Education, Toronto.
- , CORSON D. (a cura di), 1998, *Encyclopédia of Language and Education*, voi. 5, *Bilingual Education*, Kluiver, Dordrecht.
- DANESI, M., 1986, *Teaching Heritage Languages to Students with Dialectal Background*, OISE Press, Toronto.
- , 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- , 1998, *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- , FA VARO G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze.
- , FAVARO G., 1997, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- DESIDERI P., 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- (a cura di), 1999, *Multimedialità e didattica delle lingue*, «Quaderni della mediateca delle Marche», numero monografico, 14.
- DICKINSON L., 1987, *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- , 1995, *Autonomy and Motivation: A Literature Review*, «System», 2.

- Di NAPOLI R., POLEZZI L., KING A. (a cura di), 2001, *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, CILT, Londra.
- DUBIN F., OLSHTEIN E., 1986, *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S.D. (a cura di), 1982, *Language Two*, Oxford University Press, Oxford [trad.it.: *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1985].
- Eco U., 2002, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano.
- EDELENBOS P., JOHNSTONE R. (a cura di), 1996, *Research on Teaching Languages at Primary Schools*, Scottish CILT, Edimburgo.
- ESCHE, (a cura di), 1994, *Self-Access and the Adult Language Learner*, CILT, Londra.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- FAVARO G., 1997, *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua*, Franco Angeli, Milano.
- , 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- FISHMAN J.A., 1976, *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Newbury House, Rowley [trad. it.: *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Minerva Italica, Bergamo 1979].
- FRABRONI F. (a cura di), 1990, *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili*, Mursia, Milano.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- (a cura di), 1988, *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Liviana/IRRSAE Veneto, Padova.
- , 1990a, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana/Petrini, Torino.
- , 1990b, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana/Petrini, Torino.
- , 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UIET Libreria, Torino.
- , 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UIET Libreria, Torino.
- FRENCH D. et al., 1999, *Internet-based Learning. An Introduction and Framework for Higher Education and Business*, Kogan, Londra.
- GARCIA E., 1994, *Understanding and Meeting the Challenge of Student Cultural Diversity*, Houghton Mifflin, Boston.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Harper & Collins, New York.
- GATTULLO F., LEONIP. (a cura di), 2001, *Italiano lingua seconda*, «Lingua e Nuova Didattica», numero monografico, 3.
- GHISLANDI P., (a cura di), 1995, *Oltre il multimedia*, Franco Angeli, Milano.

- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, H Mulino, Bologna.
- (a cura di), 1988, *L'italiano tra le altre lingue*, H Mulino, Bologna.
- GIUNCHI P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- GOBBO F., 2000, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- GOTTI M., 1992, *Testi Specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- , 1996, *Attività di avviamento all'apprendimento autonomo presso il Centro Linguistico d'Ateneo*, in Ib. (a cura di), *Progetti linguistici e sperimentazioni didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- GREMMO M.J., RILEY P., 1995, *Autonomy, Self-Direction and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea*, «System», 2.
- HARLEY B., 1988, *Age in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HARTER S., 1981, *A New SelfReport Scale of Intrinsic vs Extrinsic Orientations in the Classroom: Motivational and Informational Components*, «Development Psychology», 17.
- HEFFERMAN P.], 1998, *Promoting the Development of Strategic Competence in the Language Classroom*, «Mosaic», 4.
- HEHMANN G., PONTI DOMPÉ D. (a cura di), 1997, *Guida per imparare le lingue in tandem via Internet*, Trauben, Torino.
- HERMANN N., 1987, *Brain Dominance Technology*, in RX. CRAIG (a cura di), *Training and Development Handbook*, McGraw-Hill, New York.
- HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, Londra.
- HOLEC H., 1979, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- , 1988, *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- HUTCHINSON T., WATERS A., 1987, *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JOHNSON R.K. (a cura di), 1989, *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JOHNSTONE R., 1994, *Teaching Modern Languages at Primary School*, Scottish Council for Research in Education, Edimburgo.
- JONES S. (a cura di), 1997, *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*, Sage, Thousand Oaks.
- KELLY L.G., 1971, *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, Newbury House, Rowley.
- KNAPP K., ENNINGER W., POTHOFF A., 1987, *Analysing Inter-Cultural Communication*, Narr, Tubinga.

- KNOWLES M., 1990, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Merrill, Houston.
- KRAMSCH C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- , 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- , 1985, *The Input Hypothesis*, Longman, New York.
- , SCARCELLA R., LONG M. (a cura di), 1982, *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- , TERRELL T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Hayward.
- LANGÈ G. (a cura di), 2001, *Insegnare in una lingua straniera*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- LAVINIO C. (a cura di), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
- , 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
- LITTLE D., BRAMMERTS H. (a cura di), 1996, *A Guide to Language Learning in Tandem Via the Internet*, Trinity College Centre for Language and Communication Studies, Dublino.
- Lo CASTRO V., 2001, *Individual Differences in Second Language Acquisition: Attitudes, Learner Subjectivity, and L2 Pragmatic Norms*, «System», 1.
- LYON J., 1996, *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*, Multilingual Matters, Clevedon.
- MACKAY R., PALMER J.D. (a cura di), 1981, *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*, Newbury House, Rowley.
- MARAGLIANO R., 1998, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- MARELLO C., MONDELLI G., 1991, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARGIOTTA U., 1997a, *Formazione del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma.
- (a cura di), 1997b, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna.
- , 2001, *L'insegnante di qualità*, «Scuola e lingue moderne», 6.
- MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.

