



Copyright by Editrice La Scuola, 1994 and by Gianfranco Porcelli 2013

PRINCIPI DI GLOTTODIDATTICA

Premessa alla riedizione 2013

Con l'uscita del volume dal Catalogo, l'Editrice La Scuola ne ha consentito questa riedizione **malgrado siano tuttora disponibili delle copie cartacee** che si possono richiedere direttamente all'Editrice o tramite libreria. Pertanto lo metto volentieri a disposizione di chiunque desideri consultarlo. Molte cose fanno ormai parte del "sapere consolidato" della Glottodidattica italiana e alcune formulazioni pubblicate qui per la prima volta ora sono usate senza alcun riferimento al testo di origine. Questo mi fa piacere: lo scopo del libro non era certo il profitto (è già molto se un libro di questo genere permette di recuperare le spese vive per produrlo) ma un aiuto a chi – insegnante o studente universitario di Lingue – desidera accostarsi a questa materia.

Naturalmente, la citazione della fonte è sempre gradita e per questo ho indicato sopra il rinnovo del copyright. Con i pirati e i disonesti, che già plagiavano dall'edizione cartacea, non c'è nulla da fare. Spero che gli altri, che si servissero di queste pagine per studi su "come eravamo" o per quel tanto (che come si sa vuol dire quel poco...) che c'è di ancora valido, abbiano la correttezza di indicare la provenienza.

A parte un paio di refusi, per il resto ho lasciato tutto com'era nel 1994. In questi venti anni la Didattica delle Lingue Moderne in Italia ha fatto passi in avanti davvero notevoli, al punto che oggi è arduo produrre un lavoro di sintesi della materia: un volume di mille pagine è impubblicabile (e ugualmente non sarebbe esauriente); per chi si accosta alla disciplina in università ci sono già dispense e introduzioni, nonché molti materiali reperibili online anche sotto forma di *Nozionari*, schede, ecc.

Concludo con un sentito ringraziamento ai colleghi docenti di Didattica che in questi anni hanno adottato il volume come testo per i loro corsi e alle colleghe insegnanti di Lingue che mi hanno detto di averlo dovuto studiare e ugualmente mi hanno espresso il loro apprezzamento con un sorriso.

Milano, gennaio 2013

INDICE

PRINCIPI di GLOTTODIDATTICA	1
Premessa alla riedizione 2013	1
CAP. I EDUCAZIONE LINGUISTICA E GLOTTODIDATTICA	6
1. Il quadro concettuale fra glottodidattica e glottodidassi	6
2. Il campo d'indagine	8
3. Educazione linguistica e apprendimento delle lingue straniere	10
4. Valenze dell'educazione linguistica	13
5. Educazione linguistica ed educazione bilingue	14
CAP. II LA GLOTTODIDATTICA COME SCIENZA INTERDISCIPLINARE	18
1. Il linguaggio della glottodidattica	18
1.1. Parlare per metafore	19
2. Fonti e metodi della glottodidattica .	21
3. I fondamenti della glottodidattica.	23
4. La metaglottodidattica.	25
5. Per una visione personologica della figura dell'allievo	31
CAP. III TIPOLOGIA E STORIA DEI METODI	34
1. Metodo, metodi e metodologia.	34
1.1. Metodo e approccio	34
2. Due itinerari complementari	36
3. La prospettiva storica	37
4. Verso un tipologia dei metodi	39
5. Gli approcci deduttivi	41
5.1. Il metodo grammatica-traduzione.	42
5.2. Il metodo cognitivo	44
6. Gli approcci induttivi	45
6.1. I metodi diretti.	45
6.2. La didattica dello strutturalismo.	47
6.2.1. Il metodo <i>situazionale</i> .	49
CAP. IV LINGUA E METALINGUA	51
1. La grammatica e la lingua italiana in classe	51
2. Il 'far grammatica' ieri e oggi	51
3. Grammatica e interdisciplinarietà	53
4. Grammatica e grammatiche	54
5. Il 'grammaticalismo'	57
6. La traduzione.	59
7. L'uso della LN in classe	61
CAP. V COMUNICAZIONE E TESTUALITA'	63
1. Gli influssi della pragmalinguistica	63
2. Funzioni comunicative e nozioni semantiche	64
3. Gli approcci comunicativi	67

4. I Livelli Soglia	69
5. La grammatica in una didassi comunicativista	70
6. La dimensione testuale	74
6.1. Per un'analisi della testualità	75
a) il genere del testo	76
b) la linearità profonda del testo	77
CAP. VI APPROCCI AFFETTIVI E TENDENZE EMERGENTI IN GLOTTODIDATTICA	83
1. La glottodidattica negli anni '90	83
2. Gli approcci affettivi	83
2.1. Total Physical Response (TPR)	85
2.2. Community Counseling	86
2.3. The Natural Approach	87
2.3.1 La distinzione tra <i>acquisizione e apprendimento</i> .	87
2.3.2 L'ipotesi dell' <i>ordine naturale</i> .	88
2.3.3 L'ipotesi del <i>Monitor</i> .	88
2.3.4 L'ipotesi dell' <i>input</i> .	89
2.3.5 L'ipotesi del <i>filtro affettivo</i> .	90
2.4. The Silent Way	90
2.5. Suggestopedia	91
3. Le ipotesi antimetodologiche	92
3.1. L'eclettismo	93
3.2. Le tecniche glottodidattiche.	93
CAP. VII LINGUA E CULTURA	97
1. Cultura e civiltà	97
2. La comprensione interculturale	98
3. La lingua come strumento di analisi della civiltà	100
4. I materiali autentici	102
5. Gli scambi scolastici in Europa	103
CAP. VIII CURRICOLI E MODELLI OPERATIVI	107
1. Programmi e curricoli	107
1.1. Modelli cibernetici ed ecologici	110
1.2. Il curriculum continuo	112
1.2.1. I programmi	112
1.2.2. Obiettivi e curricoli	113
1.2.3. Il problema della graduazione	115
1.2.4. La continuità	118
2. L'unità didattica come modello operativo	120
2.1. Motivazione	122
2.2. Globalità	122
2.3. Analisi	123

2.4. Sintesi	124
2.5. Riflessione	125
2.6. Controllo	126
3. Il significato del modello	126
CAP. IX SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E SUSSIDI GLOTTOTECNOLOGICI	127
1. Glottodidattica e scienze della comunicazione.	127
1.1. Informatica e glottodidattica	128
1.2. Tra teoria ed applicazione	129
1.3. Telematica e glottodidattica	130
1.4. La psicologia della comunicazione	130
2. L'audiovisivo in glottodidattica	131
2.1. I sussidi visivi (immagini fisse)	132
2.2. Dal magnetofono al laboratorio linguistico	134
2.3. Le immagini in movimento	134
3. Il computer nella didattica delle lingue	135
3.1. Modelli interpretativi	135
3.1.1. La 'macchina per insegnare'	135
3.1.2. Il <i>Magister</i>	136
3.1.3. Il <i>Paedagogus</i>	137
3.1.4. Il <i>database</i>	138
3.1.5. Il sussidio didattico integrato	138
3.2. Programmi CALL integrativi e non tutoriali	140
4. La multimedialità	141
5. Il ruolo dell'insegnante	142
6. Il ruolo dei sussidi	143
6.1. Problemi di didassi con supporti tecnologici	144
6.2. Come non usare le tecnologie glottodidattiche	146
CAP. X GLOTTODIDATTICA E SCUOLA ELEMENTARE	148
1. Lo 'specifico' di una didattica delle lingue per la scuola elementare.	148
2. Lo sviluppo cognitivo nel fanciullo	149
3. Verso una <i>pediatria glottodidattica</i> .	150
3.1. Lingua ed educazione linguistica.	151
3.2. Lingua nazionale e lingua straniera	152
4. L'approccio ludico	153
5. La didattica del 'comunicativismo'	154
CAP. XI LINGUA COMUNE E LINGUE SPECIALI	159
1. La lingua come polisistema	159
2. Dalla parola al termine	160
3. Aspetti del discorso scientifico	163
3.1. Processi di spersonalizzazione	163

3.2. Processi di nominalizzazione	166
4. Il discorso economico	167
5. Il discorso giuridico e la non-cooperazione	168
6. Proposte di didassi collaborativa	170
CAP. XII ORIENTAMENTI DIDATTICI PER LE LETTERATURE STRANIERE	174
1. La letteratura in lingua straniera	174
2. L'approccio storico-biografico-antologico	175
3. I generi testuali	176
4. Le tematiche	176
5. La didassi del testo letterario	177
5.1 Per una unità didattica di letteratura	177
5.1.1 La prima fase: attività di pre-lettura	178
5.1.2 La seconda fase: lettura estensiva	179
5.1.3 La terza fase: il reperimento dei dati per la compilazione della scheda di lettura	180
5.1.4 La quarta fase: la lettura intensiva	180
5.1.5 La quinta fase: oltre il testo	181
5.1.6 La sesta fase: il valore del testo	182
6. Letteratura e ipertestualità	184
CAP XIII LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE	186
1. Il ruolo delle tecniche nella glottodidassi	186
2. Tassonomie delle tecniche	187
3. Tecniche classiche rivisitate: il dettato	190
4. Tecniche di riordino	193
5. Interazione orale con “role cards”	195
CAP. XIV VALUTAZIONE E VERIFICA	198
1. Sperimentazione e ricerca in glottodidattica	198
1.1. La ricerca in Glottodidattica	198
1.2. Osservazione e ricerca-azione	200
2. L'accertamento del profitto	203
2.1. Aspetti pedagogici e metodologici	203
2.2. Tecniche di testing	204
3. Analisi degli strumenti di verifica	206
3.1. L'analisi dei punteggi	206
3.2. L'analisi dei quesiti	208
4. Test e altre prove	208
CAP. XV PROSPETTIVE GLOTTODIDATTICHE	211
1. Le illusioni glottodidattiche	211
2. Alcune ragionevoli certezze	213
3. Verso una sintesi	216
BIBLIOGRAFIA	220

CAP. I

EDUCAZIONE LINGUISTICA E GLOTTODIDATTICA

1. Il quadro concettuale fra glottodidattica e glottodidassi

La necessità di individuare un quadro concettuale entro il quale collocare convenientemente sia gli studi teorici che le ricerche in glottodidattica⁽¹⁾ non nasce solo da un'esigenza di sistematicità, particolarmente acuta per le discipline 'giovani' e in qualche misura ancora in una fase di sviluppo epistemologico; essa sorge, in pari misura, dall'importanza di impostare la didassi delle lingue sottraendola ad un "bricolage empirico".⁽²⁾

Infatti la percezione che ognuno (docente o discente) ha della natura del linguaggio, e dei modi in cui si apprende una lingua, influisce sull'atteggiamento che viene assunto nei riguardi degli approcci metodologici e delle singole attività al loro interno: dall'assunzione globale di brani dialogati ai vari tipi di esercizi, dalla riflessione grammaticale alle prove di controllo.

"The decisions we make when we are carrying out some sort of practical task are consciously or unconsciously influenced by the views we hold about the nature of the thing we are dealing with. Everyone has what we can call an 'informal theory' about language and, if they are teachers of language, about how it is learned. The theory is informal, because it is not explicit - that is, expressed in a strictly logical form - and consequently may well contain hidden inconsistencies and contradictions. In this sense, it is unscientific. Perhaps it would be more accurate to say that everybody holds several informal theories about language, part of one theory being inconsistent with parts of another."⁽³⁾

Quest'ultima osservazione richiama alla mente la vivida immagine del Guénot, il quale paragona queste incoerenze con quelle di chi, dinanzi al presepio, adorasse per cinque minuti Gesù Bambino e per altri cinque il bue e l'asino.⁽⁴⁾

Una teoria è quindi tanto indispensabile quanto inevitabile, e purché sia una *buona* teoria, essa risulterà estremamente pratica per dare ordine e coerenza alla miriade di istanze, suggerimenti

¹⁾ Il termine *glottodidattica* usato per *metodologia e didattica dell'educazione linguistica* è stato oggetto di controversie (cfr. G. FREDDI, *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1970, p. 17), che peraltro sembrano oggi in buona misura superate; si veda la parte prima dei volumi: R. TITONE (cur.), *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987; e G. PORCELLI, P.E. BALBONI (curr.), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 1991.

²⁾ C. GERMAIN, *Un cadre conceptuel pour la didactique de langues*, in "Études de Linguistique Appliquée", 75, Juillet-Septembre 1989, pp. 61-77.

³⁾ S.P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, 1973, p. 19.

⁴⁾ J. GUÉNOT, *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers, 1964.

e spunti che da diverse direzioni convergono ad indirizzare l'attività del docente di lingue. In quanto alla natura della glottodidattica,

Nel mondo della scienza è possibile distinguere da un lato le *discipline teoriche* conoscitive (come la linguistica, la fonetica, la fonologia, la batteriologia, la geometria, l'astronomia, l'aerodinamica, le quali aiutano l'uomo a meglio penetrare e conoscere il reale) e dall'altro lato le *discipline teorico-pratiche* che si organizzano per risolvere dei problemi. La glottodidattica appartiene a questa seconda categoria disciplinare. Essa si costituisce per dare delle soluzioni accettabili a dei problemi (quelli appunto dell'insegnamento-apprendimento delle lingue) così come la medicina si organizza per curare le malattie e l'astronautica per esplorare o dominare lo spazio.⁽⁵⁾

Non sempre le evoluzioni in campo glottodidattico trovano canali appropriati di diffusione e perciò agli insegnanti giungono talora voci contraddittorie o distorte, che finiscono per dar luogo a slogan mal compresi e peggio applicati. I problemi della formazione universitaria iniziale, del reclutamento e della formazione continua degli insegnanti sono oggi ancora lontani da una soluzione soddisfacente pur essendo problemi cruciali. Gli incentivi all'autoaggiornamento previsti da alcune normative riconoscono il problema dello sviluppo della professionalità docente ma l'esito in molte scuole è spesso autarchico e approssimativo; l'impegno deve invece riguardare l'Amministrazione della Pubblica Istruzione (soprattutto, ma non solo, gli IRRSAE), le Università e tutte le istanze culturali italiane e straniere; né si potrà continuare ad ignorare il fatto che le lingue-civiltà straniere sono, per loro natura, realtà vive in altri Paesi, e che ogni insegnante deve conoscerle in maniera adeguata e quindi anche per esperienza diretta sul luogo. Il ruolo-cardine del professore di lingue è infatti quello di un *mediatore interculturale* e non quello di un tecnico del codice della lingua straniera che limita il suo orizzonte alle liste di vocaboli e alle regole di morfosintassi.

Sulla scorta delle indagini condotte negli ultimi decenni esamineremo quali contorni e quali caratteri questa disciplina sia andata assumendo, al fine di coglierne i tratti salienti ed ottenere un quadro d'insieme teorico-pratico che metta in luce lo "specifico" della glottodidattica. Non sarà possibile rendere conto in maniera organica della vastissima bibliografia in materia⁽⁶⁾ e quindi

⁵⁾ G. FREDDI, "Dalla pedagogia alla glottodidattica", in R. TITONE (a cura di), *La glottodidattica oggi*, cit., p. 71.

⁶⁾ Un repertorio bibliografico ragionato si trova in P. BALBONI, *Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1990 (2^a ediz.).

opereremo delle scelte legate alle esperienze di studio e di ricerca che abbiamo avuto modo di svolgere.⁽⁷⁾

2. Il campo d'indagine

Chi assume *glottodidattica* come sinonimo di *didattica delle lingue straniere moderne* commette un'ipersemplificazione, perché nell'ambito di un'educazione linguistica integrata occorre distinguere un ampio ventaglio di lingue:

- a) anzitutto, la *lingua materna*, quella che ognuno apprende in famiglia e che tuttora in vastissime aree d'Italia coincide con un dialetto locale;
- b) nelle cosiddette *isole linguistiche* al dialetto si sostituisce una *lingua etnica* (in Italia abbiamo il greco, l'albanese, il serbocroato, il catalano, e altre minori) che si differenzia dal dialetto perché è lingua ufficialmente riconosciuta in altri Paesi;
- c) nelle *penisole linguistiche* (Alto Adige, Slavia veneta, Valle d'Aosta) la *lingua minoritaria* - tedesco, sloveno, francese - gode di un particolare statuto giuridico e si salda geograficamente con la stessa lingua parlata oltre il confine; la lingua ladina costituisce un caso a sé di isola linguistica riconosciuta ufficialmente;⁽⁸⁾
- d) in questi casi, pertanto, la *lingua nazionale* (l'italiano *standard*) non è la *prima lingua* dei soggetti;
- e) per *lingua straniera* si intende una lingua non presente nel territorio in cui essa è insegnata/appresa (ad esempio, l'inglese in Italia);
- f) viene detta, per contrasto, *seconda lingua* quella presente nel territorio o come lingua nazionale (è il caso dell'inglese per chi va ad impararlo in un Paese anglosassone), o come lingua compresente in una zona bilingue (in Alto Adige/Südtirol il tedesco e l'italiano sono seconda lingua rispettivamente per il gruppo italofono e quello germanofono ivi residenti);

⁷⁾ Desideriamo qui ricordare la collaborazione con il Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (C.L.A.Di.L.) fondato e diretto da G. Freddi, e con il Centro di Linguistica dell'Università Cattolica (C.L.U.C.) fondato e diretto da S. Cigada, entrambi con sede a Brescia.

⁸⁾ Non è questa la sede per richiamare gli studi di dialettologia italiana; un'analisi in chiave glottodidattica si trova in G. FREDDI (cur.), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1983.

g) per le lingue ufficialmente riconosciute dalla Comunità Europea si propone da molti la dizione di *lingue comunitarie* per sottolineare che i Paesi della CE non sono più, o sono sempre meno, stranieri;

h) sul piano della sociologia del linguaggio, una puntualizzazione spesso importante è quella che distingue le sei *lingue di grande diffusione* nel mondo (in ordine alfabetico: arabo, cinese, francese, inglese, russo e spagnolo) dalle altre;⁽⁹⁾

i) infine vi sono le *lingue classiche*, ossia il latino e -- meno diffusamente -- il greco, che tuttora svolgono un ruolo prestigioso nel panorama educativo italiano.

La distinzione tra lingua straniera e lingua seconda è importante perché il diverso rapporto tra una lingua e l'ambiente in cui è appresa incide notevolmente sulle motivazioni all'apprendimento e sulle occasioni per fare esercizio, in termini sia qualitativi che quantitativi. Sul tema degli aspetti affettivi e motivazionali avremo modo di tornare più volte in seguito. Il plurale *lingue seconde* è talora usato per indicare tutte le lingue apprese dopo quella materna.⁽¹⁰⁾

In molti lavori di glottodidattica si usano le abbreviazioni **L2** (ossia *Lingua 2*) con riferimento alla lingua seconda o straniera in apprendimento e **L1** per la madrelingua dell'allievo. A condizione che venga chiarito preliminarmente che per chi parla dialetto la L2 è in realtà una L3 (essendo l'italiano già una seconda lingua), le abbreviazioni L1/L2 possono servire ad evitare espressioni ingombranti e poco trasparenti come *lingua-fonte* e *lingua-bersaglio* (calchi dell'inglese *source language* e *target language*). Seguendo tuttavia alcune tendenze recenti, e in un quadro di riferimento necessariamente semplificato, preferiamo servirci di LN per la lingua nazionale ed LS per la lingua straniera. Fatte salve eventuali indicazioni in contrario, oggetto principale del nostro studio sarà l'apprendimento di una LS in ambito scolastico da parte di allievi di lingua italiana.

Non potremo peraltro ignorare i casi di bilinguismo individuale precoce, le realtà dialettali e i casi particolari di istruzione bilingue e/o educazione internazionale presenti in Italia:⁽¹¹⁾ sono fenomeni molto importanti di cui si occupano filoni significativi della psicolinguistica, della

9) J.A. FISHMAN, *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, 1976 (Trad. it. *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica, 1979).

10) Così in R. TITONE, *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*, Torino, S.E.I., 1979, p. 10.

11) Vedi *infra*, _ 5.

sociolinguistica, della sociologia del linguaggio e di altre discipline con cui la glottodidattica interagisce in modo organico. Essi verranno tenuti presenti ogni volta che ciò abbia rilievo per il nostro esame dei problemi della didattica delle lingue moderne, ma non costituiscono oggetto di analisi puntuali.

3. Educazione linguistica e apprendimento delle lingue straniere

Un'educazione linguistica integrata abbraccia quindi tutto il ventaglio di lingue compresenti nell'itinerario educativo di un soggetto, dalla lingua materna alle lingue classiche, in una visione al tempo stesso unitaria e composita. Sappiamo che pur essendo presente nella storia della cultura italiana almeno fin dagli studi del Lombardo Radice,⁽¹²⁾ il concetto di educazione linguistica ha trovato la sua prima menzione ufficiale solo nei programmi della Scuola Media del 1979, nella sezione intitolata *Le articolazioni di una educazione unitaria*. Il punto (a) reca il titolo *Educazione linguistica* e recita:

L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo *sviluppo delle capacità critiche* nei confronti della realtà.

L'insegnamento dell'italiano mira a far conseguire specificamente il possesso dinamico della lingua. L'uomo si avvale principalmente della lingua per *organizzare la propria comprensione della realtà* e per comunicarla, esprimerla, interpretarla. Con la lingua l'uomo *arricchisce il suo dato interiore* e ordina, chiarisce ed adegua lo strumento della comunicazione verbale.[...]

La lingua straniera ha il compito di contribuire [...] alla conquista delle capacità espressive e comunicative degli alunni, anche mediante l'*allargamento degli orizzonti culturali*, sociali ed umani, reso possibile dal contatto che la conoscenza della lingua straniera consente con realtà storiche e socio-culturali diverse da quella italiana.⁽¹³⁾

Le espressioni in corsivo sottolineano gli aspetti più marcatamente formativi presenti in questa enunciazione del concetto di educazione linguistica.

Prima di allora le diverse discipline linguistiche erano troppo spesso considerate isolatamente, con la sola eccezione, nel ginnasio-liceo classico, delle lingue classiche (latino e greco) di cui venivano messe in luce analogie e dissimmetrie, con riferimenti non episodici ai

¹²⁾ G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron, 1913 (17a ediz. 1973).

¹³⁾ D.M. 9 Febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. I corsivi sono nostri.

successivi esiti nella lingua italiana. Questo era ed è favorito dalla figura del *professore di lettere* che riassume spesso in sé il ruolo del docente di italiano e latino, o latino e greco, o, nel ginnasio, di tutte e tre le lingue.

Per quanto riguarda le lingue straniere, assenti nei programmi ufficiali del liceo classico e nelle due classi terminali del magistrale (per non citare il liceo artistico e vari tipi di istituti tecnici e professionali),(14) esse venivano trattate - e spesso lo sono tuttora - come un discorso a sé, anche se vi sono molteplici ed incoraggianti segnali verso un superamento delle vecchie posizioni in materia.

Anche i programmi del 1985 per la scuola elementare, dopo aver enunciato l'esigenza di "una impostazione unitaria pre-disciplinare" da cui si passa ad "ambiti disciplinari progressivamente differenziati", affermano che l'educazione linguistica:

- a) "viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione";
- b) "concerne specificamente il linguaggio verbale" e tuttavia "dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio (l'iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico)";
- c) "non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera."

"Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi" mira quindi molto in alto: il fine dell'educazione linguistica non è solo strumentale (la padronanza di un mezzo di comunicazione) ma soprattutto formativo in senso cognitivo (sviluppo del pensiero simbolico) e in senso estetico (sviluppo del *sapersi esprimere*).

Le motivazioni addotte per la presenza della lingua straniera si riferiscono a "un'epoca di intense comunicazioni" qual è quella in cui viviamo, nonché alla "prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea"; sono, cioè, motivazioni prevalentemente utilitaristiche. Tuttavia non si può dimenticare che l'inserimento della lingua straniera nell'ambito della educazione linguistica fa sì che essa partecipi a pieno titolo alle finalità di quest'ultima. Ciò

14) Ci riferiamo all'anno scolastico 1991-92 e alle scuole non sperimentali; i progetti di triennio della Commissione Brocca includono in tutti gli indirizzi e per tutti gli anni almeno una lingua straniera. In molti casi tuttavia sono previste solo due ore settimanali, del tutto insufficienti per raggiungere obiettivi apprezzabili.

può avvenire entro confini più circoscritti rispetto alle potenzialità della lingua nativa (di cui diremo tra poco) ma al tempo stesso con orizzonti aperti verso una realtà più ampia.

L'idea di educazione linguistica in sé e la fecondità di spunti che da essa sono derivati per la didattica quotidiana hanno fatto sì che da più parti si tendesse ad allargarne ulteriormente la "portata", includendo nel suo ambito le discipline che si occupano della comunicazione non verbale, e in particolare l'educazione al suono, all'immagine e al movimento.

Mentre accogliamo con estremo favore una visione autenticamente unitaria di educazione linguistica, ci dichiariamo contrari all'eccesso opposto, secondo il quale nell'ambito dell'educazione linguistica si ricomprenderebbero tutte le *educazioni ai linguaggi*. Non faremmo che passare da una frammentazione e disarticolazione degli insegnamenti linguistici, tipiche di una stagione pedagogica che non aveva ancora dato sufficiente rilievo all'interdisciplinarietà, ad un *panlinguismo* velleitario e fonte di confusione.

Questa tendenza totalizzante nasce da motivi che è bene evidenziare:

- l'onnipotenza verbalizzatrice della lingua: tutto è traducibile in parole, ossia descrivibile attraverso la lingua;
- la comunicazione verbale è accompagnata da messaggi non verbali (paralinguistici, cinesici, prossemici, sensoriali, oggettuali);⁽¹⁵⁾
- a volte è difficile porre confini netti tra il verbale e il non-verbale e vi sono *generi ibridi* che partecipano di più mezzi espressivi: un esempio è dato dal fumetto in cui si saldano lingua scritta ed iconicità;
- la lingua (e solo la lingua) è in grado di essere metalingua non soltanto di se stessa, ma anche di tutte le altre forme di espressione, e quindi queste facilmente mutuano da essa alcune categorie formali: si parla così di *frase* musicale o di *sintassi* di un quadro.

Tuttavia appare opportuno riservare la denominazione di *educazione linguistica* a "quella parte dell'educazione generale dell'uomo che viene assicurata dai linguaggi verbali: dalla lingua materna, seconda o straniera; dalla lingua moderna, classica, ecc."⁽¹⁶⁾

¹⁵⁾ G. FREDDI, M. FARAGO LEONARDI, E. ZUANELLI SONINO, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica, 1979, pp. 11-20.

¹⁶⁾ G. FREDDI, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana, 1990, p. 109.

In linea preliminare definiremo quindi la glottodidattica come la *metodologia dell'educazione linguistica*, caratterizzandola perciò in base all'oggetto di cui si occupa. Ci riserviamo tuttavia tutte le ulteriori puntualizzazioni necessarie, in particolare quelle che chiariscono in che senso si può oggi parlare di metodologia.

4. Valenze dell'educazione linguistica

Il sostantivo *educazione* è stato troppo spesso messo in ombra dal focalizzarsi dell'attenzione sull'aggettivo *linguistica*. Occorre invece recuperare il pieno valore di questo termine, che nel linguaggio pedagogico italiano si differenzia da *istruzione* (mentre l'inglese *education* tende a coprire entrambe le aree) e pone in rilievo gli aspetti formativi rivolti al pieno sviluppo della persona. Infatti *educare* ed *insegnare* non sono affatto sinonimi. L'educazione si rivolge all'uomo nella sua totalità ed abbraccia, accanto alla sfera cognitiva, anche quella affettiva e psicomotoria: l'esito di un processo educativo completo è la formazione di una personalità matura ed equilibrata in tutte le sue componenti. Pur essendo la famiglia l'agente fondamentale nell'educazione, anche la scuola ha compiti ben precisi in questo senso; ad esempio, in una società in cui è sempre più frequente la figura del figlio unico, la scuola assume un ruolo importante nel processo di socializzazione, ossia di educazione alla convivenza, alla collaborazione e alla solidarietà.

Tornando al settore specifico, osserviamo che qualora si instaurassero stati di *deprivazione linguistica*,⁽¹⁷⁾ questi non si tradurrebbero soltanto in carenze in qualche materia scolastica ma in un danno globale nello sviluppo cognitivo e, non di rado, anche psicoaffettivo.

Un primo ordine di riflessioni riguarda quindi i *valori* da attribuire all'educazione linguistica. Da questi discenderanno in linea diretta gli *obiettivi* strategici e tattici che si vogliono conseguire. Se di una lingua si considera la sola dimensione *strumentale*, ossia utilitaristica, allora lo scopo primario sarà quello di ottenere che essa sia usata in modo corretto ed efficace, tale da assicurare la comunicazione negli ambiti d'uso considerati: la lingua come strumento per visitare altri paesi, per fare la conoscenza di altre persone, per attingere informazioni direttamente alle fonti originali, per svolgere affari -- in breve, per ogni tipo di fine pratico. Si tratta di un obiettivo tutt'altro che trascurabile e tuttavia riduttivo rispetto alle potenzialità di un'educazione linguistica intesa nella sua accezione più autentica.

¹⁷⁾ B. BERNSTEIN, *Class, Codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971.

Si riconosce infatti una *valenza formativa* dell'apprendimento linguistico, nel cui ambito si individuano due finalità preminenti:

a) la chiara percezione della lingua come veicolo privilegiato per la comprensione della cultura-civiltà dei popoli che in essa si esprimono; l'obiettivo ultimo è lo sviluppo della *comprensione interculturale*;

b) la consapevolezza che al tempo stesso ogni lingua è anche il mezzo con il quale si categorizza il reale, si struttura il pensiero e si organizzano i vari tipi e livelli del discorso - dalla lingua comune a quella letteraria, a quella delle diverse discipline scientifiche; in altre parole, l'accostamento a più lingue è uno strumento fondamentale di *sviluppo cognitivo*.

5. Educazione linguistica ed educazione bilingue.

Sulla scorta delle indicazioni della sociologia del linguaggio, la glottodidattica opera una distinzione puntuale e significativa tra *apprendimento (e/o acquisizione) di una LS, educazione linguistica ed educazione bilingue*. Lo studio di una lingua diversa da quella materna può situarsi in un quadro complessivo molto variegato, e quindi assumere connotazioni notevolmente differenziate. Anzitutto l'apprendimento di una LS può essere fine a se stesso, senza ulteriori obiettivi che vadano al di là dell'acquisizione delle abilità fondamentali (saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di eventuali abilità aggiuntive, come il tradurre o l'interpretare. Nella tradizione europea, era spesso finalizzato all'accostamento alla letteratura straniera nella lingua originale. Oggi tuttavia si tende ad uscire da questa situazione di isolamento e di trarre il massimo vantaggio dall'accostamento ad una lingua-civiltà diversa dalla propria.

Si è già fatto cenno allo sviluppo cognitivo: l'incontro con altri modi di organizzare le strutture logiche nel discorso, e quindi di categorizzare la realtà, è illuminante e può sviluppare le modalità generali del pensiero. Già il semplice rendersi conto che in italiano *legno* e *bosco* appartengono a due aree semantiche diverse, che in inglese confluiscono in quella di WOOD e in francese in quella di BOIS, può suscitare riflessioni sui rapporti tra il reale ed il modo in cui le varie lingue lo analizzano. Ma l'analisi comparativa non si esaurisce al livello lessicale: sul piano sintattico, ad esempio, notiamo l'uso dell'impersonale italiano là dove l'inglese usa la forma passiva:

Non si ha notizia di vittime

No casualties are reported (18)

e sul piano sociolinguistico abbiamo, tra le altre, le differenze tra il 'dare del tu/del Lei' in italiano e il 'chiamare col nome di battesimo/col titolo e cognome' in inglese, ove le distinzioni non sono né simmetriche né equivalenti.

Prendendo lo spunto da queste, e simili, osservazioni, chi studia una LS è stimolato a comprendere sempre meglio la natura della lingua e dei linguaggi: i linguaggi specialistici dei diversi settori tecnico-scientifici, i linguaggi espressivi del teatro e del cinema, e, poco alla volta, ampi squarci dell'orizzonte semiotico possono aprirsi davanti a lui. Il quadro nel quale si colloca l'apprendimento delle lingue estere nelle scuole statali italiane è, lo ribadiamo, quello dell'*educazione linguistica*.(19)

C'è tuttavia un ulteriore passo avanti, ed è quello che si compie quando la LS cessa di essere l'oggetto e il fine dell'apprendimento, e diventa a sua volta *lingua veicolare* attraverso cui vengono studiate altre materie. Ciò avviene, ad esempio, quando una persona non italofona dopo un corso di base comincia a studiare in italiano musica o storia dell'arte, filosofia, architettura o qualsiasi altra materia. In questo modo la lingua-oggetto cessa di essere percepita come un codice astratto (una congerie di regole ed eccezioni, un mezzo con il quale non si comunica davvero ma si svolgono solo esercitazioni più o meno artificiose) per diventare invece *lingua viva*; il paradosso è che una lingua si apprende veramente bene(20) solo quando si smette di studiarla (o di studiarla *soltanto*) e si comincia ad usarla per altri scopi.

Si parla di *istruzione bilingue* in senso proprio solo quando in una scuola una parte consistente degli insegnamenti ivi impartiti si serve di una lingua che è diversa da quella dell'ambiente sociale, ossia di una lingua che è presente per precise scelte educative e culturali e non perché sia 'naturale' condurre in essa l'insegnamento. Sul piano mondiale le iniziative di educazione bilingue che corrispondono a questa definizione sono piuttosto poche, anche se in progressivo aumento, e si identificano spesso con le scuole destinate ai figli dei residenti stranieri, e situate perciò nelle città capitali o nei grandi centri industriali e commerciali.(21)

18) L'esempio sarà ripreso e sviluppato al cap. XII.

19) P.E. BALBONI, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana, 1988.

20) Come vedremo meglio al cap. VI, all'interiorizzazione e padronanza di una lingua viene dato il nome di *acquisizione*.

21) J.A. FISHMAN, op. cit, cap. VI.

In Italia solo il Collegio del Mondo Unito, la Scuola Europea di Varese e le scuole estere o internazionali con programmi bilingui corrispondono a questa definizione di educazione bilingue, e tuttavia ci sembra doveroso tener viva e presente questa istanza sullo sfondo del nostro orizzonte educativo, sia per gli ideali di solidarietà internazionale a cui si ispirano alcuni programmi bilingui, sia per gli spunti di carattere sociolinguistico e metodologico-didattico che queste istituzioni possono offrire alle altre scuole.

Pur con i limiti e le difficoltà che la diffusione di iniziative di educazione bilingue incontra un po' dovunque, questa appare oggi un meta valida da perseguire, un'opzione da tener presente sullo sfondo del nostro orizzonte glottodidattico come traguardo non sempre proponibile a breve termine ma non per questo da dimenticare o sottovalutare.

Dove sono presenti minoranze etniche (e anche in Italia il problema ha assunto dimensioni non più trascurabili) il bilinguismo nella scuola può essere percepito e vissuto in diversi modi:

- come una spiacevole *necessità*, di cui auspicare il superamento nel più breve tempo possibile (si parla allora di bilinguismo di *transizione*, inteso solo ad agevolare il passaggio totale e definitivo alla lingua-cultura dominante *in loco* dopo un'alfabetizzazione degli scolari nella loro lingua materna). Questo significa che al bambino di madrelingua filippina residente in Italia si insegna a leggere e scrivere nella sua lingua perché ciò è molto più efficiente, ma nella prospettiva dell'abbandono totale della lingua filippina a favore dell'italiano;
- come una *compensazione* per i disagi sofferti sul piano socio-culturale dalle minoranze etniche; in questo caso si consente che i figli degli immigrati continuino a studiare nella lingua d'origine alcune materie legate alla cultura e civiltà di provenienza (lingua materna, letteratura, arte, storia) nella prospettiva di un *mantenimento* dei legami linguistico-culturali con la terra d'origine;
- come un *arricchimento* delle potenzialità cognitive ed espressive, derivante dal possesso di più codici; in questo senso, nei progetti più evoluti di educazione bilingue l'apprendimento di una o più lingue minoritarie è proposto anche e soprattutto a chi non ne avverte la necessità, in quanto parlante di una lingua nazionale più o meno diffusa e prestigiosa.⁽²²⁾

Dalle scelte operate sui temi dell'educazione linguistica e sulle prospettive di bilinguismo derivano, molto concretamente, le impostazioni date alla didattica quotidiana e la capacità di incidere

22) Ibidem, cap. III.

positivamente sullo sviluppo della personalità (soprattutto in età evolutiva, ma in certa misura anche nell'età adulta).

Esperienze condotte in aree bilingui (Alto Adige) hanno dimostrato che per conoscere la situazione di partenza sono utili due tipi di strumenti:

a) i *test* linguistici, come mezzo di verifica delle conoscenze ed abilità ai vari livelli: fonologico, morfosintattico, lessicale semantico e comunicativo;⁽²³⁾

b) la *scheda sociolinguistica* che ci informa della lingua parlata usualmente dall'allievo a casa (e la lingua materna può essere un dialetto) o con gli amici; della lingua parlata da ciascuno dei genitori; nel caso di studenti adulti, della lingua parlata con/dal coniuge, sul posto di lavoro e/o negli altri luoghi di socializzazione e interazione linguistica.

Il quadro che ne risulta è di solito estremamente complesso, e quante più notizie possediamo sui destinatari di un corso di lingue tanto più diventa difficile trovare strategie di intervento didattico che soddisfino le esigenze di ognuno; ma solo conoscendo bene gli allievi possiamo cercare di avvicinarci, per quanto possibile, alle scelte ottimali.

²³⁾ Al testing sarà dedicato il cap. XIV.

CAP. II

LA GLOTTODIDATTICA COME SCIENZA INTERDISCIPLINARE

1. Il linguaggio della glottodidattica

L'aver definito la glottodidattica come metodologia dell'educazione linguistica ci ha impegnato in un primo esame di questo concetto. Detto tuttavia di che cosa si occupa la glottodidattica, occorre esaminare quali siano le sue fonti ed i suoi metodi di indagine; la dignità scientifica di una disciplina dipende dal rigore con cui è in grado di esplorare il proprio universo di discorso e dalla solidità degli impianti concettuali da cui trae i paradigmi interpretativi del reale.

Poiché all'istanza di rigore è connessa la precisione del linguaggio, svilupperemo preliminarmente qualche osservazione sul costituirsi dei termini in glottodidattica. Eccezion fatta per un numero ristretto di neologismi, tra i quali spicca proprio *glottodidattica*, si tratta per lo più di termini tratti da vocaboli della lingua comune a cui viene attribuito un valore univoco e specialistico mediante *definizioni stipulative*. Si chiamano *stipulative* perché "ci si mette d'accordo" sul senso preciso di quei vocaboli, così come quando si stipula un contratto ci si accorda sulle clausole e le condizioni che lo regolano.(24)

L'uso di parole che appartengono anche alla lingua comune può essere fonte di una "falsa trasparenza." Ad esempio, se si confondono tra loro *educazione, istruzione, formazione, insegnamento, scolarità, didattica e didassi* può sembrare di capire un discorso pedagogico e/o metodologico-didattico mentre al contrario sfuggono distinzioni importanti. Lo stesso vale per la maggior parte dei termini qui usati, ed è il motivo per cui abbiamo inserito questa avvertenza terminologica.

Un enunciato come

"Le quattro abilità linguistiche [...] richiedono una rinnovata riflessione per verificare se esse siano realmente adeguate [...] a descrivere la realtà della comunicazione linguistica..."(25)

potrebbe apparire del tutto chiaro ad un profano, che tuttavia non ne comprende il senso pieno se non conosce la differenza tra *abilità* e *competenze* o tra *linguistico* e *comunicativo*. E' un esempio di possibile falsa trasparenza.

24) Svilupperemo questo tema al cap. XI, dedicato alle *microlingue*.

25) P.E. BALBONI, "Le abilità linguistiche. Dalla definizione intuitiva alla riflessione scientifica", in *Le Lingue del Mondo*, LIV, 3, 1989.

Alcuni termini come *apprendimento* o *valutazione* sono costituiti da una sola parola; altri, come *competenza comunicativa* o *unità didattica*, sono formati da insiemi inscindibili di più parole (*sintemi*).

1.1. Parlare per metafore

Nel dibattito sui tratti costitutivi della glottodidattica, un dibattito particolarmente vivace in questi ultimi anni, è stato messo in rilievo il ruolo giocato dalle metafore. Non è raro l'uso, esplicitamente segnalato, di espressioni metaforiche:

"1.1. AMALGAMI COMUNICATIVI

Quando si osserva il bambino di poche settimane o di pochi mesi, si ha l'impressione che i suoi comportamenti consistano di 'amalgami' di azione, gioco e suoni. [...] queste manifestazioni comunicative che chiamiamo provvisoriamente amalgami vanno esaminate con attenzione." (26)

In questo *incipit* di un libro di Freddi, il termine chimico *amalgama* viene impiegato metaforicamente per indicare l'intima e inscindibile saldatura tra le diverse componenti di un agire che si manifesta come complesso. L'uso delle virgolette quando la parola compare nel testo la prima volta e l'indicazione secondo cui si tratta di una denominazione provvisoria, destinata ad essere chiarita e superata nel corso della trattazione, richiamano l'attenzione del lettore sulla presenza di una metafora. In casi come questo c'è un'attenzione precisa nel 'prendere le distanze' dal vocabolo usato e nel metterne in evidenza il valore di immagine.

Molto più spesso le espressioni metaforiche si inseriscono nel discorso scientifico senza che sia posto in rilievo il loro ruolo più allusivo che descrittivo. Nel paragrafo precedente, accanto a un 'prendere le distanze' evidenziato con le virgolette, troviamo *saldatura*, un termine derivato dalla lavorazione dei metalli e usato senza particolari artifici che lo segnalino come altrettanto metaforico (anche se meno appropriato) di *amalgama*. Non è raro che espressioni metaforiche si cristallizzino sino a divenire termini tecnici ben definiti; e se la fisica si occupa di *buchi neri* senza che ne soffra la sua dignità di scienza, la glottodidattica può chiamare *blind spots* quei tratti della lingua straniera che un soggetto non percepisce perché non costituiscono segnali contrastivi nella sua lingua materna,(27) così come in psicolinguistica *scatola nera* si riferisce alla mente e alle attività che essa esplica durante la comunicazione.

26) G. FREDDI, *Azione, gioco, lingua*, cit., p. 3.

27) Ch.C. FRIES, "Foreword" in R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

Le metafore 'morte', ossia perfettamente assimilate dal sistema lessicale e non più percepite come tali, sono state denunciate come una possibile causa di distorsione nella formulazione e comprensione dei concetti. Riprendendo parzialmente Stevick,(28) accenneremo a *livelli* e *dimensioni*, due termini ricorrenti in linguistica e in glottodidattica. Entrambe le parole sono state usate per indicare ciò di cui una lingua si compone: i livelli fonologico, ortografico, morfologico, sintattico, lessicale, semantico, testuale e pragmatico (o, rispettivamente, la dimensione fonologica, testuale, ecc.).

Le connotazioni(29) sono tuttavia diverse. Parlare di *livelli* significa pensare a quote di elevazione e quindi porre i tratti costituenti in un ordine gerarchico, per una possibile analogia con i livelli funzionali e retributivi delle carriere lavorative. Questo può condurre a ritenere, ad esempio, il livello sintattico 'più alto' rispetto a quello ortografico e può essere la fonte dell'errore didattico che consiste nel ritenere incapaci di analisi morfosintattiche evolute gli studenti che commettono errori di ortografia.

Ricorrere al termine *dimensioni*, invece, significa richiamare alla mente un oggetto poliedrico che può essere esaminato da molti punti di vista ma nel quale tutte le direzioni di indagine sono compresenti e di pari importanza. Se questo è più coerente con l'immagine della lingua come sistema *où tout se tient*, l'idea di dimensione potrebbe richiamare quella di *misura* o *misurazione*, che nel complesso è marginale rispetto alle descrizioni del fenomeno linguistico, nelle quali il dato qualitativo appare ampiamente predominante rispetto a quello quantitativo.

Come ogni esemplificazione, anche quella che abbiamo fornito è riduttiva e parziale rispetto al tema che intende illustrare. Stevick lo riassume così:

The use of metaphors [...] has been frequent in discussions of the learning and teaching of languages. Prose that contains metaphors is often more pleasant to read and more stimulating to the imagination than it would otherwise had been. In both these ways, metaphors can have the rhetorical effect of making an argument more convincing and a model more acceptable. But the stimulation may introduce additional ideas [...] and the pleasantness may lead readers -

28) E.W. STEVICK, *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990, cap. 3.

29) Stevick parla di *Attributive and Reminiscent Connections* (ARC); vedi *ibidem*, pp. 36-38 e 55-59. Per un'analisi del fenomeno, che conduce al superamento del concetto di connotazione e a un'interpretazione in termini di *culminatore semantico*, si veda S. CIGADA, "I meccanismi del senso: il culminatore semantico", in E. RIGOTTI, C. CIPOLLI (curr.), *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 25-70.

including the originators themselves - to be less critical of metaphors as new potential sources of imprecision.(30)

Se si vuole che la glottodidattica si costruisca come disciplina capace di descrivere e interpretare puntualmente i propri dati e i propri paradigmi concettuali, occorre quindi evitare il ricorso a metafore, soprattutto a quelle che tendono a mimetizzarsi all'interno di parole ed espressioni apparentemente univoche e prive di particolari connotazioni. Il fine è di consentire che emerga il valore preciso delle enunciazioni - depurato da allusioni, sottintesi e richiami impliciti che facciano appello non tanto alla ragione quanto a reazioni di tipo emotivo.