- , 2000, *Didattica della lingua straniera nella scuola di base*, Guerini, Milano.
- MCKAY H., TOM A., 1999, *Teaching Adult Second Language Learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MEZZADRI M., 2001, *La frontiera presente. Internet e l'insegnamento dell'italiano*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
- MOLLIKA A. (a cura di), 1998, *Teaching and Learning Languages*, Soleil, Welland.
- NAIMAN N. et al., 1995, *The Good Language Learner*, Multilingual Matters, Clevedon.
- NALESSO M. (a cura di), 1997, *Cultural Awareness. Uinguistic and Cultural Training Towards Mobility in Europe*, IRSSAE Friuli/EU Socrates Programme, Trieste.
- NUNAN D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- , 1989, *Understanding Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (a cura di), 1992, *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OLLER J.W., 1979, *Language Tests*, Longman, Londra.
- OPERTI L., COMETTI L. (a cura di), 1992, *Verso un'educazione interculturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- OXFORD R., 1990, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Rowley.
- , 1997, *Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, «The Modera Language Journal», 81.
- PACCAGNELLA L., 2000, *La comunicazione al computer. Sociologia delle reti telematiche*, Il Mulino, Bologna.
- PADOAN L., 2000, *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*, Armando, Roma.
- PAGETTI C., 1996, *Internet per la scuola*, Jackson, Milano.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PARAN A., 2000, *Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature*, «ELT Journal», 1.
- PAVESI M., ZECCA M., 2001, *La lingua straniera come lingua veicolare: una indagine sulle prime esperienze in Italia*, «SILTA», 30.
- PERDUE C. (a cura di), 1993, *Adult Language Acquisition. Cross-linguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PICHIASSI M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Guerra, Perugia.

- , 2000, *Misurazione e valutazione di test d'italiano 12. Aspetti docimologici e tecniche statistiche*, Guerra, Perugia.
- PORCELLI G., 1977, *Pronuncia inglese e correzione fonetica*, Minerva Italica, Bergamo.
- , 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana/Petrini, Torino.
- , 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- , BALBONI P.E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, Liviana/Petrini, Torino.
- , DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino.
- et al., 1990, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- RICCI GAROTTI F. (a cura di), 1999, *L'immersione linguistica*, Franco Angeli, Milano.
- , ROSANELLI M. (a cura di), 2000, *Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- RICHARD J., ROGERS Y., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROSANELLI M. (a cura di), 1992, *Lingue in Tandem*, Alpha & Beta, Bolzano.
- SALOVEY P., MAYER J.D., 1990, *Emotional Intelligence*, «Imagination, Cognition and Personality», 9.
- SAVAGE R., 1995, *Policies for Foreign Language Teaching in the Member States of the European Union*, Dipartimento Risorse Umane della Commissione Europea, Bruxelles.
- SCHUMANN J., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- , 1999, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- SCOVEL T., 1988, *A Time to Speak. A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*, Newbury House, Rowley.
- SELINKER L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, Longman, Londra.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- SHEA V., 1997, *Netiquette*, Albion, San Francisco.
- SINCLAIR B., 1999, *Review Article: Recent Publications on Autonomy in Language Learning*, «ELT Journal», 4.
- SINGLETON D., 1989, *Language Acquisition: the Age Factor*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SKUTTNABB-KANGAS T., 1984, *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SOUSA D.A., 1995, *How the Brain Learns*, Corwin, Thousand Oaks.
- SPOLSKY B., COOPER R. i. (a cura di), 1977, *Frontiers of Bilingual Education*, Newbury House, Rowley.

- (a cura di), 1978, *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House, Rowley.
- STEVICK E., 1980, *Teaching Languages: A Way and Ways*, Newbury House, Rowley.
- , 1989, *Success with Foreign Languages*, Prentice Hall, New York.
- STROTZER J.R., 1994, *Language Acquisition after Puberty*, Georgetown University Press, Washington.
- TABBONI S. (a cura di), 1986, *Vicinanza e bntanza. Modelli e forme dello straniero come categoria sociologica*, Franco Angeli, Milano.
- TAESCHNER T., 1993, *Insegnare la lingua straniera con il format. Un modello psicolinguistico per la Scuola Materna ed Elementare*, Anicia, Roma.
- TASSINARI G. et al., 1992, *Scuola e società multiculturale*, La Nuova Italia, Firenze.
- TITONE R., 1973, *The Psycholinguistic Definition of the «Glossodynamic Model» of Language Behavior and Language Learning*, «RILA», 3.
- , 1976, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- , 1982, *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.
- , 1986, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Bulzoni, Roma.
- , 1988, *Il linguaggio nell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma.
- (a cura di), 1989, *Lo sviluppo delle abilità metalinguistiche*, «RILA», numero monografico, 1-2.
- , 1992, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma.
- , 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- , 1996, *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano.
- , 1997, *La comunicazione in classe*, «RILA», 2-3.
- Tosi A., 1984, *Immigration and Bilingual Education*, Pergamon, Oxford.
- , 1995, *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- VALDES J.M. (a cura di), 1986, *Culture Bound*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VANDERGRIFT L., 1995, *Language Learning Strategy Research: Development of Definitions and Theory*, «Journal of the CAAL», 1.
- VAN PATTEN B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction*, Ablex, Jersey City.
- VEDOVELLI M., 1991, *L'immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica ed educazione linguistica*, «SILTA», 2.
- , 1992, *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS)*, Università per Stranieri, Siena.
- , MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano.
- WESCHE M., PARIBAKHT T.S. (a cura di), 1999, *Incidental L2 Vocabulary*

- Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications*,
«Language Acquisition», 2.
- WILLIS D., 1990, *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, Collins, Londra.
- YOUNG R., 1992, *Critical Theory and Classroom Talk*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ZAGREBELSKY M.T., 1985, *Grammatica e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze.
- ZINCONI G. (a cura di), 2000, *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Indice analitico

- Abilità
di scrittura, *vedi* Produzione
linguistiche (in generale), 103,
110-15,239
- Achievement e proficiency*, dicotomia, 122
- Acquisire, memorizzare, reimpiegare, 183
- Acquisizione
e apprendimento, dicotomia, 32-34,40, 100, 115,122
linguistica, 24,26,32-40,45,75,
118, 160, 162,183,196,198
- Agliotti, S., 160
- Albert, M.L., 160
- Alessandro Magno, 11
- Allievo, *vedi* Studente
- Analisi, 100-102, 112, 116
- Ancrage*, meccanismi di, 130-31
- Anderson, L., 79
- Antropolinguistica, *vedi* Cultura e civiltà
- Anzalone, F., 83, 86
- Applicazione e implicazione, 22
- Apprendimento, strategie di, 37, 39,44, 175
- Approcci e metodi del XX secolo, 233-44
- Approccio
andragogico, 183-84, 186-88
audio-orale, 27
basato sulla lettura, 27,235
comportamentista, 42
comunicativo, 16,22,27,44,46,
54,70,103,110,113,120-21,
171, 205, 237-44
diretto, 22,27,29,234-45
formalistico o «grammatico-traduttivo», 22, 27, 29, 32, 46,
116,233,258-59
lessicale, 119
naturale (*vedi anche* SLAT), 22,
27,49,110,116,171,239-40
pedagogico, 183,187
strutturalistico o audio-orale, 22,
27,42,120, 236-37
- Appunti, stesura di, 256-57
- Arcaini, E. 35
- Area di sviluppo potenziale, 34-35,
40
- Aristotele, 41
- Army Specialised Training Program*
(ASTP), 236, 238
- Arnold, J., 36
- Artigal J.M., 172
- Asher J.,44,240
- Associazione, 41-42,113, 171
- ASTP, *vedi Army Specialised Training Program*
- Attard, P.A., 65,187
- Atti
comunicativi, 56, 71, 75-78, 81,

- 84-85, 97, 102-103, 114, 120, 123, 191, 261
 linguistici, 56, 74, 238
 Attitudine, *vedi* Intelligenza e Stile cognitivo
 Atto didattico, modello a tre poli, 28-29, 99
 Aula, forma della, 82-83, 87-88
 Austen, J., 145, 175
 Austin, J.L., 56, 238
 Ausubel D.P., 116
 Autenticità, 164
 Autoapprendimento, 133-34, 186
 Autodettato, 256
 Autoformazione continua, 128, 186, 190, 193
 Autonomia dello studente, 14, 29, 31-49, 95, 184, 186-87, 190-91
 Autopromozione, 92, 99, 140, 173, 190, 226
Avoidance strategy, 254
- Babele, 4, 56, 60, 63, 96, 99-100, 103-104, 106-107, 109, 121, 128, 137, 140-41, 144, 146, 158, 171, 173, 179, 202, 210, 215, 221, 224-25, 227
 Baertens Bearsome, H., 222
 Baker, C., 196
 Balboni, R.E., 7, 21, 25, 71, 81, 90, 118, 159, 161, 166, 175, 216-17, 220, 224, 227, 229, 233
 Barni, M., 129, 212
 Barthes, R., 63, 130
 Barzanò, G., 162, 209
Basic Interpersonal Communication Skill (BICS), 213-16
 Baudelaire, C., 175, 177
 Beckett, S., 142
 Benati, A., 116
 Benson, P., 187
 Berlinguer, E., 197
 Berlitz, metodo diretto di, 234-35, 240
 Bernini, G., 187
 Bernstein, B., 128, 213
 Bertacci, M., 162
 Berlocchi, D., 212
 Besse, H., 118
 Bettoni, C., 7, 120
 Bilinguismo (*vedi anche* Educazione bilingue e Bilinguità), 11, 24, 158, 162, 173, 202, 209, 214, 216, 218, 220-29
 Bilinguità, 160, 162
 Bimodalità, 32, 40, 164
 Bisogni, 37-39, 90-92, 105, 185, 190
 Bloomfield, L., 236
 Boas, F., 236
 Borello, E., 233
 Bradford, B., 163
Brainstorming, 112-13
 Brammetts, H., 135
 Branagh, K., 145, 147
 Bratt Paulston, C., 196, 229
 Bruner, J.S., 2, 34, 117
 Buhler, 74
 Burt, M., 229
 Busi, A., 143
 Byram, M., 65
- Caburlotto, F., 83, 86
 Cacciari, M., 225
 Cain, A., 65
 Cajó, L., 197
 Calasso, M.G., 66
 CALP, *vedi Cognitive and Academic Language Proficiency*
 Cambiaghi, B., 233, 243
 Camilleri, A., 142
 Campi semantici, 111-12
 Canciani, D., 210
 Cardona, M., 36, 41, 43, 120
Caretaker's talk, 79-80

- Carli, A., 52,79, 169
 Carroll, B.J., 128, 121
 Carter, R., 120
 Carver, R., 142-43
 Castellani, M.C., 212
 Cela, C.J., 142
 Cenoz, J., 196
 Certificazione, 121-23, 129, 186
 Cervello e acquisizione linguistica
 (*vedi anche* Neurolinguistica),
 31-33
 Chat line, 83-84, 104, 135-36, 255
 Chomsky, N., 2, 31, 33, 117
 Cicerone, Marco Tullio, 99
 Ciliberti, A., 7, 62, 79, 190, 192
 Clapton, E., 260
 CLIL, *vedi* Lingua veicolare
 Cloze, 39, 112, 123, 127, 174, 188,
 245-46
 Codici non verbali, 68-69, 156, 191
 Codifica profonda, 42, 47
*Cognitive and Academic Language
 Proficiency* (CALP), 213, 215
 Coleridge, S.T., 177
 Cornetti, L., 212
*Common European Framework
 (COE)*, 73, 89-90, 95-96, 164, 175
Community Language Learning,
 240-41
Community language, 59, 217
 Competenza
 (glotto)matetica, 93, 95
 cinese, 62-63
 comunicativa, 24, 33, 35, 54, 61,
 66, 91, 93, 96, 138, 141, 161,
 216, 239
 d'uso e sull'uso della lingua, di-
 cotomia, 62, 115-17, 123,
 135, 170-71, 183
 ed esecuzione, dicotomia, 122
 extralinguistica, 62
 funzionale, 76, 138
 linguistica, 61-62, 129, 138
 metalinguistica, *vedi* Competen-
 za d'uso
 oggettuale, 63
 prossemica, 63, 69
 semiotica, 157, 162
 socio-pragmatica, 72, 76, 183
 strategica, 114
 testuale, 141, 234
 vestemica, 63
 scritta (*vedi anche* Produzione),
 251-52
 Comprensione 87, 111-113, 123,
 245-59
 Computer, 12, 55, 82, 129, 132-37,
 147-48, 150, 244, 248, 250
 Comunicazione
 analisi della, 29, 54-58, 62-64,
 79, 81-88, 97
 interculturale, 60, 69-70, 72,
 182, 212
 Concettualizzazione, 112-13
 Confucio, 80, 179
*Content and Language Integrated
 Learning* (CLIL), *vedi* Lingua vei-
 colare
Content learning, 200
 Continuità, 165-66
 Conversazione maieutica, 99, 216
 Coonan, C.M., 195-96, 198, 204,
 218
 Cooper, R.L., 196, 229
 Copiatura, 263
 Copioni comportamentali (o *script*),
 42, 111, 114
 Copie minime, 262
 Corder P., 35
 Corno, D., 118
 Cornoldi, C., 42
 Corpus o sillabo, 89
 Corson, D., 217
 Criscione, E., 210

- Croce, B., 225
 Cultura e civiltà (*vedi anche* Cultura e civiltà), 16,54, 61, 63-72, 210, 233-44
 Culturizzazione, 92,190,226
 Cummins, J., 161,174,217,229
 Curran C.A., 49,241
 Curricolo, 16,17,29,50-51,62,64, 89-95, 107, 129, 138, 148, 159, 171, 186, 190-91, 196-97, 211, 234,239-40
 di microlingua, 190-91
 D'Annunzio, G., 145
 Danesi, M., 32,101, 159,218,233
 De Filippo, E., 225
 De La Pierre, S., 210
 De Mauro, T., 197
 De Sanctis, F., 49,223
 De Saussure, 234
 Decondizionamento, 105-106
 Delors J., 10,173
 Demetrio, D., 183,211-12
 Deprivazione linguistica, 213
 Derrida, J., 144
 Desideri, P., 118,133
 Dettato, 16,36, 115, 188, 234,256
 Dettato-cloze, 256
 Dewey, J., 237
 Di Napoli, R, 25
 Di Pietro, R, 205
 Diagramma a ragno, 112-13
 Dialetto, 218,223-24
 Dialogare, 113-4,252-55
 Dichiarazioni, 116-17,170,260
 Dickinson, L., 186
 Diglossia (*vedi anche* Bilinguismo e Bilinguità), 224-25
 Direzionalità, 32-33,40
Discourse community, 148,150,190
 Dolci, R, 105,133
 Domanda aperta, 249
 Drammatizzazione (*vedi anche* Simulazione), 252-53
 Dubin, F., 49, 90
 Dulay, H., 229
 Eco, U., 143-44
 Educazione
 bilingue (*vedi anche* Bilinguismo e Istruzione bilingue), 161, 196-97,218,222,225-29
 letteraria (*vedi anche* Letteratura), 139, 144-46
 linguistica, 26-27,92-93,156
 microlinguistica, 148
 permanente, 185
 semiotica, 139,155-57,167
 E-mail, 12, 17, 46, 77, 83, 85-86, 134-35,171-72
 Enciclopedia, 111-12
 Enninger, W., 69
 Episcopio, 132
 Errore (*vedi anche* Verifica e Valutazione), 14,24,133,136,256
 Esch, E., 186
 Esclusione tecniche di, 119,259
 Esponente, 75
 Etnolinguistica, 61
 Evento comunicativo, 55-57, 72, 101,114
Expectancy grammar, 45, 111-12, 131,247
 Fabbro, F., 160,229
 Faulkner, W., 142
 Favaro, G., 211-12
 Feedback, *vedi* Testing diffuso
 Fielding, H., 141,144
 Filtro affettivo, 35-36, 38, 43, 127, 170,188,199,241,246
 Finalità, *vedi* Mete educative
 Firth J.R.,64,237
 Fishman J.A., 196,237