2. Fonti e metodi della glottodidattica.

In quanto alle fonti,

"a) la glottodidattica *costruisce le sue ipotesi metodologiche* partendo dai dati e principi dei seguenti gruppi di *scienze della comunicazione*: 1) semiotica; 2) linguistica teorica e applicata; 3) paralinguistica e cinesica; 4) prossemica e cronemica; 5) neurolinguistica e psicolinguistica; 6) sociolinguistica / antropo- / etno-linguistica; 7) teoria informazionale; 8) cibernetica; 9) linguistica matematica e statistica; 10) linguistica computazionale ecc.;

b) la glottodidattica *definisce le sue ipotesi metodologiche* integrando i dati delle scienze della comunicazione con le direttive delle *scienze psicopedagogiche*: 11) psicologia genetica e evolutiva; 12) psicologia dell'apprendimento; 13) psicologia sociale; 14) psicologia dinamica; 15) metodologia pedagogica; 16) metodologia didattica generale; 17) tecnologia didattica (dalla istruzione programmata alla didattica algoritmica); 18) docimologia; ecc.;

c) la glottodidattica *verifica le sue ipotesi metodologiche* mediante il confronto con l'esperienza (storica o sperimentale): 19) storia dei metodi glottodidattici; 20) glottodidattica sperimentale (ricerca operativa e/o sperimentazione)."(31)

Freddi propone una diversa categorizzazione di tale "costellazione disciplinare" distinguendo:

- le scienze *della natura* del linguaggio: fonetica acustica, fonetica articolatoria, fonemica o fonologia, ecc.;

- le scienze *della cultura*: etnologia, antropologia, ecc.;

30) E.W. STEVICK, op. cit., p. 54. "'Delle metafore si è fatto uso frequentemente nei dibattiti sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. La prosa che contiene delle metafore è spesso più piacevole da leggere e più stimolante per l'immaginazione di quanto non sarebbe altrimenti. In entrambi i modi, le metafore possono avere l'effetto retorico di rendere più convincente un'argomentazione e più accettabile un modello. Ma lo stimolo può introdurre idee aggiuntive [...] e la gradevolezza può indurre i lettori - compresi gli stessi iniziatori - ad essere meno critici verso le metafore come nuove fonti potenziali di confusione."

31) R. TITONE, "La Glottodidattica al crocevia delle scienze", in R. TITONE (a cura di), *La glottodidattica oggi*, cit., pp. 10-11.

- le scienze *filosofiche*: filosofia, filosofia del linguaggio, epistemologia, ecc.;
- le scienze *psicologiche*: psicologia genetica, psicologia dell'apprendimento, psicologia sociale, ecc.;
- le scienze *dell'educazione*: pedagogia, didattica generale, didattiche speciali, docimologia, ecc.;
- le scienze *della comunicazione*: semiologia o semiotica, teorie matematiche dell'informazione, cibernetica, informatica, telematica, ecc.;
- le scienze *del linguaggio* nella triplice dimensione: teorica, storica e applicata; alla prima appartengono la linguistica generale, la semantica, la linguistica testuale e la linguistica pragmatica; la seconda comprende anche la glottologia, le filologie (romanza, germanica, ecc.), le storie della lingua e della grammatica, una per ogni lingua studiata, e alla dimensione storica si affianca anche quella geografica (geolinguistica e dialettologia); tra le linguistiche applicate rientrano la linguistica applicata all'insegnamento, la linguistica computazionale, la lessicologia e lessicografia, ecc.;
- le discipline di origine diadica: psicolinguistica, sociolinguistica, etnolinguistica, neurolinguistica, pragmalinguistica, psicopedagogia, psicodidattica, ecc.(32)

La ripartizione nelle varie aree non è scevra di difficoltà e incertezze, al punto che Freddi ha preferito collocare in una categoria a sé stante quelle discipline *interstiziali* o *diadiche* che per loro natura si pongono all'intersezione di aree scientifiche diverse.

Definire puntualmente che cosa debba intendersi per glottodidattica, stabilendone gli ambiti e i metodi, è premessa indispensabile per *fare ricerca* nella didattica delle lingue moderne. Di fronte al moltiplicarsi di teorie, approcci, metodi e tecniche si avverte l'esigenza di chiarimenti concettuali e di sistematizzazioni. La questione non interessa i pochi docenti universitari e ricercatori di glottodidattica che affrontano per dovere d'ufficio il problema del "far scienza" nel loro campo, ma coinvolge ciascun insegnante di lingue straniere nel momento in cui è chiamato a descrivere il proprio metodo (ad esempio, nel quadro delle attività di programmazione e concertazione nel consiglio di classe) e ad adottare materiali didattici coerenti con l'approccio scelto.

Per cercare di mettere un poco d'ordine nel coacervo di temi che si sovrappongono l'uno all'altro nel momento in cui si cerca di analizzare anche l'evento didattico apparentemente più

32) G. FREDDI, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI, P.E. BALBONI (curr.), *Glottodidattica e università...*, cit., pp. 136 segg.

semplice, daremo alcune coordinate relative ai *fondamenti*, ai *livelli* e agli *esiti* della didattica delle lingue moderne.

3. I fondamenti della glottodidattica.

Abbiamo visto che trattandosi di un insegnamento linguistico sono le scienze linguistiche e della comunicazione a fornirci la materia prima; attingeremo quindi ai risultati delle ricerche in fonetica e fonologia, morfosintassi, semantica, pragmalinguistica, ecc., ossia a tutte le *grammatiche* (si noti il plurale) che sono state proposte al fine di spiegare sempre meglio e sistematizzare sempre più i fenomeni linguistici fino ad esplorare gli orizzonti semiotici più ampi.

Si tratta di una prima fonte, certamente indispensabile ma altrettanto certamente insufficiente. Vi sono infatti teorie linguistiche di preminente importanza che tuttavia poco o nulla hanno contribuito al rinnovamento della didattica delle lingue moderne (si pensi, per tutte, alla linguistica generativo-trasformativa di Chomsky), mentre altri concetti hanno avuto una grandissima risonanza e hanno portato, con un movimento a valanga, a diffuse e profonde trasformazioni nell'insegnamento delle lingue straniere; anche qui citeremo soltanto, come caso emblematico, l'idea di *competenza comunicativa* come proposta da Dell Hymes vent'anni fa.(33)

Identificare la glottodidattica con la *linguistica applicata*, come spesso e da più parti si è fatto in passato, appare quindi scorretto dato che si constata la mancanza di corrispondenze biunivoche tra le elaborazioni concettuali dei linguisti e l'assunzione di tali concetti da parte di chi opera nell'insegnamento delle lingue. Accolto questo come dato di fatto, rimane da spiegarne la ragione e da individuare le altre fonti sia teoriche sia applicative.

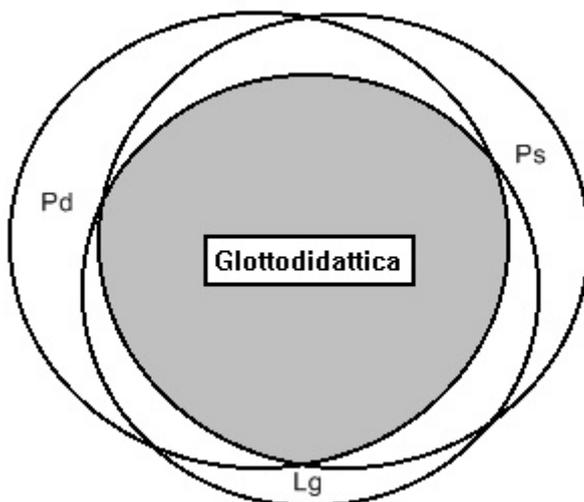
Se analizziamo la denominazione *didattica delle lingue moderne*, notiamo che la parola-nucleo è *didattica*, mentre *delle lingue moderne* è una postmodificazione, (una "specificazione", in termini tradizionali) in qualche modo periferica ed accessoria rispetto al nucleo. Anche in *glottodidattica* troviamo *didattica* come nucleo e *glotto-* come premodificatore. Il nome stesso della disciplina ci dice quindi che al centro di essa c'è l'atto educativo imperniato sul rapporto insegnante-allievo, ed essa va quindi collocata all'intersezione di tre sfere:

- la sfera *pedagogica* che ci illumina sui valori e sulle mete dell'educazione linguistica;

33) D. HYMES, "On Communicative Competence", in J.B. PRIDE, J. HOLMES (curr.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

- la sfera *psicologica*, attenta ai processi di apprendimento e di acquisizione linguistica da parte dell'allievo;

- la sfera *linguistico-comunicativa* che, come si diceva sopra, illustra la natura e le articolazioni dell'oggetto dell'insegnamento linguistico. Lo schema seguente, nel quale la parte tratteggiata indica la collocazione della glottodidattica rispetto alle scienze pedagogiche, psicologiche e linguistico-comunicative, mette in rilievo l'ampia interpenetrazione dei tre àmbiti.



[fig. 1]

Questo significa che non solo in ogni ricerca e sperimentazione glottodidattica ma anche in tutto ciò che avviene quotidianamente in un'aula in cui si fa educazione linguistica, dovremo porre la nostra attenzione all'intero *sistema glottodidattico* allievo--insegnante--lingua straniera. Ed è questo il senso del richiamo, nelle tassonomie proposte da Titone e Freddi, alle discipline psicopedagogiche.

Un tema tutt'altro che marginale, ma al quale potremo dedicare solo rapidi cenni, è quello della *interdisciplinarietà*, che può operare a tre livelli: per conglomerazione o giustapposizione; per prestito o scambio; e per integrazione o sintesi.⁽³⁴⁾ Il primo livello è detto più propriamente pluridisciplinare, mancando una reciproca illuminazione e fecondazione delle discipline interessate; è il livello di certe pseudoricerche scolastiche in cui i dati raccolti da più parti e in base a modelli concettuali diversi non vengono integrati e ricondotti ad unità. Il secondo livello comporta l'inserimento acritico nel proprio universo di discorso dei concetti e delle risultanze propri di altri ambiti disciplinari; è l'errore di cui abbiamo già parlato a proposito della linguistica applicata.

34) R. TITONE, "La Glottodidattica al crocevia delle scienze", in R. TITONE (a cura di), *La glottodidattica oggi*, cit., p. 7.

Una disciplina come la glottodidattica, allora, o è frutto di integrazione e sintesi o non esiste come scienza autonoma e dotata di pari dignità rispetto alle altre scienze umane che in virtù di una più antica tradizione hanno potuto da tempo definire il proprio statuto epistemologico.

Risulta allora essenziale esaminare gli

"strumenti logico-concettuali che la glottodidattica si trova ad avere a disposizione: l'assunzione e l'implicazione.

L'assunzione consiste nella decisione di prendere qualche elemento o contenuto da altra disciplina. Quando la glottodidattica ingloba nel suo discorso la nozione di "educazione" così come essa è stata elaborata in [...] pedagogia per poi specificarla al proprio interno come "educazione linguistica", essa fa un'assunzione. In questo caso *adotta*, non subisce, e la sua autonomia ne esce esaltata.[...]

L'implicazione è l'altro meccanismo di base che interagisce con l'assunzione e che opera da filtro nell'utilizzo degli apporti provenienti da altre discipline. L'implicazione ruota sullo schema logico *se... allora...* Ragionando con questo schema la glottodidattica decide - sulla scorta delle proprie mete, dei propri principi e della propria metodologia - se e come recepire gli apporti esterni [...]" (35)

Non si tratta di affermare un'autonomia di giudizio solo in base a una scelta aprioristica, per cui posta l'esistenza della glottodidattica se ne giustificano i metodi e le procedure: l'individuazione dei livelli di interdisciplinarietà e degli strumenti concettuali è l'esito di decenni di indagini teorico-applicative; soprattutto è il frutto della correzione di errori di prospettiva che hanno viziato precedenti stagioni metodologiche ma che ora sono emersi con evidenza. Come ciò sia avvenuto sarà oggetto del cap. III che tratterà dei diversi metodi e del loro sviluppo storico.

4. La metaglottodidattica.

Secondo Banczerowski(36) quello metaglottodidattico è il livello al quale si collocano i fondamenti della glottodidattica, che sono trasversali ai vari metodi.

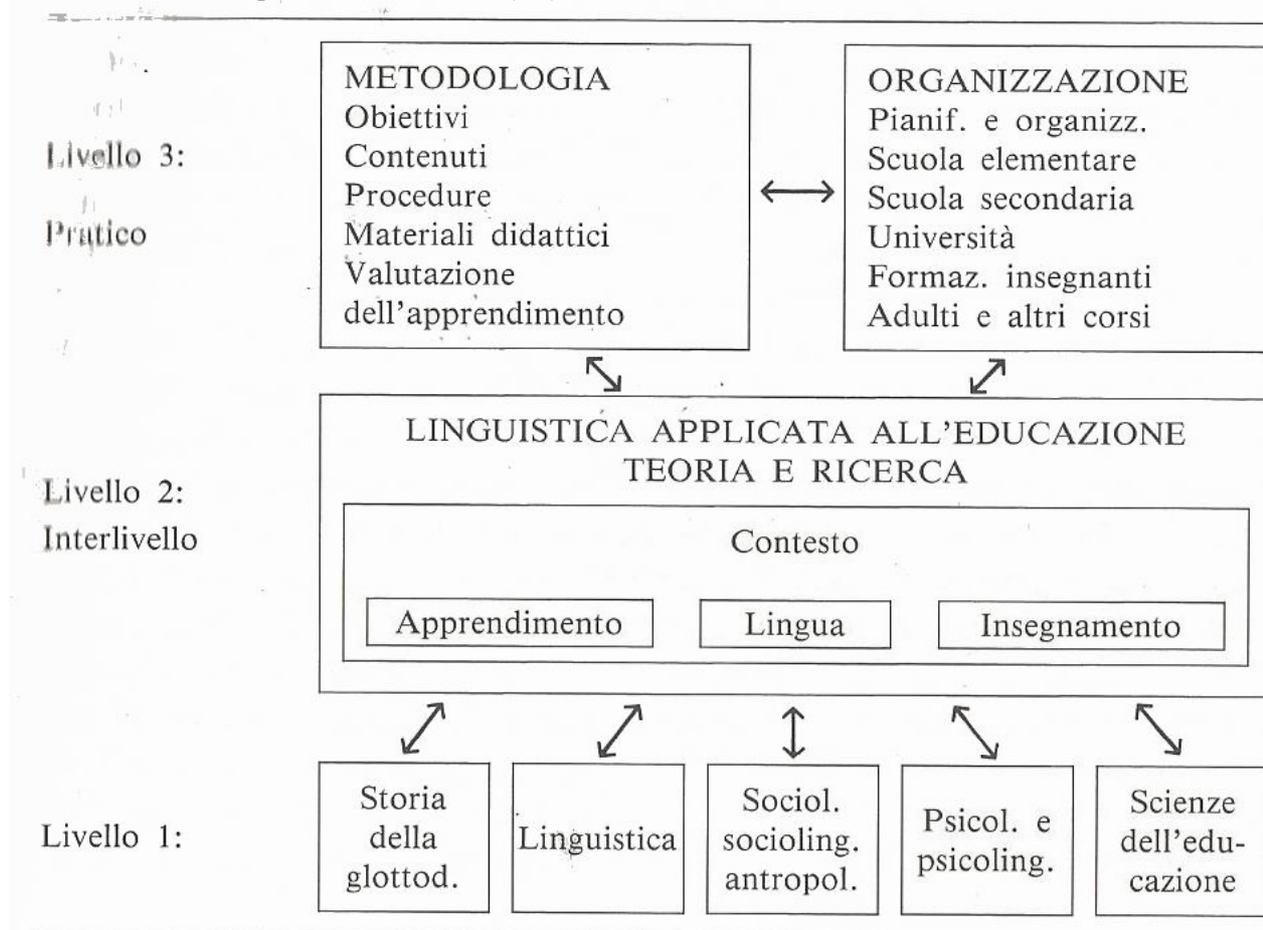
Banczerowski riconosce i seguenti cinque metodi (che chiama *theories*): grammaticale-traduttivo; immersione totale; degli abiti audiolinguali; dell'apprendimento del codice cognitivo; e dell'effetto comunicativo. Ritiene quindi necessaria una metateoria (ossia una metaglottodidattica) che consenta, tra l'altro, la valutazione delle singole teorie ma sia distinta da esse, nella speranza di giungere a soluzioni metodologico-glottodidattiche sempre più avanzate.

35) G. FREDDI, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI, P.E. BALBONI (curr.), *Glottodidattica e università...*, cit., p. 143.

36) J. BANCZEROWSKI, *Is Metaglottodidactics Necessary?*, in "Glottodidactica", v. VIII (1975), pp. 21-26.

L'istanza di fondo dello studioso polacco deve essere condivisa ma non conviene considerare la glottodidattica come collocata al livello operativo e postulare la metaglottodidattica come necessaria a livello teorico-epistemologico. Nella direzione opposta si muove Balboni che usa il termine *glottodidattica* proprio per il livello teorico-metodologico, e propone *glottodidassi* per il complesso di tecniche di cui si occupa in un suo recente volume.(37)

Sia in assoluto, sotto il profilo scientifico, sia come coordinate di lavoro nella ricerca e sperimentazione, sono preferibili i modelli nei quali il discorso glottodidattico mira a dare coerenza e unitarietà a *tutti* i diversi aspetti e livelli. Perciò prendiamo in esame il modello di Stern (1983) così come è stato ripreso dal Germain:(38)



[fig. 2]

In questo modello si noti anzitutto, l'uso di *metodologia* con riferimento alla glottodidassi, o a quanto in essa si distingue dagli aspetti organizzativi (o *educazionali*, come la pedagogia

37) P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991; v. anche, dello stesso autore, *Teoria, approccio, metodo, tecnica in glottodidattica*, in "Scuola e Lingue Moderne", XXX, n. 1, pp. 6-11.

38) H.H. STERN, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, London, Oxford University Press, 1983, in C. GERMAIN, op. cit.

italiana li chiama, per tenerli ben distinti da quelli *educativi*). C'è poi un livello 2 o *interlivello*, che è quello della linguistica applicata all'educazione, nel quale accanto alla lingua si pongono i due versanti, complementari ma distinti, dell'apprendimento e dell'insegnamento, il tutto nel quadro di un *contesto*. In questa sede il termine deve essere inteso con il valore che ha in pedagogia e non con quello proprio della (pragma)linguistica.(39) Abbiamo difficoltà aggiuntive di tipo terminologico proprio perché la glottodidattica a livello 1, dei fondamenti, trae i suoi concetti da una molteplicità di discipline - le aree menzionate da Stern sono solo una parte di quelle afferenti (come abbiamo visto, Titone ne elenca 20 e accenna all'esistenza di altre).

Premesso che nessun modello riesce a dare conto, in modo adeguato, della complessità del discorso glottodidattico, il limite maggiore del modello di Stern e di altri analoghi è la sua staticità, mentre sappiamo che ciò che più caratterizza il processo educativo e didattico sono le dinamiche relazionali che legano tra di loro i vari elementi. Una visione precisa di tali dinamiche è necessaria in particolare per la determinazione dei modelli operativi e dei curricoli (v. *infra*, cap. VIII), argomenti che Stern pone sotto il titolo *Organisation*, ma che devono essere ripresi in un'ottica sistemica. Germain propone di far riferimento al modello SOMA di Legendre, secondo cui APP.= f(S,O,M,A): l'apprendimento è in funzione dei rapporti tra soggetto apprendente, oggetto appreso e agente didattico, il tutto entro un contesto educativo.

39) Il problema dei due significati di *contesto* è emerso in forma acuta, con diffusi fraintendimenti, durante un incontro tra operatori con una formazione preminentemente pedagogica (insegnanti elementari, direttori didattici ed ispettori di scuola primaria) e altri provenienti da studi linguistici (insegnanti di lingue straniere nelle scuole secondarie ed esperti di glottodidattica); cfr. G. PORCELLI, *Il Convegno-Seminario di Montecatini: 'L'insegnamento precoce delle lingue moderne'*, in "Scuola e Lingue Moderne", XXIX, n. 7, pp. 214-215.



fig. 3

I rapporti educativi si distinguono in rapporti di insegnamento (agente-soggetto), di apprendimento (soggetto-oggetto) e didattici (agente-oggetto).

Germain propone un'applicazione del modello di Legendre alla didattica delle lingue, recuperando al tempo stesso i livelli proposti da Besse (1985):

- delle IPOTESI linguistiche e metodologiche;
- delle STRUTTURE DIDATTICHE (o INSIEMI) che implementano le proposte glottodidattiche (testi, materiali didattici, ecc.);
- della DIDASSI IN CLASSE a determinati studenti.

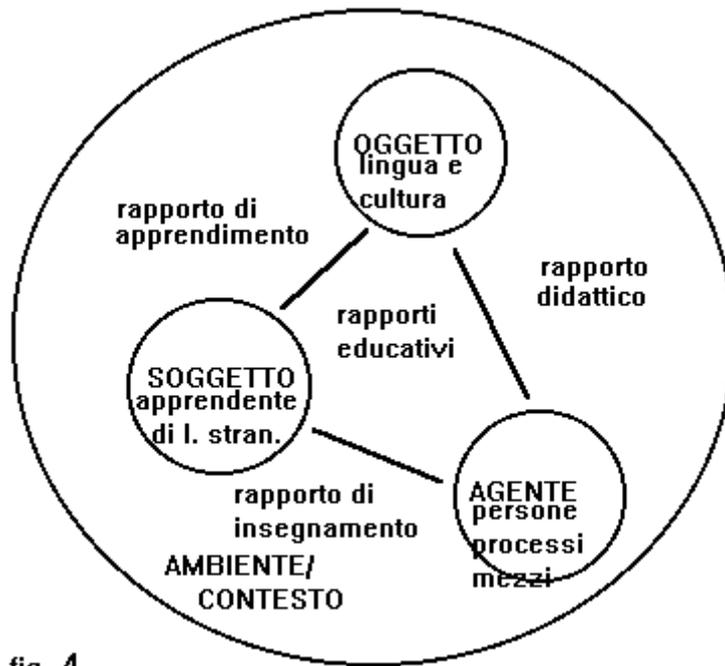


fig. 4

A livello delle *ipotesi*, la declinazione del modello di Legendre specifica il soggetto come apprendente di una lingua seconda, l'oggetto come la lingua-civiltà da apprendere, e l'agente come il complesso delle persone, procedure e sussidi. Quest'ultimo punto è interessante sia per la prospettiva *dinamica* (si parla di *procedure* o *processi*) sia per la prospettiva *integrata*, nella quale all'insegnante si associa la strumentazione tecnologica (i sussidi audio e video, inclusi il laboratorio linguistico, il videodisco interattivo e il computer) nonché i supporti più tradizionali, come i libri di testo.

Al livello delle *strutture didattiche*, l'apprendimento è al centro di una infrastruttura propriamente didattica (o *educativa* secondo la definizione già data), e questa a sua volta è parte integrante di un'infrastruttura amministrativa (o *educazionale*).

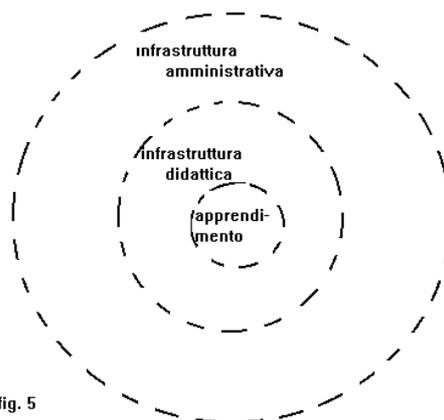


fig. 5

L'infrastruttura didattica di una situazione didattica ha cinque componenti, tutti interrelati:

- 1) i bisogni degli allievi;
- 2) le mete e gli obiettivi della formazione;

- 3) i metodi;
- 4) la valutazione;
- 5) la gestione dell'apprendimento.

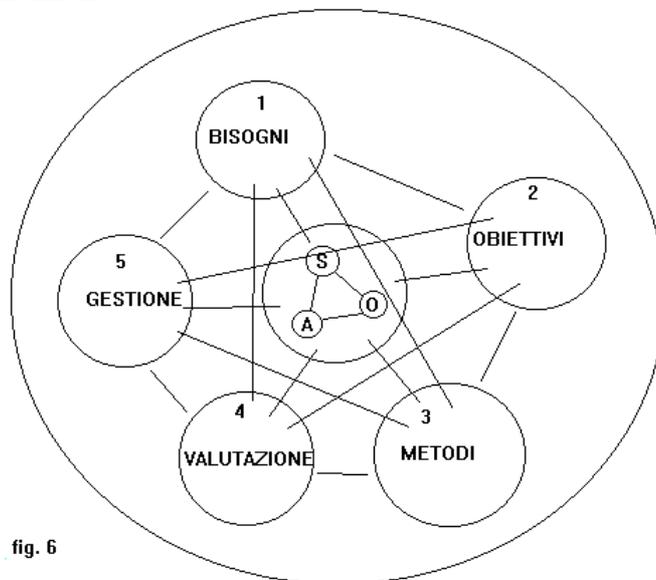


fig. 6

Quest'ultimo punto ha assunto un notevole rilievo negli anni recenti, nei quali si parla di *classroom management* come complesso delle modalità e dei processi di gestione delle risorse (umane, tecnologiche, bibliografiche, ecc.) nel quadro di itinerari coerenti con un approccio comunicativo.(40)

La complessità del quadro concettuale - o dei diversi quadri concettuali che si presentano a seconda dei punti di osservazione - impone di chiarire bene, ogni volta che si interviene su questi temi, a quali livelli e a quali settori ci si richiama, e con quale prospettiva di analisi. In mancanza di questi chiarimenti, i discorsi di glottodidattica rischiano di esser fraintesi o di restare privi di significato.

Alla domanda di Banczerowski "is metaglottodidactics necessary?" abbiamo quindi dato una risposta duplice: affermativa sulla necessità di un quadro unitario che consenta anche di giudicare i diversi approcci metodologici, e negativa sull'opportunità di riconoscere un *livello "meta"* al di sopra della glottodidattica. Partire dal concetto di metaglottodidattica, per poi respingerlo nella sostanza, può apparire un ozioso esercizio di teoresi lontano dagli obiettivi di una scienza che per sua natura si pone tra quelle *rivolte al fare* (come la medicina o l'astronautica)

40) V. *infra*, cap. V.

piuttosto che tra quelle *rivolte al conoscere* (come la biologia o l'astronomia).(41) Gli sviluppi del discorso confermeranno il celebre aforisma di Kurt Lewin secondo cui "non c'è nulla di più pratico di una *buona* teoria." Questo, almeno, è il nostro auspicio e proposito.

5. Per una visione personologica della figura dell'allievo

Chiariremo in primo luogo i motivi che hanno fatto preferire il termine *personologica* ad altri possibili. Il riferimento alla pedagogia del personalismo,(42) legata ad un umanesimo cristiano che si focalizza sull'integralità dei valori e sulla scoperta di sé come valore, non è una presa di posizione teorica, priva di agganci alla realtà. Al contrario, dagli orientamenti pedagogici di fondo discendono sempre indicazioni operative precise e puntuali.

Porsi dalla parte dell'allievo come persona in crescita significa in primo luogo cercare di comprendere, quanto meglio sia possibile, natura e modalità dei processi *matetici* ossia riferiti all'apprendimento. La psicolinguistica ha percorso nei brevi anni della sua esistenza come disciplina autonoma un lungo cammino.(43) Tra i diversi modelli proposti per spiegare l'apprendimento linguistico, presentiamo il *Modello olodinamico* di R. Titone, che meglio di altri rende conto della complessità del problema e dell'esistenza di diversi livelli di analisi.(44)

Un primo livello, che in una rappresentazione diagrammatica corrisponde alla base superiore di un triangolo rovesciato, è il livello *tattico* (dal termine greco che significa "disposizione"), relativo alla *comunicazione in atto*. Nel suo manifestarsi esteriore, infatti, la lingua presenta una successione di suoni (di cui le lettere del codice scritto offrono una rappresentazione secondaria ed approssimativa); in entrambi i casi - codice orale e codice scritto - l'ordine è un elemento significativo. Esso è dettato dalle norme morfosintattiche e dal lessico di quella lingua, e

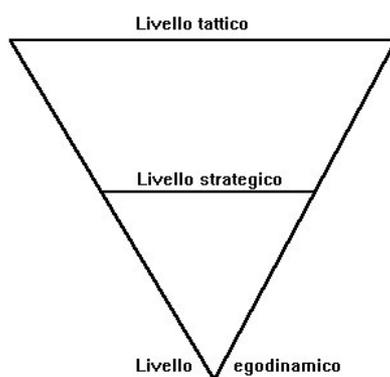
41) Freddi riprende le argomentazioni di S. DE GIACINTO, "Introduzione", *Teoria e prassi in pedagogia* [Atti del XXI Convegno di *Scholè*], Brescia, La Scuola, 1983, per sottolineare che "la formazione assicurata dalle 'scienze costruite per risolvere' è importante quanto la disciplina mentale assicurata dalle 'scienze per conoscere' con la conseguenza che, in una Facoltà di Lingue, essa [la glottodidattica] serve a produrre menti critiche e creative prima ancora che esperti dell'insegnamento e apprendimento delle lingue." (G. FREDDI "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI e P.E. BALBONI (curr.), *op. cit.*, p. 145)

42) Per una silloge si veda S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova, 1982.

43) R. TITONE, "Orientamenti della psicolinguistica applicata alla glottodidattica" in R. TITONE (cur.), *Avamposti della Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando, 1981, vol. I, pp. 47-69.

44) R. TITONE, "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, 1973, pp. 5-18.

può non rispettare la *linearità profonda* del discorso.(45) Ad esempio, nell'enunciato "non sono ancora partiti" gli elementi appartenenti all'espressione temporale [non ancora] si alternano con le parti della voce verbale [sono partiti]. Anche nell'inglese "did he give himself up?" troviamo i pronomi di terza persona [he, himself] intercalati ai tre componenti della forma verbale [did, give, up].



[fig. 7]

Il livello *strategico* è quello delle scelte espressive, sul *che cosa* dire e *come* dirlo, ossia della *capacità di comunicare*. Vi sono vincoli legati alla logica del discorso, all'esigenza che un testo sia *coerente* (cioè non contraddittorio) e *coeso*, ossia rispondente alle regole della testualità. Se la domanda è: "Sai dov'è la bistecca?" non è ammesso rispondere "Il gatto ha mangiato la bistecca" perché la domanda pone "la bistecca" come *tema* mentre la risposta pone "la bistecca" come *rema* e "il gatto" come tema.

Come appare dall'esempio, per *tema* si intende l'elemento *dato* e *noto* del discorso, ciò di cui si predica qualcosa, mentre nel *rema* è contenuto ciò che è *nuovo* e viene predicato a proposito del tema. A questo livello una frase attiva non equivale alla corrispondente frase passiva: "[la bistecca] è stata mangiata dal gatto" è la sola forma accettabile nell'esempio.(46)

Il livello strategico si colloca a metà tra il livello tattico e il livello *egodinamico* (o della *volontà di comunicare*) che, nel diagramma, occupa il vertice basso del triangolo.

Questo livello profondo fa riferimento al coinvolgimento totale dell'*io parlante* in ciascun atto di parola e, a maggior ragione, in ogni forma di apprendimento linguistico. E' il livello al quale si collocano le motivazioni profonde per imparare a comunicare ma anche le eventuali avversioni

45) Cfr., tra gli altri, E. RIGOTTI, *L'ordine delle parole come strategia intermedia*, Milano, CUSL, 1986.

46) Widdowson riporta esempi del tutto analoghi: "A: What was destroyed by the rain? B: The rain destroyed the crops. / A: What happened to the crops? B: The rain destroyed the crops." H.G. WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, p. 2.

nei confronti di una lingua-civiltà straniera e dei popoli che in essa si esprimono; avversioni non necessariamente consapevoli (anzi, assai spesso riposte nell'inconscio) ma ugualmente tali da impedire un proficuo ed efficace accostamento ad un codice diverso dalla lingua materna.(47)

Prima di parlare di *che cosa* può essere motivante per gli studenti delle diverse età, o di *come* suscitare e sostenere motivazioni adeguate, è quindi fondamentale comprendere quali siano, in termini psicopedagogici, il ruolo e le funzioni della motivazione. Questa

"procura un'autogiustificazione per l'apprendimento di una lingua, e rappresenta il rapporto psicologico che si stabilisce tra l'apprendimento della lingua e tutti i determinanti interni di questo apprendimento; essa giustifica, per la persona rispettiva, lo sforzo necessario per lo studio."(48)

Titone ha individuato almeno sette aspetti della *dinamica dell'Io*: l'esperienza esistenziale del parlante/ascoltatore; la sua percezione del mondo (*Weltansicht*); i suoi atteggiamenti; le componenti affettive; le fonti inconscie/subconscie del messaggio verbale; le intenzioni, volizioni e decisioni comunicative; l'autocoscienza linguistica.(49)

Il Modello Olodinamico nel suo complesso si caratterizza quindi come una visione personologica che

"s'impenna sull'idea di una 'personalità aperta', pronta a, e capace di scambi vitali, che dà e prende, comunicante ed interagente."(50)

47) Sugli aspetti psicoaffettivi e motivazionali si vedano i contributi di Spoelders, Lambert e Siguan in R. TITONE (cur.) *Avamposti...*, cit., vol. II, e D.I. SLOBIN, *Psicolinguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1987 (2^a ed.).

48) T. SLAMA CAZACU, "La linguistica applicata e alcuni problemi psicolinguistici nell'insegnamento delle lingue", in *Avamposti...*, cit., vol. II, p. 244.

49) *Ibid.*, vol. I, pp. 66-67 e 78-79.

50) *Ibid.*, p. 79.

CAP. III

TIPOLOGIA E STORIA DEI METODI

1. Metodo, metodi e metodologia.

Metodo e metodologia sono già comparsi più volte in queste pagine ma esigono alcune ulteriori puntualizzazioni perché a questi vocaboli sono stati attribuiti valori difformi, che spesso non coincidono con quelli assunti nella glottodidattica odierna. In particolare, *metodo* è stato usato per indicare:

a) una particolare insieme di materiali didattici integrati che costituiscono un corso di lingue straniere (libro dell'allievo, guida per l'insegnante, nastrocassette, diapositive o filmi, test e altro); ciò si è verificato soprattutto nella Francia degli anni '60 e '70 con celebri corsi come *La méthode Orange*, *La méthode Capelle* e vari altri;

b) una modalità operativa nella presentazione dei contenuti del corso, come nell'espressione *metodo audiovisivo*; in anni passati non era raro sentir affermare che "il circuito chiuso televisivo è un *metodo*..." mentre correttamente si deve parlare di *sussidio*;

c) una strategia globale di intervento glottodidattico che basandosi su dati pedagogici, psicologici e linguistici, tende ad armonizzarli e a dar loro una coerenza di discorso che serva sia come strumento interpretativo di una realtà molto complessa e pluristratificata, sia, in ultima analisi, come strumento di un operare didattico cosciente e ben fondato; essa quindi mira a contemperare:

- le finalità pedagogiche e gli obiettivi didattici dell'educazione linguistica;
- l'esigenza che siano rispettati i processi di acquisizione e i ritmi di apprendimento dei discenti;
- la natura disciplinare dell'oggetto insegnato, ossia la 'struttura' (in senso lato e ad ogni livello) della lingua oggetto di insegnamento.

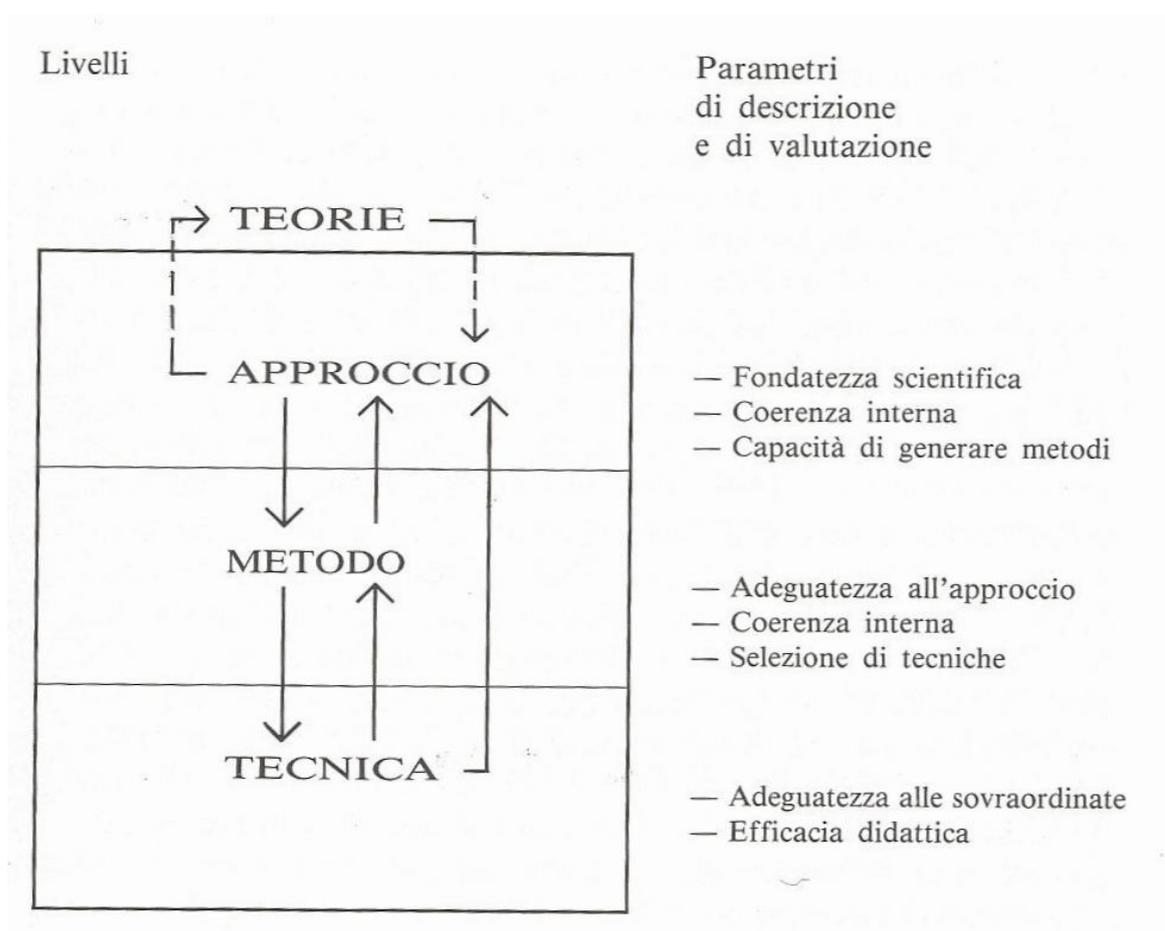
Sarà sempre in quest'ultima accezione che, a meno di ulteriori precisazioni, useremo d'ora in poi il termine *metodo*.

1.1. Metodo e approccio

La definizione di *metodo* si puntualizzerà sia attraverso la descrizione dei principali metodi che si sono affacciati sull'orizzonte glottodidattico, sia col definire altri termini che per vari aspetti si integrano con la nozione di *metodo* o vi si contrappongono. Il primo di essi è *approccio*. Dopo

essere stato usato per denotare particolari modalità di lavoro all'interno di un metodo,(51) dalla seconda metà degli anni '70 viene da molti preferito a *metodo* perché percepito come termine più 'flessibile' e meno rigido. La dicotomia metodo/approccio ci conduce direttamente ai nodi cruciali della glottodidattica: quanto può essere vincolante un'indicazione di carattere metodologico? Quali garanzie ci sono che un metodo 'funzioni'? Sulla base di che cosa è lecito affermare la validità di un certo metodo? R. Lado parlava esplicitamente di un *scientific approach*(52) che, seguito rigorosamente, sarebbe stato in grado di garantire il massimo successo ad un programma di insegnamento linguistico.

Balboni propone il seguente quadro interpretativo:(53)



[fig. 8]

51) L'esempio più tipico è costituito dalla 'fase di *oral approach*' nell'ambito dei metodi di ispirazione strutturalista. V. *infra*, _ 6.2.

52) R. LADO, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964, trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1975.

53) P.E. BALBONI, "Teoria, approccio, metodo tecnica in glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXX, n. 1, Febbraio 1992, p. 7.

Le teorie (sulla lingua, sulla cultura, sull'apprendimento, ecc.) si collocano all'esterno dell'orizzonte glottodidattico: la già ricordata pluralità di discipline afferenti e la centralità dell'educazione linguistica non possono fare del glottodidatta un "tuttologo". Le teorie interagiscono con la determinazione di un *approccio*, inteso come piano della coerenza con le basi teoriche e della capacità di generare *metodi*. Questi sono le traduzioni degli approcci "(a) in modelli organizzativi del materiale da acquisire e (b) in modelli operativi per il lavoro dell'allievo su quei materiali".(54) Infine le tecniche sono le attività che realizzano "in classe (o a casa, su indicazione dell'insegnante) le indicazioni del metodo e dell'approccio."(55) Molta attenzione è stata dedicata negli anni recenti alla glottodidassi e alle tecniche, in qualche caso giungendo a contrapporre agli approcci e ai metodi, invece di percepirle come interagenti con essi (si notino le frecce nello schema proposto da Balboni).

2. Due itinerari complementari

Riprenderemo il discorso sui fondamenti della glottodidattica dopo aver preso in esame le proposte didattiche più significative apparse sulla scena mondiale. La conoscenza di quanto è avvenuto e avviene nelle aule scolastiche in cui si insegna una lingua straniera(56) è almeno altrettanto importante degli studi di linguistica, psicolinguistica o filosofia dell'educazione linguistica - anzi, secondo alcuni Autori lo è molto di più.(57)

Nella descrizione dei metodi si possono seguire due itinerari tra loro complementari: quello *diacronico*, basato sullo sviluppo storico degli insegnamenti linguistici, e quello *tipologico*, che raggruppa i metodi sulla base di alcune caratteristiche comuni. Nessuno dei due itinerari ci sembra sufficiente a fornire un panorama adeguato sui vari metodi ed approcci, e per questo ci proponiamo di percorrere una via intermedia, che muove da alcuni cenni di carattere storico per poi descrivere, sia pure in forma necessariamente sintetica e limitatamente alle proposte metodologiche di maggiore rilievo, il panorama metodologico contemporaneo.

54) Ibid., pp.8-9.

55) Ibid.

56) Come già accennato, non ci occuperemo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue in ambiti extrascolastici se non per quanto può interessare, sia pure indirettamente, il mondo della scuola.

57) D. NUNAN, *Language Teaching Methodology*, New York, Prentice Hall, 1991.

3. La prospettiva storica

Ancor prima della comparsa degli studi sistematici di storia della glottodidattica,(58) l'analisi diacronica dei metodi si era imposta all'attenzione sia degli studiosi, sia degli insegnanti destinatari delle proposte didattiche. Si trattava tuttavia di modelli di analisi viziati da alcuni tratti indesiderabili:

a) l'arco di tempo preso in esame era troppo ristretto: in Italia molto spesso ci si è limitati alle vicende degli ultimi decenni, un periodo troppo breve per una visione non superficiale. E' vero che negli ultimi cinquant'anni si sono affermati, in rapida successione e non senza sovrapposizioni, i cinque approcci citati da Banczerowski (v. § 2.4), ma è anche vero che i primi documenti bilingui risalgono al terzo millennio avanti Cristo:(59) nel mondo dell'antichità caratterizzato dal plurilinguismo,(60) l'apprendimento delle lingue avveniva soprattutto per quella che oggi chiameremmo *immersione totale*;

b) l'attenzione era rivolta primariamente alla confutazione dei principi e della prassi dei metodi indicati come *vecchi e tradizionali*, da soppiantare con le proposte *nuove e avanzate*, spesso presentate non come evoluzioni ma come rivoluzioni rispetto a tutto quanto era stato detto e fatto in precedenza;(61)

c) le analisi erano rinchiusi nell'ambito glottodidattico, quasi che le indicazioni della linguistica e della psicopedagogia fossero autosufficienti e svincolate dall'evolversi della cultura e della società. La riconosciuta *covarianza* tra contesto sociopolitico ed economico ed evoluzione delle metodologie ci impedisce oggi di esaminare i metodi come se la loro nascita, evoluzione e decadenza non fossero legate al clima culturale dominante.(62)

58) A.P.R. HOWATT, *A History of the English Language*, Oxford University Press, 1984; R. TITONE, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.

59) Cfr. R. TITONE (cur.), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986.

60) E.G. LEWIS, *Bilingualism and Bilingual Education: the Ancient World to the Renaissance*, in J.A. FISHMAN, *op. cit.*, pp. 150-200.

61) Un esempio di atteggiamento "rivoluzionario" si trova in K. MORROW, "Communicative Language Testing: Revolution or evolution?" in C.J. BRUMFIT, K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, pp. 143-157.

62) N. PERINI, "Società e insegnamento delle lingue straniere: linee di una covarianza", in G. MAZZOTTI (cur.), *Lingue, Tecnologie e Unione Europea*, Milano, Marzorati-CMIEB, 1987, pp. 293-296.

Dal punto di vista dell'impatto della metodologia sulla prassi scolastica, il secondo dei tre punti citati ha inciso negativamente più degli altri. La vis polemica che ha accompagnato le proposte di innovazione era in parte giustificata dal proposito di scuotere l'inerzia di buona parte della classe docente, la cui formazione risente negativamente dal fatto che prima della riforma del piano degli studi delle Facoltà di Lingue e Letterature Straniere,(63) quasi nessun corso di laurea forniva insegnamenti di scienze glottodidattiche, distinte da quelle linguistiche, pedagogiche e semiologiche. Nell'ansia di innovare, sono state sottolineate alcune dicotomie (con le opposizioni tra lingua orale e lingua scritta, competenza ed esecuzione, competenza linguistica e competenza comunicativa, e molte altre) in modo così drastico ed insistito da instaurare una *sindrome del pendolo*: la convinzione, cioè, che ad una fase di estremismo in una data direzione sarebbe prima o poi seguita una fase di ridimensionamento o di movimento nella direzione opposta.

La metafora del pendolo è particolarmente pericolosa perché porta a giustificare l'immobilismo e impedisce di notare che se la direzione del pendolo sembra essere quella del ritorno rispetto al movimento precedente, tuttavia nel frattempo l'intero orologio è stato collocato in una posizione più avanzata, per cui il punto di arrivo dell'oscillazione non coincide col punto di partenza. Un'altra metafora vede gli insegnanti refrattari alle innovazioni come collocati su una torre d'avorio: dalla loro prospettiva, l'evoluzione dei metodi (di cui colgono soprattutto certi ricorsi) ha un movimento circolare, che torna ciclicamente su se stesso; se scendessero dalla torre e guardassero davanti a sé si accorgerebbero che se c'è qualche ripresa di impostazioni e tecniche di stagioni passate, ciò avviene ad un livello più elevato di consapevolezza: il cerchio è in realtà una spirale in continuo movimento verso l'alto.

Un'autentica dimensione storica serve proprio per discriminare da un lato le costanti del discorso glottodidattico - le istanze ineludibili e perciò ricorrenti, che si ripresentano in ogni epoca e in ciascuna stagione metodologica - e dall'altro lato gli aspetti contingenti e transeunti, e le sottolineature che caratterizzano un dato metodo. D. Coste afferma che

Didactique des langues et enseignement des langues ont la mémoire courte et la légende facile. [...] Notre domaine fonctionne encore beaucoup plus sur le

63) La Tabella IX per il Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere (Europee) è stata promulgata col D.P.R. 3.2.1989. Sulle sue caratteristiche e sulle difficoltà di applicazione rinviamo a G. PORCELLI, "La nuova laurea in Lingue e gli insegnanti", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIX, n. 3, Marzo 1991, pp. 68-71.

mode du conflit e du pouvoir que sur celui de la recherche scientifique et de l'effort d'objectivation.(64)

Il importe, pour nos professions, de ne pas changer d'évangile tous les dix ou quinze ans, en misant sur les effets de mode et en inventant un ou deux nouveaux paradigmes par génération.(65)

Nel prossimo capitolo esemplificheremo le tensioni tra passato e presente analizzando uno dei problemi con i quali gli insegnanti devono costantemente confrontarsi e che è stato oggetto di dispute laceranti: se, come e perché "far grammatica" nell'insegnamento di una lingua straniera. Ora riprendiamo l'esame globale delle proposte metodologiche secondo l'altra prospettiva, quella che mira a cogliere, al di là dello specifico dei singoli metodi, qualche tratto saliente comune ai diversi *tipi* di approccio.

4. Verso un tipologia dei metodi

La prospettiva *tipologica* cerca di mettere a fuoco, da diverse angolature, gli elementi comuni ai diversi metodi e ciò che li differenzia sostanzialmente, al di là delle manifestazioni di superficie; ad esempio, i metodi possono essere raggruppati a seconda delle teorie psicologiche dell'apprendimento a cui si richiamano.

E' intuibile che, data la complessità del discorso metodologico-didattico, le posizioni su quanti e quali siano i metodi glottodidattici siano tutt'altro che unanimi. Krashen(66) elenca tra i metodi attuali i seguenti: grammatica-traduzione; audio-linguale; cognitivo; diretto; naturale; *Total Physical Response* (nel seguito, TPR); suggestopedico. Questo elenco coincide solo parzialmente con quello fornito da Banczerowski: manca in esso l'approccio comunicativo, mentre sono aggiunti il metodo naturale, la TPR e la suggestopedia; per quello che Krashen indica come *metodo diretto* e Banczerowski come *immersione totale* potrebbe trattarsi solo di una diversa denominazione di approcci consimili.

Se sull'individuazione dei metodi si riscontrano incertezze e divergenze, ancora maggiori sono le difficoltà nella categorizzazione tipologica. A volte vengono raggruppate sotto un'unica etichetta le proposte che rispondono ad alcuni criteri-guida: così fa Stevick quando definisce

64) D. COSTE, "Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" in AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 spécial, 1990, pp. 45-57, p.45.

65) Ibidem, p. 57

66) S.D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987, pp. 125-146

approcci umanistici il *Community-Language-Learning* di C.A. Curran, la *Silent Way* di C. Gattegno e la *Suggestopedia* di G. Lozanov.(67)

Per chi cerca di sistematizzare i metodi nel loro complesso, si pone anzitutto il problema del criterio sulla base del quale impostare la tipologia. Sono possibili varie alternative a seconda che si assuma come preminente:

- a) la teoria linguistica a cui si richiama il metodo: avremo così approcci formali, strutturali, generativo-trasformazionali, basati sulla grammatica dei casi profondi, della verbodipendenza, ecc.;
- b) la teoria psicologica soggiacente: approcci di tipo neobehaviorista, cognitivo, ecc.;
- c) la strumentazione impiegata: approcci audiovisivi, informatizzati, multimediali, ecc.;
- d) l'organizzazione dell'intervento didattico: approcci individualizzati, intensivi, di immersione totale, ecc.

Per essere efficiente e esplicativa, una tipologia deve cercare di abbracciare il maggior numero possibile di parametri. Lo schema seguente riprende in parte la tipologia proposta da Danesi su basi soprattutto psicolinguistiche:(68)

67) E.W. STEVICK, *Memory, Meaning & Method*, Rowley Mass., Newbury House, 1976. Su ognuno di questi approcci torneremo nel cap. VII.

68) M. DANESI, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988, p. 30.

CATEGORIA TIPOLOGICA	Deduttivi		Induttivi	Funzionali	Affettivi Umanistici
METODI PRINCIPALI	Grammatica-traduzione Reading Method	Cognitivo	Diretto Intensivo Contrastivo Audiolinguale Audiovisivo	Nozionale-Funzionale Comunicativo	TPR Community Counseling Naturale Silent Way Suggestopedico Strategic Interaction
BASI LINGUISTICHE	Nessuna / Formale-tradizionale	Generativo-trasformazionale	Strutturalismo	Sociolinguistica Pragmalinguistica	
BASI PSICOLOGICHE	Indefinite	Psicologia cognitiva	Neobehaviorismo	Cognitivismo Gestalt	Psicologia umanistica
OBIETTIVI PRIMARI	Competenza linguistica			Competenza comunicativa	
RUOLO DELL'INSEGNANTE	Centrale e propositivo			Interattivo	Vario

Nel seguito prenderemo brevemente in esame in chiave critica ognuno dei metodi sopra citati. Dedicheremo il resto del capitolo alle proposte che appaiono superate o in qualche modo screditate, cercando soprattutto di capire le ragioni profonde delle critiche che sono state mosse ad essi. Nei prossimi capitoli ci occuperemo degli approcci ritenuti oggi più validi.

5. Gli approcci deduttivi

"Sono basati sul presupposto che la lingua oggetto si impara attraverso regole grammaticali che permetteranno al discente di giungere, in modo deduttivo, al controllo conscio della lingua."(69) Wilkins li include tra gli approcci *sintetici* in quanto mirano a raggiungere la padronanza della LS mediante un processo di assemblaggio degli elementi da cui è costituita. Gli approcci *analitici* procedono invece dalla lingua in atto, colta soprattutto nella sua dimensione pragmatica, per giungere poi all'esame dei singoli componenti; tali approcci sono alla base del metodo comunicativo.(70)

69) Ibidem, p. 13.

70) D.A. WILKINS, *Notional Syllabuses*, Londra, Oxford University Press, 1976, cap. 1.

Notiamo per inciso che nel 1884 Sweet aveva usato i termini *analitico* e *sintetico* nella direzione opposta, parlando di "our present exaggeratedly analytical methods" contrapposti ai "synthetic methods of the Middle Ages, by which sentences are grasped as wholes", metodi che il Movimento della Riforma (di cui diremo oltre) intendeva recuperare.(71)

5.1. Il metodo grammatica-traduzione.

Registriamo per prima cosa la presenza di questo metodo tra quelli indicati come *attuali* dagli studiosi che abbiamo citato e da numerosi altri. Malgrado sia unanime l'atteggiamento fortemente critico nei confronti di esso, è anche pressoché unanime la constatazione che in tutto o in parte esso viene tuttora adottato in numerose aule in cui si insegna lingua straniera. Questo attesta un certo grado di "naturalità" del metodo grammatica-traduzione: è naturale prendere coscienza della lingua materna quando si impara a scriverla (la lingua orale è acquisita in modo spontaneo nell'infanzia) e quindi identificare una lingua con il suo codice scritto; è naturale tentare di trasporre lo studio della grammatica, inteso come riflessione e sistematizzazione delle conoscenze sulla lingua materna, all'accostamento ad un'altra lingua; è naturale chiedersi e chiedere all'insegnante quale sia la parola o l'espressione che in lingua straniera "equivale" a quella italiana.

Vi sono inoltre ragioni storico-culturali che hanno portato alla preminenza di questo metodo per vari decenni. Fino a non molti anni fa:

- 1) la maggior parte delle comunicazioni internazionali, anche di carattere personale, avveniva per lettera e non, come oggi, per telefono; non esisteva il "villaggio globale" consentito dai *media* elettronici come la televisione internazionale via satellite;
- 2) i turisti e viaggiatori erano un'esigua minoranza di privilegiati;
- 3) l'obiettivo più frequente nello studio di una lingua straniera era la possibilità di accostarsi alle opere letterarie nel testo originale, senza passare per il tramite delle traduzioni.

Tutto ciò portava a:

- a) identificare la lingua con il suo codice scritto;

71) H. SWEET, *The Practical Study of Languages*, in H.C. WYLD (ed.), *Collected Papers of Henry Sweet*, Oxford, Clarendon Press, 1913, p. 34.

b) privilegiare la grammatica, ossia la morfosintassi, appresa attraverso la memorizzazione e applicazione di *regole* formulate in termini di raffronto con la lingua materna e di traduzione da questa nella LS;

c) intendere per *grammatica* l'analisi formale basata sugli schemi classici (con le nove parti del discorso e la *consecutio temporum*); il rilievo dato alle regole portava spesso con sé un'eccessiva attenzione alle eccezioni e particolarità: ogni argomento era trattato con pretese di esaustività e quindi uno studente di inglese doveva occuparsi sin dalle prime lezioni di oche, buoi, topi e pidocchi, senza alcun riguardo all'effettiva frequenza ed utilità di tali vocaboli nel discorso ma solo perché il plurale dei sostantivi è uno dei primi argomenti di grammatica affrontati;

d) gli esercizi erano costituiti tipicamente da frasi da tradurre dalla e nella lingua straniera; spesso non si trattava di frasi di uso corrente e riferite a contesti plausibili, ma di enunciati costruiti in vista del gioco delle regole e delle eccezioni -riprendendo l'esempio del plurale inglese, le parti del corpo più importanti sembravano essere i denti e i piedi;

e) se per esercizio intendiamo un'attività che aiuta lo studente a fissare ciò che desidera apprendere, la richiesta di applicare a volte le regole generali e a volte qualcuna delle eccezioni (senza nessun segnale che distinguesse le frasi in base ai problemi posti) faceva sì che l'esercizio fosse in realtà un test, una prova che controllava la padronanza del sistema invece di favorirne l'acquisizione.

Molti libri di testo (tipicamente intitolati *Grammatica della Lingua X*) erano basati su analisi linguistiche povere ed approssimative: anche nei raffronti tra lingua materna e lingua straniera si riscontravano numerose forzature, perché, ad esempio, il *past tense* inglese, il *passé défini* francese e il preterito tedesco erano presentati come omologhi del passato remoto italiano.

L'abilità più sviluppata è quella del saper leggere, tanto che ad una variante del metodo grammatica-traduzione imperniata sulla lettura è stato dato il nome di *Reading Method*. La lingua era inoltre percepita essenzialmente come strumento di *espressione* artistico-letteraria e, nelle scuole, esaurito il testo di grammatica si procedeva alla lettura di passi antologici integrati con notizie bio-bibliografiche sugli autori.

Un libro di grammatica si articolava in capitoli o "lezioni" incentrate su aspetti morfologici o sintattici come *Il plurale*, *Il passato remoto*, *La forma passiva*. Ciascuna lezione iniziava con la presentazione di "regole" ed "eccezioni", non sempre corredate da un numero sufficiente di esempi.

Dopo aver fornito le liste dei vocaboli occorrenti (liste presentate sotto forma di equivalenze, come *libro = book*) si passava agli "esercizi" (in realtà, come abbiamo visto, si tratta piuttosto di *test*) consistenti nella versione di frasi isolate dalla e nella lingua straniera. Il fatto che si trattasse di frasi isolate significa che spesso si incontravano brandelli di lingua privi di un contesto, e qualche volta anche di un senso comune. Poteva anche accadere che la stessa frase dovesse essere tradotta in modi diversi in esercizi diversi, a seconda che la lezione vertesse, ad esempio, sui tempi semplici o sui tempi composti del verbo.

5.2. Il metodo cognitivo

"E' similmente basato su presupposti deduttivi ma, a differenza del *metodo grammaticale-traduttivo*, si fonda su modelli cognitivisti in psicologia e sull'apparato teorico della linguistica trasformazionale"(72) di Chomsky e seguaci. Pur conservando la spiegazione di regole condotta usando la lingua materna degli allievi, troviamo la definizione puntuale di modelli sia di analisi linguistica (la generativo-trasformazionale) sia psicologici. Inoltre è attento allo sviluppo di tutte le abilità di base e non solo di quelle legate al codice scritto.

La psicologia cognitiva si è posta come superamento delle posizioni neocomportamentiste. Per queste ogni apprendimento è l'esito di un processo meccanicistico basato sul modello S--R--R: dato uno *stimolo* qualsiasi proveniente dall'ambiente esterno, il soggetto produce una *risposta/reazione*:(73) se questa ottiene l'effetto desiderato il meccanismo del *rinforzo* fa sì che essa sia appresa come risposta efficace; in caso contrario essa verrà dimenticata e allo stesso stimolo verrà data una risposta diversa.

Secondo gli psicologi della scuola cognitivista, invece, il bambino (e, più in generale, il soggetto apprendente) non è una *tabula rasa* su cui incidere mediante appositi esercizi più o meno condizionanti, ma possiede sin dall'inizio un bagaglio di strategie e di schemi d'azione che consente il processo di "scoperta" della realtà. Di qui l'importanza di favorire le attività di *problem-solving* e l'importanza attribuita al potenziamento delle capacità cognitive generali.

72) M. DANESI, op. cit., p. 15.

73) Ossia una risposta non necessariamente verbale: un gesto, un atto, ecc. In inglese si parla di *response*, che si distingue da *answer* perché quest'ultima implica l'uso del linguaggio verbale.

Nella sua prima formulazione, negli anni '60,(74) il metodo basato sul *cognitive-code* non si differenzia molto dal metodo grammatica-traduzione: si ritiene che la *competenza*, ossia la conoscenza delle regole, debba precedere l'*esecuzione* e quindi la fase dell'esercizio. Troviamo però una distinzione tra esercizi di tipo meccanicistico o *drills*, miranti alla fissazione delle strutture, e *exercises* più aperti e creativi, che tendono a ricreare situazioni significative. Anche nelle successive revisioni, tuttavia, l'applicazione della "grammatica trasformativa" è fallita perché era una teoria del *prodotto*, la competenza dell'adulto, e non una teoria di come l'adulto raggiunge tale competenza. Non è una teoria del *processo* di acquisizione linguistica."(75)

6. Gli approcci induttivi

Come indica il loro nome, gli approcci induttivi sono caratterizzati da processi che muovono dalla lingua in atto colta nella sua globalità, procedono attraverso una fase di analisi della lingua per poi giungere alla capacità di operare nuove sintesi, ossia produrre la lingua che occorre per nuovi contesti situazionali. Al di là di questi ampi tratti comuni, vi sono notevoli differenziazioni tra i diversi metodi che rientrano in questa categoria.

6.1. I metodi diretti.

Gli ultimi decenni del secolo scorso sono stati testimoni della nascita della "nuova scienza linguistica", come allora veniva chiamata. In estrema sintesi rileviamo due aspetti:

- 1) la "nuova scienza" agli inizi si è in gran parte identificata con la fonetica: di particolare rilievo glottodidattico è stata la *scuola di fonetica articolatoria* inglese, i cui maggiori esponenti sono stati H. Sweet, il danese O. Jespersen, H.E. Palmer e D. Jones. Questo gruppo di studiosi si raccolse attorno alla International Phonetic Association (IPA) promossa da Paul Passy nel 1878;
- 2) sin dagli inizi l'attenzione non fu rivolta soltanto agli studi teorici. In seguito alla conversione di Passy al cristianesimo, si sviluppò il "Movimento della Riforma" con lo scopo di innovare l'insegnamento delle LS per il bene comune. In diversa misura e a livelli diversi, tutti i grandi fonetisti del periodo furono anche docenti e insegnanti di lingue. Inoltre alcune vicende personali,

74) J. CARROLL, "The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", in A. VALDMAN (cur.), *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw-Hill, 1966, pp. 93-106; cfr. S.D. KRASHEN, op. cit., pp. 132-134.

75) S.D. KRASHEN, op. cit., p. 6.

come l'emigrazione di Palmer in Giappone, contribuirono alla rapida diffusione del movimento anche fuori dall'Europa.

L'origine della fortuna dei metodi diretti è duplice. La prima matrice è eminentemente pratica: nelle scuole ed università per stranieri le classi sono di solito eterogenee per quanto riguarda la LN degli allievi, i quali provengono dai Paesi più diversi. La LS diviene allora il solo elemento unificante e l'unico mezzo di cui l'insegnante si può servire nella sua didassi. Questo metodo ha perciò avuto le prime affermazioni e la massima diffusione in quei Paesi nei quali - per motivi storico-sociali - si è avvertita la necessità non tanto di apprendere le lingue straniere quanto piuttosto di diffondere la propria lingua presso altri popoli: è il caso della Francia e dei Paesi anglofoni.

In altri ambiti socioculturali, la diffusione dei metodi "diretti" trae origine dalla presa di coscienza dei limiti dell'approccio grammaticalistico, recuperando pienamente nell'insegnamento delle lingue gli aspetti dell'oralità che erano stati negletti. Nascono, in altre parole, come superamento delle angustie e delle fallacie sopra ricordate, mirando a sostituire alla *metalingua* (il discorso *sulla* lingua, con la terminologia tecnica connessa) la pratica della *lingua viva*.

Il plurale "metodi diretti" rinvia ad una serie di varianti man mano proposte ed adottate, e note come "Metodo Natura", "Metodo Berlitz", e con altre denominazioni analoghe. In comune questi approcci hanno l'uso costante della LS in classe (motivo per il quale sono preferiti i docenti la cui madrelingua è la lingua in apprendimento), e la costruzione *endogenetica*, ossia "per linee interne" e senza raffronti con la lingua materna dell'allievo, del sistema della LS.

Il principio fondamentale *Teach the language, not about the language* è entrato stabilmente nella metodologia glottodidattica. Tuttavia anche questi metodi, che pur costituirono un significativo progresso, non sono esenti da punti deboli.

In primo luogo è opportuno recuperare e ribadire la distinzione, a cui si è fatto cenno, tra *lingua straniera* e *seconda lingua*. Andando nel Paese in cui si parla la lingua in apprendimento si moltiplicano le occasioni di leggerla, di ascoltarla e di parlarla anche al di fuori delle ore di lezione: ciò incide non solo sulla possibilità di "far pratica" ma, ancor prima, sugli stimoli e le motivazioni all'apprendimento.

La diversità delle situazioni incide notevolmente sul piano metodologico, il che impedisce di porre sullo stesso piano la didattica delle lingue straniere e quella delle seconde lingue. I metodi diretti, almeno nella loro versione originale, sono più idonei all'insegnamento di una seconda lingua.(76)

Un secondo, importante punto debole risiede nell'assunto per cui l'apprendimento di una LS può essere assimilato all'acquisizione della lingua materna. Vi è un dibattito acceso in psicolinguistica sulle analogie e le differenze tra i due processi, ma sembra certo che l'infante abbia delle *motivazioni primarie* molto cogenti per apprendere la propria lingua, al punto che il non imparare a parlare è indice di grave handicap. Tali motivazioni sono assenti in chi possiede già un codice linguistico mediante il quale formula ed esprime il proprio pensiero e comunica con gli altri.

Un terzo limite spesso riscontrato nell'applicazione didattica dei metodi diretti si riferisce all'insufficiente strutturazione della materia, con la conseguente mancanza di ordine nella presentazione degli elementi linguistici e lo scarso rispetto della graduazione delle difficoltà. Questi aspetti negativi non sono di per sé connaturati a questo approccio, ma sono di fatto frequenti nella didattica.

Abbiamo già accennato al metodo dell'*immersione totale* o *intensivo* come variante del metodo diretto caratterizzata da una protratta permanenza dell'allievo a contatto esclusivo con la lingua in apprendimento; in certi corsi intensivi residenziali l'uso della LS non è limitato ai momenti specificamente didattici ma è esteso ad ogni momento della giornata. Un programma di *full immersion* molto importante per le sue implicazioni sociali e per gli apporti forniti alla ricerca glottodidattica è quello canadese di alternanza linguistica tra casa e scuola.(77)

6.2. La didattica dello strutturalismo.

Durante la Seconda Guerra Mondiale negli Stati Uniti si avvertì l'esigenza di far apprendere le lingue straniere ai militari che sarebbero stati inviati sui vari fronti. L'incarico di gestire il programma (ASTP: *Army Specialized Training Program*) non venne affidato

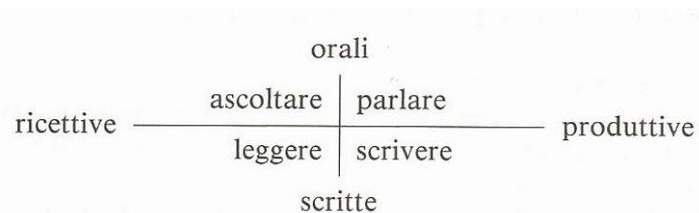
76) Non sempre la dicotomia lingua seconda/lingua straniera rinvia a situazioni ben definite; sul ruolo della lingua inglese in India e sulla 'esportabilità' dell'*approccio procedurale* sperimentato a Bangalore si veda N.S. PRABHU, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, 1987.

77) W.E. LAMBERT, *Bilingual education of children: The St.Lambert experiment*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1972.

all'associazione degli insegnanti di lingue, ancorati al metodo grammatica-traduzione, ma a quella dei linguisti.

Questi, sulla scorta degli studi di L. Bloomfield,(78) svilupparono un metodo "scientifico" tenendo conto dei risultati conseguiti dalla linguistica strutturale. In particolare, la scelta e la graduazione del lessico e delle strutture erano basate su un'*analisi contrastiva* tra lingua materna e lingua straniera o seconda: là dove esiste una *simmetria* tra le due lingue l'apprendimento è facilitato dal fenomeno del *transfer* positivo; alle *dissimmetrie*, invece, si connettono i problemi di apprendimento, per il superamento dei quali occorrono dosi massicce di esercitazioni.

La teoria psicologica a cui si faceva riferimento era il *neocomportamentismo* o *neobehaviorismo*; si insisteva sul principio per cui "language learning is overlearning": l'apprendimento delle lingue è un iperapprendimento. Di qui l'impiego massiccio del laboratorio linguistico per lunghe esercitazioni strutturali;(79) la frase, infatti, e non la parola, è considerata l'unità minima di significato, e quindi la lingua deve essere appresa non per vocaboli isolati e regole di sintassi ma per strutture complete. Si riconoscono quattro abilità di base, organizzate secondo lo schema seguente che evidenzia la priorità dell'approccio orale rispetto al momento in cui si affronta anche il codice scritto, e delle abilità ricettive (ascoltare e leggere) rispetto a quelle produttive (parlare e scrivere):



Per registrare i nastri e per le esercitazioni orali si fece ricorso a parlanti nativi della LS, che non erano necessariamente persone colte, e tantomeno insegnanti. La gestione della didassi apparteneva ai linguisti, e il ruolo dei parlanti nativi era solo quello di "informants", di testimoni autentici della propria lingua.

Con la stagione del metodo strutturale la linguistica contrastiva e le glottotecnologie (in particolare, il laboratorio linguistico) entrano a far parte stabilmente del patrimonio metodologico,

78) L. BLOOMFIELD, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, 1942.

79) Le tecniche più usuali di *pattern practice* sono le trasformazioni di frasi, le riformulazioni e le sostituzioni semplici o multiple.

assieme ad un atteggiamento critico-analitico che consentirà di impostare vere e proprie *sperimentazioni didattiche* pianificate e controllate (e che in quanto tali si distinguono dalle semplici *esperienze* di innovazione didattica).

Le critiche all'approccio strutturalista riguardano soprattutto i seguenti punti:

- 1) il modello psicologico neobehaviorista è eccessivamente meccanicistico e non rende conto delle strategie cognitive di apprendimento che sviluppi più recenti della psicologia hanno messo in luce; si afferma che le strutture non oggetto di esercitazioni specifiche vengono apprese per analogia, ma non si spiega che cosa esattamente si intenda per *analogia* né come funzioni tale processo;
- 2) al centro dell'attenzione c'è il *codice* della LS mentre restano in secondo piano gli aspetti socioculturali e comunicativi.

Anche qui abbiamo parlato di metodi strutturali al plurale perché vi sono state numerose varianti e specificazioni. Il metodo audio-linguale o *aural-oral* costituì una delle prime applicazioni su larga scala e si caratterizza per l'uso massiccio di attività di "ascolta e ripeti" e di *pattern drills*, ossia degli esercizi strutturali meccanicistici.

6.2.1. Il metodo *situazionale*.

L'introduzione in Italia dell'approccio strutturalista, verso la fine degli anni '60, è stato accompagnato da un'evoluzione metodologica i cui tratti salienti sono:

- a) il recupero della dimensione culturale, con la definizione puntuale dei rapporti tra lingua e civiltà;
- b) l'individuazione di modelli operativi organici ed onnicomprensivi, validi come linee-guida nella didassi (all'Unità Didattica dedicheremo il Cap. VIII);
- c) l'assunzione, come punto di partenza delle unità didattiche, di testi di lingua viva.

Proprio quest'ultimo punto, che aggancia la LS a situazioni di vita-civiltà reali (o almeno il più possibile realistiche), è quello che ha fatto sì che l'aggettivo *situazionale* venisse scelto per caratterizzare il metodo nel suo complesso.

La scelta dei temi per i dialoghi, tuttavia, è ancora legata alle strutture morfosintattiche che si vogliono affrontare (come la 'routine' quotidiana per il presente abituale, l'organizzazione di una gita o di una festa per il futuro e l'imperativo di prima persona plurale, cibi e bevande per l'uso del

partitivo), a volte con notevoli forzature affinché le strutture interessate ricorressero più e più volte nel testo. E' comunque questo il metodo che, per molti insegnanti di lingue straniere in Italia, costituisce il punto di rottura con la tradizione grammaticalista formale e gli esercizi di versione di frasi. I Centri didattici nazionali,(80) con l'aiuto di esperti che nel frattempo si erano formati soprattutto in *stages* all'estero, contribuirono significativamente alla diffusione dei nuovi orientamenti; a questa stessa stagione metodologica risale l'installazione dei primi laboratori linguistici nelle nostre scuole.

80) Organismi del Ministero della Pubblica Istruzione preposti all'aggiornamento degli insegnanti ai vari livelli (dalla scuola materna ai vari ordini di scuola secondaria) prima della costituzione degli Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi (IRRSAE).

CAP. IV

LINGUA E METALINGUA

1. La grammatica e la lingua italiana in classe

Prima di procedere all'esame delle altre proposte metodologiche, che ci daranno il quadro degli orientamenti più recenti, dedichiamo un capitolo a due nodi cruciali del discorso glottodidattico: il ruolo della grammatica e l'uso della lingua italiana nell'insegnamento di una LS. Si tratta di temi ricorrenti nel dibattito sull'applicazione in classe dei metodi induttivi e funzionali; infatti il più delle volte non viene messa in discussione la validità delle argomentazioni teoriche ma la loro effettiva praticabilità nella didassi quotidiana. Molte obiezioni, peraltro, derivano da una inesatta comprensione dei termini della questione, e per questo porremo una serie di premesse metodologiche.

2. Il 'far grammatica' ieri e oggi

Prendiamo le mosse da tre affermazioni a proposito del ruolo della grammatica nell'educazione linguistica.

- a) L'edificio [della lingua] nel suo complesso si compone di due parti... la flessione dei verbi nei loro tempi, e un dizionario francese-inglese.
- b) Nessuno che porti le manette e i ceppi delle norme grammaticali può correre rapidamente verso il traguardo di una lingua.
- c) Le grammatiche sono o lunghe e noiose o brevi e confuse, ed inutili in entrambi i casi. Inoltre esse sono imperfette per definizione perché la lingua è in costante divenire, da una varietà regionale all'altra, e da un anno all'altro...

Quando sono state scritte queste frasi? Se la formulazione degli enunciati non rivelasse uno stile arcaico, si sarebbe tentati di rispondere che la prima affermazione rinvia al metodo grammatica-traduzione; che la seconda probabilmente risale all'epoca del Metodo diretto più rigoroso, mentre la terza, che tiene conto delle varietà regionali e dell'evoluzione della lingua nel tempo, potrebbe essere molto più recente, scritta cioè presumibilmente negli anni '80 caratterizzati dall'approccio comunicativo alla didattica delle lingue.

In realtà la prima affermazione è di Claude de Sainliens (più noto con il nome di Claudius Holyband che egli si diede dopo il suo espatio in Inghilterra) ed apparve a stampa nel 1604.(81) La seconda, del 1622, è di Joseph Webbe(82) mentre la terza è di circa un secolo prima ed è attribuita a Georgius Haloinus Cominius, che influì notevolmente sull'opera dello stesso Webbe.(83)

Abbiamo già evidenziato i motivi per cui sarebbe scorretto concludere che *nihil sub sole novi*. Anche ammettendo che quelle brevi citazioni rispecchino fedelmente il pensiero globale degli autori (è sempre problematico estrapolare una frase da un discorso più complesso), nel frattempo sono radicalmente mutati i ruoli sia della scuola nella società, sia delle lingue classiche e moderne sulla scena mondiale. Non è legittimo perciò omologare la situazione dell'Inghilterra del Cinque e Seicento con quella dell'Italia d'oggi.

Il richiamo al passato ha invece, come già si accennava in precedenza, una duplice funzione. La prima è quella di mettere in guardia contro una rincorsa alla novità che si traduca nella ricerca dell'ultimo grido della moda glottodidattica. Questo errore è stato in passato fonte di radicalizzazioni del discorso metodologico che si traducono troppo facilmente in slogan (e proprio gli slogan pro o contro la grammatica ne sono forse l'esempio più clamoroso; ma su di essi torneremo tra breve). La seconda funzione è quella di mettere in luce il fatto che se vi sono "corsi e ricorsi", questo significa che vi sono problematiche costanti ed irrinunciabili. Compito del metodologo - ma anche, e soprattutto, di ciascun insegnante - non è quindi quello di far prevalere un particolare aspetto sugli altri, bensì quello di comporre armonicamente i dati che ci vengono offerti dalla ricerca e dalla riflessione nelle discipline dalle quali la glottodidattica attinge paradigmi, modelli e concetti.

81) C. HOLYBAND (CLAUDE DE SAINLIENS), *A Treatise for Declining of Verbs*, Londra, 1604, pp. 5-6, cit. in R. TITONE (a cura di), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986, p. 88. "The whole building consists of two parts: [...] the declining of verbs with the applying of their tenses, and a French-English dictionary..." Si veda inoltre A. AMATO et al., *Teoria e pratica glottodidattica nell'opera di Claudius Holyband*, Roma, Bulzoni, 1983.

82) J. WEBBE, *An Appeal to Truth*, Londra, 1622, cit. in A.P.R. HOWATT, *A History of the English Language*, Oxford University Press, 1984, p. 34. "No man can run speedily to the mark of language that is shackled and ingiv'd with grammar precepts."

83) G.H. COMINIUS, in A.P.R. HOWATT, *op.cit.*, p. 35. "Grammars are either long and tedious or short and confusing, and useless either way. In addition they are by definition imperfect since language is in a state of constant flux and change, from one regional dialect to another, and from one year to another..." Cominius era nativo di Comines in Belgio; non è da confondere con Comenio, il pedagogista moravo Jan Amos Komensky.

La cornice in cui ci collochiamo è, lo ricordiamo, quella dell'educazione linguistica, un concetto rintracciabile già nell'opera *The Schoolmaster* (1570) di Ascham, ove si dice che il metodo adottato nell'insegnare il latino intende far sì che l'allievo giunga ad essere altrettanto consapevole delle strutture e delle risorse della propria lingua.(84)

La presenza della lingua italiana nel curriculum di lingua straniera non può quindi essere né marginale né data per scontata: di ciò sembra aver preso coscienza la proposta di una nuova tabella ministeriale per i corsi di laurea in Lingue e Letterature Straniere, ove l'Italianistica occupa una posizione che è seconda solo a quella delle maggiori aree linguistiche estere (francesistica, anglistica, germanistica...). E per *Italianistica* si intende non tanto la letteratura, la storia della lingua o della critica, quanto piuttosto lo studio della lingua italiana *di oggi* in tutti i suoi aspetti, non esclusi quelli letterari.

3. Grammatica e interdisciplinarietà

Nell'esperienza di molti insegnanti di lingue si incontrano spesso dei problemi nel raggiungere delle intese con i colleghi di lettere, non per cattiva volontà ma piuttosto perché risulta obiettivamente difficile individuare punti di incontro di piena reciproca soddisfazione. Ad esempio, all'insegnante di LS poco importa che agli studenti si rispieghino regole elementari di grammatica italiana prima di affrontare gli stessi argomenti in LS, per almeno tre motivi:

- a) questo dà eccessivo rilievo agli aspetti morfosintattici, che in un insegnamento svolto secondo approcci induttivi e funzionali vengono invece *dopo* gli altri (*dopo* sia cronologicamente che per importanza);
- b) se non si parte da un'ottica contrastiva, la trattazione di un argomento grammaticale può risultare in parte ridondante, in quanto si dilunga su strutture che essendo simmetriche nelle due lingue non presentano difficoltà, e in parte carente perché non coglie i problemi derivanti dalle dissimmetrie;
- c) un'analisi tendenzialmente esaustiva, che cioè mira a sviluppare un argomento nella sua completezza, raramente si concilia con il fatto che per esigenze di gradualità nell'insegnare una lingua straniera si procede per sistemi parziali, rinunciando al tentativo velleitario di dire subito tutto ciò che ci sarebbe da dire su un certo argomento di grammatica.

84) R. ASCHAM, *The Scholemaster*, Londra, 1570, in A.P.R. HOWATT, *op.cit.*, p. 34.

A sua volta, l'insegnante di LS trova difficile accogliere certe richieste di trattare in LS argomenti affrontati in Italiano, Storia, Scienze o altre materie, anche se essi hanno agganci diretti con la civiltà dei Paesi di cui si studia la lingua. Un esempio: agli inizi della prima media gli studenti affrontano lo studio della preistoria, ma i principianti di inglese non sono certo in grado di affrontare una lettura (e ancor meno l'ascolto di un brano registrato, o la visione di un documentario in lingua originale) su Stonehenge. Per dare un'idea del periodo megalitico, qualunque esempio italiano del periodo, dai nuraghi sardi al Dolmen di Bisceglie, serve altrettanto bene allo scopo.

Queste difficoltà nascono da un modo sostanzialmente errato di intendere l'interdisciplinarietà, ossia dal concepirla come intesa sugli argomenti da trattare piuttosto che come coerenza metodologica. E' importante non che si parli delle stesse cose, ma che si condividano mete, obiettivi e modelli concettuali. Proprio la questione delle grammatiche appare il caso più probante.

4. Grammatica e grammatiche

L'uso del plurale *grammatiche* rinvia alla consapevolezza del fatto che la grammatica formale classica è ormai inadeguata a rendere conto delle analisi che sono state compiute sulle lingue e i linguaggi, anche su concetti basilari e apparentemente semplici come quello di *tempo*:

La categoria del tempo, al pari di tante altre elaborate dalla grammatica tradizionale a base logicistica e metafisica, nasce da una indebita semplificazione della realtà delle lingue [...] E' possibile adoperarla ancora come etichetta di comodo, ma è indispensabile sottoporla all'analisi critica cui la linguistica moderna ha sottoposto il resto della tradizione linguistica.(85)

Tra le varie funzioni del *presente indicativo* italiano vi è quella di esprimere azioni che, iniziate nel passato, continuano nel presente:

1a) Lo conosco dal 1971.

1b) Piove da una settimana.

In inglese, per le stesse azioni si usa il *present perfect (simple oppure continuous)*. Questo tempo inglese non è un *passato prossimo*, come talora si legge su testi italiani, ma un *presente perfettivo*, con un impiego che solo parzialmente coincide con quello del passato prossimo italiano. Ci sono quindi questioni terminologiche che si intersecano con questioni concettuali e

85) R. SIMONE, "Tempo", in *Enciclopedia Europea*, v. XI, Milano, Garzanti, 1981, p. 153. Per un'analisi più approfondita si vedano B. COMRIE, *Aspect*, Cambridge University Press, 1976 e B. COMRIE, *Tense*, Cambridge University Press, 1985.

contribuiscono a complicare il discorso, a riprova del fatto che il ricorso al metalinguaggio grammaticale a volte oscura la realtà invece di chiarirla. Dobbiamo stare sempre in guardia contro la fallacia grammaticalistica secondo cui l'uso dei tecnicismi appropriati sarebbe condizione necessaria e sufficiente per comprendere il fenomeno a cui tali termini si riferiscono.

Nel caso specifico, può essere didatticamente utile far notare come nel lessico inglese e tedesco si distingue il tempo cronologico (*time, Zeit*) dal tempo grammaticale (*tense, Tempus*). Come quello di tempo, anche altri concetti che siamo inclini a ritenere basilari ed indiscussi si rivelano invece problematici ad un esame più attento. Accenniamo brevemente a due di essi, a titolo esemplificativo: i concetti di *numero* grammaticale e di *soggetto*.

Un'espressione italiana come "qualche libro" è da ritenersi singolare in base alla forma oppure plurale in base al significato? Esiste un'operazione mentale che differenzi "qualche libro" da "alcuni libri" e "nessun libro" da "zero libri"? In inglese abbiamo sempre *some books* e *no books*, e analogamente si comportano altre importanti lingue europee: che rilievo può avere questa osservazione ai fini della comprensione del fenomeno? Non intendiamo qui prospettare nessun tentativo di soluzione, ma solo indicare come la grammatica tradizionale sia inadeguata a dar conto di numerosi fenomeni e come lo studio di altre lingue contribuisca a gettar luce sulla propria.

Nella frase

2) Giovanni ha rotto la finestra

Giovanni è il soggetto della frase, e in tale posizione può essere sostituito da *un martello*:

3) Un martello ha rotto la finestra.

Possiamo dire, mediante una trasformazione al passivo

2a) La finestra è stata rotta da Giovanni

ma gli enunciati seguenti appaiono di dubbia grammaticalità o inaccettabili:(86)

3a) ? La finestra è stata rotta da un martello

4) * Giovanni e un martello hanno rotto la finestra

mentre è del tutto regolare l'enunciato:

4a) Giovanni ha rotto la finestra con un martello.

86) Adottiamo la diffusa convenzione che pone ? davanti agli enunciati la cui grammaticalità è dubbia e * davanti agli enunciati scorretti.

L'impossibilità di coordinare i due soggetti, come nella frase 4, suggerisce la possibilità che esista qualche differenza a livello profondo. Per superare questo tipo di difficoltà, Fillmore ha proposto una *Grammatica dei casi* in cui, nell'esempio sopra riportato, si distingue il caso *agentivo* (rappresentato da *Giovanni*) dal caso *strumentale* (*un martello*). Altri casi sono il *dativo*, il *fattitivo*, il *locativo* e l' *oggettivo*.(87) Il breve cenno che qui ne abbiamo dato basti a segnalare come le "nuove grammatiche" come quella di Fillmore nascano e si sviluppino come risposta ai problemi che la grammatica tradizionale ha lasciato irrisolti.

Ci stiamo progressivamente allontanando dalla morfosintassi formale tradizionale per andare verso i nuovi orizzonti che la linguistica ci ha aperto: l'analisi del testo e del discorso, la grammatica (in senso traslato) delle funzioni linguistiche e della comunicazione verbale -- nonché delle varie forme di comunicazione paralinguistica e non-verbale. Sta di fatto che non dovremmo più parlare di *grammatica* al singolare ma di *grammatiche* al plurale.(88)

Questo cogliere ed affrontare la complessità della lingua non appartiene solo ai linguisti; anche gli insegnanti sono ormai consapevoli che una grammatica generica è inadatta a descrivere i diversi usi della lingua. Ciò ha dato origine alla tendenza a definire le grammatiche in base all'oggetto che esse sono più idonee a descrivere: si parla quindi di *grammatica della lettura*, di *grammatica del dialogo* e simili. Non sempre i termini proposti sono pienamente accettabili, ma essi confermano che si è compreso come per descrivere i vari aspetti del linguaggio occorrono approcci diversi.

L'unità minima di significato è stata individuata non più nella frase ma nel *testo*, il che ha condotto ad attribuire molta importanza allo studio dei connettivi, delle coreferenze, di tutto ciò che dà coerenza e coesione ad un testo - in breve, allo studio della linguistica testuale. Si riconosce inoltre che ciò che il parlante intende dire è la chiave per l'interpretazione corretta del significato vero del suo enunciato - e questo ci conduce alla grammatica funzionale. I concetti di *testo* e di

87) C.J. FILLMORE, "The Case for Case", in E. BACH, R.T. HARMS (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968; ampi passi si trovano in "La grammatica dei casi", in L. HEILMANN, E. RIGOTTI (a cura di), *La linguistica: aspetti e problemi*, Bologna, Il Mulino, 1975, pp. 413-427. I nostri esempi sono in parte tratti dalla versione italiana.

88) Si vedano il paragrafo "Grammatica e grammatiche" in R. TITONE, *Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando, 1971, pp. 226-229, e T. DE MAURO, "Fantasia delle grammatiche", Introduzione a R.A. HINDE, *La natura della comunicazione*, Bari, Laterza, 1977.

funzione (oggi si preferisce parlare di *intenzioni* comunicative, a motivo della polisemia della parola *funzioni*) hanno un ruolo centrale nel panorama glottodidattico odierno e quindi di essi ci dovremo occupare diffusamente nei prossimi capitoli.

5. Il 'grammaticalismo'

Questa serie di considerazioni ci porta ad una distinzione netta tra *grammatiche* e *grammaticalismo*. Se le grammatiche costituiscono strumenti preziosi, indispensabili per la conoscenza dei sistemi linguistici, il grammaticalismo è la tendenza a ricondurre alle analisi grammaticali tutto l'insegnamento delle lingue. Per comprenderne meglio le origini sarà opportuno fare qualche ulteriore cenno alle vicende che la nozione di *grammatica* ha avuto negli insegnamenti linguistici.

Sotto il profilo glottodidattico è opportuna la distinzione tra il momento dell'*acquisizione* delle abilità linguistiche (nel senso più ampio, che include le competenze socio- e pragmatiche) e il momento della *riflessione* su quanto è stato appreso attraverso un approccio globale e integrato. A proposito della fase di riflessione grammaticale, appare importante riproporre alcuni chiarimenti dato che uno degli slogan ricorrenti è che dalla fine degli anni '80 "si torna a far grammatica".

Per prima cosa, la grammatica non l'abbiamo mai abbandonata. "Non si fa più grammatica" è stato una specie di grido di guerra che ha percorso le nostre scuole alla fine degli anni '60 e nei primi anni 70, ma nessuno degli esperti e dei metodologi seri si è mai espresso in termini così estremi. E' vero invece che la grammatica non era più considerata il nucleo principale della didassi linguistica; si cominciò a distinguere tra grammatica *implicita* ed *esplicita* e tra grammatica *intuitiva*, *scientifica* e *pedagogica*; a sua volta, la grammatica scientifica fu suddivisa in grammatica *psicologica* e grammatica *linguistica*, quest'ultima comprendente le varie grammatiche alle quali abbiamo fatto cenno (a volte distinte nei due grandi gruppi delle grammatiche di tipo *tassonomico* e *operativo*).⁽⁸⁹⁾

Uno dei libri che vennero ritenuti responsabili della messa al bando della grammatica è *Language Teaching: A Scientific Approach* di Robert Lado (trad. it. *Per una didattica scientifica*

89) Cfr. P. GIUNCHI (cur.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990; R. TITONE, *Grammatica e Glottodidattica. Nuove prospettive*, Roma, Armando, 1992.

delle lingue). Nel glossario finale non si trova la parola *Grammar*, ma si legge la seguente definizione del **Grammar-translation method**:

A degeneration of successful medieval practices in teaching Latin by abandoning the speaking and reading practice and keeping only the rote memorization of grammar rules and the analytical translation of selected texts. This grammar-translation method stripped of language and reading practice became an ineffective exercise and produced a reaction which resulted in the DIRECT METHOD.(90)

La condanna della grammatica esplicita non potrebbe essere più netta. E tuttavia nel decimo capitolo dello stesso libro (*From Sentences to Patterns*) Lado scrive:

What does 'grammar' mean? Grammar as the memorization of rules, the use of terminology, or the analysis of sentences by the students has been challenged by many and relegated by linguistics to a minor role in teaching languages. On the other hand, grammar as the patterns of form and arrangement, including intonation, stress and juncture -- the structure by which the speakers of a language communicate -- cannot be so relegated.(91)

Vi sono nella citazione tre punti che meritano di essere sottolineati. Il primo è che Lado parla di "un ruolo secondario" della grammatica nell'insegnamento delle lingue, il che implica che la grammatica un ruolo ce l'ha, anche se piccolo, e non dice che non c'è assolutamente posto per la grammatica in un sillabo.

Il secondo punto ci ricorda che la grammatica -- o almeno una definizione di essa che non la circoscriva alla morfosintassi -- include la fonologia e che i tratti prosodici (o *soprasegmentali*: accenti, intonazione e giuntura) sono importantissimi -- un aspetto che oggi paradossalmente sembra dimenticato, o almeno messo in ombra, malgrado la grande importanza attribuita alla comunicazione e all'interazione orale.