- Fissazione, 119
Flowchart, 113
 Focalizzazione, 101, 116
 Fonologia, 60, 73, 102, 116, 216, 258
Foreigner's talk, 79-80
 Forsyth, F., 143
 Forum, 83-84
 Frabboni, F., 66
 Francia, 10,59, 140,221,243
 Franco Bahamonde, F., 235
 Freddi, G., 7,21,25,32,61,64,90, 100,104,162-63,165,190,1%, 233,243
 French, D., 84
 Funzione
 interpersonale, 74-75, 77
 metalinguistica, 74-75,78
 personale, 74-76
 poetico-immaginativa, 74-75,78, 138
 referenziale, 74-75,77
 regolativo-strumentale, 74-75, 77
 Gagné E. , 116
 Garda, E., 69
 Gardner, H., 44
 Gattegno C, 49,241
 Gattullo, F., 212
 Generi
 comunicativi, 57,75,77, 87-88
 letterari, 57,142, 177-78
 Genesee, F., 196
 Gentile, G., 49
 Gestualità, 62-63,68,72
 Ghislandi, P., 133
 Giacalone Eamat, A., 35,212
 Giunchi, R, 62,115,118,192
 Globalità, 100-101, 112, 116, 245-48
 Globalizzazione, 3, 8, 106, 158, 173,237
 Glottodidattica, storia della, 233
 Glottotecnologie, 129, 175,16,28, 58, 83, 86, 93, 110-15, 129-37, 146-48,233-65
 Gobbo, R, 212
 Goethe, J.W., 254
 Goldoni, C, 225
 Gotti, M., 187, 190
 Grafemica e ortografia, 60,73,116, 137,216,262-63
 Grammatica (*vedi anche* Morfologia e Sintassi), 16,24, 62-63, 73, 103, 111, 115-18, 142, 171, 234,242
 Greene, G., 145
 Gremmo, M.J., 186
 Griglia, 249
 Halliday M.A.K., 2,74-75,166,238
 Harley, B., 160
 Harter, S., 39
 Hefferman, P.J., 44
 Hehmann, G., 135
 Hemingway, E., 142
Heritage progratms, 217
 Hermann, N., 183
 Hitler, A., 235
 Hofstede, G., 65
 Holec, H., 187
 Hutchinson, T., 90, 190
 Hymes, D., 54-55,64,81-88,239
 "i + 1", 34-35,38,126
 Iceberg, metafora dello, 161,174
 Icone emozionali (*emoticon*), 86
 Identità monolingue, bilingue, diglottica, 224-25
 Immersione totale, 196-97
 Immigrati, 11,24,59, 91,209-220
 Imparare a imparare, 91, 95, 118

- Incastro, 260
 tra battute di un dialogo, 247
 tra fumetti, 247
 tra paragrafi, 248
 tra testi, 248
- Inclusione, tecniche di, 119,258-59
- Indipendenza dal campo, 45
- Input comprensibile, 34,199
- Input processing*, 116
- Integrateti learning*, 200,203
- Intelligenza, diversi tipi di {*vedi anche Stili cognitivi*}, 44-47
- Intenzioni comunicative, 56
- Interdipendenza linguistica, principio di, 160-62, 174
- Interdisciplinarietà, 174
- Interlingua, 14, 24, 34-35, 112
- Internet, 8-10,12,17,29,51-52,57, 82,84,105,133-34,137,144-45, 147, 175, 186, 202
- Inventional grammar*, 118
- Istruzione bilingue (*vedi anche Educazione bilingue*), 196-97,225
- Ivory, J., 145
- Jakobson, R, 74-75, 115,141,238
- James, H., 142
- Jespersen, O., 118
- Johnson, R.K., 90
- Johnstone, R., 162
- Jones, J., 162,209
- Jones, S., 85
- Jonesco E., 142
- Jonson, B., 254
- Joyce, J., 142
- Kelly, L.G., 233
- Kerouac, J., 142
- King, A., 25
- Kleist, H. von, 175
- Knapp, K., 69
- Knowing e cognising*, dicotomia, 33, 115
- Knowles, M., 183
- Kramsch, C, 65
- Krashen, S.D., 32-35,38-39,43,45, 49,58,115,119, 126,161, 199, 229
- Krashen, metodo di, 239-40
- LAD, *vedi Language Acquisition Device*
- Lado, R, 64,237
- Lancaster, B., 147
- Langè, G., 197
- Language Acquisition Device (LAD)*, 31,34,39-40,119-20,126,162, 199
- Language Acquisition Support System (LASS)*, 34,117
- Language Portfolio*, 129, 164, 175-76
- LASS, *vedi Language Acquisition Support System*
- Lateralizzazione, 31,101,113, 131, 159-60,170
- Laurén, C, 172
- Lavagna
 luminosa, 132, 150
 tradizionale, 86, 113, 129
- Lavinio, C, 65
- Lenneberg E.H., 160
- Leoni, P., 212
- Lessico, 42, 60, 73, 102, 111, 113, 119-21, 151, 240, 242, 253, 260,263-65
- Letteratura {*vedi anche Educazione Letteraria*}, 142,143,176
- Lewis, M., 120
- Lexical Approach*, 120
- Lezione *ex cathedra*, 99
- Lifelong learning*, 10,184-87