90) R. LADO, *Language Teaching...*, cit. p. 216. "Degenerazione del metodo medievale rivelatosi efficace nell'insegnamento del latino, con l'abbandono degli esercizi relativi al saper parlare e saper leggere e conservando solo la memorizzazione meccanica delle regole di grammatica e la traduzione analitica di testi scelti. Questo metodo grammaticale-traduttivo, deprivato della pratica della lingua e della lettura è divenuto un esercizio inefficace ad ha prodotto una reazione che ha dato luogo al METODO DIRETTO."

91) Ibidem, p. 90. "Che significa 'grammatica'? La grammatica intesa come memorizzazione di regole, uso di una terminologia, o analisi di frasi da parte degli studenti è stata messa in discussione da più parti e relegata ad un ruolo secondario nell'insegnamento delle lingue. Per 'grammatica' si può anche intendere l'insieme delle strutture e delle organizzazioni di forme che comprendono anche l'intonazione, gli accenti e le giunzioni, si può cioè intendere il sistema strutturato per mezzo del quale gli individui che parlano una data lingua comunicano. E questa 'grammatica' non può essere emarginata."

Il terzo punto non è certo meno importante: Lado sottolinea che "i parlanti di una lingua comunicano"; anche se un approccio comunicativo come ora lo intendiamo era ancora di là da venire, è interessante notare che proprio il comunicare viene indicato come giustificazione principale per lo studio della grammatica.

Allora la grammatica non è mai stata abbandonata, né nella teoria né nella prassi, anche se in certi momenti e in certi circoli sembrava essere diventata una di quelle parole che un professore ben educato non oserebbe mai pronunciare in pubblico.

Questo cenno alla questione grammaticale è tutt'altro che esauriente; il solo proposito è stato quello di sottolineare come un rinnovato interesse per gli aspetti grammaticali non sia in contrasto con un approccio comunicativo. Non ci chiederemo allora se si debba insegnare la grammatica oppure no, ma piuttosto **QUALE GRAMMATICA, QUANDO, COME** e, soprattutto **A QUAL FINE**. Le risposte ci diranno se stiamo ancora pensando al grammaticalismo a cui si riferiva il Lado, oppure se intendiamo servirci delle grammatiche come strumento di riflessione e di sistematizzazione, strumento mediante il quale gli allievi percepiranno quanto di ordine e regolarità è presente nei testi linguistici a cui si sono accostati globalmente.

6. La traduzione.

Il metodo grammatica-traduzione ci ha abituato ad associare l'analisi del ruolo del tradurre in glottodidattica a quella del ruolo delle grammatiche. In realtà i due temi sono ben distinti tra loro se ci riferiamo alla la traduzione vera e propria e non alla versione di frasi come supporto all'applicazione delle regole.

Per traduzione vera e propria intendiamo quell'evento comunicativo che ha le seguenti caratteristiche:

a) è sempre e solo traduzione di un *testo*, mai di una parola o di una frase isolata. Con riferimento alla linguistica saussuriana, diremo che non si traduce la *langue* ma la *parole* -- non la lingua come sistema ma uno specifico *atto linguistico*; cioè non si traduce dal francese all'italiano ma un dato testo francese in quel testo italiano che può avere, nella terminologia di Newmark, un "effetto equivalente."⁽⁹²⁾ Solo in una dinamica testuale possiamo comprendere se un enunciato debba essere inteso in senso proprio o con il suo valore idiomatico, o se un'espressione come *That's a nice*

92) P. NEWMARK, *A Textbook of Translation*, New York, Prentice Hall, 1988.

hat you're wearing sia un complimento o un commento ironico. La competenza testuale-pragmatica è una componente essenziale della competenza traduttiva;

b) è calato in un contesto comunicativo. Per tradurre in modo appropriato occorre sapere chi sono l'autore del testo originario e il destinatario della traduzione, se essa dovrà essere pubblicata oppure è destinata ad una circolazione interna, e far buon uso di ogni dato disponibile. Pur rispettando nella sostanza il testo di partenza, si possono avere versioni diverse a seconda della situazione, in coerenza con i fini dell'evento comunicativo;

c) non è un evento meramente linguistico ma assume sempre una dimensione culturale: poiché ogni lingua è il riflesso della cultura-civiltà che in essa si esprime, il traduttore assume necessariamente il ruolo di mediatore interculturale.

Possiamo trarre da queste considerazioni(93) due conclusioni importanti. La prima è che il saper tradurre in senso proprio è una quinta abilità, diversa dal saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere: un'abilità molto complessa da porre come obiettivo finale di corsi di lingue specialistici. La seconda è che al di sotto di un livello-soglia di competenza traduttiva non si possono eseguire vere traduzioni ma solo esercizi pre- o para-traduttivi. La proponibilità di tali esercizi nella didattica quotidiana deve essere valutata di volta in volta molto attentamente, con la massima vigilanza critica. Uno dei criteri fondamentali sarà la coerenza con l'approccio metodologico adottato: le attività di tipo traduttivo possono risultare coerenti con un approccio comunicativo solo nei casi in cui il tradurre è essenziale per stabilire e/o mantenere la comunicazione.

Sotto il profilo glottodidattico non possiamo mettere sullo stesso piano la traduzione *dalla* lingua straniera e la traduzione *nella* lingua straniera: sono processi molto diversi per implicazioni psicolinguistiche e culturali e quindi per difficoltà, complessità e proponibilità in ambito didattico. Né sono indifferenti il genere testuale e l'argomento: altro è tradurre le istruzioni per l'uso di un elettrodomestico, altro è tradurre una poesia cercando di preservarne i valori estetici, anche quelli legati alla musicalità nella lingua originale -- un'impresa formidabile che richiede un altissimo grado di sensibilità linguistica.

93) Che evidentemente potrebbero essere sviluppate ben più ampiamente: v. S. CIGADA (cur.), *Processi traduttivi: teorie e applicazioni*, Brescia, La Scuola, 1982; S. CIGADA (cur.), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1984.

7. L'uso della LN in classe

Il tema della traduzione deve a sua volta essere tenuto ben distinto dal problema dell'uso della LN in classe per fornire spiegazioni o chiarire il significato di vocaboli dandone il traduttore italiano. I Programmi per la Scuola Media del 1963, che chiedevano all'insegnante di fare *uso costante* della lingua straniera (richiesta ribadita nei programmi del 1979 e nei successivi ai diversi livelli di scolarità), intendevano sottolineare che la *metalingua*, il discorso formale *sulla* lingua, non è di per sé un veicolo di apprendimento: come già abbiamo avuto modo di osservare, la lingua si impara praticandola e non sentendola descrivere nella lingua materna dell'allievo.

A partire dalla lettera (più che dallo spirito) dei programmi c'è chi ha sostenuto la necessità di bandire sempre e comunque l'uso della LN dalla didassi. Tuttavia applicare alla lettera certe indicazioni tipiche del metodo diretto significa, tra l'altro, chiarire i problemi lessicali solo per mezzo di *realia* (gli oggetti di cui si parla) o eventualmente mediante le immagini che li rappresentano. La prima strada appare spesso impraticabile: chi volesse portare in classe ciò di cui si parla nel canto natalizio inglese *The twelve days of Christmas* avrebbe bisogno di una pernice su un pero; due tortore; tre galline francesi; quattro uccelli da richiamo; cinque anelli d'oro; sei oche che fanno l'uovo; sette cigni che nuotano; otto fanciulle che mungono (con le rispettive mucche); nove dame che ballano; dieci nobili che saltellano; undici suonatori di cornamusa; dodici tamburini; e infine il mio grande amore che nei dodici giorni tra Natale e l'Epifania mi ha mandato tutti questi doni.

Si tratta di un caso-limite paradossale, ma indicativo delle difficoltà pratiche che si incontrano se si portano alle conseguenze estreme alcuni suggerimenti didattici in sé validi. Nemmeno il ricorso alle immagini, fisse (disegni e fotografie) o in movimento (film e video) risolve tutti i problemi, soprattutto se si devono far capire aggettivi, nomi astratti, verbi o avverbi non facilmente rappresentabili; in questi casi è facile cadere in fraintendimenti e ambiguità collegati alla *polisemia* (pluralità di significati) dell'immagine.

In linea di principio i problemi della comprensione del lessico si risolvono prevenendoli, ossia attraverso un'attenta programmazione e graduazione che consenta di far ricorso a contesti ampi, significativi e capaci di chiarire i vocaboli nuovi che vi sono inseriti. Di fatto, può restare qualche dubbio, soprattutto se nella lingua straniera vi sono usi lessicali inattesi o problematici. Se lo scolaro chiede: "Ma allora *book* significa anche 'quaderno'?" è evidente che la lingua italiana che

abbiamo cercato di bandire dal nostro insegnamento è invece ben presente nella sua mente. Un cenno di assenso è il modo più rapido ed efficiente per confermare all'allievo (e con lui a tutta la classe) che ha compreso esattamente. In casi come questo il ricorso alla glossa in lingua italiana è, più che legittimo, inevitabile.

Per tutto il resto, invece, l'uso regolare della LS anche nelle interazioni in aula ("Sedetevi", "Portami il quaderno", "Chiudi la finestra"...) e nelle istruzioni relative alle attività e agli esercizi ("Ascoltate e ripetete", "Riempi gli spazi bianchi", "Scegli l'alternativa corretta"...) conducono ad un apprendimento incidentale di un patrimonio strutturale e lessicale non trascurabile. Il ricorrere frequente di tali espressioni porta ad una padronanza sicura, spesso superiore alla padronanza delle espressioni contenute nelle unità didattiche e oggetto di insegnamento specifico -- a riprova del fatto che un impiego della LS funzionalmente contestualizzato è mediamente assai più produttivo di un addestramento che non miri al soddisfacimento di bisogni comunicativi immediati.

Se si tiene conto di queste semplici indicazioni, l'uso della lingua italiana in classe può essere contenuto al minimo anche con studenti principianti e limitato ai rari casi in cui viene sollecitato esplicitamente nel corso dell'interazione didattica. Altrimenti, quella che può apparire una comoda scorciatoia è in realtà un sentiero che allontana dalla strada giusta.(94)

94) G. PORCELLI, "Sì, riparliamone [di traduzione], però...", in *Scuola e Didattica*, a. XXXIII, n. 3, 15.10.1987, pp. 38-48.

CAP. V

COMUNICAZIONE E TESTUALITA'

1. Gli influssi della pragmalinguistica

La linguistica degli ultimi cento anni ha percorso un itinerario abbastanza lineare. Inizialmente si è data un solido impianto con gli studi di fonetica e fonologia; ha poi progressivamente allargato l'orizzonte delle indagini alla morfosintassi, prima in ambito strutturalista e poi con gli studi sintattici di Chomsky; lo stesso Chomsky ha quindi dato un impulso all'esplorazione sistematica della semantica; e infine si è giunti a porre in relazione la lingua come codice con gli usi della lingua nella comunicazione in una prospettiva pragmalinguistica.

L'affermazione precedente costituisce un'ipersemplificazione. In questa progressione è difficile collocare i grandi linguisti del nostro secolo, da Saussure a Jakobson, capaci di spaziare nelle loro indagini sull'intero spettro delle problematiche collegate con la lingua e i linguaggi. Né è legittimo dimenticare che lo stesso Chomsky recupera la *Linguistica Cartesiana* dei grammatici di Port-Royal -- ed è solo un esempio tra i tanti che ci impongono di superare certe angustie cronologiche. Malgrado ciò l'affermazione conserva una sua essenziale validità e soprattutto ci aiuta a capire in quali dimensioni si colloca oggi buona parte della ricerca linguistica e a quali modelli si ispiri la glottodidattica.

Secondo Leech,

"the problem of distinguishing 'language' (*langue*) and 'language use' (*parole*) has centred on a boundary dispute between semantics and pragmatics. Both fields are concerned with meaning, but the difference between them can be traced to two different uses of the verb *to mean*:

[1] What does *X* mean? [2] What did you mean by *X*?

Semantics traditionally deals with meaning as a dyadic relation, as in [1], while pragmatics deals with meaning as a triadic relation, as in [2].(95)

95) G.N. LEECH, *Principles of Pragmatics*, Londra, Longman, 1983, pp. 5-6. "Il problema di distinguere tra 'lingua' (*langue*) e 'uso della lingua' (*parole*) si è incentrato su una contesa di confini tra la semantica e la pragmatica. Entrambi i campi si occupano del significato, ma la differenza si può ricondurre a due diversi usi del verbo *to mean* ['significare' e 'voler dire']:

[1] Che significa *X*? [2] Che intendevi dire con *X*?

La semantica per tradizione si occupa del significato come rapporto diadico, come in [1], mentre la pragmatica si occupa del significato come rapporto triadico, come in [2].

Per la nostra conoscenza del codice della lingua italiana sappiamo che cosa significa la frase "Il soprabito dell'anno scorso non è più di moda"; e per la nostra esperienza come utenti della lingua in situazioni comunicative sappiamo anche che cosa intende dire la gentile consorte con tale frase: se ci teniamo all'armonia coniugale, eviteremo di rispondere "Grazie dell'informazione" perché l'*intenzione comunicativa* del messaggio che ci è stato rivolto non è quella di 'informare' ma di 'chiedere per avere'. L'esempio è banale (potrebbe essere più interessante un'analisi delle ragioni che rendono la risposta "Grazie..." solo superficialmente cortese) ma ci serve per illustrare il concetto pragmatico di *intenzione comunicativa* che è centrale alla glottodidattica contemporanea.

Un enunciato può essere valutato non solo in base alla sua correttezza formale ma anche in base alla sua efficacia nella comunicazione (in termini di *riuscita* o *non-riuscita* dell'atto di parola); può avvenire che non vengano colte ironie ed allusioni o che il destinatario fraintenda il senso globale che il parlante attribuisce al messaggio. Si noti che sotto questo profilo è importante distinguere tra *ricevente* e *destinatario*; quest'ultimo è colui al quale viene inviato un messaggio, mentre il primo può essere un uditore occasionale. Se due persone dialogano in un luogo affollato, gli uditori occasionali non sempre riescono a seguire il discorso malgrado il dialogo sia in lingua comune: mancano infatti i riferimenti necessari. La *riuscita* di un atto di parola va quindi verificata rispetto ai destinatari, non ai riceventi.

2. Funzioni comunicative e nozioni semantiche

Il termine *intenzione comunicativa* è stato in anni recenti preferito a *funzione* a causa dell'ambiguità di questo termine che, assieme all'aggettivo *funzionale* che ne deriva, viene usato in linguistica anche per indicare l'orientamento preminente in un testo.(96)

Secondo l'analisi proposta da R. Jakobson,(97) in un processo di comunicazione vi sono sei componenti primarie:

- l'*emittente*, colui dal quale origina la comunicazione;

- il *destinatario*;

96) Per ovviare a tale ambiguità, a cui abbiamo accennato nel capitolo precedente, è stata operata una distinzione tra *microfunzioni* (poi denominate *intenzioni comunicative*) e *macrofunzioni*, corrispondenti alle funzioni generali del linguaggio (v. di seguito). Una puntualizzazione sui diversi usi di "funzione" è in B. CAMBIAGHI, "La grammatica funzionale: linee di ricerca" in *Le Lingue del Mondo*, a. LIII, n. 1/2, gen.-apr. 1988, pp. 14-17.

97) R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 185-186.

- il *referente* o *contesto*, che costituisce l'argomento della comunicazione;
- il *messaggio*, ossia ciò che viene effettivamente trasmesso;
- il *codice* nel quale è formulato il messaggio;
- il *canale* o *contatto* lungo il quale viene trasmesso il messaggio.

Possiamo schematizzare così il processo:



Tutti gli elementi sono sempre compresenti, ma di volta in volta uno di essi diviene preminente rispetto agli altri a seconda dell'intenzione comunicativa dell'emittente; abbiamo così sei *funzioni*:



- a) Nei testi informativi (soprattutto scritti), o nelle conferenze, il centro dell'attenzione è costituito da ciò che si desidera far conoscere al destinatario; la funzione primaria è quindi quella *referenziale* o *euristica*.
- b) Le esclamazioni, imprecazioni, invettive, e simili rivelano lo stato d'animo dell'emittente il quale, in un certo senso, pone se stesso come elemento focale della comunicazione; è questa la funzione *emotiva* o *espressiva*.
- c) Molti messaggi (ordini, richieste, argomentazioni persuasive, slogan pubblicitari, e simili) sono incentrati sul destinatario nel senso che sono rivolti ad ottenere che egli agisca in un certo modo; è la funzione *conativa*.
- d) Altre volte l'attenzione è focalizzata sul codice: la funzione *metalinguistica* è quella che viene posta in atto quando, ad esempio, esaminiamo e descriviamo la struttura della lingua nella quale ci esprimiamo.
- e) Quando invece occorre verificare che il canale sia in funzione e che quindi sussista il contatto si esplica la funzione *fatica*; il caso più tipico si ha al telefono, quando chi ascolta invia brevi

messaggi ("Sì...", "Eh già...", "mhm") il cui scopo è di garantire a chi parla che la linea non è interrotta.

f) Infine, e questa è la caratteristica peculiare dell'analisi delle funzioni proposta da Jakobson, quando al centro dell'attenzione poniamo la qualità estetica del messaggio, e ci preoccupiamo quindi del modo in cui le cose vengono dette (stile, appropriatezza dei vocaboli, armonia del discorso), esplichiamo la funzione *poetica*.

Accanto al concetto di *funzione* assume rilievo quello di *nozione* semantica. Le *nozioni generali* si identificano spesso con categorie quali il genere e il numero del sostantivo, il tempo, il modo e l'aspetto del verbo o il grado dell'aggettivo. Si tratta cioè di valenze semantiche di fondo, non legate a particolari argomenti o situazioni ma essenziali per la comprensione di qualsiasi testo linguistico.

Le funzioni e le nozioni generali costituiscono le coordinate alle quali possiamo riferire tutti gli atti linguistici posti in essere nella comunicazione; tuttavia proprio per questa loro natura si rivelano troppo generiche per essere assunte come base per stilare un programma didattico. A tal fine si ricorre invece alle *intenzioni comunicative* e alle *nozioni specifiche*.

Come abbiamo visto, esempi di intenzioni comunicative sono "Chiedere per avere", "Salutare un amico" o "Esprimere dissenso". Non esiste, di norma, una corrispondenza biunivoca tra le intenzioni comunicative e le espressioni usate per realizzarle. Esiste almeno una dozzina di modi diversi per chiedere il permesso di telefonare, da un semplice "Posso?" detto indicando l'apparecchio a "Le sarei molto grato se mi permettesse di usare il suo telefono per una comunicazione urgentissima."(98) Come un'intenzione può attuarsi in vari modi, così un'espressione può rinviare a intenzioni comunicative diverse. E' importante comprendere se "Hai un..." esprima un chiedere per avere o un chiedere per sapere. "Sì, tieni!" o "No, mi dispiace" sono risposte appropriate alla domanda "Hai un gettone?" ma non a "Hai un fratello che frequenta il liceo?"

Le nozioni specifiche rinviano ai diversi ambiti semantici, per i quali occorrono gli elementi lessicali e fraseologici pertinenti. Nell'apprendimento di una LS è verosimile che chi ha

98) Per la lingua inglese Wilkins ne cita 16, da *O.K.?* a *I should be most grateful if you would permit me to use your telephone*. D.A. WILKINS, *Notional Syllabuses*, cit., pp. 60-61.

imparato a chiedere e ricevere informazioni riguardanti i cibi e i pasti al ristorante non sia in grado di chiedere e ricevere informazioni sui mezzi di trasporto, o viceversa.

Tra le intenzioni comunicative sopra indicate, "Salutare *un amico*" introduce un elemento importante nella comunicazione: il *ruolo dei parlanti*. Sappiamo che non ci si rivolge allo stesso modo ad un conoscente o ad un estraneo, a un superiore o a un pari grado. In ogni lingua vi sono espressioni (non solo nei saluti) che variano a seconda dei ruoli degli interlocutori. Un'altra nozione importante è quella di *registro*, da aulico e formale fino a colloquiale o gergale. Uno stesso episodio viene esposto in modi diversi a seconda che venga raccontato in una riunione conviviale (registro colloquiale/informale) o citato come aneddoto in una conferenza (registro formale).

Per esprimere l'età, in italiano e spagnolo si parla di "avere anni", in francese di "avere età", e in inglese e tedesco di "essere X anni vecchio". Per interagire correttamente in lingua straniera, tuttavia, non basta sapere come chiedere e dire l'età: bisogna conoscere anche le *restrizioni d'uso* che vietano di formulare tale domanda in molti casi.

3. Gli approcci comunicativi

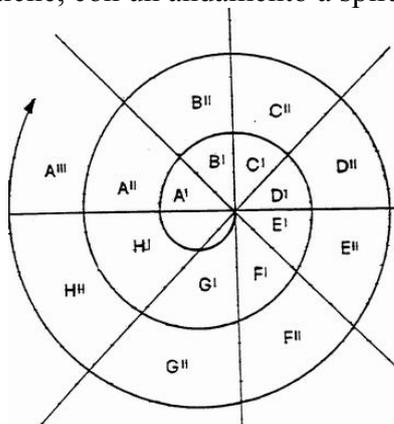
Uno dei contributi determinanti per la svolta della glottodidattica in senso comunicativo è costituito dal saggio di Hymes in cui contrappone la *competenza comunicativa*, ossia la capacità di usare una lingua in modo conforme agli scopi comunicativi e alle restrizioni sociali, alla *competenza linguistica* chomskyana, intesa come capacità del parlante-ascoltatore ideale di riconoscere e produrre enunciati *grammaticali*, cioè corretti sotto il profilo sintattico.(99)

Widdowson(100) ha ripreso e codificato la distinzione in chiave glottodidattica, impiegando il termine *usage* con riferimento alla correttezza formale del codice e *use* per l'appropriatezza dell'uso nelle interazioni sociali. Sulla scorta di queste elaborazioni è chiaro che né al parlante nativo, né allo straniero che impara una lingua basta possedere una *competenza linguistica* (le quattro abilità di base) ma occorre che ad essa si associ una *competenza comunicativa* che abbraccia anche la consapevolezza delle restrizioni relative ai registri, ai ruoli ed agli usi sociali.

99) D. HYMES, "On Communicative Competence", in J.B. PRIDE, J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

100) H.G. WIDDOWSON, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, *

In un approccio comunicativo si inizia dalle intenzioni comunicative più utili e frequenti, realizzate con le espressioni più semplici e negli ambiti più usuali; in momenti successivi le stesse intenzioni comunicative saranno riprese con esponenti linguistici man mano più complessi ed estendendone l'uso in altre aree semantiche, con un andamento a spirale



[figura 9]

che allarga sempre più la sfera di competenza ed introduce gradualmente anche le intenzioni comunicative più complesse. L'attenzione è costantemente rivolta non tanto alle *forme* in sé quanto piuttosto al loro valore comunicativo; i diversi modi per esprimere la 'stessa' intenzione sono caratterizzati da un diverso grado di informalità o formalità, e quindi con differenti caratteristiche di appropriatezza in rapporto alla situazione e al ruolo dei parlanti. Un verbo all'imperativo può anche servire per dare un ordine, ma più spesso esprime un invito, un suggerimento, una richiesta, o altro ancora.

Abbiamo già fatto cenno allo studio di Wilkins che chiamò *analitico* questo approccio in quanto si procede dalla lingua in atto nella sua globalità per poi analizzarne le componenti testuali-pragmatiche, lessicali-semantiche, morfosintattiche e fonologiche. Viene ribaltato l'itinerario tradizionale, *sintetico*, nel quale si partiva dai singoli elementi per poi assemblarli in unità di maggiori dimensioni, possibilmente significative. L'intera procedura rispetta i canoni psicologici della *Gestalttheorie* o teoria della forma, secondo cui quando siamo posti di fronte ad un'entità complessa prima la percepiamo nella sua globalità e poi cogliamo i singoli dettagli.

Ritorniamo su questo punto perché è di cruciale importanza. Buona parte degli insegnanti di lingue sono tendenzialmente portati all'adozione di un approccio sintetico perché avvertono che in questo modo si 'costruisce' la LS, così come una casa si costruisce posando mattone su mattone. Ma la posa della prima pietra giunge soltanto dopo un lavoro di progettazione che individua

l'edificio nella sua totalità, in relazione con la funzione a cui dovrà assolvere e con il territorio in cui si colloca. Sarà proprio la funzione di ciascuna "pietra" nel contesto complessivo a determinare se essa debba essere un blocco di cemento, un mattone pieno o forato, una tegola o altro.

In modo analogo, la lingua straniera si costruisce soprattutto perché esiste una strategia generale di apprendimento linguistico. Questa dovrà man mano precisarsi e adattarsi alle esigenze di ogni lingua particolare, in congruenza con le caratteristiche degli allievi a cui ci si rivolge, ma alla base c'è -- ci deve essere -- la consapevolezza che studiare le lingue è un'attività di tipo induttivo-globalistico calata in una prospettiva di comunicazione, e in quanto tale ben diversa dal risolvere giochi enigmistici. Purtroppo molte delle attività proposte nella scuola, in particolare le attività esercitative, sembrano rispondere più ad una logica di tipo enigmistico che a istanze realistiche di comprensione ed espressione.

La didattica del comunicativismo ha numerose implicazioni. Una di esse può essere l'inclusione di 'situazioni' come "Chiedere indicazioni stradali." La dicitura è tipica della formulazione delle intenzioni comunicative, e in effetti qui siamo in presenza del *chiedere per sapere* coniugato con un campo semantico specifico, quello appunto delle indicazioni stradali. Letture e dialoghi di questo tipo sono presenti nei testi scolastici da decenni -- con varianti spesso solo superficiali -- e continueremo a trovarne, perché hanno un loro ruolo ben definito nell'economia di un corso di lingua straniera.

4. I Livelli Soglia

Un notevole contributo alla definizione dei metodi nozionale-funzionale e comunicativo, soprattutto ai fini della determinazione del *corpus* da proporre, è stato offerto dagli studi promossi nella seconda metà degli anni '70 dal Consiglio d'Europa sui bisogni linguistici dei cittadini nei loro spostamenti in altri Paesi comunitari. E' stato definito *livello soglia* il grado minimo di competenza comunicativa necessario all'adulto per socializzare, ossia per inserirsi nel luogo di studio, lavoro e residenza stabilendo rapporti personali con i nativi. Non è quindi un livello di semplice sopravvivenza o di fugace contatto (come può avvenire nei viaggi a scopo di turismo) ma prevede interazioni anche relativamente complesse, ad esempio per decidere con un gruppo di amici come trascorrere il tempo libero.

Per ciascuna lingua sono stati individuati le strutture e i vocaboli necessari, distinguendo tra le forme di cui basta una conoscenza ricettiva, al fine di comprendere l'interlocutore, e quelle che devono essere padroneggiate anche sul versante produttivo. Rinunciamo in questa sede ad un'analisi più dettagliata, che tra le altre cose dovrebbe riferirsi a ciascuno dei singoli livelli soglia dato che al di là di un'impostazione generale comune ognuno di essi ha operato scelte autonome per quanto riguarda i destinatari e altri parametri importanti.

L'importanza dei livelli soglia ai fini glottodidattici è duplice. Da un lato abbiamo, già dal 1979, proposte di adattamento dei livelli soglia ai contesti scolastici,⁽¹⁰¹⁾ proposte in cui si esaminano affinità e differenze tra destinatari adulti e studenti, nella prospettiva di una continuità e saldatura operativa; dall'altro lato la diffusione presso il grande pubblico del "Progetto Lingue Vive" ha fornito nuove motivazioni all'apprendimento delle lingue sottolineandone la valenza sociale e politica.

Un effetto collaterale nella scuola è stata la presa di coscienza di possibili criteri di valutazione esterni alla scuola stessa. Il successo di uno studente può essere giudicato in rapporto al livello medio raggiunto dagli studenti della sua età e del suo livello di scolarità. E' una valutazione interna al sistema scolastico, fondata essenzialmente sulle attese degli insegnanti in rapporto alla loro esperienza in merito ai traguardi raggiungibili in una certa classe. Parlare in termini di livelli soglia significa invece chiedersi se l'aver ottenuto un giudizio di sufficienza in una data classe garantisca un'adeguata competenza comunicativa nell'eventualità di soggiorni all'estero o di contatti con stranieri.

5. La grammatica in una didassi comunicativista

Molti degli aspetti della lingua che noi tendiamo a definire come grammaticali, ossia morfosintattici, e che possono apparire semanticamente 'neutri' hanno invece precise funzioni nel comunicare, nel senso che il loro impiego (o non impiego) dipende dalle intenzioni comunicative di chi parla o scrive.

Daremo alcuni esempi riferiti all'inglese LS, come spunto di riflessione e come punto di partenza per le ulteriori puntualizzazioni che ci impegneranno nei prossimi capitoli.

101) PORCHER L., *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1980; PORCHER L., M. HUART, F. MARIET, *Adaptation de "Un niveau seuil" pour des contextes scolaires*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1980.

Primo esempio. Nelle grammatiche tradizionali si dice che SHOULD è usato a volte come ausiliare del condizionale alle prime persone

1a) I should be grateful if you...

ma soprattutto serve per esprimere consiglio e in questo caso corrisponde al condizionale del verbo italiano 'dovere'. In frasi come

1b) You should work harder

ciò è senz'altro vero. Prendiamo però da un testo più complesso enunciati come

1c) Biomedical research involving human subjects should be conducted only by scientifically qualified persons...

1d) Doctors should abstain from engaging in research projects involving human subjects unless...

Le frasi 1c e 1d sono tratte dalla Dichiarazione di Helsinki del 1964 riguardante la ricerca clinica su pazienti umani. In esse SHOULD indica non ciò che un dottore-ricercatore *dovrebbe* fare se gli garba, ma ciò che *deve* fare affinché la sua condotta sia conforme ai principi contenuti nella dichiarazione. L'analisi del testo nel suo complesso (l'aspetto funzionale-comunicativo esige il riferimento alla dimensione testuale) ci mostra che in esso SHOULD ha lo stesso valore che in altri testi è espresso mediante MUST, CANNOT...UNLESS, TO BE OBLIGED e simili.(102)

Secondo esempio. E' noto che la nozione semantica di determinatezza/indeterminatezza non coincide con le categorie tradizionali riferite all'articolo (determinativo/indeterminativo in italiano, definite/indefinite in inglese). Se confrontiamo

2a) Il cane è fedele

con

2b) Il cane ha fame

rileviamo che mentre in 2b il soggetto è determinato e l'articolo ha valore *deittico* (= quel cane), in 2a il soggetto è generico ed ha valore *categoriale* (= tutti i cani). E' un altro esempio di come una terminologia (in questo caso, *determinativo/indeterminativo*) possa fare da filtro e quindi complicare e oscurare la natura del fenomeno a cui si riferisce, invece di chiarirla. Per l'adulto e per lo studente evoluto è scontato che si tratti solo di etichette poste convenzionalmente su categorie grammaticali definite altrimenti; per lo scolaro è più difficile non lasciarsi condizionare da vocaboli

102) M. IBBA, *L'inglese della medicina*, Milano, Vita e Pensiero, 1988, pp. 125-138.

che recano con sé il prestigio dei termini tecnici: se esamina le espressioni "Vai a comperare quattro panini con il prosciutto" e "Vai a comperare quattro panini e il prosciutto" può trarre la conclusione che la congiunzione sia *con*, che 'congiunge' pane e companatico, mentre *e* rinvia a due acquisti separati, dal panettiere e dal salumaio.

Osserviamo ora quattro enunciati inglesi:

- 3a) I like talking to students
- 3b) I like talking to some students
- 3c) Some students came to see me yesterday
- 3d) There are students and students

In 3a e 3b si evidenzia il contrasto tra l'articolo \emptyset ('zero') e SOME, che spesso le grammatiche presentano come il plurale dell'articolo A/AN. In realtà SOME sta per 'un certo numero di' in 3c, ma per 'un certo tipo di' in 3b (anche la pronuncia è diversa); 4b costituisce una peculiarità nell'uso dell'articolo \emptyset , in un enunciato in cui un sostantivo plurale è contrapposto a se stesso.

Ricaviamo diverse indicazioni. Anzitutto anche l'articolo \emptyset (che per la morfologia tradizionale è, in quanto non marcato, inesistente) merita di essere analizzato nelle sue valenze e funzioni, esattamente come gli altri, ed esattamente come agli altri vanno strettamente le categorie tradizionali perché serve a scopi diversi. Poi osserviamo che il valore di ogni elemento si precisa meglio attraverso opposizioni minimali con altri membri del microsistema (come i confronti di 3a con 3b, e di 3b con 3c). Inoltre, questo modo di procedere offre spunti per osservazioni sulla nostra lingua che non sempre siamo altrimenti indotti a fare. Scopriamo così simmetrie, come in 3d che corrisponde esattamente al nostro 'Ci sono studenti e studenti', ma anche dissimmetrie, come nell'uso di \emptyset in 3a (in italiano, 'Mi piace conversare con GLI studenti') e casi particolari, come la non perfetta sinonimia di 'certi' e 'alcuni'.

Terzo esempio. Sotto il profilo morfologico, la forma negativa di MUST è MUSTN'T. Dal punto di vista funzionale le cose possono stare diversamente:

- 4a) - Mrs Nicholson MUST be about 35.
- No, she CAN'T be 35. Her son is 23 years old!

L'incongruenza apparente si spiega ricordando che accanto ad un MUST *deontico* (che in 1b e 1c abbiamo visto associato a SHOULD) esiste un MUST *epistemico* usato per formulare supposizioni,

ed è quest'ultimo che ricorre a CAN'T per la risposta negativa. Analogamente abbiamo un 'non dovere' che configura un divieto, in contrasto con un 'non dovere' che indica l'inutilità di un'azione.

In inglese vi sono due esiti diversi:

4b) You MUSTN'T walk upstairs (it's bad for your health)

4c) You NEEDN'T walk upstairs (there's a lift).

Quarto esempio.

5a) They HAVE BEEN married for ten years (and still are)

5b) They WERE married for ten years (then they divorced)

Indipendentemente da tutte le etichette poste ai tempi verbali (present/past) ed agli aspetti (perfettivo, progressivo) la coppia di frasi è distinta dal fatto che nella prima il locutore intende esprimere il perdurare dell'azione nel momento in cui parla, nella seconda invece intende esprimere la discontinuità rispetto al presente, la cessazione in un momento del passato (un momento che nell'esempio non viene esplicitato, ma che potrebbe esserlo).

L'esemplificazione potrebbe continuare a lungo; sembra però opportuno, a questo punto, trarre qualche conclusione sul piano didattico. La principale conseguenza è un mutamento di visione del ruolo della grammatica in una lingua. L'atteggiamento *prescrittivo* che ha dominato in passato gli insegnamenti linguistici ("Si deve dire così"; "questa è la regola", e simili) deve lasciare il posto non soltanto ad un atteggiamento *descrittivo* come lo intendeva la linguistica strutturale ("Così si esprimono la maggior parte delle persone"; "Queste sono le forme accettate dal gruppo sociale"), quanto piuttosto ad una visione che colloca al centro le *intenzioni comunicative* del locutore. In questo modo la lingua non è una gabbia che vincola, che limita gli spazi e obbliga i percorsi, ma uno *strumento* da impiegare per porsi in relazione con gli altri. Come ogni strumento, richiede che si impari ad adoperarlo, ma per imparare a usarlo correttamente il punto fondamentale è sapere a che cosa serve e che cosa ne vogliamo ricavare. La decisione di diventare violinista con ogni probabilità è dovuta al fascino suscitato dall'ascolto di un bravo esecutore e non dall'ammirazione per la forma e il colore dello strumento come tale.

Non è escluso che questo cambio di prospettiva possa generare incertezze -- forse anche ansie -- negli insegnanti abituati ad un altro approccio alla grammatica. In realtà, malgrado la presenza ormai da qualche anno di strumenti utili e interessanti, forse non tutti hanno arricchito il

loro bagaglio professionale anche in questa direzione. Riesce difficile pensare a insegnanti che anno dopo anno ripercorrono le strade consuete senza mai aprirsi al nuovo, ma può darsi che l'esigenza di rinnovamento non sia stata recepita, forse perché alcune false sicurezze che la grammatica tradizionale sembra offrire fanno apparire inutile un mutamento di rotta. Parafrasando il vecchio proverbio, diciamo che chi lascia la strada vecchia per la nuova lo fa perché ha un'idea abbastanza precisa di quello che trova.

Che cosa si trova lungo la strada della grammatica funzionale-nozionale o comunicativa? In primo luogo, una risposta più efficace a certi problemi che restano irrisolti o mal risolti con gli strumenti di analisi consueti. In secondo luogo -- ma è l'altra faccia della stessa moneta -- l'abbandono di terminologie e tecnicismi inutili o scarsamente chiarificatori. In terzo luogo, la possibilità di dare una risposta a molti "perché?" a proposito delle lingue di specialità o *microlingue*: solo in chiave funzionale-comunicativa si spiegano certe peculiarità e idiosincrasie all'interno di tali sottocodici. E infine, ma soprattutto, il recupero della *significatività* all'interno del discorso grammaticale, il quale cessa perciò di essere un'arida lista di enunciazioni apodittiche per diventare il mezzo con il quale si esplorano i rapporti tra la realtà psicologica e sociale dell'io parlante ed i codici che vengono messi a sua disposizione.

6. La dimensione testuale

L'unità minima di significato, che per gli strutturalisti era la frase, è stata individuata dalla linguistica contemporanea nel *testo*.⁽¹⁰³⁾ Questo termine si riferisce ad un'entità linguistica (orale o scritta) che esprime compiutamente un atto comunicativo. Un testo può essere brevissimo: se un bimbo sta per attraversare la strada senza accorgersi di un veicolo in arrivo, il grido "Attento!" è tutto quel che c'è da dire (sperando che basti). All'estremo opposto possiamo collocare un'opera come la *Commedia* dantesca, in cui anche il ricorrere della parola *stelle* al termine delle tre cantiche sottolinea l'unitarietà del testo.

Sotto il profilo didattico l'affermarsi della nozione di *testo* ha condotto ad attribuire molta importanza allo studio dei connettivi (le congiunzioni e gli altri elementi che collegano le diverse

103) Tra le ormai numerose opere sulla linguistica del testo citiamo solo i "classici" M.-E. CONTE (cur.), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1977 [edizione accresciuta, 1989] e W.U. DRESSLER, *Einfuehrung in die Textlinguistik*, Tubinga, Niemeyer, 1972 (trad. it. *Introduzione alla linguistica del testo*, Roma, Officina Ed., 1974). Si veda inoltre E. RIGOTTI, C. CIPOLLI (curr.), *op.cit.*, 1988.

parti di un testo) e delle coreferenze anaforiche e cataforiche, ma anche ai rapporti tra il testo, il contesto e il contesto situazionale.

6.1. Per un'analisi della testualità

Lo sviluppo della testualità in lingua straniera postula un duplice obiettivo: in primo luogo, ottenere che lo studente trasferisca nella LS le competenze testuali acquisite a proposito della LN; e in secondo luogo, che si impadronisca dei meccanismi testuali che sono peculiari della LS e che pertanto richiedono di essere analizzati come tali (vedremo in seguito quali itinerari siano proponibili).

Molte delle difficoltà, soprattutto con gli studenti più deboli, nascono dal fatto che raramente questi si accostano ad un testo in lingua straniera così come si accosterebbero ad un testo analogo in lingua materna. Il primo compito è di convincerli del fatto che sono in presenza non di un codice cifrato ma di un messaggio linguistico che come tale ha un emittente, un destinatario, un referente, un'intenzione comunicativa. La decifrazione del testo (orale o scritto che sia) non è fine a sé stessa ma ha il fine di utilizzare il messaggio per gli scopi che lo hanno posto in essere.

Naturalmente questo primo compito è molto complesso se ci serviamo di testi che sono poco o nulla realistici. Frasi isolate, discorsi arzigogolati o inverosimili, dialoghi improbabili, ermetici o assurdi non facilitano certamente una fruizione corretta. Fortunatamente i materiali didattici oggi in uso offrono molti testi più che accettabili sotto questo profilo. Si tratta di fornire alla classe le informazioni preliminari che consentono di inquadrarli come *eventi comunicativi*, che nascono dal fatto che qualcuno sente il desiderio di far sapere qualcosa a qualcun altro, e poi di sostenere in tutti i modi il costante riferimento al significato ed alla valenza pragmatica.

Le varie definizioni di testo che sono state man mano proposte pongono in luce sia il tratto della *unità* o *unitarietà*, sia il fatto che il suo significato non è la somma delle frasi o unità minori che lo compongono, in quanto la combinazione di queste dà luogo ad un significato complessivo nuovo. Un testo è un brano coerente costituito da elementi in rapporto semantico tra di loro.

Molte delle strategie globali di accostamento ad un testo sono comuni a tutte le principali lingue europee e quindi, in quanto tali, sono trasferibili direttamente dalla propria competenza testuale in lingua materna, soprattutto per quel che riguarda la struttura globale del testo e la sua coerenza.

In questo senso sono utili i riferimenti:

- a) al *genere* del testo
 - b) alla *linearità profonda* del testo
 - c) ai *ruoli* degli interlocutori
 - d) alla conoscenza del mondo e dell'argomento.
- a) il genere del testo

Vi sono casi in cui la familiarità con il genere del testo facilita grandemente la comprensione di esso al di là delle barriere linguistiche. In una lettera commerciale individuiamo immediatamente, anche in lingue che ci sono totalmente sconosciute, l'intestazione, l'indirizzo del destinatario, la data, le formule di saluto e di congedo, la firma, ed altri eventuali elementi formali. Se poi si sa che si tratta, ad esempio, di un'ordinazione di merci, possiamo prevedere che nella lettera vi saranno indicazioni sulla quantità, la qualità, il tipo e il prezzo dei prodotti, sulle modalità di consegna e di pagamento. Tutte queste conoscenze sono di grande utilità nell'accostamento a quel tipo di testo in quanto consentono di formulare ipotesi attendibili.

Un esempio di testo ancor più prevedibile è dato dal bollettino meteorologico, la cui struttura comprende l'analisi della situazione attuale, la previsione in senso stretto per le varie aree della zona interessata e le informazioni su temperature minime e massime, venti e mari. La rigidità della struttura, nonché la precisione e limitazione del lessico, fanno sì che questi testi siano oggi di solito tradotti automaticamente da una lingua all'altra per mezzo di programmi computerizzati. Inoltre si tratta di testi accompagnati normalmente da carte geografiche con simboli convenzionali e/o da altri grafici, che facilitano ulteriormente la comprensione.

Le lettere commerciali ed i bollettini meteorologici non sono testi ai quali di solito si presti molta attenzione, soprattutto nella scuola dell'obbligo. Nel nostro sistema scolastico, anche negli istituti tecnici e professionali, i soli testi in lingua italiana ritenuti degni di essere analizzati sono i testi letterari. Lo studente deve imparare a scrivere un tema di argomento letterario, storico o su aspetti generici della "vita moderna" anche se probabilmente nella vita non farà il saggista, il critico o il giornalista ma avrà bisogno di redigere relazioni tecniche, resoconti, descrizioni di processi o di prodotti, lettere d'affari, formulari e altri testi di carattere pratico.

Il problema investe i rapporti complessivi tra la vita scolastica e la vita extrascolastica. La nostra scuola, a differenza di molte altre, non ritiene che faccia parte dei suoi compiti fornire alcune competenze che sono invece diffusamente richieste -- ad esempio, saper guidare l'automobile, saper dattilografare e usare la tastiera di un computer, saper compilare la dichiarazione dei redditi e altri documenti importanti nei rapporti tra Stato e cittadino.

I soli generi testuali di cui tradizionalmente si occupa l'insegnante di lingua italiana sono i generi letterari, e il compito di affrontare altri tipi di testi o viene lasciato ad altri colleghi o viene ritenuto irrilevante. Ricerche condotte sulla corrispondenza commerciale in prospettiva glottodidattica hanno documentato che le lettere d'affari sono testi che, se ben analizzati, rivelano una complessità notevole. Basti pensare, ad esempio, alle sottili strategie discorsuali a cui bisogna ricorrere per sollecitare il pagamento di un debito con una lettera che sia persuasiva ed efficace senza essere insolente.

Per tutti questi motivi sorprendono molto gli insegnanti che "non trovano spunti per un lavoro interdisciplinare", soprattutto se si tratta di insegnanti di lingua (materna o straniera che sia). Gli spunti sono infiniti: mancherà semmai il tempo, e si può ben capire l'insegnante di lettere che non si assuma il compito di correggere dal suo punto di vista -- cioè sotto il profilo della correttezza e dell'efficacia testuale -- anche gli elaborati di altre materie. L'esito normale è tuttavia che gli studenti si preoccupano del "buon italiano" solo in certe ore di lezione e non costantemente. L'altra conseguenza, dalla quale avevamo preso lo spunto, è che non si abitua ad analizzare la struttura e la funzione di tutti i testi con cui entrano in contatto, ma solo di alcuni -- quelli che la scuola ritiene più prestigiosi.

b) la linearità profonda del testo

Ogni testo, a qualunque genere appartenga, ha una sua organizzazione lineare che è determinata in parte dall'organizzazione dell'argomentazione (ossia da fattori preminentemente concettuali) e in parte dalle esigenze logiche e discorsuali. Sappiamo che il soggetto della frase può trovarsi in fondo alla frase stessa, o perché ciò è richiesto da qualche regola di sintassi o perché sono state operate inversioni al fine di porre in rilievo un particolare dato. Nella frase

6) La notizia me l'ha data Luigi

la posizione finale di "Luigi" non è arbitraria, ma dipende dal fatto che il *tema* del discorso -- ciò che è già noto a locutore ed interlocutore -- è "la notizia", mentre il *rema* -- ciò che viene predicato a proposito del tema, l'informazione su cui ci si focalizza -- è che la fonte dell'informazione è "Luigi".

La *linearità profonda* del testo è data proprio da questo procedere dal noto al nuovo, dall'argomento al commento, dal tema al rema, ed è comune alle diverse lingue. Se i limiti all'arbitrarietà sono già stati esplorati in lingua materna il compito del docente di lingua straniera ne risulterà grandemente agevolato; in caso contrario, sarà compito di entrambi gli insegnanti di lingua suscitare tale consapevolezza ed esplorarne le conseguenze nei testi delle due lingue.

Degli altri due aspetti della testualità che sono stati citati (i *ruoli* degli interlocutori e la conoscenza del mondo e dell'argomento) ci siamo occupati parlando della grammatica funzionale. Per meglio cogliere nei dettagli le componenti della testualità, riesamineremo una tassonomia di microabilità elaborata a partire da quella proposta da Munby.(104) Limitiamo l'analisi ai testi scritti(105) e con l'obiettivo di determinare quali microabilità siano trasversali alle diverse lingue (e perciò, in linea di massima, trasponibili dalla propria competenza nella lingua materna) e quali di esse invece riguardino direttamente le peculiarità dei vari codici linguistici.

Iniziamo con le prime, le microabilità comuni.

- 1) Comprendere informazioni formulate esplicitamente e produrre informazioni esplicite.
- 2) Comprendere e produrre informazioni implicite nel testo, mediante
 - 2.1. inferenza
 - 2.2. linguaggio figurato
- 3) Comprendere e realizzare il valore comunicativo (intenzione) di frasi ed enunciati
 - 3.1. con indicatori espliciti
 - 3.2. senza indicatori espliciti

Gli indicatori variano da una lingua all'altra; comune è invece la comprensione del fatto che possano mancare indicatori espliciti e che non vi sia una corrispondenza biunivoca tra strutture e intenzioni comunicative: una frase interrogativa può essere un comando cortese, una frase

104) J.L. MUNBY, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, 1978.

105) Una prima versione (qui modificata) di questa tassonomia si trova in G. PORCELLI, "Per un'educazione linguistica coerente e coesa", in AA.VV. *Educazione Linguistica per la Scuola Superiore*, Padova, Liviana, 1987, pp. 43-59.

dichiarativa può essere una proposta o un ammonimento, una proposizione può avere valore causale anche se non è introdotta da *perché* o altra congiunzione analoga.

- 4) Interpretare un testo attraverso riferimenti esterni ad esso
 - 4.1. usando la referenza esoforica
 - 4.2. "leggendo fra le righe"
 - 4.3. integrando i dati nel testo con la propria esperienza o conoscenza del mondo
- 5) Riconoscere ed usare gli indicatori del discorso atti a
 - 5.1. presentare un'idea
 - 5.2. sviluppare un'idea (p. es. aggiungere un punto, rafforzare l'argomentazione)
 - 5.3. passare ad un'altra idea
 - 5.4. concludere un'idea
 - 5.5. sottolineare un punto
 - 5.6. spiegare o chiarire un punto già esposto
 - 5.7. prevenire un'obiezione o un punto di vista contrario

Anche qui, come al punto 3 e nel seguente, mutano da lingua a lingua gli indicatori ma resta invariato il loro ruolo nel discorso.

- 6) Identificare e indicare il punto principale o le informazioni più importanti di un brano, mediante
 - 6.1. indicatori verbali (p. es. "Ciò che voglio affermare è...")
 - 6.2. frase topica, in paragrafi con
 - 6.2.1. organizzazione di tipo induttivo
 - 6.2.2. organizzazione di tipo deduttivo
- 7) Distinguere l'idea principale dai dettagli a sostegno di essa, differenziando
 - 7.1. significatività primaria e secondaria
 - 7.2. l'intero e le sue parti
 - 7.3. un processo e le sue fasi
 - 7.4. categorie ed esponenti
 - 7.5. asserzioni ed esemplificazioni
 - 7.6. fatti ed opinioni
 - 7.7. proposizioni e relative argomentazioni
- 8) Interpretare e riprodurre le informazioni presentate sotto forma di diagrammi, tabelle o grafi, il che implica la capacità di transcodificare dalla forma scritta a quella grafica e viceversa.

Questo elenco, che non è affatto esauriente in quanto tralascia, come già ricordato, tutti gli aspetti relativi alla comunicazione orale, fornisce una nutrita serie di spunti per un'educazione linguistica coordinata in LN e LS. Qua e là si coglie la matrice inglese della tassonomia: ad esempio, in Italia quella del paragrafo è una dimensione testuale spesso trascurata o del tutto ignorata. Ancora una volta, l'accostamento ad un codice diverso può costituire l'occasione per

affrontare, con le cautele e le gradualità indispensabili, aspetti della competenza linguistica non adeguatamente sviluppati.

I punti che ora affronteremo hanno pure tratti comuni interlinguistici, nel senso che riscontriamo tali fenomeni in tutte le maggiori lingue europee; ad esempio, ovunque vi sono casi di pronominalizzazione e di uso dei pronomi con funzione coesiva (anafora), ma conoscere forma ed uso dei pronomi italiani non agevola di per sé l'apprendimento del sistema pronominale di un'altra lingua.

Ecco i punti in questione:

- 9) Riconoscere e manipolare il codice grafico di una lingua:
 - 9.1. discriminare e produrre i grafemi
 - 9.2. seguire e produrre le sequenze di grafemi (sistema ortografico)
 - 9.3. comprendere e usare la punteggiatura

Il primo punto è molto semplificato se la LS usa lo stesso alfabeto latino della lingua italiana. Vi sono tuttavia differenze nella frequenza d'uso di JKWXY che lo scolaro italiano conosce ma non adopera spesso. Gli altri due punti sono sempre più o meno problematici perché ogni lingua fa un proprio uso peculiare sia dei grafemi che della punteggiatura (un fatto, quest'ultimo, anch'esso troppo spesso trascurato malgrado il suo rilievo nella testualità).

- 10) Dedurre significato ed uso di elementi lessicali ignoti, mediante
 - 10.1. comprensione della formazione delle parole:
 - 10.1.1 radici e desinenze
 - 10.1.2 affissi
 - 10.1.3 vocaboli derivati
 - 10.1.4 vocaboli composti
 - 10.2. indizi contestuali

Il non lasciarsi bloccare da elementi ignoti è uno dei fattori più potenti di apprendimento linguistico. Entrambe le strategie sono comuni anche alla lingua materna, ma ogni lingua ha le proprie modalità di formazione delle parole; apprendere queste modalità facilita l'arricchimento lessicale, un dato la cui importanza è superfluo sottolineare.

- 11) Comprendere ed esprimere il significato concettuale, soprattutto con riferimento a:
 - 11.1. quantità e numero
 - 11.2. determinatezza e indeterminatezza
 - 11.3. grado e comparazione
 - 11.4. tempo (specialmente tempo e aspetto del verbo)
 - 11.5. locazione; direzione
 - 11.6. mezzo; strumento

11.7. causa; effetto; finalità; condizione; contrasto; concessione

Le categorie semantiche generali sopra indicate si ritrovano in ogni lingua, ma con modalità di realizzazione ampiamente diversificate.

12) Comprendere e produrre rapporti all'interno della frase, soprattutto mediante

- 12.1. elementi della struttura della frase
- 12.2. modificazioni della struttura
 - 12.2.1 premodificazioni
 - 12.2.2 postmodificazioni
 - 12.2.3 disgiunzioni
- 12.3. negazioni
- 12.4. ausiliari modali
- 12.5. connettori intrafrasali
- 12.6. incassamento plurimo
- 12.7. fuoco e tema:
 - 12.7.1 tema in prima posizione; inversione
 - 12.7.2 posposizione

In questa sezione compaiono numerosi termini (premodificazione, postmodificazione, incassamento plurimo, ausiliari modali, e altri) che rivelano come la tassonomia sia stata redatta avendo in mente la lingua inglese; ad esempio, in italiano e in altre lingue per la modalità vi sono anche apposite forme flessive del verbo (i modi congiuntivo, condizionale e imperativo in quanto funzionalmente contrapposti all'indicativo). Gli ultimi due punti riguardano la coesione lessicale e grammaticale. I meccanismi coesivi rimangono in buona misura costanti, tanto è vero che le stesse categorie si possono estendere alle altre lingue senza variazioni di rilievo, ma differiscono notevolmente i modi di realizzazione.

13) Capire ed esprimere i rapporti tra le parti di un testo attraverso gli elementi di coesione lessicale

- 13.1. ripetizione
- 13.2. sinonimia
- 13.3. iponimia
- 13.4. antonimia, antitesi
- 13.5. apposizione
- 13.6. sintemi ed espressioni idiomatiche
- 13.7. forme sostitutive; vocaboli polifunzionali

14) Comprendere ed esprimere i rapporti tra le parti di un testo attraverso gli elementi di coesione grammaticale

- 14.1. referenza anaforica e cataforica
- 14.2. comparazione
- 14.3. sostituzione
- 14.4. ellissi

- 14.5. indicatori di tempo e di luogo
- 14.6. connettivi logici.

Per quanto riguarda la progressione e la sequenza secondo la quale devono essere introdotti questi elementi in un curriculum di lingua straniera, l'analisi della testualità che abbiamo sia pur brevemente delineato e l'osservazione di esperienze significative ci portano alla conclusione che sia meglio procedere lungo un itinerario che parte dalle considerazioni generali sul testo nella sua globalità per giungere ai singoli dettagli solo in seguito. Ci siamo già soffermati sui motivi principali a sostegno di questa tesi:

- a) buona parte del lavoro sui generi testuali e sulla coerenza è già svolto in lingua materna, almeno come competenza intuitiva. Si tratta quindi di chiarire ciò di cui non vi fosse ancora una coscienza esplicita e non di costruire una competenza ex-novo;
- b) questo itinerario è pienamente coerente con l'approccio *analitico* e con i principi della *Gestalttheorie*.

Interrompiamo qui il discorso sul ruolo del testo in glottodidattica, per riprenderlo in seguito, soprattutto per esaminare le tecniche che si sono dimostrate più proficue nella didassi della testualità.

CAP. VI

APPROCCI AFFETTIVI E TENDENZE EMERGENTI IN GLOTTODIDATTICA

1. La glottodidattica negli anni '90

L'approccio comunicativo nelle sue diverse forme si presenta ancora nei primi anni '90 come l'asse portante della didattica delle lingue moderne. Il clima generale riflette l'opinione già citata di Daniel Coste, favorevole all'innovazione *nella continuità*, e la ricerca si muove soprattutto nella direzione di un consolidamento e di un affinamento delle procedure operative.

Si assiste, nel contempo, al recupero e allo sviluppo di proposte, a parer nostro più integrative che alternative all'approccio comunicativo, che mirano al superamento delle difficoltà di apprendimento riscontrate nella glottodidassi. Ci occuperemo in questo quadro degli approcci denominati *affettivi* o *umanistici* ed esamineremo in seguito alcune posizioni fortemente critiche sul concetto di metodo comunemente inteso.

2. Gli approcci affettivi

Sin dalla denominazione che li accomuna, questi approcci denunciano la loro attenzione al ruolo che la sfera affettiva recita nell'apprendimento. Nel passato, apprendere una seconda lingua è stato ritenuto un processo essenzialmente *cognitivo* basato sull'analisi grammaticale e la memorizzazione dei vocaboli. Come abbiamo anticipato attraverso l'analisi del modello olodinamico, oggi non vi sono più dubbi sul ruolo di grande rilievo dell'*io profondo*, delle motivazioni e delle avversioni inconsce.

Il denominatore comune degli approcci affettivi - per molti dei quali la matrice psicologica può essere rintracciata nella psicologia *umanistica* di A.H. Maslow e di C. Rogers(106) - è la ricerca di percorsi didattici capaci di minimizzare le resistenze di carattere psicoaffettivo che i discenti oppongono in modo palese o occulto. Tra i fattori che incidono negativamente ricordiamo:

106) A.H. MASLOW, *Motivation and Personality*, New York, Harper & Bros., 1954; C. ROGERS, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin, 1961.

- 1) la percezione negativa di sé in rapporto alle attitudini(107) all'apprendimento di una LS: "non ho 'orecchio' per le lingue"; "non mi entrano in testa i vocaboli" ...;
- 2) un rapporto competitivo (invece di un rapporto solidale e amicale) con il gruppo-classe e il timore, particolarmente vivo negli adulti, di 'perdere la faccia' commettendo errori;
- 3) problemi nei rapporti con il docente: l'insegnante antipatico, temuto e/o non stimato (sul piano professionale ma anche a livello personale) è il peggiore diaframma tra l'allievo e l'acquisizione di una lingua; gli atteggiamenti di eccessiva severità conducono spesso a successi solo apparenti e non duraturi.

E.W. Stevick, uno studioso che più di altri ha rivolto la sua attenzione all'umanesimo nell'insegnamento delle lingue,(108) giustifica così la ricerca di spiegazioni più profonde del successo e dell'insuccesso dei vari metodi:

THE RIDDLE

In the field of language teaching, Method A is the logical contradiction of Method B: if the assumptions from which A claims to be derived are correct, then B cannot work, and vice versa. Yet one colleague is getting excellent results with A and another is getting comparable results with B. How is this possible?

Sometimes the same riddle [...] takes a different form:

Why does Method A (or B) sometimes work so beautifully and at other times so poorly?(109)

Stevick ricerca le risposte indagando la psicologia della memoria, dato che alcuni approcci e tecniche sembrano molto efficienti nell'attivare la memoria a breve termine ma non incidono su

107) Ci riferiamo alle predisposizioni naturali per l'apprendimento in generale o di una materia in particolare (in inglese, *aptitudes*); la precisazione è resa necessaria dal fatto che si sta diffondendo, anche in testi specialistici, l'uso di attribuire all'italiano 'attitudini' un nuovo significato sulla base dell'inglese *attitudes* ('atteggiamenti, orientamenti psicologici'), con le confusioni che ne conseguono.

108) Si veda E.W. STEVICK, *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley Mass., Newbury House, 1980; una sintesi recente si trova in *Humanism in Language Teaching*, cit.

109) E.W. STEVICK, *Memory, Meaning & Method*, cit., pp. 104-105. "L'INDOVINELLO. Nella didattica delle lingue, il Metodo A è la contraddizione logica del Metodo B: se i presupposti da cui A asserisce di derivare sono corretti, allora B non può funzionare, e viceversa. Eppure un certo collega ottiene ottimi risultati con A e un altro ottiene risultati analoghi con B. Come è possibile? - A volte lo stesso indovinello assume una forma diversa: - Perché il Metodo A (o B) a volte funziona così bene e altre volte così male?"

quella a lungo termine, responsabile dell'acquisizione della lingua come padronanza non effimera; indaga inoltre sul *significato* non tanto in termini semantici o pragmatici, ma di *significatività psicologica* per l'allievo. Si impara in modo duraturo ciò che viene percepito come importante per la propria vita, come incisivo per la costruzione della propria personalità e professionalità. L'insegnante deve lottare quotidianamente con una struttura scolastica che impone un certo numero di attività che appaiono agli allievi del tutto irrilevanti - e a volte lo sono davvero, come quando si affrontano materie o parti di materia obsolete, oppure si devono svolgere interrogazioni ripetitive e noiose. A proposito delle interrogazioni, tornano in mente le parole della *Lettera a una professoressa*:

Che le interrogazioni non sono scuola me l'ha dichiarato lei stessa: "Quando ci sono io nella prima ora prendi pure l'altro treno, tanto nella prima mezz'ora interrogo".

Durante l'interrogazione la classe è immersa nell'ozio o nel terrore. Perde tempo perfino il ragazzo interrogato. Tenta di non scoprirsi. Sfugge le cose che ha capito meno, insiste su quelle che sa bene.(110)

La terza parte di *Memory, Meaning and Method* è dedicata da Stevick all'esame di due proposte metodologiche che muovono nella direzione di un superamento delle barriere psicoaffettive: il *Community Language Learning* di Curran (in seguito chiamato *Community Counseling*) e la *Silent Way* di Gattegno. A questi, come abbiamo visto nello schema del Cap. IV, possiamo aggiungere la *Total Physical Response* di Asher, il *Natural Approach* di Terrell e la *Suggestopedia* di Lozanov.

2.1. Total Physical Response (TPR)

Il metodo della 'reazione fisica totale' prende nome dal coinvolgimento totale, psichico e fisico, del discente nell'atto apprenditivo. La didassi è caratterizzata da una sequenza di ordini che comportano l'esecuzione di serie di attività: gesti, movimenti, spostamenti e azioni di vario tipo. Ad esempio, la parola *finestra* viene appresa all'interno di una sequenza come: "alzatevi... venite alla finestra... apritela... tornate al posto" rivolta ad un piccolo gruppo di allievi per volta.

L'input(111) è perciò situazionato, costituito da un'integrazione di comportamenti verbali e non-verbali. Gli studi condotti da Asher sullo sviluppo del linguaggio nei bambini lo hanno indotto

110) L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 128.

a tener conto dell'importanza di esperienze psicofisiche totali e non generatrici di ansia, in quanto il punto focale dell'apprendimento è inglobato in un contesto più ampio. Un tratto comune agli approcci affettivi è la massima attenzione a garantire situazioni e procedure di apprendimento non ansiogene.

In quanto all'output dello studente, si ritiene che vi debba essere un periodo abbastanza lungo dedicato alle sole abilità ricettive prima che l'allievo si senta pronto a svolgere attività produttive. Durante questo periodo non gli si deve imporre di parlare e/o scrivere, ma bisogna attendere che desideri farlo spontaneamente. Anche questo è un tratto comune agli approcci umanistici e a tutti i metodi attenti all'igiene mentale degli studenti; quando fu proposto da Asher nel 1965, apparve rivoluzionario in un'epoca in cui predominava il metodo audio-orale basato sulle tecniche di 'ascolta e ripeti' e sugli esercizi strutturali che hanno nell'immediatezza della risposta uno dei loro cardini.

Il TPR è un metodo che si propone come praticabile in una normale aula di lingue, anche se possono esservi difficoltà nell'organizzazione del lavoro a gruppi in classi numerose. In questo si distingue dalla maggior parte degli altri metodi umanistici che ispirandosi alle pratiche della psicologia clinica si rivolgono soprattutto a studenti singoli o piccoli gruppi, a volte in ambienti appositamente predisposti e attrezzati, non riproducibili nelle normali aule. Un suo limite è costituito dall'uso prolungato ed insistito dell'imperativo, che può condurre ad una certa monotonia e ripetitività delle procedure, con una conseguente caduta dell'attenzione.

2.2. Community Counseling

Questo metodo prende l'avvio dal *Community Language Learning* del gesuita americano C.A. Curran che in quanto psicologo e psicanalista ha ritenuto che il rapporto ottimale tra insegnante e allievo sia analogo a quello che si instaura tra *counselor* e *client*. La *consulenza* dell'insegnante prende di volta in volta la forma di *consigli* forniti al piccolo gruppo di studenti, di *suggerimenti* (in senso proprio, ossia bisbigliati all'orecchio) a chi vuole comunicare qualcosa in LS a un compagno, di *spiegazioni* date su richiesta, di *incoraggiamento* all'interazione in LS, un'interazione sempre più frequente e autonoma quanto più si progredisce. Il ruolo è quello di

111) Seguendo l'uso ormai generalizzato, chiamiamo *input* il complesso di atti didattici, informazioni e/o stimolazioni audiovisive rivolti allo studente, e *output* la produzione in LS dello studente come esito dell'apprendimento.

referente *esterno al gruppo*; la responsabilità della conduzione dell'apprendimento viene infatti lasciata agli studenti stessi, piccola comunità di persone motivate dagli stessi obiettivi.(112)

2.3. The Natural Approach

Nelle sue versioni più recenti il 'metodo naturale'(113) di Terrell(114) si è sempre più avvicinato alle ipotesi formulate da Krashen sull'acquisizione del linguaggio. Inizieremo quindi da un esame di queste posizioni che sono state al centro dell'attenzione e del dibattito psicolinguistico dalla metà degli anni '70 ad oggi.

2.3.1 La distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento*.

Secondo Krashen si tratta di due processi nettamente distinti e indipendenti. L'acquisizione di una (seconda) lingua(115) è un processo subconscio, del quale perciò i soggetti non sono consapevoli, il cui esito, la competenza acquisita, è altrettanto subconscio. La capacità di acquisire una lingua non cessa al momento della pubertà ma rimane un processo molto potente anche nell'adulto. Per apprendimento linguistico si intende lo sviluppo della competenza in una seconda lingua attraverso la conoscenza esplicita di regole di grammatica e liste di vocaboli.

112) C.A. CURRAN, *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River Ill., Apple River Press, 1976.

113) Rileviamo l'inopportuna denominazione proposta per questo metodo. L'aggettivo *naturale*, da sempre connotato positivamente soprattutto in contrapposizione ad *artificiale*, gode oggi di ancor maggiore prestigio in un'epoca di ecologismo imperante. Peraltro l'aggettivo *naturale* è stato usato, con tutte le precisazioni e cautele necessarie, a proposito dell'instaurarsi di processi traduttivi ogni volta che siamo in presenza di due lingue (cap. IV - e cfr. S. CIGADA (cur.), *Processi traduttivi: teorie e applicazioni*, cit.); in casi simili *naturale* è sinonimo di *spontaneo*, con le ambiguità conseguenti. Una delle varianti del metodo diretto fu chiamata *Metodo Natura* nell'ipotesi che l'apprendimento della LS potesse avvenire in modo analogo a come viene acquisita 'naturalmente' la lingua materna (ipotesi che non ha retto al vaglio delle successive indagini). Anche se, come vedremo, il *metodo naturale* si richiama tra l'altro agli studi sull'ordine naturale di acquisizione delle forme linguistiche, sarebbe stata preferibile una denominazione più specifica e meno ambiziosa.

114) T.D. TERRELL, "The Natural Approach to language teaching: an update", in *Modern Language Journal*, v. 66, n. 2, 1982; S.D. KRASHEN, T.D. TERRELL, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983; T.D. TERRELL, "Acquisition in the Natural Approach: the binding/access framework", in *Modern Language Journal*, v. 70, n. 3, 1986.

115) Basiamo la nostra sintesi su una delle opere di Krashen più attente alla dimensione glottodidattica: il già citato volume *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, del 1987. In esso si fa riferimento soprattutto alla *Second Language Acquisition (SLA)* pur notando le analogie con il processo di acquisizione della lingua materna nel bambino.

Krashen ritiene che questa distinzione sia basilare per la teoria e la prassi della SLA. Sottolinea poi che i due processi sono *indipendenti* e che quindi l'apprendimento formale di una lingua non è di per sé un fattore di acquisizione stabile e di padronanza della lingua stessa. A proposito del ruolo della correzione esplicita degli errori (del tipo 'Non si dice *goed* ma *went* perché *go* è un verbo irregolare') Krashen riprende i dati di molte osservazioni sui bambini: di fronte a un errore come, ad esempio,

* Papà ha aprito la scatola

normalmente la mamma replica con

No, la scatola l'ho aperta io

ponendo attenzione, quindi, al valore di verità dell'enunciato e non alla sua correttezza grammaticale: la correzione della forma *aperto è incidentale. L'esito paradossale del processo è che l'adulto si esprime in modo corretto ma non sempre veritiero.

2.3.2 L'ipotesi dell'*ordine naturale*.

Le ricerche sulla acquisizione della lingua inglese rivelano un ordine costante in cui vengono acquisite le strutture grammaticali fondamentali. Una prima fase presenta la *-ing form* dei progressivi, il plurale e l'uso di *to be* come copula; nella seconda c'è l'uso dell'ausiliare nella forma progressiva e l'uso degli articoli; nella terza compaiono i passati irregolari e nella quarta i passati regolari e le desinenze in *-s* della terza persona singolare del presente e della forma possessiva dei nomi. La sequenza delle quattro fasi è mediamente rispettata, mentre all'interno di ognuna vi sono variazioni sulla comparsa dei singoli elementi.

Lo stesso ordine riscontrato nello sviluppo del linguaggio nel bambino caratterizza l'acquisizione dell'inglese come seconda lingua. Ricerche condotte sul russo e sullo spagnolo come lingue straniere sembrano confermare l'ipotesi di un ordine naturale anche nelle altre lingue.

2.3.3 L'ipotesi del *Monitor*.

Affermata la compresenza nell'adulto dei processi di acquisizione e di apprendimento, occorre determinare il rispettivo ruolo nella *performance* nella seconda lingua. L'esecuzione linguistica e la fluency (la scorrevolezza nell'eloquio) sono governate dall'acquisizione, mentre la sola funzione dell'apprendimento è quella di fornire il Monitor, un meccanismo di controllo e di autocorrezione dell'output.

Secondo questa ipotesi le regole formali, ossia l'apprendimento consapevole, hanno un ruolo limitato. Soprattutto nella produzione orale manca il tempo di vagliare ogni enunciato in base alla competenza appresa: nella conversazione è indispensabile far ricorso alla competenza interiorizzata, ossia acquisita. In caso contrario la produzione è lenta e intermittente, attenta alla forma più che al contenuto, e presuppone una conoscenza esaustiva delle regole della lingua straniera - un requisito pressoché irrealizzabile dato che la padronanza esplicita ed esauriente dei meccanismi che regolano una lingua è un traguardo molto ambizioso anche per i linguisti di professione (e molto dipende da che cosa intendiamo per *esauriente*).

D'altra parte il ricorso alla competenza appresa e non ancora acquisita è utile quando c'è la possibilità di preparare un discorso o un testo scritto. In questo modo può essere utilizzato anche ciò che non è stato interiorizzato e portato al livello della produzione spontanea ma è noto sotto forma di regole o paradigmi.

2.3.4 L'ipotesi dell'*input*.

Sotto il profilo glottodidattico è l'ipotesi centrale della teoria di Krashen, perché si occupa di chiarire *come* si instaura l'acquisizione di una lingua. Secondo questa ipotesi, la condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché si proceda dallo stadio i allo stadio $i+1$ è che venga compreso l'input che contiene $i+1$. La comprensione è riferita al significato del messaggio, non alla sua forma. Tale comprensione di elementi nuovi è possibile in base al contesto situazionale, alla nostra conoscenza del mondo ('enciclopedia') e alle informazioni extra-linguistiche che accompagnano il messaggio verbale.

La *input hypothesis* si muove nella direzione contraria a quella dell'apprendimento tradizionale, che presume che prima si imparino le strutture e poi le si esercitino fino a conseguire una comunicazione fluente. Il presupposto dell'ipotesi è che ci si impegni a comprendere il significato (anche in senso pragmatico) dei messaggi: l'acquisizione delle strutture si instaurerà come esito di questo processo.

Ancora a differenza della prassi consolidata, che prevede l'individuazione della struttura nuova da insegnare come argomento del giorno (ossia l'isolamento di un $i+1$ da proporre alla classe), l'ipotesi afferma che purché l'input sia comprensibile (e, di fatto, compreso) non è né necessario né desiderabile che l'input sia limitato a $i+1$. Se la comunicazione 'passa', si ha

automaticamente l'immissione di $i+1$. Si conferma infine che le abilità produttive, e in particolare il parlare alla normale velocità di conversazione, emergono nel soggetto come esito del processo e non possono essere insegnate direttamente. Anche il 'metodo naturale' prevede quindi un *periodo silenzioso*, anche protratto a lungo, prima che il soggetto sia pronto sul piano cognitivo ed affettivo ad affrontare le attività linguistiche del versante produttivo.

2.3.5 L'ipotesi del *filtro affettivo*.

Poiché tra i fattori che incidono positivamente sulla acquisizione di una seconda lingua sono stati individuati la motivazione, soprattutto *integrativa*,⁽¹¹⁶⁾ la fiducia in se stessi, l'autostima e un basso livello di ansia, si può desumere che tra l'input e il meccanismo di acquisizione del linguaggio si interpone un *filtro affettivo* che impedisce l'interiorizzazione di nuovi input, pur perfettamente comprensibili; in qualche caso si ha la *fossilizzazione* di una competenza lontana da quella dei parlanti nativi e comunque inferiore a quella che le attitudini e le capacità cognitive degli studenti consentirebbero di raggiungere. Tra gli obiettivi didattici bisogna quindi includere, accanto alla presentazione di un input comprensibile, la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro.

Riassumendo, la teoria di Krashen e le sue indicazioni per lo sviluppo di un 'metodo naturale' postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi. In ultima analisi, la teoria della SLA postula che l'acquisizione è un processo individuale e quindi anche il 'metodo naturale' che si basa su di essa ha secondo Krashen come punto debole l'adattamento alle necessità dell'insegnamento in classe.⁽¹¹⁷⁾

2.4. The Silent Way

Il *metodo silenzioso* di C. Gattegno deve il suo nome al ruolo prevalente dell'insegnante, non più fornitore di modelli e spiegazioni ma catalizzatore di procedure euristiche. Il sussidio didattico tipico di questo metodo è costituito dai regoli di Cuisenaire, le asticcioline di diversa

116) S.D. KRASHEN, ibidem, pp. 30-32. Per motivazione *integrativa* si intende quella per cui si desidera un certo grado di identificazione psicologica e culturale con i parlanti della LS; si distingue dalla motivazione *strumentale*, che è il desiderio di imparare una LS per fini pratici.

117) S.D. KRASHEN, ibidem, p. 140.

lunghezza e colore normalmente usate per l'insegnamento dell'aritmetica in un approccio insiemistico. Dopo una semplice presentazione (con lunghi intervalli di silenzio perché ognuno abbia il tempo di assimilare gli enunciati) gli allievi sono invitati a giocare con i regoli e, se lo desiderano, a nominare ciò che hanno in mano o che stanno facendo. Le prestazioni corrette sono sottolineate da un cenno o semplicemente dal passaggio all'attività successiva.

Nel momento in cui l'insegnante tace c'è sempre qualche allievo che interviene, riempiendo il silenzio con qualche enunciato che per definizione è suscitato dal bisogno di partecipare all'evento. Anche in questo metodo si assegna un ruolo cruciale al gruppo-classe. Altri sussidi hanno lo scopo di far leva su tutte le competenze che l'allievo già possiede e che deve rivitalizzare nell'apprendimento di un'altra lingua: tra questi c'è il *fidel*, un tabellone che raggruppa i segni alfabetici in base alla pronuncia *nella lingua materna degli allievi*. Uno studente italiano, ad esempio, può (ri)scoprire che nella sua lingua il suono [k] è rappresentato dai grafemi <c>, <ch>, <q> e <k>, e che al suono [k:] corrispondono <cc>, <cch>, <cq> e <qq>.

Al di là delle sue peculiarità e dei suoi limiti come metodo per l'acquisizione di una lingua straniera, The Silent Way si iscrive in un progetto educativo mirante a sviluppare la consapevolezza del proprio io e a mettere in luce la consapevolezza di tale consapevolezza. Questo attingere alle risorse di ognuno per potenziarle al massimo grado ha meritato a questo metodo la qualifica di *umanistico* e ne segnala i principi come validi al di là delle tecniche didattiche proposte.

2.5. Suggestopedia

Il metodo suggestopedico, introdotto dal bulgaro G. Lozanov,(118) ricorre massicciamente alle tecniche della psicologia clinica per creare attorno all'adulto un clima rilassato e ricco di stimoli gradevoli. L'allievo è incoraggiato a cambiare nome e a percepire se stesso come una persona importante, di successo, convinta di essere dotata di quelle capacità apprenditive superiori che raramente vengono sfruttate pienamente. Il "tornar bambini" in classe è un mezzo che favorisce la suggestione di *ipermnesia*.

Le poltrone comode, la musica barocca in sottofondo, le tecniche respiratorie per il rilassamento, la presentazione di materiale nuovo con toni e voci suggestive, capaci di raggiungere

118) G. LOZANOV, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, New York, Gordon and Breach, 1978 [ed. it. Roma, Armando, 1983].

il livello subliminale aggirando le residue difese del soggetto, sono tutti elementi che confinano questo metodo ad un impiego in situazioni privilegiate; non sembrano possibili adattamenti scolastici senza tradirne almeno in parte la natura clinica. Rimane ribadita e rafforzata un'indicazione 'forte' e valida ovunque: l'importanza del creare un rapporto interpersonale positivo tra insegnante e allievo - un tratto comune, in maggiore o minor misura, a tutti i metodi affettivi-umanistici.

Complessivamente gli approcci affettivi-umanistici "mirano a incorporare elementi dagli altri metodi (deduttivi, induttivi e funzionali) mentre danno priorità agli affetti, ai bisogni e alla personalità del discente."(119) La scarsa attenzione riscossa finora da questi metodi presso di noi è in parte da attribuire alle caratteristiche che possono renderli meno attraenti agli insegnanti interessati soprattutto a ciò che è direttamente reimpiegabile nelle loro classi; in maggior misura è collegata alla necessità di dimostrazioni dei materiali e delle tecniche, e a volte di un addestramento specifico.

Viene ancora una volta chiamata in causa la formazione universitaria e post-universitaria degli insegnanti di lingue straniere. La formazione universitaria è preminentemente letteraria e linguistica, malgrado gli approcci glottodidattici attuali evidenzino l'esigenza di competenze psicopedagogiche almeno altrettanto sviluppate di quelle linguistiche. L'aggiornamento in servizio è a suo volta soggetto a vari condizionamenti: è spesso legato a modalità di tipo informativo più che dimostrativo e addestrativo e nella misura in cui si avvale dell'apporto degli esperti britannici, francesi e tedeschi(120) dà rilievo alle proposte metodologico-didattiche elaborate in tali paesi più che a quelle provenienti da oltre Atlantico o dai paesi ex-comunisti.

3. Le ipotesi antimetodologiche

Sin dalle prime pagine abbiamo giustificato l'opzione a favore di un'analisi della glottodidattica impostata su un approccio metodologico-didattico. Il panorama storico-metodologico a nostro avviso ha fornito ulteriori dati a conforto di tale opzione, al tempo stesso mettendo in guardia contro gli eccessi di fiducia in un dato approccio - contro, cioè, un

119) M. DANESI, *Manuale di tecniche*, cit., p. 25.

120) Ci riferiamo all'apporto, peraltro preziosissimo, del British Council, del Bureau Pédagogique e del Goethe Institut (ai quali si è aggiunto in seguito l'Istituto Cervantes per la lingua spagnola) a iniziative nazionali come il Progetto Speciale Lingue Straniere.

metodologismo esasperato. Tuttavia il nostro panorama non sarebbe completo se non prendesse in esame alcune posizioni che vanno nella direzione contraria, di un sostanziale rifiuto dell'idea di *metodo*.

3.1. L'eclettismo

Nella forma più elementare, il metodo eclettico si condensa nella formula "prendi da tutti i metodi le idee e le tecniche migliori, e adattale alla situazione didattica nella quale ti trovi ad operare." A sostegno di questa posizione si adducono le difficoltà incontrate da coloro che intendono seguire fedelmente un dato metodo, e la constatazione che di fatto questo è quanto avviene nella didassi di numerosi insegnanti: un *cocktail* di tecniche e procedure che per esperienza o per intuito si presumono idonee al raggiungimento degli obiettivi didattici.

Come abbiamo visto a proposito del metodo grammatica-traduzione, il fatto che una prassi sia diffusa non ne garantisce la validità ed efficacia - anche se impone di indagare i motivi di tale diffusione. Non ripeteremo le considerazioni di Corder e Guénot sulla presenza di una metodologia "de facto" e sulla mancanza di coerenza metodologica. Ribadiamo che "le tecniche glottodidattiche fanno parte del sistema glottodidattico e solo all'interno del sistema possono quindi venire definite."(121)

Ma c'è di più. Una visione sistemica dei processi glottodidattici consente un'interpretazione corretta delle esigenze degli allievi. Se, ad esempio, un principiante assoluto chiede di essere istruito nell'inglese dell'informatica (o nel tedesco della psicanalisi, o nel francese della *haute couture*) "senza perdere tempo a studiare la grammatica e i vocaboli della lingua comune" è compito dell'insegnante decidere se l'obiettivo sia posto correttamente e quindi perseguibile, o se quella che può apparire una strada meno diretta non sia invece quella che garantisce una buona padronanza del linguaggio specialistico.(122)

3.2. Le tecniche glottodidattiche.

Una parte non trascurabile della letteratura glottodidattica recente si è dedicata all'analisi e alla presentazione delle tecniche. Abbiamo già citato i volumi teorico-applicativi di Danesi e Balboni: i repertori ivi offerti sono vagliati alla luce dei principi metodologici e di ciascuna tecnica

121) P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche...*, cit., pp. 5-6.

122) Delle *microlingue* si tratterà al cap XI.

si indicano le valenze glottodidattiche (linguistiche, motivazionali, affettive, ecc.). Una sintesi delle proposte più interessanti sarà oggetto del cap. XIII di questo volume.

A partire da questa opportuna rivalutazione del ruolo delle tecniche nella didassi c'è chi in nome di un *approccio empirico* alla metodologia glottodidattica, inteso come "methodology from the perspective of the classroom", (123) focalizza l'attenzione sulle attività effettivamente osservate in aula lasciando ai margini i modelli teorici. Il volume di Nunan non è privo di ambiguità: del suo approccio afferma che esso

integrates theory and research into the nature of language learning and use, with insights derived from the observation and analysis of what actually goes on in classrooms (as opposed to what some say should go on).(124)

In altre parole, afferma che è un approccio *empirico* ma ne evidenzia le fondazioni *teoriche*; in secondo luogo, sono costanti i richiami al metodo comunicativo, che risulta essere la prospettiva glottodidattica assunta di fatto. Tuttavia giunge alla conclusione che

the two major shortcomings of the 'methods' approaches to language teaching are, firstly, that they exist as packages of precepts which are imported into the classroom, rather than being derived from a close observation and analysis of what actually goes on in classroom. Secondly, there is a real danger that they may divorce language from the contexts and purposes of its existence.

This is not to say that individual methods do not have any redeeming features. There are aspects of all methods which might usefully be incorporated into one's classroom practice. However, individual classroom exercises and techniques need to be derived in the first instance from a consideration of the purposes to which the language will potentially be put, and the functions it will fulfill. Lastly, the claims made by champions of one method or another need to be treated with caution -- after all, we have yet to devise a method which is incapable of teaching anybody anything.(125)

123) D. NUNAN, *Language Teaching Methodology*, New York, Prentice Hall, 1991, p. 2.

124) Ibidem, p. 1. "integra la teoria e la ricerca sulla natura dell'apprendimento e dell'uso della lingua, con le indicazioni tratte dall'osservazione e analisi di ciò che effettivamente avviene nelle aule (contrapposto a ciò che alcuni dicono che dovrebbe avvenire)."

125) Ibidem, p. 248. "i due limiti principali degli approcci alla didattica delle lingue basati sui metodi sono, in primo luogo, che si pongono come 'pacchetti' di precetti importati nell'aula, invece di derivare da un'osservazione e analisi attenta di ciò che effettivamente avviene in aula. In secondo luogo, c'è l'effettivo pericolo di un divorzio tra la lingua e i contesti e gli scopi in cui e per cui esiste.

Ciò non significa che i singoli metodi non abbiano tratti che li salvano. Ci sono aspetti di tutti i metodi che possono essere utilmente inseriti nella propria didassi. Tuttavia le singole tecniche e gli esercizi in aula devono derivare primariamente da una visione degli scopi per cui potenzialmente si userà la lingua e delle funzioni a cui adempirà. Infine, le asserzioni dei paladini di questo o quel metodo devono essere prese con cautela -- dopo tutto, non si è ancora escogitato un metodo che non riesca ad insegnare nulla a nessuno.

Prima di replicare a questa stroncatura impietosa degli approcci metodologici, va ricordato che il volume di Nunan è per tanti aspetti un ottimo libro, specialmente nella sua trattazione delle diverse competenze e abilità linguistico-comunicative (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, fonologia, lessico, grammatica) e di alcuni problemi psicopedagogici basilari (stili di apprendimento, gestione della classe, sviluppo dei materiali). E' per questo che i rilievi negativi sui metodi meritano attenzione.

La glottodidattica italiana ha sempre evitato di considerare i metodi come *packages of precepts*, come ricettari rigidi e prescrittivi, a costo di deludere quegli insegnanti inesperti o insicuri che pretenderebbero dal metodologo proprio una serie di precetti, accompagnati da una garanzia di buon funzionamento in tutte le situazioni didattiche.

Non è in questa rigida accezione che noi l'assumiamo [la parola *modello*], in quanto la concepiamo come sinonimo di *modulo di intervento* sì organizzato e coerente, ma pure suscettibile di integrazioni e adattamenti.(126)

Una certa rigidità di applicazione si è effettivamente registrata per certi metodi in certi contesti socioculturali, ma la maggioranza dei metodologi l'ha sempre denunciata come irrispettosa della personalità dell'allievo.

Anche il divorzio tra la lingua e le sue funzioni comunicative non è l'esito dell'applicazione di certi metodi; è vero, al contrario, che il contesto socioculturale ha determinato l'instaurarsi di certi metodi. Se il ruolo dello studio di una lingua straniera a scuola è inteso primariamente come 'ginnastica mentale' preparatoria ad altri studi di tipo accademico, allora si darà spazio ad approcci deduttivo-formali. L'istanza di ancorare lo studio delle lingue agli usi che se ne faranno ci sembra ormai ampiamente recepita e abbastanza consolidata: il rischio di futuri divorzi è ridotto al minimo.

L'affermazione più grave è comunque quella conclusiva, secondo cui, se ci si passa l'espressione colloquiale, "tutto fa brodo." E non è vero. Non si spiegherebbe altrimenti come mai certi approcci siano stati abbandonati dai docenti di intere nazioni malgrado la naturale vischiosità degli stili di insegnamento, che non vengono cambiati facilmente perché l'innovazione è fonte di insicurezza. Ci sono stati progetti su larga scala a cui è stato posto termine perché i risultati si sono rivelati del tutto deludenti. In alcuni casi la causa è stata individuata nella non accettazione, a livello

126) G. FREDDI, *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, cit., p. 110.

sociale, della lingua straniera;(127) altrove invece è stata denunciata l'inadeguatezza dei materiali didattici, della preparazione degli insegnanti, del tempo a disposizione e/o delle metodologie adottate.

Lo stesso Nunan, contraddicendosi, propone un metodo - come è chiaro sin dal titolo del suo volume. Un metodo che, come è giusto, offre agli insegnanti diverse opzioni sui modi in cui raggiungere gli obiettivi, ma individua gli obiettivi stessi sulla base del concetto di *competenza comunicativa* e le procedure sulla base dei modelli psicolinguistici più attuali (in particolare quelli di cui ci siamo occupati in questo capitolo). Di questi orientamenti metodologici ripareremo nell'ultimo capitolo, nel quale ci proponiamo di raccogliere e coordinare organicamente le proposte glottodidattiche oggi più accreditate.

127) Citiamo il caso del francese nelle scuole primarie inglesi, in un'Inghilterra ancora molto lontana dall'accettare la prospettiva europeista (cfr. C. BURSTALL et Alii, *Primary French in the Balance*, Slough, NFER, 1974) e quello del russo (lingua della potenza politicamente egemone ma culturalmente invisa) nell'Ungheria pre-1989.

CAP. VII

LINGUA E CULTURA

1. Cultura e civiltà

Riprendiamo il tema dei rapporti tra lingua e cultura/civiltà con due obiettivi principali: chiarire ulteriori implicazioni glottodidattiche connesse con tali rapporti e approfondire l'idea di *comprensione interculturale*. In Italia è stata affermata l'importanza della saldatura tra lingua e civiltà in un'epoca in cui molti glottodidatti, specialmente inglesi, peroravano la causa di una *lingua neutra* non legata alla cultura del paese d'origine.⁽¹²⁸⁾ Si sosteneva, ad esempio, che la parola *bread* è utile per designare qualsiasi tipo di pane, dalla *baguette* francese alla sfoglia in uso in molti paesi arabi, alle cento varietà di pane italiano.

La risposta a tale presa di posizione è che può valere solo ad un livello elementare di interazione comunicativa ma è riduttiva rispetto alla conoscenza della lingua. *Bread*, come l'italiano *pane*, è il cibo per antonomasia e per traslato il sostentamento economico di una famiglia. Ma accanto a *to win one's bread* (guadagnarsi il pane) e al suo derivato *breadwinner* (colui che col suo lavoro procura il denaro di cui la famiglia ha bisogno, o una parte consistente di esso), ci sono espressioni idiomatiche come *bread and butter* (l'attività che costituisce la maggior fonte di reddito), *They know which side their bread is buttered on* (sanno come cavarsela con gli altri) e *It's the best thing since sliced bread* (è il meglio che si potesse desiderare, o è una cosa molto ben riuscita): il pane affettato e imburrato è tipicamente il pane inglese.

Assodato quindi che imparare una lingua coincide in buona misura con l'accostarsi alla civiltà del paese che in quella lingua si esprime, si è reso necessario definire meglio i termini della questione sia sul versante culturale che su quello glottodidattico. Anche in questo caso l'intreccio di problemi teorici ed applicativi risulta molto complesso.

I vocaboli *cultura* e *civiltà* sono stati al centro di un dibattito filosofico e sociologico di amplissima portata, che non possiamo riprendere in questa sede. Nel discorso glottodidattico sono stati usati in almeno due modi assai diversi e lontani tra loro. Il primo modo identifica la cultura-civiltà di un popolo con i prodotti migliori dell'ingegno quali le opere d'arte, le scoperte

¹²⁸⁾ Si veda G. FREDDI (a cura di), *La civiltà nella didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1968.

scientifiche, le concezioni religiose e filosofiche e le conquiste sociali. E' questa l'accezione più tradizionale ed usuale del termine: sotto il titolo *Civiltà Italiana* (o francese, inglese...) ci aspettiamo di trovare testi o saggi di letteratura, filosofia, storia, diritto, architettura, musica e altri argomenti riconosciuti come "culturali"; agli stessi ci si richiama quando si dice di qualcuno che è "una persona di (grande) cultura".(129)

La seconda accezione del termine ci viene offerta invece dall'antropologia e abbraccia tutte le manifestazioni del modo di vivere di un popolo: i cibi e pasti, l'ordinamento familiare, i riti iniziatici della pubertà, la sepoltura (o cremazione, o altro) dei defunti, per non citare che pochi esempi. Se la cultura nel primo senso trova i suoi templi nelle scuole, nelle università, nelle accademie, nei musei, nei laboratori di ricerca, negli edifici storici e/o artistici, la cultura in senso antropologico la si incontra nelle case, nei villaggi, nei posti di lavoro, ovunque si possa osservare come i gruppi sociali agiscono e interagiscono.