- Lingua
 etnica, 58-59,217,220
 franca, 16,29,58-60, 63, 65-66,
 84,182
 -immagine, accoppiamento, 246-
 47
 madre, 10, 41, 52, 59, 81, 121,
 139, 156-57, 162, 173, 199,
 214,217,218,257
 seconda, 25,58-59,78,166,173-
 76,211-12,217,220-29
 veicolare (*Content and Language
 Integrated Learning*, CLIL),
 195-205,218
- Linguaggio non verbale, 62-63,102
- Lingue
 classiche, 50,78,157
 minoritarie (*vedi anche* Bilingui-
 smo, Bilinguità *ed* Educazione
 bilingue), 156, 223, 226-29
- Linguistica, 22
 dell'acquisizione, 14
 descrittiva, 13
 funzionale, 74
 pragmatica, 74
 testuale, 61
- Little, D., 135
- Lo Castro, V., 45
- Long, M., 161
- Lozanov G., 242
- Luise, M.C, 166,175
- Lyon, J., 224
- Mackay, R., 190
- Malinowsky, B., 64,237
- Manipolazione tecniche di, 119,
 259-60
- Manzoni, A., 142
- Maragliano, R., 133
- Marello, C, 118
- Margiotta, U., 13,50-51, 84
- Marley, B., 144
- Massara, S., 212
- Mastroianni, M., 146
- Materiali didattici, 17, 29, 34, 44,
 48, 51-52, 76, 93, 05, 125, 132,
 134,186,192-93,23344
- Mayer, J.D., 43
- Mazzotta, P., 44,162,187
- McCarthy, M., 120
- McDonald's, 11
- McKay, K, 189
- Memoria a lungo termine, 32-33,
 36,38,41-43, 86, 120, 122
- Metacompetenza, 115-16, 183
- Metafore, elaborazione delle, 101,
 113
- Mete
 educative, 92-93, 125, 190, 196,
 226
 glottodidattiche, 93, 190-91
- Metodo
 clinico, 240, 242
 diretto (*vedi anche* Approccio di-
 retto), 101
 nozionale-funzionale, 60, 75,
 107,237-39
 situazionale, 107,237-38
 nozione di, 26-28
- Mezzadri, M., 133
- Microlingue scientifico-profession-
 nali (*vedi anche* Testo microlin-
 guistico), 60, 108, 148-52, 182,
 188-94,198,203, 213
- Migliorini, B., 224
- Milani, L. don, 128
- Milanovic, M., 124
- Modelli culturali (*vedi anche* Cultu-
 ra e civiltà), 56, 65, 92, 97,103
- Modulo, 100, 104, 106-108, 122-
 23, 164-65, 176-8, 186, 189-94,
 200,202
- Mollica, A., 1,45, 82
- Mondelli, G., 118

- Monolinguisimo, 1, 173, 202, 216,
 220, 224-25
 Monologo, 87,251
 Morfologia, 60,73,102,116-7,121,
 216. 258, 260
 Morrison, J., 144
 Mosse comunicative, 71,84-85,114
Motherese, 79-80
 Motivazione, 37-40,46, 48,59, 76,
 102-104, 106, 125, 143, 171,
 182, 184-85,191,212-14,251
 Mussolini, B., 235

 Naiman, N., 45
 Nalesso, M., 65
 Neurolinguistica, 14,24,31-33,159
 Nominalizzazione, 150
 Nuessel R, 45
 Nunan, D., 79, 90,189,199

 Obiettivi glottodidattici, 27, 94,
 184, 196-97,225
 Obler, M.K., 160
 Oller, J.W., 45, 111, 121,246
 Olshtein, E., 49, 90
 Operti, L., 212
 Ordine naturale, 34-35,38,40, 126
 Ortografia, *vedi* Grafemica e orto-
 grafia
 Orwell, G., 4
 Oxford, R, 44,47

 Paccagnella, L., 85
 Padoan, I., 79,179
 Pagetti, C, 133
 Pallottì.C.,212
 Palmer, J.D., 190
 Papalia A., 82
 Parafrasi, 114-15, 137,257
 Paribakht, T.S., 120
 Pask, G., 129
 Pasolini, P.P., 142