2. La comprensione interculturale

In ambito glottodidattico vi sono numerosi motivi per preferire questa seconda concezione. Anzitutto, se l'obiettivo dell'apprendimento di una lingua-civiltà straniera è essenzialmente quello di comunicare con chi in essa si esprime, la conoscenza degli usi e costumi, delle abitudini quotidiane e dell'organizzazione sociale di un popolo consente di capire esattamente non solo ciò che la gente *ci dice*, ma anche quello che *intende dire*; in altre parole, è indispensabile in una dimensione pragmatica.

In secondo luogo, se accettiamo l'idea per cui modi di vivere *diversi* non implica modi di vivere *migliori* o *peggiori* (ogni cultura è infatti funzionale alle esigenze di quella popolazione), maturiamo quel concetto di *relativismo culturale* che è alla base di ogni autentica comprensione interculturale, obiettivo-cardine già ripetutamente richiamato.

Non è sufficiente, nel quadro dell'educazione di un cittadino, *conoscere* le altre civiltà; l'obiettivo vero è quello di *comprenderle* ed apprezzarle nei loro valori autentici. Nella scelta degli elementi di civiltà da presentare in un corso di lingue c'è però sempre il pericolo di cadere nello *stereotipo* e nel *personaggio caratteristico*.

In un dossier su "La lingua-civiltà inglese nella scuola media" si legge:

129) G. FREDDI, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.

Un primo fecondo contatto con la civiltà inglese può essere realizzato attraverso un incontro con i *characters*, i personaggi più caratteristici della vita di ogni giorno: i *businessmen*, i *bobbies*, i *Salvationists*, i *free speakers*, ecc. Sennonché questi personaggi, tanto autentici e così tipicamente insulari, possono costituire un pericolo se presentati avulsi da un contesto socioculturale che è molto più ricco di presenze e di fermenti culturali: l'alunno può infatti essere indotto a considerare le civiltà inglese come un mosaico di stereotipi, senza riuscire a cogliere alcuni fatti essenziali. E cioè:

1. che questi *characters* sono propri più della capitale che della Gran Bretagna;
2. che essi rappresentano una realtà socio-culturale in fase di accelerata trasformazione, realtà che registra, tra l'altro, anche la presenza di *beatniks* e di ragazze in *mini-skirts*;
3. che essi fanno parte di un corpo sociale solido, laborioso, impegnato e consapevolmente schivo: il popolo inglese.

Ora il Gruppo ritiene che il professore, accanto ai *characters*, debba evocare la presenza di milioni d'inglesi medi, e cioè di un popolo che sembra aver abbandonato il modulo di vita ereditato dalla sua tradizione insulare per avvicinarsi sempre più decisamente alle civiltà continentali.(130)

Abbiamo riportato questo ampio stralcio perché, sebbene chiaramente datato, mostra come la tematica sia già correttamente impostata da oltre un ventennio. Sopravvivono tuttavia residui stereotipi culturali, magari mutati: si pensi alla *swinging London* degli anni '60, legata al successo di gruppi innovativi come i Beatles, alle minigonne di Mary Quant, al nuovo ruolo sociale dei *teen-agers*, e agli sviluppi recenti, dei quali è tuttavia nota quasi esclusivamente l'immagine diffusa all'estero dai *mass-media*.

L'educazione interculturale muove esattamente nella direzione opposta agli stereotipi e ai luoghi comuni, dei quali non varrebbe la pena di preoccuparsi più di tanto se non fossero all'origine di atteggiamenti razzisti. Per quanto riguarda poi i *personaggi caratteristici* possiamo chiederci: chi è l'italiano tipico? Forse il gondoliere veneziano, o il suonatore di mandolino di Marechiaro, o il pizzaiolo, o il mafioso da commedia all'italiana, o chi altro? Probabilmente nessuno di noi si riconosce in questi tipi; al contrario, proviamo disagio quando romanzi, film o libri per l'insegnamento dell'italiano come LS presentano quest'immagine distorta dell'Italia.(131)

130) G. FREDDI (a cura di), *La civiltà nella didattica delle lingue*, op. cit., pp. 123-124.

131) Un'analisi dei materiali didattici per l'italiano lingua straniera o seconda, condotta da P. Balboni e da cui emergono casi in cui i vecchi stereotipi sull'Italia vengono ripresentati come tuttora validi, si trova in G. FREDDI (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, 1987.

Fino a che punto, allora, possiamo identificare il cittadino degli Stati Uniti con il cowboy, il magnate del petrolio, l'astronauta, il bandito Dillinger o il Presidente Kennedy? Ha senso l'idea stessa di americano tipico? Possiamo tutt'al più servirci di personaggi caratteristici per suscitare l'attenzione degli studenti e per agganciare l'accostamento alla civiltà straniera con ciò che di essa già conoscono attraverso i mass-media e gli stereotipi, ma (come già si rilevava nel 1968) soltanto in vista di un superamento di questa fase verso una visione più comprensiva, matura ed equilibrata.

L'accento agli Stati Uniti ci rammenta che nel caso specifico della lingua inglese ci si trova in presenza di rimandi pluriculturali (lo stesso vale per le altre lingue europee a diffusione intercontinentale, come il francese, lo spagnolo, il portoghese e il neerlandese). Nell'ambito del mondo anglosassone è in corso da tempo il dibattito se la lingua inglese sia un elemento unificatore o non sia piuttosto vero che "the UK and the USA are two countries divided by the same language." Per quanto riguarda la scuola italiana, la vicinanza con l'Inghilterra ha condotto molti docenti ad acquisire modelli britannici sia nella pronuncia dell'inglese sia negli altri riferimenti linguistici (soprattutto lessicali) e culturali. Ciò è naturale, ma non deve impedire una didassi aperta alle diverse realtà dell'*English-speaking world* - e altrettanto vale per la francofonia e la ispanofonia.

3. La lingua come strumento di analisi della civiltà

Ogni lingua cristallizza in sé l'esperienza culturale del popolo che la parla. Le lingue delle popolazioni subpolari hanno colpito i linguisti per la grande quantità di vocaboli disponibili per denominare la neve nelle sue diverse manifestazioni: dai fiocchi ai blocchi usati per costruire gli igloo; al tempo stesso molte lingue africane mancano di una parola che designi la neve, fenomeno atmosferico del tutto sconosciuto, mentre abbondano di termini per i vari tipi di noci di cocco, le loro parti e i prodotti (semilavorati o finiti) che se ne ricavano.

Senza andare così lontano, troviamo nella lingua italiana le tracce di tutte le teorie psicologiche che la nostra civiltà ha conosciuto:

- la teoria degli *umori*, ossia dei liquidi che circolano nel nostro corpo e che influirebbero sulla personalità e sul temperamento, ci ha lasciato *flemmatico*, *sanguigno*, *bilioso*, *linfatico*, e altri, oltre allo stesso *umore* e ai suoi derivati: *umorismo*, *umorista*, *umorale*;
- la teoria degli *influssi astrali* ci fa parlare di tipi *lunatici*, *giovioli*, *marziali*, *saturnini* ed è responsabile di espressioni idiomatiche come 'avere la luna di traverso';

- i richiami all'*organo predominante* ci hanno dato qualificativi *come cerebrale, cordiale e manesco*;
- la *psicanalisi* ha fatto entrare nel linguaggio comune parole come *complessato, stressato, nevrotico* e simili.

L'accostamento alla civiltà straniera ha pertanto un legame bidirezionale con lo studio della LS: si ricorre agli elementi di civiltà per comprendere e spiegare numerosi fenomeni di carattere (socio)linguistico; al tempo stesso la lingua è uno strumento privilegiato per capire dal di dentro molti dati culturali. In inglese, un orologio ha una faccia e due mani (nel senso che si usano *face* e *hands* per 'quadrante' e 'lancette'): chi ignora questo può non capire il senso di certe storie per bambini o l'origine di certe scene di cartoni animati; la parola *leg* ha il valore sia di 'gamba' che di 'zampa' e quindi può essere assunta come ulteriore indice di una tendenza ad antropomorfizzare animali e cose.

A tale tendenza, a sua volta, possono essere ricondotte, secondo il Lado,(132) le difficoltà da parte della cultura anglosassone ad accettare la *corrida* come espressione della lotta tra la forza bruta (di cui il toro è la rappresentazione simbolica) e l'intelligenza (impersonata dal torero): se il toro viene in qualche misura umanizzato, muta la percezione del rapporto tra i due contendenti ed appare inaccettabile che uno di essi sia condannato in partenza a soccombere all'altro (salvo imprevisti).

L'esempio ci serve anche per mettere in rilievo i limiti di questo approccio: nella lingua italiana la coppia *gamba/zampa* è simmetrica alla spagnola *pierna/pata*, ma questo non ci impedisce di percepire la *corrida* come estranea alla nostra cultura e mentalità. C'è anche un dislivello tra ciò che è presente nella lingua e ciò che è presente nella coscienza dei parlanti. L'inglese *to undergo an operation* è simmetrico all'italiano 'subire un'operazione' nel senso che il composto **under+go** corrisponde al latino **sub+ire**; ma in quanti italiani è presente e viva la consapevolezza dell'etimologia di *subire*?

Malgrado queste difficoltà, rimane il fatto che il doppio vincolo tra lingua e civiltà è fecondo di reciproche illuminazioni che ci possono aiutare a comprendere meglio entrambe e a cogliere significati sempre più puntuali e profondi.

132) R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, op. cit.

4. I materiali autentici

Sul piano didattico, uno dei modi efficaci perché la cultura-civiltà sia resa presente agli allievi e quindi emergano i legami tra essa e la LS comporta l'uso di *materiali autentici*, ossia non redatti appositamente come materiali didattici ma tratti dalla realtà quotidiana, come le trasmissioni radiotelevisive (in diretta o registrate) e testi scritti di vario genere.

Uno dei problemi principali nel ricorso a materiali autentici riguarda le difficoltà linguistiche ivi presenti, che non sono graduate come nei materiali didattici redatti appositamente. Si può affrontare il problema principalmente in due modi:

- a) scegliendo materiali che per contenuti o strutturazione eliminino preventivamente alcuni problemi di comprensione;
- b) indicando compiti precisi e limitati nella fruizione di tali materiali.

Un telegiornale straniero sarà più facile da seguire, almeno per quanto concerne le notizie e i servizi di politica internazionale, se gli allievi hanno ascoltato un notiziario italiano e quindi sanno di che cosa, presumibilmente, si parlerà nell'emissione estera. Analogamente, anche un principiante a cui viene mostrato un biglietto ferroviario straniero sarà in grado di riconoscere i dati consueti quali le stazioni di partenza e di arrivo, la data ed il prezzo.

Di fronte ad un testo (orale o scritto) complesso, l'insegnante può chiedere che vengano colti ed isolati solo alcuni elementi, rinviando eventualmente a successive occasioni le spiegazioni particolareggiate su tutti gli altri dettagli. In altre parole, invece di semplificare il testo si semplifica il compito; il vantaggio di questa procedura è che si stabilisce un contatto con la lingua straniera come effettivamente viene usata dai parlanti nativi, e non con un suo surrogato.

Il concetto di *autenticità* dei materiali didattici è oggetto di dibattito; in effetti la questione è assai più complessa di come l'abbiamo delineata. Si sottolinea, ad esempio, che un *uso inautentico*, qual è quello scolastico, di materiali reali ne inficia il valore originario, ne stravolge finalità e modi di fruizione: un biglietto ferroviario serve per viaggiare, non per costruirvi sopra un esercizio di comprensione. L'attività scolastica, peraltro, nel suo complesso (e non solo per ciò che si riferisce alle lingue straniere) è necessariamente un'attività in cui si ricorre ampiamente alla simulazione. Né è la sola: gli astronauti non sarebbero mai andati nello spazio e sulla Luna senza prima aver trascorso lunghi periodi di addestramento nei simulatori.

Allora più che chiedersi, in astratto, se e fino a che punto sia autentica un'attività didattica, val la pena di chiedersi, in concreto, se e in quale misura essa concorra a far raggiungere le mete educative e gli obiettivi didattici previsti. I vantaggi derivanti dall'impiego di materiali reali o realistici sono molteplici sia sul piano della motivazione che su quello della comprensione dei rapporti tra lingua e civiltà.

5. Gli scambi scolastici in Europa

Invece di offrire nostre considerazioni sullo stato attuale della questione e sulle proposte avanzate in merito agli scambi scolastici, preferiamo riportare per intero un autorevole documento.(133)

A. I rappresentanti delle associazioni europee occidentali degli insegnanti di lingue, riuniti il 3 e 4 marzo 1990 a Parigi, hanno esaminato la situazione degli scambi scolastici in Europa. Con riferimento anche ai documenti e rapporti dei dodici paesi della Comunità Europea (CE), conseguenti al seminario "Teacher and Class Exchange or School Exchanges - <1992 Classes>", Cumberland Lodge, Windsor Great Park (26-28 maggio 1989), nonché al progetto LINGUA della CE e ai progetti e programmi d'attività del CDCC ("Promozione delle lingue vive e del patrimonio linguistico"), la FIPLV-Regione dell'Europa Occidentale

constata

1. una crescita quantitativa degli scambi e contatti scolastici internazionali, nel corso degli ultimi anni, ai diversi livelli di operatori e utenti scolastici (professori, classi, gruppi di allievi, allievi singoli, studenti universitari, assistenti di lingue);
2. una diversificazione dei programmi, degli obiettivi e delle realizzazioni pratiche (scambi incentrati su "progetti", su "l'Europa del 92", l'introduzione della comunicazione telematica per i contatti a grande distanza) nei paesi che hanno già acquisito molta esperienza nel campo degli scambi scolastici;
3. un interesse crescente per gli scambi scolastici nei paesi dell'Europa meridionale (Spagna, Grecia, Italia, Portogallo) e, anche se a volte ancora frammentariamente, la realizzazione di progetti di scambio con controparti di paesi con lingua di grande diffusione (Francia, Gran Bretagna, Germania Federale);
4. un interesse crescente per gli scambi scolastici nei paesi dell'Europa centrale ed orientale, in seguito ai recenti rivolgimenti politici, e una forte richiesta di stabilire contatti con scuole e istituzioni scolastiche europee occidentali;

133) E' una dichiarazione redatta da un gruppo internazionale di lavoro (di cui fa parte anche chi scrive) nell'ambito delle attività della *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (FIPLV). La Federazione opera su scala mondiale ma ha articolazioni regionali; della Regione europea occidentale fanno parte i 12 paesi della comunità e inoltre Austria e Svizzera. Proprio lo svizzero Philip Alex Ehrhard, noto esperto in materia, è stato l'autore principale del testo.

5. l'attuazione, soprattutto da parte della CE, di programmi, infrastrutture e di interventi finanziari notevoli al fine di promuovere gli scambi scolastici, in particolare con i paesi la cui lingua è meno diffusa (programmi ERASMUS, LINGUA, "CLASSI 92");
6. da un lato, il moltiplicarsi degli istituti, degli organismi e dei servizi non statali talvolta paralleli in alcuni paesi della CE (soprattutto nei paesi con strutture scolastiche poco gerarchizzate) che si propongono come centri di intermediazione, promozione e coordinamento nazionale di scambi scolastici, nonché il moltiplicarsi delle iniziative private di singole scuole e/o degli stessi insegnanti;
7. dall'altro lato, l'assenza di un'infrastruttura adeguata a livello nazionale o regionale in alcuni paesi della CE, il che rende difficile agli insegnanti l'accesso alle informazioni sui programmi e sulle possibilità di scambi scolastici;
8. un'insufficiente integrazione degli scambi nei piani di studio e nelle attività scolastiche in senso stretto, il che assegna agli scambi il ruolo di attività para- o extra-scolastiche, facendo così andar perduto parte del loro valore;
9. l'assenza quasi totale di una pedagogia degli scambi a tutti i livelli scolastici;
10. l'assenza quasi totale di una formazione iniziale e continua degli insegnanti nel campo degli scambi scolastici.

B. In vista della scadenza europea del 1992, e consapevole della crescente mobilità che richiede prioritariamente una migliore conoscenza e una migliore comprensione delle lingue e delle culture europee, la FIPLV-Regione dell'Europa Occidentale

1. sostiene ed incoraggia tutte le iniziative e i provvedimenti presi da soggetti e organismi statali e non statali miranti ad intensificare gli scambi scolastici a tutti i livelli e chiede che questi impegni siano ulteriormente perseguiti;
2. ritiene che non si debba privilegiare una data forma di scambio rispetto alle altre, né dare priorità a scambi che interessino livelli scolastici o destinatari predeterminati, poiché gli scambi di insegnanti e gli scambi di classi o di gruppi di allievi devono essere considerati complementari e dovrebbero anzi stimolarsi reciprocamente anziché escludersi a vicenda in ossequio a un qualsiasi ordine gerarchico di attuazione;
3. chiede che i programmi di scambio della CE si estendano ad un pubblico di operatori scolastici più ampio di quello attualmente definito nel programma LINGUA;
4. auspica, in qualità di organizzazione che riunisce le associazioni di insegnanti di lingue dell'Europa occidentale, che i paesi non membri della CE (paesi nordici, Austria, Svizzera) non siano di fatto esclusi dai programmi di scambi inter-europei;
5. invita gli organismi governativi e le associazioni di insegnanti di lingue dei paesi non membri della CE ad assumere iniziative intese a negoziare con gli organi competenti della CE una partecipazione almeno parziale ai grandi programmi europei di scambi scolastici in via di realizzazione;

6. incoraggia tutte le iniziative e i provvedimenti che facilitino l'accesso dall'Europa centrale ed orientale agli scambi scolastici con i paesi dell'Europa occidentale e offre, in tal caso, i propri buoni uffici come intermediaria verso le associazioni-sorelle di tali paesi che desiderassero realizzare progetti di scambio con scuole dei paesi occidentali;
7. chiede l'istituzione di centri o uffici nazionali o regionali di informazione, di promozione e di coordinamento degli scambi scolastici nei paesi in cui tali infrastrutture ancora mancassero;
8. invita gli organi competenti della CE e nazionali a vigilare con particolare attenzione sulla diffusione delle informazioni sui programmi di scambi e di adoperarsi affinché
 - a) esse raggiungano tutti gli insegnanti
 - b) i processi di partecipazione e di realizzazione divengano trasparenti;
9. chiede alla CE di prendere provvedimenti destinati a raccogliere e diffondere informazioni di carattere metodologico relative agli scambi scolastici, in particolare mediante
 - a) la pubblicazione di opere specifiche e "guide pratiche"
 - b) l'intervento con articoli su riviste pedagogiche
 - c) l'istituzione di una banca di dati sui progetti e le esperienze didattiche di scambi scolastici, facilmente accessibile agli insegnanti;
10. chiede la professionalizzazione del lavoro dei centri e degli uffici di coordinamento degli scambi scolastici, che dovrebbero essere sempre diretti da persone che hanno acquisito una grande esperienza nell'attuazione di scambi scolastici;
11. incoraggia l'impiego per gli scambi scolastici e per i contatti interculturali delle tecnologie avanzate come la telematica e la televisione via satellite ("Olympus");
12. ritiene urgentissima una riflessione approfondita sulla metodologia degli scambi scolastici (nelle dimensioni linguistiche, culturali e sociali) a tutti i livelli di scolarità;
13. offre agli organi competenti della CE il proprio concorso all'elaborazione di una pedagogia degli scambi scolastici attraverso gli specialisti e gli sperimentatori presenti nelle associazioni nazionali;
14. considera importante che i programmi di scambi scolastici e le acquisizioni dei partecipanti nel campo delle competenze linguistiche, culturali, sociali e didattiche siano oggetto di una valutazione scientifica sistematica;
15. chiede che una parte dei mezzi finanziari destinati ai programmi di scambio sia destinata alla formazione continua degli insegnanti nel settore degli scambi scolastici e alla valutazione delle esperienze;
16. invita gli organi competenti in ciascun paese ad integrare gli scambi scolastici nel curriculum dei diversi tipi e livelli di insegnamento e ad incoraggiare le attività scolastiche comuni in gruppi mistilingui;
17. auspica che l'interdisciplinarietà sia intensificata e che gli scambi scolastici non siano esclusivamente privilegio o compito degli insegnanti di lingue;

18. incoraggia gli autori di testi scolastici, soprattutto nel settore linguistico, ad inserire nei libri passi dedicati alla comprensione interculturale e agli scambi scolastici, offrendo idee per una pluralità di realizzazioni didattiche e pratiche;
19. ritiene indispensabile ed urgente la formazione iniziale e continua degli insegnanti sul tema degli scambi scolastici (corsi, seminari, convegni) sia a livello nazionale che internazionale o bi-nazionale (nelle zone frontaliere), al fine di acquisire le conoscenze e le capacità necessarie alla buona riuscita di uno scambio;
20. chiede, per quel che riguarda gli scambi di professori e assistenti di lingue, una maggiore flessibilità e varietà nelle formule e nei programmi proposti, soprattutto per l'avvio e/o lo sviluppo
 - a) di scambi da posto a posto di durata variabile
 - b) di scambi non simultanei di due insegnanti che formino un'équipe che agisce consecutivamente nei due istituti scolastici rispettivi (per un mese, un trimestre, un semestre)
 - c) di assistentati e di stages a fini didattici (progetto di studio, formazione continua) della durata da una settimana a un mese;
21. ritiene che occorra definire una nuova "filosofia" e delle linee-guida per gli scambi tra insegnanti;
22. incoraggia gli insegnanti non di lingue a partecipare ai programmi di scambio di ogni tipo, il che faciliterà la sperimentazione e l'adozione di nuove forme di insegnamento delle lingue vive, come l'insegnamento 'per immersione' che darebbe all'apprendimento delle lingue una dimensione rinnovata che risponde meglio ai bisogni linguistici dei futuri Europei;
23. considera indispensabile che i dirigenti scolastici e gli ispettori siano meglio informati ed aggiornati (mediante seminari, convegni, pubblicazioni) sui modi in cui possono trarre il massimo vantaggio da un insegnante di scambio, che deve essere considerato/a un'importante 'risorsa' all'interno di una scuola;
24. chiede alla CE di adottare provvedimenti amministrativi che permettano agli insegnanti di tutti gli ordini e gradi della scuola di realizzare più facilmente scambi di professori (supplenze garantite e retribuite, aiuti finanziari, riconoscimento dei titoli e dei diplomi).

CAP. VIII

CURRICOLI E MODELLI OPERATIVI

1. Programmi e curricoli

Nella prassi scolastica italiana, per *programmi* si intendono tradizionalmente le specificazioni dei *contenuti* di un corso, così come sono indicati nei Decreti Ministeriali per i vari ordini di scuole. Si tratta di elenchi di argomenti che l'insegnante deve affrontare e sui quali vertono le prove di controllo e gli esami finali. Nulla si dice sugli *obiettivi* da raggiungere, espressi in termini *comportamentali*, ossia indicando che cosa gli studenti debbono saper fare per dimostrare di avere appreso la materia.

Un'evoluzione significativa si è avuta con i Programmi per la Scuola Media del 1979 i quali, recependo le posizioni che le scienze pedagogiche avevano nel frattempo maturato, nella Premessa Generale si preoccupano di precisare come debbano essere intesi i programmi stessi e come si imposti la programmazione curricolare:

Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il Consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare. La relativa ampiezza dei programmi è giustificata dall'esigenza di richiamare: le finalità specifiche delle singole discipline e attività, nel quadro educativo generale in cui esse si inseriscono; la proposta di alcune linee metodologiche, pur nel rispetto della libertà didattica dei docenti; la definizione dei contenuti programmatici, reimpostati, secondo gli sviluppi della ricerca culturale, tenendo presente gli aspetti positivi e quelli meno soddisfacenti dell'esperienza sinora maturata nella scuola dal 1963. [...]

FASI DELLA PROGRAMMAZIONE

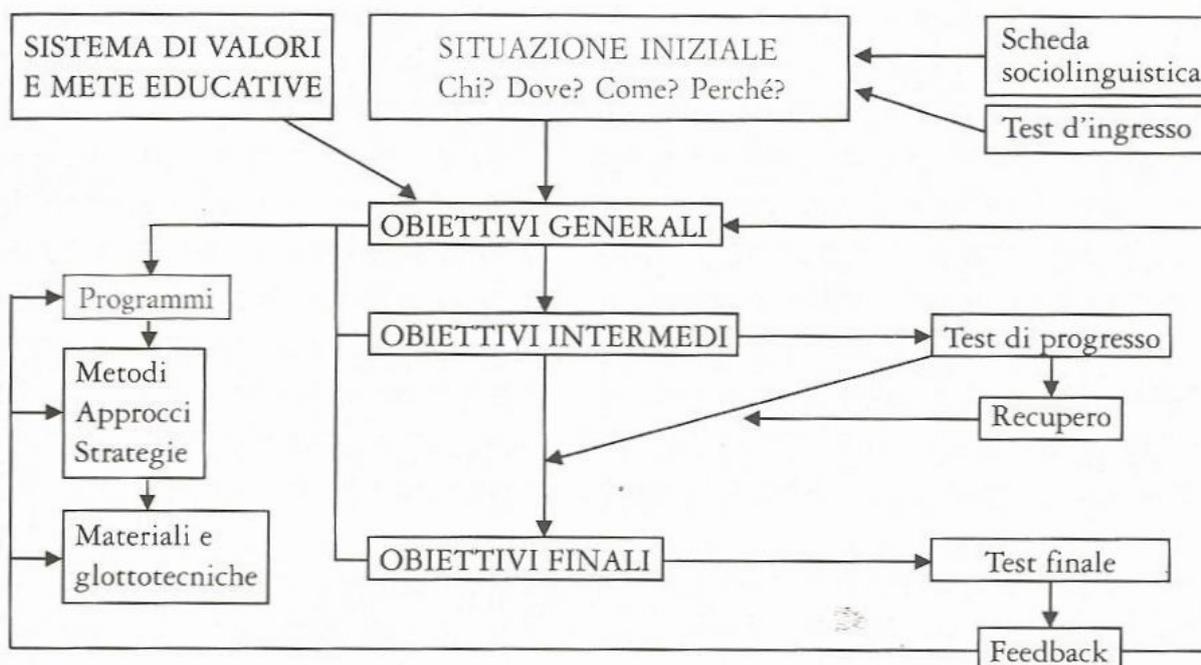
Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente i seguenti momenti:

a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;

- b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- e) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d) individuazione dei metodi, materiali, e sussidi adeguati;
- e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento;
- f) processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

La programmazione può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari, interventi individualizzati, nonché raggruppamenti variabili di alunni, anche di classi diverse e utilizzazione di docenti specializzati).

Il grafo della fig. 10 rappresenta in forma schematica come le componenti di un processo glottodidattico si collocano nell'ambito di una programmazione curricolare:



[Fig. 10]

Gli obiettivi generali di un corso non discendono soltanto dall'analisi della situazione didattica (Chi sono i nostri allievi? Come, dove e quando ha luogo l'attività di insegnamento/apprendimento? Che cosa occorre che imparino?), ma derivano anche e soprattutto dal sistema di valori a cui ci si richiama e dalle mete educative che a quei valori si ispirano. Come abbiamo visto parlando di bilinguismo, sulla situazione iniziale ci illuminano non solo i test d'ingresso ma anche una scheda sociolinguistica da cui ricavare dato sui rapporti che ogni allievo già intrattiene con la LS. Per i principianti i test d'ingresso riguarderanno i prerequisiti dell'apprendimento linguistico, tra cui la cultura generale, la padronanza della LN, la sensibilità linguistica e le capacità logiche e ideative.

Seguendo il grafo sul lato sinistro osserviamo come dalla definizione degli obiettivi generali derivino le scelte in ordine al programma o *sillabo*, ai contenuti o *corpus* (lessico, strutture, generi testuali e argomenti dei testi), alle strategie didattiche (metodi/approcci), ai materiali didattici ed alle tecniche, ivi compreso il ricorso eventuale ai sussidi audiovisivi.

Procedendo invece lungo l'asse centrale si nota che gli obiettivi generali vengono scanditi in una sequenza di obiettivi intermedi (che possono corrispondere agli obiettivi di ciascuna unità didattica [UD]) attraverso i quali si raggiungono gli obiettivi finali. Se i test di progresso danno esito favorevole si procede all'UD successiva; se no, si pongono in atto strategie di recupero.

I risultati delle prove finali mettono in moto processi di *feedback* che conducono a modificare programmi, contenuti, metodi, materiali e/o tecniche sulla base delle esperienze condotte. In qualche caso può essere necessario rivedere gli stessi obiettivi generali, qualora essi risultassero, ad esempio, troppo ambiziosi rispetto alle capacità degli allievi, al tempo disponibile, o a uno qualsiasi dei numerosi vincoli a cui soggiace l'attività didattica; più raramente avviene di dover modificare obiettivi che erano stati sottostimati rispetto alle effettive potenzialità.

1.1. Modelli cibernetici ed ecologici

Dobbiamo alla cibernetica ed alle sue applicazioni (tra cui la robotica industriale) il concetto di "retroazione" (o *feedback*) che si riferisce all'autoregolazione del processo utilizzando come *input* una parte dell'*output*. Un esempio è dato dal termostato, che reagisce alle variazioni di temperatura attivando o disattivando opportunamente la fonte di calore. Oggi vi sono macchine

capaci di reagire ad ambienti in cui sono presenti stimoli multipli e sempre diversi, agendo al tempo stesso con la delicatezza che occorre per afferrare un uovo, spostarlo e posarlo senza romperlo.

L'idea di *feedback* è senza dubbio pervasiva: non v'è schema di programmazione curricolare, o diagramma di flusso che descrive un intervento didattico, che non termini con le frecce che ritornano all'inizio, per indicare che gli esiti di ciò che si è compiuto devono rifluire all'indietro per correggere gli errori, ridefinire gli obiettivi, o per quant'altro occorra perché dall'esperienza si traggano il massimo vantaggio e quante più informazioni sia possibile. Ciò è positivo, nel complesso, perché ha fatto emergere che:

a) ogni fase del processo ed ogni elemento che entra in gioco interagiscono con tutti gli altri; si giunge così ad una prospettiva *sistemica*(134) che non isola i singoli aspetti, ma li correla;

b) la fase di controllo finale e di valutazione non serve solo a giudicare gli allievi o gli esaminati, ma deve essere strumento di autocorrezione per l'insegnante (che impara a mettersi in discussione) e di verifica della validità di metodi, tecniche, materiali didattici e sussidi; se gli esiti sono inferiori alle attese non sempre è colpa della scarsa intelligenza degli scolari con cui ci si trova ad operare.

Vi sono però differenze significative tra la retroazione cibernetica e quanto avviene nella prassi glottodidattica; in particolare, da quest'ultima è assente la circolarità che caratterizza il *feedback* nell'automazione. Se in un impianto di imbottigliamento i controlli indicano che il livello del liquido si alza o si abbassa oltre i limiti di tolleranza previsti, entra in azione il dispositivo che diminuisce o aumenta l'immissione del liquido; esso rimane in funzione finché il controllo finale non dà esito favorevole. Tecnicamente si parla di un *loop* o circolo che rimane attivo finché non viene soddisfatta la condizione richiesta per uscirne.

L'insegnante che al termine di un'unità didattica riscontra delle carenze di apprendimento nei suoi allievi raramente torna sui suoi passi per ripetere pedissequamente le fasi che hanno preceduto quella del controllo, entrando così in un circolo che termina solo quando sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati. A volte può essere utile ripetere esercizi o spiegazioni, ma molto

134) Per la verità, molte delle opere che finora hanno affrontato il tema dei rapporti tra teoria sistemica e glottodidattica hanno avuto buon gioco nel denunciare le carenze degli approcci non-sistemici ma non altrettanta efficacia nella "pars construens" del discorso metodologico. Cfr. G. DE MARTINO, *Per una metodologia sistemica dell'insegnamento delle lingue*, Bologna, Patron, 1978; G. DE MARTINO, *La didattica delle lingue: storia, problemi e prospettive*, Padova, Signum, 1983.

più spesso l'attività di recupero prevede approcci alternativi, modi diversi di affrontare il problema, altre esercitazioni, pause di riflessione, o altro ancora. Sia in teoria che in pratica, il recupero non è il ripasso.

Non è nemmeno escluso che l'insegnante decida di procedere comunque all'unità didattica successiva, se prevede che questo non pregiudichi la possibilità, per i meno abili, di colmare le lacune. Questo vale in linea di principio: in linea di fatto è raro che si possa andare avanti rinviando il recupero a momenti successivi. In ogni caso, si noti che l'insegnante è al tempo stesso sia il controllore che l'attuatore, riassumendo in sé, non di rado con una funzione di "filtro", due funzioni che in un sistema cibernetico sono ben distinte.

Allora, a fronte di tutte queste difficoltà, più che dalla cibernetica potremmo trarre modelli dall'ecologia,⁽¹³⁵⁾ ove tutto interagisce all'interno dell'ecosistema, ma le soluzioni vengono cercate attraverso successivi adattamenti reciproci. Questi modelli sono tendenzialmente più complessi e meno deterministici, e proprio per questo più rispondenti alla realtà psicologica degli allievi. Una visione "forte" degli apporti della cibernetica condurrebbe a privilegiare un'impostazione deterministica di matrice neobehaviorista e tenderebbe quindi a condurci nella direzione opposta rispetto a quella che oggi gode di maggior credito, ispirata alla psicologia cognitivista.

1.2. Il curriculum continuo

Al concetto di *curriculum continuo* si è giunti attraverso un cammino che sarà opportuno ripercorrere rapidamente perché aiuta a capire meglio a quali domande inevase si cerchi ora di dare risposte coerenti ed efficaci. La giustificazione degli studi e delle ricerche sul curriculum continuo risiede infatti nell'insoddisfazione per ciò che è stato finora prodotto nell'ambito della programmazione educativa.

1.2.1. I programmi

Anche le realizzazioni più recenti (ad esempio, le proposte di programmi per la scuola superiore nell'ambito del Progetto Brocca) risentono dell'impostazione tradizionale secondo cui agli

135) Vi sono già vari accenni a possibili rapporti tra la glottodidattica (e le discipline afferenti) e l'ecologia. Citeremo solo: A. COSTALL & A. STILL (a cura di), *Cognitive Psychology in Question*, Brighton, The Harvester Press, 1987 (sull'"ecological approach to Psychology" di J.J. GIBSON); L. HEILMANN, "A proposito di 'ecologia del linguaggio'", in *Le lingue del mondo*, a. LI n.5-6, 1986, pp. 231-233; M.G. CALASSO, "Diverso è bello: l'educazione interculturale nella scuola", in *Ricerca Educativa*, a. IV n. 1, 1987, pp. 10-38.

insegnanti vengono fornite essenzialmente liste di contenuti. Pur recependo l'idea che si debbano indicare obiettivi e metodi, il punto focale rimane il *che cosa* dev'essere insegnato, tant'è vero che le commissioni per gli esami di maturità si basano, per i loro giudizi sull'operato dei docenti e sulla preparazione dei candidati, sull'idea di un *programma standard* rispetto al quale sono consentite variazioni marginali e solo per quanto riguarda le prove orali. Continuare a parlare di *Programmi* e non di *Curricoli* non è quindi solo una questione di denominazione, ma di sostanza.

D'altra parte, è sempre stata rifiutata un'impostazione anche solo parzialmente simile a quella francese, in cui vengono indicati dettagliatamente, classe per classe, i contenuti obbligatori. I programmi di aritmetica per la scuola elementare del 1955 stabilivano che si dovevano imparare le quattro operazioni entro il venti nella classe prima ed entro il cento in seconda, e quest'ultima indicazione è confermata nei programmi di matematica dell'85; ma per tutte le altre materie anche la formulazione degli obiettivi lascia adito ad interpretazioni discordanti.

Nei Programmi Ministeriali di Lingua straniera del 1985 si dice che "è importante che l'alunno sia in grado, al termine della scuola elementare, di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisca ad esperienze concrete di vita quotidiana." Lasciamo perdere il cattivo italiano ("sostenere... una breve lettura") e non stiamo a discutere se la facilità della prova dipenda essenzialmente dalla brevità del passo da leggere o da altri parametri; notiamo che l'abilità dello scrivere, che sembrerebbe esclusa da questa formulazione dei traguardi finali, viene invece recuperata nelle "Indicazioni didattiche" in cui si parla di "una elementare produzione scritta". C'è poi un cenno alla corrispondenza interscolastica ma non è chiaro se si pensi che la "elementare produzione scritta" degli alunni possa raggiungere un livello così avanzato oppure si intenda dire che la corrispondenza deve essere gestita dagli insegnanti, i quali poi se ne serviranno in classe per "occasioni di uso concreto della lingua straniera."

1.2.2. Obiettivi e curricoli

Tra il 1962, anno in cui il Mager pubblica il suo *Preparing Instructional Objectives*,⁽¹³⁶⁾ e il 1985 intercorre quasi un quarto di secolo, che tuttavia non è bastato perché si imparasse a non usare più espressioni generiche, fumose e quindi inservibili, come "occasioni di uso concreto della lingua straniera" o "acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale." Quanto considerevole

136) R.F. MAGER, *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962.

deve essere un patrimonio lessicale perché sia considerato considerevole? Come mai non si fa alcun cenno alla differenza tra lessico *passivo*, ossia disponibile per le abilità ricettive dell'ascoltare e del leggere, e lessico *attivo*, che il soggetto non solo sa riconoscere ma sa anche usare per esprimersi?

Trent'anni fa si erano già individuati i sintagmi verbali da non usare se si vogliono definire gli obiettivi in modo univoco: sono le espressioni come *sapere, capire, comprendere, apprezzare, approfondire, cogliere il significato, cogliere il valore, essere convinto di* e simili: come si fa ad accertare se uno scolaro *apprezza* davvero una poesia che gli è stata fatta studiare? Che cosa, in concreto, l'insegnante vuole riscontrare? Se l'accertamento consiste nel controllare che lo scolaro sappia parafrasarne il contenuto con vocaboli propri, allora lo si dica: "sa parafrasare" è un obiettivo accertabile, a determinate condizioni, ed è diverso da un "sa apprezzare" generico e sfuggente.(137)

In linea di massima, verbi come *trascrive, recita, identifica, riconosce, elenca, riordina, confronta, riassume* e simili sono molto più puntuali; notiamo anche, per inciso, che il soggetto degli obiettivi è sempre lo scolaro, e mai l'insegnante. Che cosa aveva in mente, in termini di attività osservabili, chi nel programma di italiano per le scuole elementari del 1985 ha scritto "rendere consapevoli gli alunni delle differenze esistenti fra la pronuncia del loro italiano regionale e dell'italiano cosiddetto standard"? Immediatamente dopo si parla di "evitare, soprattutto nella scrittura, gli errori che ne conseguono" e allora il "rendere consapevoli" in realtà si traduce in "ottenere che lo scolaro sviluppi un'ortografia corretta, esente da regionalismi": ma allora perché non dirlo subito e chiaramente?

Sappiamo bene quali ostacoli si frappongano alla definizione dettagliata degli obiettivi in termini di attività osservabili e di criteri di accettabilità. Né ci sembra il caso di riproporre certe impostazioni meccanicistiche oggi rifiutate dagli orientamenti più accreditati nel campo della psicologia dell'educazione. Tuttavia o si rinuncia all'idea di elaborare un curriculum continuamente sufficientemente dettagliato perché possa essere davvero utile, oppure si lasciano in disparte testi programmatici allusivi e approssimativi per individuare puntualmente mete, obiettivi e contenuti.

137) Uno nostro primo lavoro in cui si affrontano questi temi con riferimento specifico alle lingue straniere è G. PORCELLI, "Obiettivi comportamentistici nello studio delle lingue", in *Lingua e Civiltà*, a. V, n. 2, maggio 1972, pp. 15-19; il tema sarà poi ripreso e ampliato in G. PORCELLI, "The Role of Behavioural Objectives in Foreign Language Teaching", in *Perspectives*, Roma, ATESI-Bulzoni, v. V, n. 2, Aprile 1982, pp. 28-39.

Occorre prendere atto del fatto che in Italia si è finora seguito il primo indirizzo anche dove si dovrebbe fare ricorso a un modello di programmazione curricolare come quello sopra riportato per la scuola media. La responsabilità di individuare i livelli, i contenuti, i traguardi operativi e gli strumenti per verificarne il raggiungimento è demandata al consiglio di classe che "per competenza" si rivolge ai docenti della materia. Questi sono spesso orientati (in qualche caso, di fatto condizionati) dalle scelte operate da coloro che hanno redatto i libri di testo e gli altri materiali didattici adottati - e nel nostro sistema scolastico non sempre la persona che propone le adozioni è la stessa persona che poi usa i materiali adottati.

Il D.M. 12.2.1985 si muove sulla stessa linea: "Spetta ai docenti, collegialmente e individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali." E' chiaro quindi che la responsabilità di decidere è degli insegnanti, i quali devono tenersi aperte tutte le strade, vecchie e nuove. Non è invece assolutamente chiaro che cosa significhi "tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum" e, di conseguenza, quale valore sia attribuito a *curriculum* in tale contesto - che è anche l'unico, salvo errori, in cui il termine ricorre nell'intera Premessa Generale dei programmi del 1985.

Il risultato più frequente di questa impostazione è una comunicazione molto incerta su ciò che è stato fatto e ciò che ci si propone di fare in una data classe: è un risultato ancor più paradossale alla luce dell'importanza che oggi attribuiamo al "saper comunicare", alla competenza comunicativa sia in lingua materna che in lingua straniera. La chiarezza nella formulazione degli obiettivi è la premessa indispensabile per poter indicare senza equivoci quali di essi siano stati conseguiti e quali no, su quali abilità si possa fare assegnamento e quali invece debbano essere sviluppate negli stadi successivi dell'istruzione.

Se vogliamo smettere di avere principianti di lingua straniera alla scuola elementare, alla scuola media, nel biennio, nel triennio, all'università e nei corsi di lingue straniere per adulti(138) è

138) Le lingue straniere sono evidentemente l'unica materia che lo Stato non insegna abbastanza rispetto alle esigenze della società, altrimenti avremmo anche scuole private di storia, di geometria, di scienze naturali e di tecnica commerciale.

necessario trovare un nucleo essenziale di materia ai vari livelli sulla base del quale si può innestare la fase successiva. L'insegnante di matematica della scuola media sa che in linea di massima può fare assegnamento sulla capacità di tutti gli scolari di eseguire le quattro operazioni e sulla loro conoscenza del sistema metrico decimale e dei fondamenti di geometria piana. Può sembrare poco, per cinque anni di scuola primaria; chi ha esperienza di insegnamento elementare sa che invece è un grande successo ottenere che *tutti*, anche i meno bravi, raggiungano quei traguardi minimi.

Quali sono, per la lingua straniera nella scuola elementare, i traguardi in qualche modo comparabili alla padronanza delle quattro operazioni e del sistema metrico decimale? Prima di ipotizzare un itinerario di risposta dobbiamo riformulare la domanda perché non possiamo parlare di "curricolo di lingua straniera." La *lingua straniera* è solo un'astrazione: nella realtà esistono le lingue straniere al plurale, ognuna con le sue peculiarità. Potremo quindi avere solo curricula distinti di francese, inglese, spagnolo e tedesco - queste sono, citate in ordine alfabetico, le lingue scelte dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'insegnamento nella scuola elementare.

1.2.3. Il problema della graduazione

Per quanto riguarda i curricula di lingua straniera nella scuola elementare italiana ci sono studi e proposte interessanti, tra cui quanto è stato elaborato, tra l'altro, dall'IRRSAE di Lombardia sul curricolo continuo in educazione linguistica e dall'IRRSAE Veneto nell'ambito del Progetto *Janua Linguarum*.(139)

Quest'ultimo, varato nel 1985 dell'IRRSAE del Veneto, fu denominato "*Janua Linguarum*" in omaggio a Comenius e alla sua *Janua Linguarum Reserata Aurea* e diretto dal Prof. Giovanni Freddi, docente di Didattica delle Lingue Moderne all'Università di Venezia. Il progetto, dopo aver analizzato le esperienze italiane ed europee, si è proposto di:

- realizzare curricula di francese, inglese e tedesco con indicazioni puntuali, anno per anno, su cui basare un insegnamento di tre ore settimanali nei tre anni del secondo ciclo della scuola elementare;

139) In materia vi sono stati studi significativi (tra gli altri, D. BERTOCCHI, L. BRASCA, F. ELVIRI, E. LUGARINI, M.C. RIZZARDI, *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, B. Mondadori, 1981; M. BERRETTA, E. CAVALLINI BERNACCHI (a cura di), *Per un curricolo continuo di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Quaderni IRRSAE Lombardia, n. 10, marzo 1985) e importanti convegni nazionali, tra cui il Convegno Nazionale ANILS su "Gli insegnamenti linguistici attraverso il curricolo: continuità ed integrazione", Montegrotto (PD), 23-25 novembre 1989 (Atti in *Le Lingue del Mondo* a. LV, n. 3/4, 1990)

- fornire una formazione iniziale ed un sostegno continuativo agli insegnanti impegnati nella sperimentazione.

Il Gruppo per lo Sviluppo del Curricolo ha dovuto affrontare difficoltà di tipo nuovo rispetto a stagioni metodologiche precedenti. Si trattava infatti di graduare la materia non più su basi strettamente grammaticali e lessicali ma soprattutto, nell'ottica di una didattica informata all'approccio comunicativo, con un'attenzione ai domini, alle funzioni e alle nozioni semantiche.

I domini sono gli ambiti di uso della lingua straniera proposti agli scolari tenendo conto dei loro centri di interesse preminenti. Per tutte e tre le lingue sono stati indicati i seguenti domini:

Per il primo anno (classe terza):

- La scuola;
- La famiglia e la vita quotidiana;
- L'ambiente naturale;
- La vita sociale.

Per gli anni successivi: gli stessi, a cui si aggiungono:

- I giochi e gli svaghi;
- L'Immaginario.

Il lessico proposto per le tre lingue viene ripartito nei diversi domini, con una funzione di reciproco chiarimento. Da un lato, i vocaboli precisano che cosa si intenda con le "etichette" usate per denominare i domini: ad esempio, *L'ambiente naturale* per il primo anno di inglese comprende le stagioni, alcune attività all'aperto e i luoghi in cui si svolgono (il parco e la spiaggia). Nel mondo dell'immaginario ci sono giochi e favole tipici o diffusi nella cultura straniera ma noti agli scolari nella versione italiana (Hopscotch, Snakes and Ladders, Mr Wolf, Little Red Riding Hood).

Sull'altro versante, una parola come *ruler* viene disambiguata per il fatto che il dominio in cui si colloca è quello della scuola: in quel contesto non può che designare la riga da disegno. Infatti si parte dagli oggetti che il bambino porta a scuola con sé: sono proprio essi i primi e principali sussidi di cui ci si serve nella didassi della lingua straniera. Gli altri significati di *ruler* non rientrano nel curriculum di inglese proposto per il progetto Janua Linguarum. In questo modo si dà una risposta organica al problema del numero di vocaboli da insegnare anno per anno: il semplice conteggio delle voci non è sufficiente, specialmente in quelle lingue in cui molte parole sono polivalenti - in inglese, ad esempio, sono numerosissimi i sostantivi che possono essere anche verbi.

Ma in tutte le lingue la maggior parte delle parole di uso più comune hanno una pluralità di significati, solo una parte dei quali viene fatta apprendere ai livelli iniziali.

Per ciascuna lingua, la sezione successiva del curriculum presenta le intenzioni e gli obiettivi comunicativi. Sono indicate le *macrofunzioni* (interpersonale, personale, referenziale, regolativa, metalinguistica) e, per ciascuna di esse, un congruo numero di *microfunzioni*. Ad esempio, nell'ambito della funzione personale: Esprimere soddisfazione/insoddisfazione, Esprimere accordo/disaccordo, Esprimere stati d'animo, Esprimere intenzione o volontà, Parlare della propria condizione fisica, Esprimere obbligo o necessità (e chiedere se si debba fare qualcosa), Esprimere interesse/disinteresse. Per ognuna vengono riportate le espressioni da introdurre in ciascuno dei tre anni di studio.

La terza sezione di ciascun curriculum riguarda le nozioni concettuali: luogo, tempo, quantità, possesso, genere, determinatezza/indeterminatezza, somiglianza/differenza e altre. Per ognuna di esse, e per ciascuno dei tre anni, sono date le necessarie specificazioni: nell'ambito della nozione di tempo, ad esempio, vi sono i giorni della settimana, le parti del giorno, le date, gli avverbi di frequenza, i mesi dell'anno, le ore, i modi e/o tempi che consentono di indicare che un evento è appena accaduto, è in corso o sta per accadere.

I tre curriculum sono stati oggetto di sperimentazione nell'ambito del progetto. Dalle prime valutazioni è emerso che nella formulazione iniziale essi erano pletorici rispetto a quanto è possibile fare nel tempo effettivamente disponibile. Questo sovraccarico funzionale può essere dovuto al tentativo, effettuato in un secondo momento, di rendere i tre curriculum il più possibile omogenei, aggiungendo a ciascuno ciò che mancava ma era presente negli altri. Mentre scriviamo non abbiamo dati sufficienti per un giudizio definitivo, ma probabilmente avremo la conferma della necessità di pensare ad itinerari in qualche misura difformi per le diverse lingue. In ogni caso i documenti proposti dall'IRRSAE Veneto sono interessanti e utili come punto di partenza per un discorso di programmazione curricolare che non rimanga astratto ma si confronti con le proposte operative.

1.2.4. La continuità

Nell'ambito delle iniziative dell'IRRSAE Lombardia spicca invece l'attenzione rivolta al problema della continuità nel curriculum di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo. Per la

verità, nel volume del 1985 a cura di Monica Berretta e di Emma Cavallini Bernacchi si assume una concezione riduttiva del concetto di educazione linguistica, che tiene conto quasi esclusivamente dell'italiano come lingua materna e nazionale, e non si interessa, se non per pochi e rapidi cenni, della lingua straniera. D'altra parte l'analisi che viene condotta a livello morfosintattico e lessicale, ma soprattutto a livello testuale offre una serie di coordinate utili a ripensare al tema della continuità in tutti gli insegnamenti linguistici, e alle possibilità offerte dalla trasversalità della lingua (140).

Altri studi sulla testualità (e non solo su di essa) sono raccolti in un documento successivo(141) e arricchiscono ulteriormente il quadro di riferimento per l'educazione linguistica. Il sottotitolo del volume (*Quando la ricerca si fa formazione*) è emblematico e particolarmente significativo alla luce del decennio previsto dal Ministero della Pubblica Istruzione perché entri a regime la generalizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare, mentre già in circa un terzo delle scuole medie italiane abbiamo qualche forma di sperimentazione della seconda lingua straniera.

Le due grandi scommesse nell'educazione linguistica italiana in questo scorcio di millennio sono perciò la saldatura tra la scuola elementare e la scuola media per quanto riguarda la prima lingua straniera, e la comprensione dei meccanismi cognitivi e psicoaffettivi che regolano, nell'età della preadolescenza, i rapporti tra la lingua materna, la lingua nazionale, la lingua straniera iniziata alle elementari e l'altra che inizia nella scuola media.

Un altro snodo importante lo troviamo alle scuole superiori, in cui si opera la transizione dalla lingua comune alla letteratura o ai linguaggi specialistici. La speranza di successo poggia non solo su quanto la ricerca universitaria saprà produrre, ma sull'ulteriore sviluppo, tra gli insegnanti a tutti i livelli, di una mentalità sperimentale, ad esempio secondo le modalità della ricerca-azione.(142) Avere questa mentalità significa essere pienamente avvertiti delle problematiche in discussione e quindi saper cogliere, dalla didassi quotidiana, tutti i dati rilevanti e pertinenti.

140) M. BERRETTA, E. CAVALLINI BERNACCHI (a cura di), op. cit, p.16.

141) G. GAVANNA PITTELLA (a cura di), *Nuovi supporti per un curriculum di educazione linguistica*, Milano, IRSAE Lombardia, Quaderno n. 21, 1988.

142) L'argomento della ricerca-azione sarà ripreso nel cap. XIV.

Perché questo avvenga in misura molto più estesa dell'attuale, sarà necessario che la ricerca sui curricoli si sviluppi avendo gli insegnanti non solo come destinatari primi e privilegiati ma possibilmente anche come collaboratori.

Agli insegnanti elementari già impegnati a vario titolo in insegnamenti linguistici si chiederà di descrivere molto puntualmente i modi e gli esiti dei loro interventi didattici. Ai docenti di scuola media si chiederà di analizzare la nuova figura di studente, non più principiante di lingua straniera, e i modi in cui le sue esperienze pregresse di apprendimento possono essere recuperate e valorizzate al massimo. Alle autorità preposte alla formazione delle classi di scuola media si deve chiedere la più grande attenzione a non sprecare anni di studio delle lingue straniere nella scuola elementare, ad esempio mischiando scolari che hanno alle spalle un corso pluriennale con scolari totalmente principianti, o scolari che provengono dallo studio di lingue diverse. Ogni discorso sulla continuità viene di fatto vanificato se non sono garantite alcune condizioni essenziali "di esercizio."

E tuttavia, anche quando sarà assicurata tale continuità e si saranno definiti in maniera sufficientemente precisa i curricoli, il successo dell'operazione dipenderà dalla sensibilità didattica degli operatori scolastici, dalla capacità di ridefinire il proprio ruolo in rapporto alle nuove esigenze, dall'attenzione alle informazioni che vengono fornite dagli insegnanti delle classi precedenti. Non è la stessa cosa insegnare alla scuola media una lingua straniera già iniziata da anni e una lingua che inizia daccapo; e non è la stessa cosa avviare lo studio di una lingua con studenti che già ne conoscono un'altra o con studenti alla loro prima esperienza con lingue moderne diverse dall'italiano.

Un curricolo, anche e soprattutto se è formulato in modo molto dettagliato e specifico, non può essere un arido mansionario, una sorta di lista della spesa, una serie di voci da "scaricare" man mano che si procede. Le difficoltà di apprendimento non spariranno d'incanto in virtù di una programmazione attenta: ci sarà sempre, nella didassi quotidiana, la ricerca di soluzioni operative in risposta a problemi contingenti. La creatività dell'insegnante non viene soffocata, ma sorretta da un quadro di riferimento chiaro, e la sua professionalità viene esaltata dalla capacità di tenere sotto controllo in modo analitico e dettagliato tutte le componenti, anche in termini di contenuti linguistici e atti comunicativi.

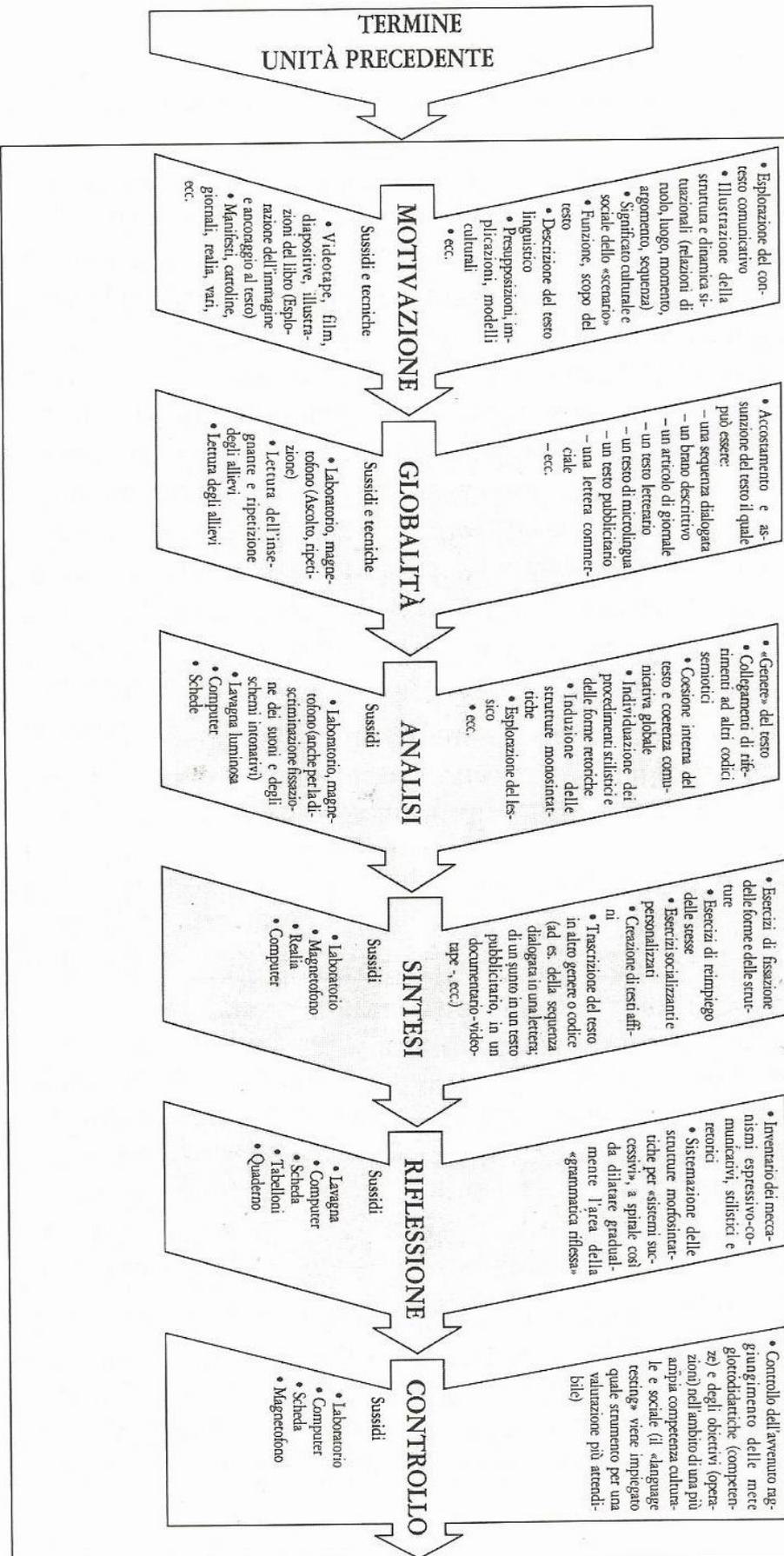
Solo ragionando in termini di continuità possiamo sperare di uscire dalle attuali carenze, che fanno sì che nella percezione comune conoscenza *scolastica* di una lingua straniera sia sinonimo di conoscenza *inutile*, non spendibile nelle occasioni di incontro con persone di altre culture. Con la consapevolezza, però, che al di là di ogni iniziativa puntuale che pure deve esserci, rimane essenziale la tensione educativa attenta alla persona dello scolaro, rispettosa di tutte le sue dimensioni spirituali e materiali, orientata allo sviluppo armonico della personalità.

2. L'unità didattica come modello operativo

Al concetto di Unità Didattica (UD) abbiamo già avuto modo di accennare ripetutamente. Qui verrà presentato e commentato il modello di UD proposto da Freddi:(143)

143) G. FREDDI, "Insegnare per unità didattiche", in *Lingue e Civiltà*, XIII (1985), 2-3 (Sett.), pp. 7-14.

MOMENTI DELL'UNITÀ DIDATTICA



Appaiono evidenti sia la concatenazione orizzontale delle sei fasi, sia l'indicazione per ciascuna di esse, sull'asse verticale, dei dati glottodidattici e di quelli *glottotecnologici* (sussidi e tecniche). Mentre la sequenza delle fasi è "chiusa" e vincolante, nel senso che debbono essere tutte presenti e nell'ordine dato, le liste verticali sono "aperte" e solo indicative. Si può quindi notare un'analogia con l'asse sintagmatico e l'asse paradigmatico individuati da Saussure nell'analisi strutturale della lingua.

2.1. Motivazione

In altri modelli di UD il momento della motivazione si riduce ad un *warm up* preliminare alla presentazione di nuovo materiale da apprendere. La scelta di indicarlo come fase autonoma ne mette in rilievo l'importanza strategica. Si è già detto come siano gli aspetti di cultura-civiltà quelli ad interessare maggiormente chi si accosta ad una L2; solo una grave deformazione professionale può far immaginare che il partitivo francese o la *duration form* inglese possiedano in sé un fascino irresistibile per l'allievo.

Oltre all'aspetto più strettamente motivazionale ve n'è uno tecnico da non sottovalutare: di un testo devono essere inquadrati una serie di tratti essenziali, tra cui:

- il contesto situazionale e comunicativo (*setting*), in termini di ambientazione di un dialogo, di inquadramento di un brano antologico entro l'opera da cui è tratto e, in sintesi, di presentazione globale delle premesse culturali;
- la *macrofunzione*, per individuare se si tratti di testo descrittivo, narrativo, argomentativo, poetico, o altro;
- l'argomento affrontato nel testo ed il suo ruolo nella civiltà straniera (ogni società ha la propria percezione dei valori religiosi, etici, politici, nonché delle problematiche sociali ed interpersonali).

Gli esempi dati chiariscono come il momento della motivazione sia al tempo stesso una fase di stimolo dell'interesse per la lingua-civiltà straniera ed una prima esplorazione dell'ambiente (in senso lato) in cui si colloca l'UD.

2.2. Globalità

Il momento della globalità precede quelli dell'analisi e della sintesi, secondo le tappe proprie del metodo induttivo. Si parte quindi dall'accostamento al testo nella sua compiutezza,

senza frammentazioni indebite. Le modalità di assunzione di un testo varieranno a seconda del tipo di testo e in dipendenza degli obiettivi dell'UD. Un dialogo o una poesia comportano anche un'assunzione sul piano orale: questa si attua di solito attraverso una procedura che prevede fasi successive di ascolto in sequenza normale e ascolto-ripetizione in sequenza segmentata; ogni fase è ripetuta tante volte quante necessario affinché l'intera classe dimostri una sicura acquisizione ed una pronuncia soddisfacente.

2.3. Analisi

In coerenza con il ruolo attribuito alla dimensione testuale, l'analisi procederà dal testo nel suo insieme (genere, scopo, organizzazione del discorso) alle strutture morfosintattiche e agli elementi lessicali. Questo muovere dall'unità maggiore (il testo) alle unità minori è conforme ai principi della già ricordata Gestalttheorie per cui i dettagli assumono valore e significato in rapporto alla loro collocazione nel quadro più ampio. D'altra parte, l'attenzione alla dimensione testuale non significa un abbandono della grammatica della frase.

Il richiamo alla *grammatica* (sempre nel senso già esaminato) impone di sottolineare che questa fase di analisi si differenzia da quella, successiva, della riflessione. Qui non si cerca tanto di sistematizzare e spiegare, quanto piuttosto di far emergere dal testo ciò su cui si vuol far convergere l'attenzione. Questo avviene usualmente attraverso il confronto tra elementi noti ed elementi nuovi. Supponendo che ci si voglia focalizzare sul *past continuous* inglese, il raffronto ovvio sarà, sul piano morfologico, con il *present continuous*, dal quale differisce solo per il tempo dell'ausiliare, e sul piano semantico col *past tense*.

Se nel testo è presente una frase come

The children are doing their homework now, but they were watching TV when I got home

essa può bastare per una prima serie di considerazioni sull'uso dei tempi interessati. In altri casi per i raffronti può essere necessario ed opportuno il recupero di elementi di UD precedenti.

L'esempio non inganni: nell'ottica di un approccio comunicativo, il criterio-guida nella scelta e nell'analisi degli elementi linguistici sarà semantico-pragmatico più che morfosintattico. Per ciascuna intenzione comunicativa verranno affrontati per prime le espressioni più frequenti e più facili da assimilare; quindi il repertorio si allargherà a spirale, tornando su funzioni già affrontate per arricchirle con esponenti man mano più complessi. Per esprimere il "chiedere per avere" in una

fase iniziale basterà l'imperativo accompagnato dalle forme corrispondenti al "per favore" italiano. Successivamente si potranno introdurre le voci che in LS corrispondono a "desidero" o "vorrei". A livello progredito sarà possibile affrontare anche quelle espressioni sfumate, indirette ed allusive che in ogni lingua consentono di far capire che si desidera ottenere qualcosa, senza peraltro dirlo esplicitamente.

2.4. Sintesi

Questa fase introduce procedure esercitative e manipolative a diversi livelli. E' utile recuperare la differenza che la lingua inglese opera tra:

- *drills* caratterizzati dal fatto che ciascun *item* (quesito o stimolo) conduce ad un'unica "uscita" prestabilita, e aventi lo scopo primario di fissare le forme e le strutture mediante ripetizioni, sostituzioni o semplici trasformazioni;

- *exercises*, più "aperti" e realistici, che ammettono più uscite e/o impegnano l'allievo a tener conto di dati personali e situazionali (anche la risposta ad una semplice domanda quale "Come ti chiami?" è giudicabile in base sia alla correttezza formale, sia alla veridicità).

Anche nell'ambito degli "esercizi strutturali" (*pattern practice*) si è registrata un'interessante evoluzione, imperniata su tre momenti:

a) *meccanicistico*: la trasformazione è giustificata solo dalle "regole del gioco"

- Volgere al *Past Tense*

esempio: Henry goes there

Henry went there

b) *delle attualizzazioni*: le strutture sono integrate con gli indicatori (di tempo, modo, quantità, o altro) che giustificano la trasformazione

- Volgere al *Past Tense*

esempio: Henry goes there every day

Henry went there yesterday

c) *delle "microsituazioni"*: la trasformazione è inserita in uno scambio di battute realistico o almeno plausibile in un dialogo

- Rispondere come indicato:

esempio: Henry goes there every day, I think

Yes, he went there yesterday, too

All'estremo opposto rispetto ai *drills* si collocano le attività di "reimpiego creativo" della lingua, come i *dialoghi aperti* e i *roleplays*.

In questa fase dell'UD vengono spesso introdotti ulteriori testi (orali e/o scritti), o come rielaborazioni del testo di partenza -- ad esempio, dalla forma dialogica a quella epistolare -- o come testi nuovi, ad esempio brani di lettura. Anche i testi nuovi, peraltro, debbono integrarsi bene nell'UD ed essere cioè *complementari* e non meramente *supplementari*.

La fase di sintesi si caratterizza quindi come quella in cui avviene la transizione dall'acquisizione delle abilità (*skill getting*) al reimpiego più o meno autonomo da parte dell'allievo (*skill using*). Il grado di autonomia conseguibile dipenderà dal livello di preparazione conseguito fino a quel momento, e a questo devono essere commisurati gli sforzi e gli impegni chiesti agli allievi.

2.5. Riflessione

Di questa fase, di riflessione sui meccanismi linguistici e di *sistemazione* (o "sistemizzazione") delle conoscenze, abbiamo già implicitamente parlato affrontando il problema della grammatica (o meglio, come si è visto, delle grammatiche) nella didattica delle lingue straniere. Qui sottolineiamo come questa fase si collochi verso la fine dell'UD -- non al centro, né, tantomeno, all'inizio di essa.

Una seconda puntualizzazione riguarda il concetto di *sistemizzazione*, che non è necessariamente sinonimo di *esaustività*. Anzi, solo rinunciando ad affrontare subito eccezioni e casi particolari di scarso rilievo si può garantire che gli allievi siano padroni delle strutture di base più utili ed urgenti. A maggior ragione si eviteranno distinzioni possibili ma non direttamente utili. Saper distinguere un complemento di agente da un complemento di causa efficiente è importante per lo studio del latino ma è superfluo nello studio delle principali lingue europee moderne.

Ricordiamo infine che riflettere sulla lingua non significa necessariamente introdurre la terminologia tecnica propria della linguistica e della grammatologia (la *metalingua* di cui si è già discusso): molti aspetti del sistema si prestano ad essere chiariti per mezzo di schemi, tabelle, grafi o altre rappresentazioni non verbali.

2.6. Controllo

Ai problemi della verifica e della valutazione dedicheremo il capitolo XIV.

3. Il significato del modello

La definizione di UD come "modello operativo" ne mette in luce il dinamismo (*l'operare*) ed anche la funzione di guida. La domanda cruciale che ci si pone è fino a che punto il modello sia vincolante. Certamente esso ha una sua precisa struttura logica che risponde ad esigenze psicopedagogiche a livello profondo; questa struttura deve essere rispettata perché sono da rispettare le istanze a cui essa si ispira: la gradualità, l'induttività, la sistematicità sul piano metodologico, l'attenzione ai bisogni degli allievi e, contemporaneamente, alla natura della comunicazione.

Ma occorre ricordare il requisito dell'*adattività*, ossia la necessità di coniugare il modello generale con le esigenze particolari di un corso, di una classe, di un gruppo di allievi. Ciò non comporterà mai lo stravolgimento del modello ma solo una corretta interpretazione in rapporto alla situazione didattica; ne daremo un esempio nel capitolo X reinterpretando questo modello di UD con riferimento alle esigenze della scuola elementare.

CAP. IX

SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E SUSSIDI GLOTTOTECNOLOGICI

1. Glottodidattica e scienze della comunicazione.

Si è detto che il rapporto didattico bipolare tra insegnante allievo è e resta il rapporto fondamentale tra chi educa e insegna e chi viene educato ed apprende. Tuttavia, gli studi degli ultimi decenni sulla natura della comunicazione⁽¹⁴⁴⁾ attestano che:

- 1) l'oggetto insegnato ha una propria struttura logica che non può non influire sul modo in cui viene trasmesso: altro è insegnare lingua e altro è insegnare chimica, storia, ragioneria o elettronica;
- 2) i metodi di insegnamento delle lingue risentono necessariamente di come, in un certo momento dello sviluppo del pensiero, la filosofia del linguaggio e la linguistica generale concepiscono la natura delle lingue, dei linguaggi, e della comunicazione;
- 3) il mezzo attraverso il quale viene veicolato il messaggio assume notevole importanza nel determinare alcune qualità fondamentali del messaggio stesso; non è quindi indifferente che si faccia o no ricorso alle tecnologie didattiche avanzate e, in generale, a strumenti audiovisivi o informatici (dalla nastrocassetta al videodisco, dalla diapositiva al computer). Il dialogo educativo interpersonale tra insegnante e allievo assume forme specifiche a seconda dei *media* impiegati nella didattica, sicché una spiegazione data dall'insegnante con l'ausilio di una lavagna non è mai uguale alla "stessa" spiegazione realizzata mediante il mezzo televisivo.

Come premessa all'analisi dei sussidi audiovisivi esploreremo alcuni apporti delle scienze della comunicazione e informazione alla glottodidattica. Abbiamo infatti già avuto modo di rilevare come all'accostamento alle lingue straniere non sia estraneo il clima culturale in cui siamo immersi; di qui nasce l'esigenza di vagliare criticamente le sollecitazioni che provengono da alcune scienze

144) L'affermazione deve essere qualificata attraverso il riferimento specifico all'orizzonte glottodidattico. Per questo, accanto alle opere fondamentali della semiotica moderna, da Peirce a Morris, da McLuhan a Umberto Eco, riteniamo utile segnalare lavori più direttamente pertinenti al nostro discorso, tra cui: AA. VV., *Comunicazione e linguaggio nella scuola materna*, Milano, Quaderni IRRSAE Lombardia, n. 15, 1987; G. BRAGA, *Per una teoria della comunicazione verbale*, Milano, Angeli, 1977; W. D'ADDIO, *Lingua straniera e comunicazione: Problemi di glottodidattica*, Bologna, Zanichelli, 1974; R.A. HINDE (a cura di), *La natura della comunicazione*, Bari, Laterza, 1974; R. TITONE, M. DANESI, *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Roma, Armando, 1990; G. TONFONI, *Intelligenza artificiale, comportamento e comunicazione*, Roma, Armando, 1987.

dell'informazione e della comunicazione: campi oggi in forte espansione e che, come abbiamo visto nel cap. II rientrano a buon diritto nella costellazione delle discipline da cui la glottodidattica attinge concetti, categorie e modelli e con cui si confronta.(145)

In entrambi gli ambiti, il linguistico e l'informazionale, l'evoluzione delle analisi teoriche e degli sviluppi operativi ha consentito di chiarire i dati ed i rapporti interni ed esterni. Sarà quindi opportuno chiedersi fino a che punto termini quali "*feedback*, algoritmo, programma, linguaggio, programmazione" siano usati *in glottodidattica* con il valore che essi hanno nelle scienze dell'informazione, o se per avventura non si tratti di qualche forma solo apparente e superficiale di interdisciplinarietà.

1.1. Informatica e glottodidattica

Le osservazioni che si possono fare a proposito degli apporti dell'informatica alla didattica delle lingue moderne sono analoghe a quelle sui rapporti tra glottodidattica e cibernetica, anticipate al capitolo precedente. Tratto saliente dell'informatica è la ricerca delle procedure ottimali per analizzare i problemi, acquisire, organizzare ed elaborare i dati e presentare l'output. In questo ambito l'apporto dell'informatica risiede nel concetto e nella prassi della *programmazione*, sotto il duplice aspetto della frammentazione di un processo in una sequenza di piccoli passi elementari, e della codifica di questi passi in enunciati validi secondo la sintassi di un linguaggio di programmazione.

Non è questo ciò che si intende per programmazione didattica, nemmeno facendo riferimento alle ottiche curriculari più vincolanti e rigoriste. Se un insegnante dovesse esplicitare, passo dopo passo, i momenti della sua didassi, dedicherebbe tutto il suo tempo a puntualizzare ciò che poi non avrebbe più il tempo di eseguire. D'altra parte, una conoscenza critica e dettagliata delle fasi dell'unità didattica, delle sequenze lungo le quali si snoda e si articola l'insegnamento quotidiano, e dell'ordine che governa concettualmente e in pratica le singole attività, è una conoscenza estremamente importante per ogni insegnante che voglia dare un senso a ciò che sta

145) Questa attenzione è già presente nelle prime opere importanti di glottodidattica pubblicate in Italia e/o di studiosi italiani, tra cui: R. TITONE, *Le lingue estere. Metodologia e didattica*, Zurigo, PAS Verlag, 1966; G. FREDDI (a cura di), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1967; N. PERINI, *Elementi di Glottodidattica*, Padova, R.A.D.A.R., 1968; AA. VV., *The Teaching of Modern Languages Today*, Milano, The Oxford Institutes, 1968; E. ARCAINI, *Dalla linguistica alla glottodidattica*, Torino, S.E.I., 1968.

facendo. Non si discute quindi della necessità di modelli operativi, ma se tali modelli debbano essere ricercati nelle procedure di impronta informatica o piuttosto negli schemi propri della pedagogia e della psicologia, sia pure illuminati dagli apporti delle scienze emergenti.

Appare tuttora preferibile orientarsi direttamente verso gli orizzonti culturali offerti dalle discipline umanistiche, che per loro natura rivolgono l'attenzione alla persona nella sua totalità e non la riducono a mera razionalità. L'informatica applicata ha la pericolosa tendenza a considerare l'utente alla stregua delle *periferiche*(146), e c'è che parla di "interfaccia" anche a proposito del rapporto tra uomo e computer.

1.2. Tra teoria ed applicazione

Le scienze della trasmissione e dell'elaborazione dei dati hanno in comune con la glottodidattica l'appartenenza alle scienze rivolte al fare. Fin dalle origini,(147) accanto allo sforzo di definire termini quali *comunicazione, informazione, simbolo, segnale, icona, rumore, entropia* e altri, vi è stata la ricerca di verifiche sperimentali che convalidassero la teoria matematica dell'informazione e al tempo stesso dessero strumenti per ottimizzare la trasmissione delle informazioni lungo i vari canali che man mano la tecnologia metteva a disposizione (in particolare, negli anni '40 e '50, i cavi coassiali).

Analogamente, la glottodidattica deve costantemente confrontarsi con le nuove tecnologie dell'istruzione per accogliere quanto di positivo esse sono in grado di offrire, e in questo processo affina le proprie tecniche ed acquisisce nuovi dati per ulteriori spunti di riflessione. Qui però gli apporti non vengono dalla teoresi, ma dalla prassi; l'uso di nuovi strumenti di indagine e di lavoro pone in luce aspetti della disciplina in questione rimasti fino a quel momento nell'ombra. La disponibilità di supporti tecnologici complessi e costosi (come il laboratorio linguistico e il

146) Le *periferiche* sono tutte le componenti hardware del sistema diverse dall'unità centrale minima; comprendono tastiere, *mouse*, modem, stampanti, scanner, plotter, memorie esterne ausiliarie, e una quantità sempre crescente di accessori. Per comunicare con le periferiche il processore ha bisogno di elementi di collegamento detti "interfacce". E' sempre più frequente l'uso metaforico di questo ultimo termine: si veda ad esempio F. CASSETTI, *Dentro lo sguardo. Il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani, 1986, pp. 144-148.

147) C.E. SHANNON, "A Mathematical Theory of Communication," in *Bell System Technical Journal*, New York, 1948, pp. 379-423, 623-656; C.E. SHANNON, "Communication in the Presence of Noise", in *Proceedings of the IRE*, v. 37 (1949), pp. 10-12 [poi in C.E. SHANNON - W. WEAVER, *A Mathematical Theory of Communication*, 1949]; S. GOLDMAN, *Information Theory*, Englewood Cliffs, N.J., 1953; J.R. PIERCE, *Symbols, Signals and Noise*, New York, Harper, 1961; R.M. FANO, *Statistical Theory of Communication*, New York, Wiley, 1961.

computer) è occasione di approfondimenti sui contenuti e di ripensamenti a livello metodologico e didattico.

1.3. Telematica e glottodidattica

E' un dato ormai diffuso nella coscienza comune che le reti di comunicazione via etere e via cavo, estremamente potenziate con l'introduzione rispettivamente dei satelliti e delle fibre ottiche, consentirebbero già oggi ad un numero considerevole di persone di lavorare stando a casa propria e comunicando con gli altri non solo mediante messaggi per telefono o telescrivente ma anche attraverso immagini di ogni tipo, non esclusa la propria immagine "in diretta", come avviene nelle *teleconferenze*. Per quanto riguarda la scuola, il ricorso alle tecnologie telematiche permette una presenza non marginale anche a coloro che non sono in grado di raggiungere l'aula perché fisicamente handicappati, affetti da malattie infettive, isolati in abitazioni remote, o altri motivi. Tuttavia la scuola, così come oggi la si concepisce, è il luogo non solo dell'istruzione ma dell'educazione, processo nel quale la socializzazione assume un rilievo notevole. E' difficile pensare che si possa socializzare, ossia imparare a stare con gli altri, sommando in qualche modo tante posizioni di isolamento.

1.4. La psicologia della comunicazione

Nel quadro degli influssi delle discipline emergenti si cercherà ora di recuperare, sia pure per brevissimi cenni, gli apporti della teoria matematica dell'informazione alla psicologia della comunicazione. E' di vent'anni fa il tentativo di George A. Miller "to formulate a psychological conception of man as an information-gathering, information-processing system",⁽¹⁴⁸⁾ e già allora erano chiari alcuni limiti: per gli ingegneri l'*anello umano* della catena informazionale appariva così debole e imprevedibile da venir assimilato alla categoria del *noise*; un "rumore di fondo", un "disturbo" che, a differenza degli altri, si caratterizza per il fatto che non è lecito ipotizzarne l'eliminazione.

148) G.A. MILLER, *The Psychology of Communication*, New York- London, Basic Books, 1967, p. 45.

Malgrado queste difficoltà molto lavoro è stato fatto,(149) e tuttavia la convinzione oggi diffusa in glottodidattica è che noi possiamo osservare sia l'*input*, ciò che all'allievo viene dato "in entrata", sia l'*output*, ciò che l'allievo produce o spontaneamente o in base a stimolazioni opportune (sotto forma di domande o test). Mentre *input* e *output* sono in qualche misura controllabili, abbiamo solo indicazioni indirette sull'*intake*, ciò che il soggetto apprendente ha interiorizzato e assimilato; l'*intake* sfugge alla nostra osservazione diretta e potrebbe emergere alla superficie anche dopo una latenza prolungata.

Concludiamo questa incursione nei campi dell'informatica e della teoria dell'informazione cercando di cogliere il senso globale della sfida delle nuove tecnologie alla società e alla scuola di oggi:

"se ci si vuole servire creativamente del computer e delle altre strumentazioni informatiche senza il rischio di una soggiacenza riduttiva alle loro regole e ai loro modelli, non ci si accontenti di previsioni deterministiche, che spesso sono contraddette dai fatti, ma si intervenga con progetti realistici e culturalmente fondati nei confronti delle modalità e dei fini del loro uso. L'immagine della società dell'informazione (come quella di tutte le altre) è fatta dai suoi membri più che dalle sue utilissime macchine."(150)

2. L'audiovisivo in glottodidattica

I sussidi nella scuola assolvono alla funzione primaria di rendere disponibile tutto ciò che la comunicazione orale da parte dell'insegnante non riesce a veicolare, oppure riesce a trasmettere solo in modo disagiata e incerto: dalla grafia dei vocaboli alle immagini fisse o in movimento, dalle voci di altri parlanti alla musica e alle *testimonianze sonore* di ogni tipo. Vi sono sussidi estremamente semplici e diffusi, a bassissimo contenuto tecnologico (la comune lavagna ne è un esempio) ed altri sofisticatissimi, che fanno ricorso alle tecnologie più avanzate, come il videodisco o il computer.

Qui ci occuperemo degli uni e degli altri sotto il profilo glottodidattico, perché, come avverte Freddi,

Il tema non si esaurisce nel rapporto lingua/macchina (che pure resta il rapporto cruciale), ma si estende al complesso ruolo che la "macchina" svolge

149) Alle opere citate alla n. * aggiungiamo N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica - L'uso umano degli esseri umani*, Torino, Boringhieri, 1966; P. BOSCOLO, *Cibernetica e didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; E. ZIERER, *Didattica, cibernetica e insegnamento delle lingue*, Firenze, Le Monnier, 1975.

150) G. BETTETINI, *Il segno dell'informatica*, Milano, Bompiani, 1987, p. 126.

nell'insegnamento delle lingue... La consapevolezza semiotica, unitamente all'affermarsi dei moderni strumenti del comunicare, hanno aperto un capitolo nuovo del discorso pedagogico e metodologico-didattico... Non si tratta di impossessarsi di un corpus di competenze accessorie il quale possa aggiungersi ad una formazione tradizionale dell'insegnante e degli operatori educativi; occorre invece raggiungere nuove frontiere teorico-operative le quali rimettono in discussione il discorso pedagogico, così come esso si è costruito e consolidato nel passato.(151)

Le competenze accessorie a cui si fa cenno non sono tanto quelle richieste per far funzionare le apparecchiature (i problemi di *bottonologia*, come l'ha chiamata lo stesso Freddi,(152) si risolvono presto), quanto piuttosto una sensibilità ai dati che la psicologia della percezione e gli studi sui *media* pongono a nostra disposizione. Oltre l'80% delle sensazioni raggiungono il nostro cervello attraverso la vista, mentre solo circa il 13% è veicolato dall'udito e ciò spiega come possa avvenire che in una presentazione audiovisiva in cui le immagini sono particolarmente interessanti ed emotivamente avvincenti il messaggio sonoro sia quasi del tutto cancellato dalla percezione degli allievi.

La consapevolezza delle peculiarità dei mezzi audiovisivi porta ad osservare, ad esempio, i meccanismi attenzionali in rapporto ai modi in cui si fruisce dei supporti audiovisivi. Procederemo dai sussidi più elementari e tradizionali per giungere alle *tecnologie glottodidattiche avanzate* (nel seguito, TGA), intendendo con questo termine il complesso dei sussidi inesistenti fino a pochi anni fa: dalla televisione a circuito chiuso al videodisco, dalla televisione stereofonica alla ricezione diretta via satellite, dai proiettori sempre più sofisticati al computer, fino ai più complessi laboratori multimediali,(153) cercando di illustrare alcuni punti nodali sotto il profilo glottodidattico.

2.1. I sussidi visivi (immagini fisse)

Le immagini fisse sono state tra le prime ad essere impiegate nelle lezioni di lingue. La loro presenza (soprattutto nelle illustrazioni dei libri, ma anche sotto forma di carte geografiche, tabelloni e poster) può sembrare così scontata da indurre a ritenerne superflua qualsiasi analisi. Vi sono invece alcune importanti osservazioni da fare in proposito.

151. G. FREDDI, "La tecnologia didattica e l'insegnamento delle lingue: nuove frontiere", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV nn. 3/4, marzo/apr. 1986, pp. 68-74.

152) L'espressione ricorre nei lavori di G. Freddi sulle tecnologie glottodidattiche. Si veda in particolare "Metodologia e bottoni", in *Lingua e Civiltà*, a. IV, n. 1, febbraio 1971, editoriale.

153) Una rassegna si trova in G. MAZZOTTI (a cura di), *Lingue, Tecnologie e Unione Europea*, Milano, Marzorati-CMIEB, 1987.

Anzitutto, è bene che le immagini siano funzionali al messaggio che accompagnano, e non semplicemente decorative. Esse servono per presentare i personaggi e l'ambiente in cui si muovono senza ricorrere ad inutili e prolisse spiegazioni. Per questo un poster turistico, con un bel paesaggio o un monumento celebre, può risultare assai meno efficace di un disegno o di una fotografia in cui si vedono alcune persone impegnate nelle attività a cui si fa riferimento nel dialogo iniziale dell'unità didattica o in qualsiasi altro testo, orale o scritto.

Un sussidio molto utile per presentare immagini fisse è la *lavagna luminosa* (che è un *proiettore* in tutte le altre lingue tranne l'italiano); alcuni materiali per l'insegnamento delle lingue sono accompagnati da figure da usare con la *lavagna magnetica* o la *lavagna di panno*.⁽¹⁵⁴⁾ Rispetto alla comune lavagna, il *retroproiettore* (altro nome, basato sul francese, della lavagna luminosa) consente di:

- non voltare le spalle agli alunni mentre si parla (che è forse l'errore didattico più frequente in assoluto);
- risparmiare tempo mostrando schemi, immagini o indici già preparati;
- costruire gradualmente testi, disegni, grafici o altro mediante la tecnica dei *lucidi sovrapposti*;
- spostare l'attenzione dall'insegnante all'immagine accendendo l'apparecchio, e dall'immagine all'insegnante spegnendolo (non è raro che le classi siano distratte da ciò che rimane sulla lavagna non cancellata).

Citiamo inoltre le *diapositive* e i *filmini fissi*, che richiedono gli appositi proiettori, nonché la possibilità di proiettare immagini opache, come fotografie o pagine di riviste, per mezzo dell'*episcopio*. La possibilità di riversare sul supporto elettronico testi corredati di figure, mediante programmi di *computer graphics*, e di proiettare l'output di un personal computer per mezzo di una lavagna luminosa, consente oggi una versatilità senza precedenti nell'elaborazione dell'immagine a fini didattici e ha reso in buona misura obsoleti i proiettori di diapositive e filmini fissi come sussidi didattici.

Un ovvio requisito comune a tutti i sussidi visivi è che siano garantite la nitidezza dell'immagine e la chiara leggibilità dei testi scritti.

154) Oggi per appendere e staccare rapidamente cartoncini, poster e simili si preferiscono materiali adesivi riusabili come il Blu-tack della Bostik.

2.2. Dal magnetofono al laboratorio linguistico

Anche se un insegnante è un buon bilingue (o un parlante nativo della lingua che insegna), non può costituire un modello esauriente di LS nel senso che, ad esempio, non può alterare la propria voce per far sentire come si esprimono persone di età o sesso diversi dai propri, a pena di risultare innaturale e ridicolo.

Nella comune aula scolastica il *registratore* è il mezzo più usato per far ascoltare agli allievi le voci dei parlanti nativi. I principali materiali didattici di lingue per le scuole offrono la serie di nastrocassette con la registrazione di tutti i testi orali e di un certo numero di esercizi. In alternativa vi possono essere la presenza in classe di "lettori", "assistenti" o ospiti stranieri, i ponti-radio con classi di coetanei all'estero, o la TV via satellite, ma queste alternative sono ancora, in molti casi, l'eccezione e non la regola.

Il *laboratorio linguistico* consente di registrare le risposte e di riascoltarle confrontandole con i modelli proposti: è perciò un sussidio *audio-attivo-comparativo*. Nato nel periodo dell'approccio strutturalista alla didattica delle lingue come strumento inteso a favorire la *meccanizzazione* dell'apprendimento, il laboratorio si è dimostrato utile anche in seguito: tutto dipende dal *software* impiegato, ossia dal contenuto e dalla qualità didattica del materiale registrato, e dai modi, tempi e fini dell'utilizzazione di questo potente sussidio.

2.3. Le immagini in movimento

Il modo più ricco per "immergersi" in una situazione non vissuta è quello di osservarla attraverso gli strumenti che ci offrono contemporaneamente immagine e suono. Vediamo così immagini a colori con l'ambiente sullo sfondo e con in primo piano i protagonisti, di cui cogliamo la fisionomia, l'abbigliamento, il gesto, le espressioni facciali -- in breve, tutti i dati della comunicazione non-verbale; al tempo stesso sentiamo i dialoghi e udiamo le voci e i rumori d'ambiente.

Si tratta, tra l'altro, di un tipo di fruizione a cui tutti -- insegnanti ed allievi -- siamo ampiamente abituati attraverso l'utenza della televisione domestica. Tuttavia proprio questo dato può essere controproducente in una situazione didattica, con due principali pericoli:

- un atteggiamento *passivo*, di visione distratta come se si trattasse di uno spettacolo di pura evasione;

- un atteggiamento *acritico*, che non coglie la presenza di elementi artificiali (tale è, ad esempio, un sottofondo musicale) né lo specifico del mezzo tecnico impiegato: la nostra visione della realtà è filtrata dalle scelte soggettive del regista per quanto riguarda l'angolazione e la distanza della cinepresa o telecamera, il montaggio delle immagini e gli altri elementi formali del linguaggio iconico.

Con l'impiego di questi sussidi l'educazione linguistica deve quindi associarsi all'educazione all'immagine, che pure costituisce una delle più importanti mete formative ai vari livelli scolastici. Al di là di queste istanze (che vanno ben graduate a seconda dell'età degli allievi) rimane l'esigenza di evitare un ascolto meramente passivo e quindi poco efficace. L'insegnante farà precedere la visione del filmato da una serie di indicazioni e di domande che focalizzeranno l'attenzione degli allievi su alcuni punti-chiave, impegnandoli non ad una comprensione generica dell'episodio ma ad una visione e un ascolto "mirati" e finalizzati.

3. Il computer nella didattica delle lingue

Rinviando ad opere specialistiche l'esame approfondito dell'argomento,⁽¹⁵⁵⁾ qui ci limitiamo a fornire alcune coordinate generali sul *software* glottodidattico.

3.1. Modelli interpretativi

Le interpretazioni del ruolo del computer in educazione linguistica sono molteplici. Qui esaminiamo cinque paradigmi di base: il computer come *teaching machine*; come *magister*; come *paedagogus*; come *database*; come *sussidio (glotto)didattico integrato*.

3.1.1. La 'macchina per insegnare'

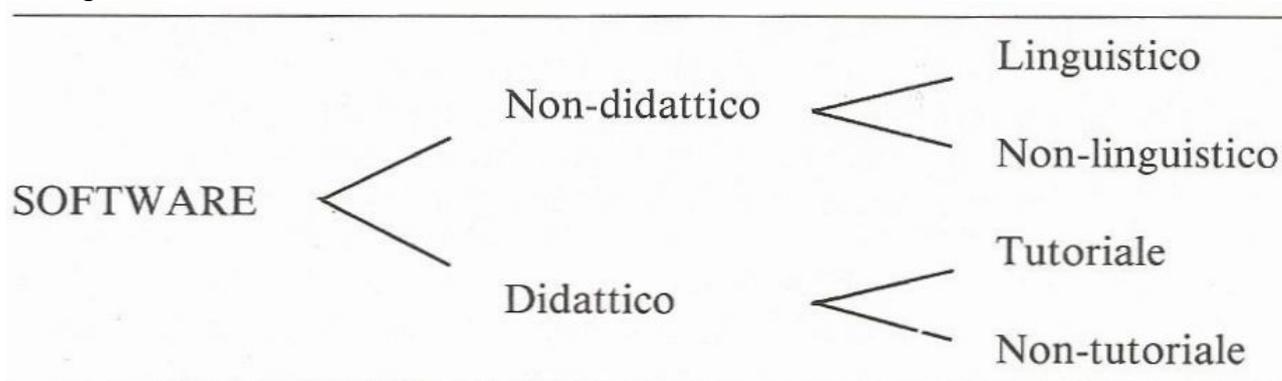
Il computer è la miglior 'teaching machine' immaginabile, e ciò vale per l'educazione linguistica non meno che per le discipline scientifiche.