 Pavesi, M., 187, 198
 Perdue, C, 183
 Perini, N., 243
 Periodo critico, 160-61
 Periodo silenzioso, 163
 Piaget, J., 37
 Piattelli Palmarini M., 116
 Pichiassi, M., 7, 121,233
Pidgin, 35,59
 Pinter, H., 142
 Plurilinguismo, 11, 173, 202, 209,
 220-24
 Polezzi, L., 25
 Ponti Dompé D., 135
 Pope, A., 61,141,144
 Porcelli, G., 7,21,25,121-22, 125,
 133,149,196,243,262
 Porquier, R., 118
 Portafoglio Linguistico, *vedi Lan-
 guage Portfolio*
 Posta elettronica, *vedi* e-mail
 Pothoff, A., 69
 Pozzo, G., 118
 Pragmalinguistica, 14-15, 24, 60,
 74, 164,237,239
 Pratt M.T., 187
 Premodificazione, 150-51
Problem solving, 36, 184, 236-37,
 239
 Procedure, 116-17, 119, 170, 260-
 61
 Processo e prodotto, dicotomia, 122
Production and practice, 104
 Produzione, 113,136,251-52
 Programma (*vedi anche* Curricolo),
 89-90
 Programmazione (*vedi anche* Mo-
 dulo, Unità didattica *ed* Unità
 d'apprendimento), 93-94, 122,
 191
 Propp, V.J., 139,166
 Proust, M., 142

- Psicodidattica, 24
 Psicolinguistica, 14,24,31,183
 Psicologia, 23-24,27,31-32,241
 Py,B.,35
- Quadro di riferimento comune europeo, *vedi* Common European Framework
- Rappresentazioni mentali, 116-17, 260
Real worlds tasks, 199
 Recupero e rinforzo, 48, 105-106, 121-29, 133, 215
 Registratore audio, 129-31, 146, 189, 236, 238-39, 244, 246, 253-54
 Regole, nozione di, acquisizione delle, 73,115-19,123,156,183, 245,258-63
Relais, meccanismo di, 131
 Relativismo culturale, 158
 Rete, *vedi* Internet
 Reti semantiche, 264-65
 Riassunto, 114, 137,257
 Ricci Garotti, E., 66,172,197
 Richard, J., 233
 Ridondanza, 101
 Riflessione sulla lingua e sulla comunicazione, 101-102, 119, 127-28, 170
 Riley, P., 186
 Ripetizione, 262-64
 Rogers, Y., 183,233
Role-making, Roleplay, Role-taking, 236,254-55
 Rosanelli, M., 66, 135, 172
 Rossi, V., 144
Rule of forgetting, 136,199
- Salazar, A. de O., 235
 Salovey, R., 43
- Sanzo, R., 162
 Savage, R., 209
 Scarcella, R., 161
 Scelta multipla, 250,260-61
 Schema aperto vs pieno, 118
 Schemi, 42
 Schumann, J., 35-37,39-40
 Scienze
 - del linguaggio e della comunicazione, 13,23-24
 - dell'educazione e della formazione, 23,25,27, 90,129
- Scoring*, 124
 Scovel, T., 160
 Scuola
 - dell'infanzia, 157-58, 165, 227-28
 - di base, 114, 139-40, 145, 148, 157, 159-60, 162, 165, 212, 228
 - superiore, 10, 61, 114, 139-40, 148,175,203,227
- Searle, J.R., 238
Second Language Acquisition Theory (SLAT; *vedi anche* Approccio naturale), 33-34,43,239
Self access linguistico, 186
 Selinker, L., 35
 Seriazione, tecniche di, 119,259
 Serra Borneto, C., 66,119,192,233
Setting, 55-56, 82-83
 Shakespeare, W., 145, 176,254
 ShankR., 116,118
 Shea, V., 86
Sileni way, 49,241
 Simenon, G., 142-43
 Simulazione, *vedi anche* Role-making e Drammatizzazione, 16, 188,252,254
 Sinclair, B., 186
 Sindrome del pendolo nella glottodidattica, 13-17

- Singleton, D., 160, 183
- Sintassi, 60, 73, 102, 111, 247,258
- Sintesi e riflessione, 100-02104
- Skinner, B.F., 236
- Skuttnabb Kangas, T., 211
- SLAT, *vedi Second Language Acquisition Theory*
- Socializzazione, 92, 190,226
- Società
- complessa, 7-17, 57, 63, 65, 72, 93, 97, 184-87
 - interculturale, 210-11,222
 - multiculturale, 158-59, 210-11, 222,226
- Sociolinguistica, 13-15, 24, 60, 64-65,237,239,242
- Socrate, 215
- Software of the mind*, 65-66, 72
- Sousa, D.A., 31
- SPEAKING (acronimo), 55-57, 81-88,114
- Spersonalizzazione, 151
- Spolsky, B., 196,229
- Strutturali, esercizi, 119,261
- Steinbeck, J., 142
- Stevick, E., 44,233
- Stile cognitivo, diversi tipi di, 44-47, 128, 163
- Stimulus appraisal*, modello di, 37, 39-40
- Sting, 144
- Strotzer, J.R., 161
- Strumenti comuni a tutte le situazioni glottodidattiche, 110-37
- Studente autonomo,
- Studenti
- adolescenti, 139-40 169-80,183, 216
 - adulti, 48-9, 63, 84, 91, 140-41, 148, 150, 176, 181-94, 196, 200,213,216
 - bambini, 139, 155-69, 183, 212, 216-17,227-28,253
 - con livelli di competenza diversi, *vedi anche* Intelligenza e Stili cognitivi, 48-49, 129,214
 - di diversa provenienza, 214
 - gruppo di - di livello omogeneo, 127
 - universitari di facoltà umanistiche, 140
- Suggestopedia, 242
- Sussidi e catalizzatori, dicotomia, 129
- Tabboni, S., 210
- Tabouret Keller A., 220
- Taeschner, T., 162
- Tandem, metodologia, 135,203
- Tassinari, G., 212
- Teacher's talk*, 80
- Teacker's Talking Time* (TTT), 80-81,87
- Tecniche
- concetto generale, 26-28
 - per il lessico, 263-65
 - per l'abilità di comprensione, 249-50
 - per l'abilità di interazione, 252-55
 - per le abilità di comprensione orale e scritta, 245-48
 - per le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi, 255-58
 - per le regole fonetico-fonologiche e grafemiche, 262-63
 - per le regole morfosintattiche, 258-61
 - per realizzare la produzione orale e scritta, 251-52
- Tecnologie glottodidattiche, *vedi* glottotecnologie

- Telefonata, tecnica della 255
 Terrell, T., 33, 49
 Testing, *vedi* Verifica
 Testo letterario (*vedi anche* Educazione letteraria e Letteratura), 138-52, 146-48, 174, 176-78
 Testo microlinguistico (*vedi anche* Microlingue), 138-52, 148-52, 166-67, 176, 189
 Titone, R., 37, 79, 104, 117-18, 214, 225, 229, 233, 240, 242-43
 Todorov, T., 144
 Tolleranza per l'ambiguità, 45
 Tom, A., 189
 Tomasevsky, B.V., 144
 Tornasi di Lampedusa, G., 145
 Tondelli, P.V., 142
 Tosi, A., 196, 209, 211-12, 217
Total physical response, 44, 163, 240-41
 Traduzione, 16, 22, 114-15, 137, 234-06, 242, 257-58
 Transcodificazione, 250
 Trim, J.L.M., 74
 TTT, *vedi* *Teacher's Talking Time*
- Unità
 di apprendimento, 16, 100-106, 108, 128, 165, 177-78, 192, 215
 didattica, 31-32, 52, 100, 103-106, 108, 122-23, 125-26, 165, 176, 189-94, 200, 203, 215-16, 237-39, 243
- Università, 10, 82, 97, 114, 129, 140, 150, 181-94, 1%, 200, 233
 Valdes, J.M., 65
 Valutazione, 40, 94-95, 121-29, 186, 189, 254-55
 Van Ek, J., 74
 Van Patten, B., 116
 Vandergrift, L., 44
 Vedovelli, M., 35, 129, 212
 Verga, G., 145, 146
 Verifica, 94, 101, 105, 121-24, 189, 246, 252, 257
 Verosimiglianza, principio di, 193
 Videoregistratore, 130-32, 147, 189, 239, 244, 246, 253
 Villarini, A., 129, 212
 Visconti, L., 145
 Voller, P., 187
 Vygotskij, L., 2, 34
 Waters, A., 90, 190
 Webcam, 136, 171
 Wesche, M., 120
 Wilkins, D.A., 238
 Willis, D., 120
 Young, V., 79
 Zagrebelsky, M.T., 118
 Zecca, M., 198
 Zeffirelli, R., 145
 Zincone, G., 210
 Zola, R., 147



Le lingue
di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

Paolo E. Balboni

Le sfide di Babele

Insegnare le lingue nelle società complesse

In una società come la nostra, profondamente segnata dal processo di globalizzazione, il plurilinguismo è forse l'ultima difesa contro la globalizzazione delle menti e l'omologazione culturale. Conoscere le lingue straniere, dunque, non è più solo un mezzo per facilitare gli scambi di informazioni, merci o servizi, ma è soprattutto lo strumento per immergersi in modi di pensare diversi dal proprio, in una logica aperta al contagio linguistico e culturale, in cui ciascuno prende dagli altri le parole, i modelli e i valori che trova migliori.

Cosciente del nuovo ruolo a cui è chiamata la glottodidattica, *Le sfide di Babele* sviluppa i temi dell'insegnamento linguistico a partire dalla consapevolezza dell'infinita molteplicità delle esigenze di chi vuole apprendere una lingua straniera e di chi la deve insegnare. Infatti, dopo essersi soffermato sui problemi comuni a tutti i tipi di didattica, il libro si concentra sugli aspetti peculiari delle situazioni di insegnamento delle lingue straniere: le differenti tipologie di studenti, l'uso veicolare della lingua straniera ecc.; per poi chiudersi dedicando una parte ai particolari problemi legati all'insegnamento dell'italiano agli stranieri e delle lingue seconde nelle regioni bilingui.

Sicuro che la maledizione di Babele sia, in realtà, un patrimonio culturale da difendere e salvaguardare, Paolo E. Balboni ci consegna, con questo libro, un'attenta e stimolante riflessione sul ruolo e sugli sviluppi della moderna glottodidattica.

Paolo E. Balboni è professore ordinario di Didattica delle lingue all'Università Ca' Foscari di Venezia. Per UTET Università ha già pubblicato: *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica* (1998) e *Le microlingue scientifico-professionali* (2000).

Foto di copertina: Joel Nakamura (© Corbis)