I primi programmi didattici su computer furono sviluppati negli anni '60, quando la psicologia dell'educazione era dominata dai principi neo-behavioristi. Le procedure meccanicistiche -- basate sul modello Stimolo-Risposta-Rinforzo -- sono molto più facili da programmare rispetto

155. Gli sviluppi recenti in questo settore sono amplissimi. Rinviamo a K. AHMAD, G. CORBETT, M. ROGERS, R. SUSSEX, *Computers, Language Learning and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985; J. HIGGINS & T. JOHNS, *Computers in Language Learning*, Londra, Collins, 1984; C. JONES, S. FORTESCUE, *Using Computers in the Language Classroom*, Londra, Longman, 1987; M.J. KENNING & M-M. KENNING, *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*, Oxford University Press, 1983; G. PORCELLI, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.

ad approcci più flessibili, il che spiega perché molti programmi didattici siano tuttora di tipo tutoriale.

In questo contesto, il termine *didattico* (che comprende tutti i programmi destinati all'apprendimento) non è sinonimo di *tutoriale* (nel senso più ristretto di 'basato sui principi dell'istruzione programmata'). I programmi *non-didattici* si possono suddividere in *linguistici* e *non-linguistici* a seconda del ruolo che in essi svolge la lingua - in questo senso un sistema di videoscrittura è 'linguistico' mentre un programma di calcoli statistici non lo è. Lo schema risultante è il seguente:



Oggi il computer è in grado di superare i problemi tecnologici delle *teaching machines* degli anni '60 (problemi soprattutto di lentezza, di ingombro e di incompatibilità dei programmi); ma l'efficienza tecnica non garantisce affatto l'efficacia didattica. Malgrado si produca ancora molto software di tipo tutoriale, il modello di apprendimento neo-beaviorista non appare più proponibile in educazione linguistica, soprattutto alla luce dei successivi sviluppi della psicopedagogia del linguaggio.

3.1.2. Il *Magister*

Un *sistema esperto* può incorporare la conoscenza non solo della disciplina ma anche dei processi didattici, ed essere un valido sostituto del docente.

Dobbiamo a John Higgins(156) la metafora che oppone il *Magister* al *Paedagogus*. Il *magister* educava il suo pupillo o i suoi discenti da una posizione di potere ed autorità, che ritroveremo nelle università medievali e che in parte sopravvive là dove non si sono instaurati rapporti più flessibili. Il *paedagogus*, invece, era uno schiavo -- nella Roma antica, di solito un

156) J. HIGGINS, *Language, Learners and Computers: Human intelligence and artificial unintelligence*, New York, Longman, 1988.

greco colto -- a cui il giovin signore ordinava di dare spiegazioni, fornire esercizi, verificare i progressi e soccorrere in qualunque modo fosse necessario al processo di formazione.

Si registra oggi la tendenza ad integrare il *corpus di conoscenze* del computer, relativo alle materie o agli argomenti oggetto di studio, con sistemi tutoriali più o meno "intelligenti" in grado di governare le procedure di insegnamento, controllare i progressi dei discenti, diagnosticare e valutare gli errori. Per principio, il sistema è onnisciente, infallibile e della massima efficienza didattica, e può quindi sostituire un insegnante umano nell'ambito disciplinare in cui è "esperto".

C'è una divergenza di orientamenti tra coloro che auspicano una diffusione sempre più ampia di software "magisteriale" di questo tipo, lasciando ai docenti in carne ed ossa il compito di occuparsi degli aspetti più autenticamente umani dell'educazione linguistica (per esempio, l'accostamento al testo letterario), e coloro che sostengono che si deve ricorrere ai programmi computerizzati (per quanto "intelligenti" essi possano essere) solo quando non vi fossero docenti sufficientemente preparati o in numero adeguato a far fronte alle necessità didattiche.

3.1.3. Il *Paedagogus*

Il computer deve consentire tutti i tipi di attività apprenditive, alle quali gli studenti accedono sotto la guida dei loro docenti.

Ci sono analogie sia con la biblioteca tradizionale che con il laboratorio linguistico *library mode*.⁽¹⁵⁷⁾ Il computer-pedagogo offre diversi tipi di programmi, graduati secondo la loro complessità e catalogati in base sia ai contenuti che al tipo di attività: esercizi vincolanti (drills) o più creativi (exercises), simulazioni, attività di problem-solving, giochi didattici, test di autovalutazione, e altro. I discenti sono orientati all'uso del computer dal loro docente, sulla base dei bisogni emergenti, per attività di recupero, istruzioni complementari, ulteriori esercitazioni guidate, o altro.

Lo schiavo è obbediente e pronto ad aiutare senza imporre una propria "filosofia" o un particolare modello psicolinguistico dell'acquisizione di una lingua straniera. Dipende dal docente che esso sia sfruttato col massimo beneficio per i suoi allievi. Gli studenti più maturi sono essi

157) Il *library mode*, in cui l'allievo lavora individualmente con materiali preregistrati prelevati dalla nastroteca del laboratorio linguistico, si contrappone al *broadcast mode*, in cui tutto il gruppo lavora su un programma trasmesso dal tavolo 'master' ai posti-allievo.

stessi in grado di scegliere in modo (semi)autonomo il software appropriato. Il paradigma del Paedagogus è coerente con l'approccio eclettico alla didattica delle lingue moderne.

3.1.4. Il *database*

Una delle funzioni principali dei computer è l'archiviazione di quantità notevoli di informazioni, con la possibilità di recuperare facilmente e rapidamente le voci richieste. In educazione linguistica ciò significa rendere disponibili all'utente banche di testi e grandissimi dizionari, con un grado di efficienza senza precedenti.

Questo paradigma esalta una delle capacità fondamentali dei computer: l'archiviazione e il recupero di informazioni. La facilità di accesso ad antologie, enciclopedie, dizionari ed altre opere di consultazione è utile e non incorpora un proprio modello di apprendimento linguistico. Questo tipo di software è adatto però solo a persone sufficientemente esperte nella lingua straniera e a studenti di livello progredito.

Altre espansioni del paradigma del *database* sono rappresentate dai collegamenti in rete con le banche di dati, dalla posta elettronica, e dagli altri sviluppi della telematica. Sono in corso esperienze e sperimentazioni glottodidattiche in cui l'accesso alle banche dati consente agli studenti di raccogliere informazioni al fine di redigere relazioni, progettare vacanze, e simili. I risultati sembrano positivi con discenti non principianti che imparano la lingua nel paese estero in cui è parlata.

3.1.5. Il sussidio didattico integrato

Il software CALL (158) più efficace è parte organica di una serie di materiali didattici e consente le esercitazioni, di vario tipo, più utili per un apprendimento individualizzato con un feedback immediato.

Dopo le prime esperienze di CALL, è apparso chiaro che si dovevano esplorare nuovi modi di usare il computer in educazione linguistica, o inventando procedure totalmente nuove o rivedendo radicalmente alcune di quelle tradizionali, al fine di sfruttare pienamente ciò che solo il mezzo elettronico sa offrire: l'individualizzazione, il feedback immediato, il controllo automatico di tempi e punteggi e, ove fosse utile, l'imprevedibilità.(159) Accanto a questa ricerca di specificità,

158) L'acronimo CALL sta per *Computer-Assisted Language Learning* ed è ampiamente usato per designare collettivamente le attività di educazione linguistica svolte con sussidi informatici.

159) Nel senso di impiego delle capacità di generazione automatica di sequenze di numeri (pseudo)casuali, capacità che consentono, tra l'altro, a tanti giochi (didattici e non) di riproporsi in maniera sempre diversa.

anche il criterio della validità è stato oggetto di attente considerazioni. Per quanto attraente possa essere un'attività, essa è inutile se è priva di qualsiasi valore educativo o didattico.

Globalmente, la validità di un programma glottodidattico per computer è la sua capacità di contribuire al raggiungimento delle mete e degli obiettivi di un corso di lingua straniera. Per essere valido un programma deve dimostrarsi:

- a) Pertinente;
- b) Accettabile;
- c) Complementare;
- d) Economico.(160)

a) La pertinenza di un'attività di CALL dipende dall'appropriatezza dei contenuti e delle procedure, con riferimento agli argomenti trattati nel corso di lingua straniera e alle strategie di apprendimento adottate. Un esercizio incentrato sull'ortografia probabilmente non sarà pertinente in un'unità didattica che si occupa soprattutto di sintassi; un esercizio che implica la traduzione può essere del tutto fuori luogo se si seguono approcci di tipo "diretto"; e gli esempi potrebbero moltiplicarsi.

b) L'accettabilità si collega con la motivazione e gli aspetti affettivi dell'apprendimento. Non basta che un programma sia utile: esso deve anche apparire utile all'utente potenziale. Se sembra puerile, insulso, troppo facile o troppo complicato, verrà o rifiutato esplicitamente o eseguito distrattamente - in entrambi i casi, risulterà inefficace.

Sarà opportuno a questo punto fornire un esempio di "problema psicoaffettivo". In un'esperienza di CALL si è riscontrato che dare agli studenti delle schede sulle quali annotare le attività svolte mano a mano al computer aveva una duplice funzione: quella di costruire dossiers individuali, "diari di bordo" delle attività svolte in laboratorio; e quella di rassicurare gli studenti col ricorso a supporti cartacei tradizionali, alleviando il disagio psicologico che può essere causato dal fatto che "uscendo" da certi programmi o sistemi del proprio lavoro non rimane nessuna traccia.(161)

160) Questa classificazione, che dà l'acronimo PACE, è una modificazione del modello RACE proposto per il language testing in B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, 1980 (v. oltre, cap. XIV).

161) Cfr. G.J.A. BURGESS, "The use of the micro in an integrated German language course at university level" in K.C. CAMERON, W.S. DODD e S.P.Q. RAHTZ (cur.), *Computers and Modern Language Studies*, Chichester, Ellis Horwood, 1986, p. 24.

Tra le questioni di igiene mentale, possiamo ricordare la violenza psichica costituita dalla comparsa repentina di immagini che per luminosità, uso improprio del colore e del lampeggio o per altri motivi costringono a chiudere gli occhi e/o distogliere lo sguardo dallo schermo; e l'ansia dovuta alla scomparsa del testo dopo un certo numero di secondi, indipendentemente dalla rapidità di lettura del soggetto o da interruzioni della lettura per ragioni accidentali.(162)

c) E' *complementare* l'attività direttamente collegata con il resto dell'unità didattica. I giochi, ad esempio, vengono spesso svolti in momenti imprevisti, soprattutto verso la fine di una lezione faticosa, e possono collegarsi poco o nulla con ciò che si è fatto fino ad allora; diremo in questo caso che si tratta di attività *supplementari*. Le attività di CALL complementari sono molto più utili di quelle soltanto supplementari, in quanto 'rimettono in circolo' ciò che è stato appena appreso e lo rafforzano.

d) L'*economia* o *economicità* del software (come, del resto, di qualsiasi altro materiale didattico) è il rapporto tra i vantaggi offerti e l'impegno richiesto in termini di tempo, fatica e denaro. Le decisioni sul tempo e le risorse da dedicare alle attività computerizzate dipenderanno dall'età, dal livello di scolarità e dai bisogni specifici degli studenti destinatari dei programmi CALL.

3.2. Programmi CALL integrativi e non tutoriali

Allo stato attuale della ricerca nel settore vi sono buoni motivi per preferire gli ultime tre paradigmi: il computer-pedagogo, lo strumento di consultazione e il software complementare integrato. Le macchine per insegnare e i loro sviluppi da Grande Fratello orwelliano hanno applicazioni molto limitate e se ne devono sorvegliare attentamente le possibili controindicazioni, soprattutto per possibili effetti negativi sulla motivazione e su altri aspetti affettivi dell'apprendimento linguistico.

In questo quadro, il computer non è considerato un supplente ma un sussidio. Ciò non sarà molto economico (in senso stretto, cioè come costi in denaro) ma è essenziale tenendo conto dei fattori psicoaffettivi: per chi apprende le lingue a qualsiasi livello è importante la guida di un docente, per quanto sofisticate possano essere le apparecchiature e il software di cui si serve.

162) Si intende che questa critica non si applica alle esercitazioni o ai test in cui i limiti di tempo sono un elemento essenziale. In ogni caso deve essere preferito un passaggio 'morbido' da una fase di lavoro alla successiva.

Il computer è stato (e a volte è tuttora) percepito essenzialmente come un calcolatore e pochi accettavano l'idea che esso potesse associarsi con la creatività, la flessibilità di impiego, l'attenzione alla persona dello studente. Per questo, invece di far riferimento a un programma o ad una sperimentazione particolare sono state illustrate alcune strategie generali di CALL in un contesto di educazione linguistica. Il computer viene talora rifiutato perché viene identificato con un programma di cui si è presa visione e che non risponde alle proprie esigenze. Come ogni materiale didattico, anche il software deve essere *adattato*, non *adottato*, tenendo conto dei bisogni apprenditivi degli allievi; e può essere adattato solo da chi comprende chiaramente il rapporto tra le mete didattiche e i vari strumenti che la tecnologia odierna mette a disposizione. Quanto è stato possibile osservare finora indica che un uso non tutoriale del computer (nel ruolo di sussidio e non di supplente) concorre al raggiungimento anche delle mete formative; questo impone ulteriori ricerche nella direzione di un'educazione linguistica che non sacrifica i suoi valori al mito della macchina.

4. La multimedialità

In coerenza con quanto è emerso sopra, la presenza dei sussidi audiovisivi nella didattica delle lingue assumerà una dimensione *multimediale*. "Multimedialità" non è sinonimo né di "pluralità di sussidi" né di "interfacciamento", ma implica il razionale coordinamento di tutti i messaggi verbali (scritti ed orali) e non-verbali finalizzati all'apprendimento. Notevoli successi in questa direzione si stanno ottenendo con il "video interattivo".(163)

La semplice compresenza di molteplici sussidi non è di per sé garanzia di efficienza; anzi, come si ricordava, può facilmente degenerare in un sovraccarico di informazioni che invece di favorire la comunicazione è fonte di confusione. Nemmeno l'utilizzazione di un computer come *centrale di gestione* di un certo numero di apparecchiature ad esso collegate garantisce di per sé la buona qualità dell'intervento didattico: la connessione fisica ("interfacciamento") è un puro dato tecnico, mentre la validità della didattica è legata alla qualità del software che coordina i diversi strumenti.

163) Si vedano, tra gli altri, AA. VV., *Video e lingue straniere*, Quaderni di ricerca C.L.I., Venezia, Cafoscarina, 1987, e AA.VV., *Aula multimediale e lingue straniere*, Quaderni di Ricerca CLI, Venezia, 1990.

5. Il ruolo dell'insegnante

Nella fase audio-linguale e audiovisiva dell'evoluzione dei metodi glottodidattici, l'insegnante di lingue straniere è stato caratterizzato essenzialmente come *tecnico dell'istruzione*. Un sintomo di questo approccio lo troviamo nel neologismo inglese *TEFLician*, che ebbe una discreta fortuna negli Stati Uniti negli anni '60 e '70; esso deriva dall'acronimo TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*: didattica dell'inglese come lingua straniera), con l'aggiunta del suffisso *-ician* che rinvia a *technician* ed a parole analoghe come *electrician*, *beautician*, *statistician* e molte altre.

Il presupposto, comune ai metodi di ispirazione strutturalista, è che esista una sequenza ottimale di operazioni didattiche capace di determinare l'apprendimento da parte degli allievi. In altre parole, vi sarebbe una serie di stimoli-input dati dall'insegnante, di esercizi, di sedute in laboratorio linguistico e di altri interventi, che in qualche misura costringerebbe l'allievo ad apprendere quanto è inserito nel programma.

Nella mente di molti insegnanti le tecnologie didattiche sono più o meno strettamente associate proprio a questo tipo di procedure: una volta superate queste posizioni, sul piano sia concettuale che pratico, sembrerebbe necessario, per coerenza, abbandonare anche l'uso delle tecnologie che a tali concezioni sono connesse. Vedremo tra breve come questo assunto non regga in quanto non corrisponde ad una corretta visione della glottodidattica.

In una fase successiva, per ridefinire il ruolo dell'insegnante si è fatto ricorso ad un altro neologismo, *facilitator*,⁽¹⁶⁴⁾ in seguito alla consapevolezza che è illusorio pensare di riuscire ad istruire in modo deterministico, ma è possibile solo agevolare l'apprendimento altrui. Questa prospettiva recupera la lezione dell'attivismo e pone l'allievo al centro del processo didattico. Ciò è senz'altro positivo, ma alcune proposte basate su tale orientamento peccano di spontaneismo e lasciano in ombra il fatto, pur sempre vero, che ci si aspetta dall'insegnante che abbia un ruolo propulsivo e propositivo. Ricorrendo ad un'immagine tratta dal mondo dello sport, diremo che l'insegnante non può limitarsi a "giocare di rimessa"; al contrario, è proprio per giocare "all'attacco" o "in pressing" che possono essere d'aiuto quei mezzi tecnici che consentono di fornire input incisivi e variati.

164) F. DUBIN, E. OLSHTAIN, *Facilitating Language Learning*, New York, McGraw-Hill, 1977.

Si può allora pensare all'insegnante come *suscitatore di esperienze*. "Insegnare è proprio l'avventura per cui dentro 55 minuti di tran-tran, scattano quei tre minuti di interesse reale, quando si passa dal livello intellettuale a quello esistenziale."(165) Occorre scendere più in profondità rispetto sia al livello tattico (o delle strutture di superficie: l'atto di comunicazione) sia a quello strategico (o delle strutture profonde e delle scelte discorsuali: la capacità di comunicare), per incidere sul livello egodinamico, ossia sulle motivazioni, sulla volontà di comunicare e sul coinvolgimento personale totale dell'io parlante.(166)

Proprio questo è stato chiamato "Il livello esistenziale... quando il ragazzo si accorge all'improvviso che lui c'entra con ciò che si sta facendo."(167) Evidentemente, il riferimento all'*esistenziale* e al coinvolgimento globale della persona postula un rapporto autenticamente educativo -- quindi non meramente didattico -- con tutte le conseguenze che ciò implica.

6. Il ruolo dei sussidi

Non sembrano esservi dubbi sulla capacità delle tecnologie di allargare il campo delle esperienze ben al di là dei limiti dell'insegnante come modello di lingua e "narratore" di civiltà. Alle già ricordate *testimonianze sonore* abbiamo aggiunto le *testimonianze visive*, soprattutto -- ma certo non esclusivamente -- su aspetti significativi della civiltà straniera, nonché alla possibilità di associare tra loro tali testimonianze in vari modi.

Posto tutto ciò, occorre tuttavia sottolineare che la spettacolarità è un rischio da tenere accuratamente sotto controllo. L'attenzione spontanea suscitata da materiali audiovisivi interessanti troppo spesso si rivela epidermica e labile. Ci si può chiedere, ad esempio, quanto di tutto ciò che è stato proposto in trasmissioni come quelle della serie QUARK (per citare un buon esempio di divulgazione scientifica) sia rimasto nel bagaglio culturale dei telespettatori italiani. Da un sondaggio informale presso insegnanti e studenti di vari livelli scolastici la risposta che pare emergere è "ben poco", e quel poco è collegato a precisi interessi già vivi e maturi *prima* della visione del programma.

165) F. VIGANO', "Educare al rischio", in *Libertà di Educazione*, n. 3, maggio-giugno 1988, p.12.

166) Il riferimento è ai modelli psicolinguistici di matrice personologica e in particolare al *modello oloodinamico* di cui già si è detto al cap. II.

167) F. VIGANO', op.cit., ibidem.

Sembra quindi confermato che solo l'attenzione volontaria, derivante dall'impegno personale, conduce a risultati duraturi. Ecco allora che diventano cruciali le analisi:

- dei processi attenzionali che i *media* didattici attivano di volta in volta;
- degli itinerari didattici rivolti a far sì che le stimolazioni incidano sulla coscienza dell'allievo;
- delle conseguenti attività di pre-ascolto/pre-visione e post-ascolto/post-visione intese a collegare ciò che è portato dal mezzo tecnico con il resto dell'attività scolastica;
- del mutamento nei ruoli di insegnante e allievo causato dalla presenza del mezzo tecnico.(168)

Per dare solo un esempio, ricorderemo quanto sia importante la caratteristica, propria di molti programmi computerizzati, di richiedere che l'allievo intervenga in qualche modo (a volte, semplicemente premendo un tasto qualsiasi) perché si passi da una fase del lavoro alla successiva. Questa *interattività* si esplica in modi molto diversi tra di loro a seconda delle attività didattiche proposte: sono proprio tali modalità -- più o meno incisive e produttive -- che un attento esame del software deve verificare.(169)

6.1. Problemi di didassi con supporti tecnologici

Si registrano, anche se in diminuzione, diffuse prevenzioni da parte degli insegnanti nei confronti dei sussidi glottodidattici, e in particolare delle TGA. Un motivo frequentemente indicato è che "le macchine sono complicate da usare." Questo motivo appare pretestuoso quando è addotto da persone che *a casa propria* adoperano con disinvoltura lavabiancheria e lavastoviglie "superprogrammabili", forni a microonde, impianti stereo multifunzione, e così via. Probabilmente c'è qualcosa di diverso rispetto alla "incompetenza bottonologica": c'è il timore che qualche errore di manovra comprometta, assieme al buon andamento del lavoro, anche il prestigio del docente nei confronti degli allievi, non di rado assai più esperti nell'uso dei *media* audiovisivi e/o informatici.

Il rimedio sta nel porsi in un'ottica del tutto diversa, accettando e valorizzando al massimo le competenze degli studenti, investendoli di precise responsabilità e quindi coinvolgendoli nella conduzione delle attività didattiche tecnologizzate. La situazione è analoga a quella di chi si trova

168) Cfr. G. FREDDI, "La tecnologia didattica e l'insegnamento delle lingue: nuove frontiere", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV nn. 3/4, marzo/apr. 1986, pp. 68-74.

169) Una rassegna ampia ed interessante si trova in W.M. RIVERS (a cura di), *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, 1987.

di anno in anno a dover insegnare lingua straniera in istituti tecnici e professionali di indirizzo diverso (nautici, industriali, informatici...): certamente per quanto riguarda la navigazione, le tecnologie o la programmazione ne saprà meno dei suoi allievi, ma non è lì che si gioca il suo prestigio. Questo è legato invece alle sue competenze specifiche culturali e professionali, ossia alla capacità di far cogliere i dati di (micro)lingua e di civiltà straniera -- ad esempio, le strutture del discorso pubblicitario o della corrispondenza d'affari -- al di là dei contenuti specifici.(170) Allo stesso modo la professionalità del docente non si misura sulla sua abilità nel far funzionare un videoregistratore, bensì su quella, assai più ardua, di reperire sequenze didatticamente valide ed ottenere che su di esse la classe lavori proficuamente.

Sarebbe peraltro riduttivo limitare il discorso a problemi di uso del mezzo tecnico. Il motivo più serio che tiene lontani molti dall'impiego delle TGA è legato alla constatazione del sostanziale insuccesso di attività alternative rispetto alla normale lezione ma che pure hanno assorbito tempo, denaro ed energie e che, sulla carta, promettevano di essere particolarmente valide: "Li abbiamo portati al cinema (a teatro, al museo...) ma è stata una mattinata persa"; "Al computer, giocherellano invece di studiare seriamente." La carenza di tempo è un fattore cruciale, specialmente per chi, come il docente di lingue, dispone di poche ore di lezione settimanali.

E' facile che tutto ciò che ha qualche aspetto di spettacolarità ed esula dalla routine scolastica quotidiana sia percepito da insegnanti ed allievi come poco serio, e quindi da affrontare con uno 'spirito vacanziero' che di per sé basta a togliere ogni efficacia alla proposta di attività alternativa. Di qui la duplice esigenza della *programmazione* delle attività e della loro *pertinenza*.

Con il primo termine si vuole indicare l'inserimento *sistematico* di sessioni di lavoro (in laboratorio linguistico, col computer, col videodisco o con ogni tipo di sussidio) nel programma didattico. L'attività svolta estemporaneamente, *una tantum*, senza successivi sviluppi, riprese e verifiche, rimane un'attività *supplementare* (come l'abbiamo definita più sopra): l'impiego ottimale dei *media*, invece, richiede attività *complementari*, ossia integrative del programma ed organicamente innestate su di esso.

Alla base della *pertinenza* delle attività tecnologizzate vi sono:

a) la *complementarità*;

170) Approfondiremo l'argomento al cap. XI.

- b) la *validità*, intesa come scelta opportuna dei temi e delle modalità di lavoro;
- c) l'*accettabilità*, che è la proprietà di un'attività di essere percepita come valida sia da chi la propone sia, e soprattutto, dai destinatari;
- d) l'*efficienza*, che è il rapporto tra i costi (non solo monetari ma anche in termini di dispendio di tempo) ed i ricavi, ossia il profitto che la classe o il singolo allievo ne può trarre.

6.2. Come **non** usare le tecnologie glottodidattiche

La questione, non nuova nel discorso glottodidattico, assume molteplici sfaccettature. Se non si operano le opportune distinzioni ci si smarrisce nell'intreccio tra i fattori motivazionali, di natura psicoaffettiva, e quelli più strettamente cognitivi.

Stiamo imparando a valutare appieno la motivazione sia sotto il più generale profilo psicopedagogico, sia specificamente nella didattica delle lingue come fase di *messa in moto* dell'unità didattica. Tutto ciò che agisce positivamente su questa sfera trova quindi una favorevole accoglienza nell'insegnamento. Un'attività attraente, che associa un genere spettacolare di larga presa e sicuro effetto (come potrebbe essere il cartone animato) a contenuti di tipo scolastico, può servire per far superare certe avversioni o stati di insicurezza da parte di studenti deboli e demotivati, e per innalzare il livello globale di interesse per l'argomento. Chi è intelligente ma abitualmente distratto trae giovamento da un elemento di novità che riesce a catturare la sua attenzione.

Gli studi sui rapporti tra neurolinguistica e glottodidattica⁽¹⁷¹⁾ pongono in rilievo come sia alcuni aspetti dell'apprendimento delle lingue straniere, sia la fruizione globalistica di messaggi visivi sviluppino il complesso delle modalità psichiche associate all'emisfero destro del cervello. Questo indicherebbe un ruolo positivo, di rinforzo, dei sussidi visivi nella fase di accostamento globale ad un testo di lingua-civiltà straniera. Gli stessi studi comunque insistono sull'importanza della *bimodalità* nell'apprendimento linguistico, che deve "procedere 'dall'emisfero destro a quello sinistro', e cioè dalle modalità contestualizzanti e sensoriali a quelle più formali e meccaniche."⁽¹⁷²⁾ Queste considerazioni portano a collocare su piani ben distinti i sussidi preminentemente visivi e globalistici (videodisco, videoregistratore, proiettori) ed i sussidi che

171) M. DANESI, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.

172) *Ibidem*, p. 107.

pongono in atto strategie di tipo analitico e sequenziale, come il laboratorio linguistico e il computer. I lati meno positivi della spettacolarità sono collegati agli aspetti più propriamente cognitivi dell'apprendimento, in quanto si può avere l'illusione di una facilità, semplicità e linearità di discorso che difficilmente trovano riscontro nelle singole materie. Le lingue e i linguaggi, in particolare, sono fenomeni così complessi che l'ipersemplificazione è sempre in agguato.

A volte si è in presenza di attese miracolistiche nei confronti delle TGA, viste come panacee per tutti i mali glottodidattici. Ad esempio, la disponibilità di un laboratorio informatico non è di per sé un buon motivo per trasferire su computer le UD del corso in uso: l'insegnante che proponesse ciò mostrerebbe un'apprezzabile volontà di innovazione, ma al tempo stesso rivelerebbe di non avere capito che soltanto alcune delle molte attività implicate in un'unità didattica sono gestite efficientemente mediante l'elaboratore. Non ha senso, ad esempio, usare il computer come "voltapagine elettronico" quando è molto più comodo ed economico leggere un testo su una pagina stampata anziché sul videoterminale. Più in generale, vi sono situazioni in cui un semplice ed economico "mangianastrì" è molto più efficiente di un sofisticatissimo sistema informatico dotato di output vocale.

La maggior parte degli insuccessi registrati nell'uso delle TGA sembra avere un denominatore comune. In una programmazione curricolare corretta, si parte dall'identificazione dei bisogni degli allievi per poi approntare le strategie, i materiali ed i mezzi che meglio rispondono al soddisfacimento di tali bisogni. In molti casi, invece, l'uso delle tecnologie avanzate dipende dalla disponibilità fortuita di hardware e software, che solo raramente si innestano con coerenza logica e consequenzialità didattica sugli obiettivi e i metodi del corso di studi. In una situazione particolarmente autoritaria, questo conduce alla creazione di bisogni artificiali e allo stravolgimento dei fini formativi; più spesso, l'esito è una crisi di rigetto che obiettivamente deve essere riconosciuta come sana e salutare.

Tuttavia, nelle mani di insegnanti consapevoli ed esperti i *media* sono preziosi per allargare gli orizzonti culturali, esplorare un universo semiologico sempre più complesso e, al tempo stesso, agevolare l'acquisizione di competenze e l'apprendimento di concetti e contenuti attraverso una varietà di *input* idonei ad abbattere (o quantomeno attenuare) alcune delle barriere psicologiche che i nostri allievi incontrano sul loro cammino.

CAP. X

GLOTTODIDATTICA E SCUOLA ELEMENTARE

1. Lo 'specifico' di una didattica delle lingue per la scuola elementare.

La differenza fondamentale tra l'insegnamento primario e quello secondario è stata sintetizzata così:

In secondary school you teach the subject; in primary school you teach the pupil.(173)

Si tratta di un'evidente e dichiarata ipersemplicificazione: come nella scuola secondaria non si può prescindere da un'attenzione alle esigenze degli studenti, così nella scuola elementare non si possono trascurare i tratti peculiari delle varie *materie e discipline, aree ed educazioni*. E tuttavia l'istanza va posta con forza: le indicazioni glottodidattiche per la scuola elementare devono basarsi su dati psicopedagogici assai più che su analisi strettamente linguistiche.

Questo postula una nuova professionalità, di cui si cercherà di delineare qualche tratto saliente che caratterizza, nell'Italia della prima metà dagli anni '90, la delicata fase di transizione dalla stagione delle iniziative sperimentali a quella della presenza della lingua straniera come materia curricolare sulla base dei Programmi Ministeriali del 1985.

Anche se il quadro organizzativo è in via di faticoso assestamento sia per quanto riguarda il reclutamento e la formazione dei docenti, sia per gli orari, i materiali didattici e molti altri aspetti operativi, e l'indefinitezza è fonte di ansie e di indecisioni, l'analisi glottodidattica si innesta su numerose e importanti esperienze (dai grandi progetti sperimentali a tante iniziative locali) attraverso cui si sono ottenuti dati significativi. Si è constatato, ad esempio, che anche in lingua straniera gli scolari possono apprendere una quantità limitata e circoscritta di materia. Se il professore alla scuola media dimostra di non apprezzare ciò che si è potuto realizzare al livello primario, e non prende le mosse da questo bagaglio, per quanto modesto, per innestarvi i passi successivi, otterrà solo il risultato di generare sfiducia negli alunni.

Sfiducia in chi, in che cosa? I più timidi e deboli avranno sfiducia in se stessi, nel proprio "orecchio per le lingue"; i più furbi e "svegli" nutriranno sfiducia nella capacità della scuola di

173) "Nella scuola secondaria si insegna la materia; nella scuola primaria si insegna allo scolaro"; così si espresse T. Batley, presidente della FIPLV, durante un incontro della Federazione sul tema delle lingue straniere nella scuola primaria europea (Francoforte s/M., 9-12 novembre 1989).

produrre alcunché di coordinato e valido. Affinché questo non accada dobbiamo definire obiettivi circoscritti e ben dettagliati per ciascuna lingua alle elementari -- come si diceva parlando di curricolo continuo, in un certo senso occorre determinare l'equivalente di ciò che le quattro operazioni e il sistema metrico decimale rappresentano per l'aritmetica. Potremo farlo tenendo conto soprattutto dei motivi che consigliano di anticipare nella scuola primaria l'apprendimento delle lingue: tra questi, la *plasticità fonica* nel fanciullo e la sua capacità imitativa, che ci conducono a privilegiare lo sviluppo delle abilità orali.(174)

2. Lo sviluppo cognitivo nel fanciullo

Esiste un duplice legame tra lo sviluppo cognitivo del fanciullo e l'accostamento ad una lingua diversa dalla materna. Da un lato, il fatto che lo sviluppo mentale del fanciullo sia tuttora in fase evolutiva pone vincoli e limiti precisi, ad esempio per quanto riguarda il ricorso alle astrazioni. Ben prima che gli studi piagetiani individuassero puntualmente le fasi dello sviluppo mentale, gli insegnanti avevano capito l'importanza di ancorare l'apprendimento all'esperienza del fanciullo: invece di insegnare "due per tre uguale a sei", fanno disegnare tre gruppi di due ciliege (o, beninteso, qualsiasi altro oggetto idoneo). Se il numero è un'astrazione al di sopra degli schemi mentali del bambino, altrettanto lo sono termini grammaticali come *nome* o *verbo* che a noi possono sembrare semplicissimi.

Non basta evitare di ricorrere al metalinguaggio grammaticale: bisogna anche graduare le strutture tenendo conto dei meccanismi logici che esse sottendono. L'enunciato italiano *non ho soldi* comporta la negazione di un "insieme pieno"; l'inglese *I have no money* e il tedesco *Ich habe kein Geld* comportano al contrario l'affermazione (io ho) di un "insieme vuoto" (niente denaro). Questa dissimmetria tra le strutture pone gravi difficoltà a chi ancora non ha maturato il concetto di "insieme vuoto", rappresentato in aritmetica dal numero zero. Uno dei problemi concettuali dei

174) Si vedano, tra i contributi recenti: T. TAESCHNER, *Insegnare la lingua straniera. Prospettive teoriche e didattiche per la scuola elementare*, Bologna, Il Mulino, 1987; G. FREDDI (cur.), *Lingue Straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Padova, Liviana, 1988; G. FREDDI, *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1990; R. TITONE, *La lingua straniera nella scuola elementare*, Roma, Armando, 1990; G. FREDDI, *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana, 1990; G. PORCELLI e P.E. BALBONI, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1992; AA. VV., *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1993. Al *curricolo continuo* ("per non ricominciare sempre da capo") abbiamo dedicato il § 1.2 del cap. VIII.

bambini è proprio quello di accettare lo zero come numero (non solo come cifra), perché questo implica "tener presente ciò che è assente".

Dall'altro lato, l'accostamento alla lingua straniera contribuisce al superamento di questi limiti, e in particolare di quelli connessi alla fase del *realismo nominale*. Con questo termine si intende l'intima associazione tra forma e contenuto per cui il nome di una cosa viene ritenuto elemento essenziale della stessa; il bambino piccolo non concepisce che il sole possa chiamarsi altrimenti che "sole", mentre noi sappiamo che tale denominazione, come ogni altra, è convenzionale.(175)

Imparando a comunicare in un'altra lingua, il fanciullo scopre anzitutto che esistono parole diverse che rinviano allo stesso denotato, come *domenica* in italiano e *dimanche* in francese. In seguito potrà scoprire anche l'arbitrarietà di alcune categorie grammaticali come il *genere*: "LE dimanche" è maschile; in tedesco, il sole è femminile ("DIE Sonne"), la luna è maschile ("DER Mond") e la donna, la ragazza e la signorina sono neutre ("DAS Weib, DAS Mädchen, DAS Fräulein"). Ciò contribuirà a fargli comprendere che non è vero, se non sul piano del metalinguaggio grammaticale, che il *vizio* sia maschile o la *virtù* sia femminile.

Il duplice legame tra sviluppo cognitivo e apprendimento linguistico (che ovviamente è molto più complesso di come appaia da questi brevi cenni) comporta la ricerca costante di delicati equilibri tra ciò che la mente del fanciullo è in grado di accogliere e ciò che l'insegnante propone affinché essa si apra allo sviluppo di nuove capacità e di strategie cognitive più evolute. L'*adulthood* (la fuga in avanti che presuppone negli allievi comportamenti propri di un'età più matura) e l'*infantilismo* (il restare ancorati ai modi di pensare ed agire tipici delle prime fasi dello sviluppo) sono segni uguali e contrari della stessa incompetenza pedagogico-didattica.

3. Verso una pediatria glottodidattica.

Possiamo affermare, con qualche approssimazione, che come la pediatria condivide con la medicina tutte le conoscenze di base e in più affronta alcuni problemi specifici, così la didattica

175) O, meno correttamente, *arbitraria*: l'arbitrarietà del segno linguistico è uno dei temi maggiormente dibattuti in filosofia del linguaggio, da Saussure in poi. Sul realismo nominale v. B. BENELLI, "Effetti del bilinguismo sull'evoluzione del realismo nominale", in *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, nn.19/20, giugno 1978, pp. 1-21.

delle lingue nella scuola elementare fa propri tutti i tratti peculiari della glottodidattica, nessuno escluso, ma li coniuga con le esigenze particolari degli scolari di età inferiore agli 11 anni.

Al tempo stesso la didattica delle lingue straniere nella scuola elementare non è una mera trasposizione della metodologia proposta per i livelli successivi. Occorre invece prendere le mosse dal mondo del fanciullo per esaminare in quali modi la lingua straniera contribuisca al suo sviluppo. A tal fine riprenderemo in esame il concetto di *educazione linguistica*.

3.1. Lingua ed educazione linguistica.

Si è già visto, nel primo capitolo, che i Programmi del 1985 estendono alla scuola elementare la nozione di *educazione linguistica* che i programmi del 1979 avevano sancito per la Scuola Media, dopo che per decenni tale concetto si era sviluppato, con alterne vicende, nella cultura e nella scuola italiana.⁽¹⁷⁶⁾ Accanto alle prospettive di integrazione europea -- che, come avevamo accennato, portano a sottolineare la valenza strumentale dell'insegnamento di una lingua straniera -- vi sono saldature con un'ampia gamma di esperienze educative: "La lettura e l'interpretazione di linguaggi iconico, musicale e motorio [...] possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica." Così i programmi segnalano la stretta interrelazione tra i linguaggi, un'interrelazione che a sua volta:

a) pone in rilievo l'intima saldatura delle esperienze, riflesso dell'inscindibile unità psicofisica del bambino; il grande problema che si pone alla scuola elementare riformata è quello di conciliare la pluralità degli insegnanti nella classe con tale unitarietà di fondo, minimizzando i pericoli di una secondarizzazione dell'insegnamento elementare. Tali pericoli sono forse meno acuti di quanto sostenevano certi settori della pedagogia italiana, ma non sono certo irrilevanti e sarà bene non ignorarli;

b) al tempo stesso, essa postula l'esistenza di sinergie: ciò che viene acquisito/appreso attraverso un "veicolo" qualsiasi rimane come patrimonio utile a valorizzare tutte le altre esperienze. Ad esempio, il senso del ritmo, acquisito attraverso la ginnastica e/o la musica, trova sbocchi nel campo linguistico (non solo nella poesia), in quello matematico, ove sia in aritmetica che in geometria

¹⁷⁶⁾ Rinviamo ai lavori citati al cap. I e in particolare a P.E. BALBONI, *Gli insegnamenti linguistici...*, cit., 1988.

troviamo "ritmi" ciclici, in quello delle scienze naturali, e in ogni settore in cui la nozione concettuale del *fluire con regolarità* trovi applicazione.

3.2. Lingua nazionale e lingua straniera

Rinviamo ancora al primo capitolo per la serie di definizioni parziali del fenomeno linguistico,(177) collegate ai "compiti della scuola elementare in questo campo" e alle tre finalità specifiche dell'insegnamento della lingua straniera (sviluppo cognitivo, comunicare con altri, comprensione di altre culture).

Inoltre, trattando di curricolo continuo (cap. VIII, § 1.2) abbiamo visto che il programma di lingua straniera indica due traguardi operativi finali: la capacità "di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisca ad esperienze concrete di vita quotidiana." Delle quattro abilità di base, le prime due (saper ascoltare e parlare) sono non solo presenti, ma anche considerate integrativamente nell'abilità superordinata del "saper conversare." Della terza, il "saper leggere", si dice che deve essere sviluppata su testi brevi che trattino di argomenti assai vicini al mondo del fanciullo.

La quarta abilità, il "saper scrivere", sembrerebbe esclusa da ciò che l'alunno deve essere in grado di fare al termine della scuola elementare. Tuttavia "una elementare produzione scritta", tale da consentire anche "la corrispondenza interscolastica", è prevista dalle indicazioni didattiche. Siamo in presenza di un'ambiguità per uscire dalla quale occorrerà sapere se le prove finali di lingua straniera saranno solo orali (come è auspicabile) ovvero sia prevista anche una prova scritta - e, in quest'ultimo caso, occorrerà sapere di che tipo dovrà essere e quale incidenza abbia sulla valutazione globale.(178)

Siamo contrari ad accordare alle modalità di controllo un rilievo eccessivo. E' però un dato di fatto che come gli scolari ritengono importante ciò che un insegnante fa oggetto di prove, colloqui o test, così gli insegnanti attribuiscono importanza preminente a quegli aspetti sui quali sono chiamati ad operare le verifiche finali. Decisioni errate sulle prove finali potrebbero facilmente vanificare decenni di progressi in metodologia e didattica.

177) In breve, il programma di Lingua Italiana evidenzia che la lingua è: *strumento del pensiero, mezzo per stabilire un rapporto sociale, veicolo attraverso cui si esprime l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo, espressione di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo e oggetto culturale.*

178) Questa situazione di incertezza si riferisce alla data in cui scriviamo questa nota; l'auspicio è che sia superata durante la pubblicazione del volume.

Le *Indicazioni didattiche* dei Programmi di lingua straniera sottolineano l'importanza della scelta del metodo, ma le indicazioni metodologiche appaiono succinte e generiche, soprattutto se confrontate con quelle fornite per la lingua italiana. La carenza più grave, a nostro avviso, è la mancata definizione di una strategia globale di intervento, della quale si sarebbero dovute fornire almeno le coordinate essenziali. Tra queste, due soprattutto spiccano sopra le altre.

4. L'approccio ludico

La prima è quella che fa del *gioco* il perno di tutta l'attività didattica; in tal senso si parla da più parti di *approccio ludico*. L'insegnamento della lingua straniera è un continuo *play*, un'attività gratificante e "gratuita", nel corso della quale tra le diverse tecniche didattiche si trovano anche i *games*, i giochi didattici in senso stretto.(179)

Il gioco assume nella formazione del bambino e del fanciullo un ruolo di fondamentale importanza; non è tanto *svago* -- come nell'età adulta -- quanto piuttosto *rappresentazione di mondi fantastici* come ulteriore strumento di conoscenza del reale. C'è un sottile e complicatissimo intreccio di rapporti tra:

- ciò che il fanciullo sa della realtà che lo circonda;
- i personaggi e gli ambienti delle favole, dei cartoni animati, ecc.;
- la propria fantasia.(180)

La disponibilità del fanciullo ad esplorare con la mente anche ciò che non è tangibile, ossia raggiungibile con l'esperienza diretta, può essere messa al servizio dell'apprendimento; in particolare, è facile coinvolgere gli scolari in attività comunicative attraverso drammatizzazioni e *roleplay* in lingua straniera, nonché nei giochi didattici, dei quali esiste ormai una vastissima gamma.

Ecco allora che *il gioco dell'inglese* (o francese, o altro) supera quanto di innaturale vi può essere nel comunicare tra italiani in una lingua che non è la nostra; che i burattini e le marionette diventano *terze persone* con le quali allarghiamo l'orizzonte dei riferimenti (dal "tu ed io" del

179) Quella tra *play* (l'attività del giocare) e *game* (il singolo gioco) è una distinzione, operante in inglese ma non in italiano, preziosa per superare possibili ambiguità.

180) Una ricca analisi delle teorie sul gioco in prospettiva glottodidattica ci viene data da G. FREDDI in *Azione, gioco, lingua*, op. cit.

dialogo all'"egli / ella / essi" del discorso che si apre sugli altri); che la lingua non è più percepita come *straniera* nel senso di *estranea a sé*.

Perché questo possa avvenire non è sufficiente che l'insegnante possieda una buona padronanza della lingua straniera: occorre che sappia comunicare con i fanciulli attraverso approcci molto complessi e difficili da calibrare, tra cui, per l'appunto, l'approccio ludico.(181)

5. La didattica del 'comunicativismo'

La seconda coordinata metodologica è quella che rinvia all'approccio comunicativo. In esso, come già sappiamo, l'obiettivo-cardine non è la *competenza linguistica* -- intesa come capacità di costruire enunciati formalmente corretti -- bensì la *competenza comunicativa*, ossia la capacità di servirsi della lingua per comunicare efficacemente nella vita quotidiana. A ciò i programmi del 1985 accennano timidamente e in modo sfumato: "si potrebbe dire che il fanciullo apprende un'altra lingua solo imparandone l'uso come strumento di comprensione e di comunicazione."

Entrare nell'ottica del comunicativismo significa invece abbandonare definitivamente l'assunto secondo cui una lingua sarebbe essenzialmente un codice, e l'apprendimento di essa

181) Un repertorio ragionato di tecniche ludiche e giochi didattici per la scuola elementare si trova in appendice al volume citato nella nota precedente, pp. 159-179. L'approccio ludico e le relative tecniche sono altresì oggetto dei volumi citati alla nota n. 2 di questo capitolo, nonché di: AA. VV., *Il Progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, "Studi e documenti" n. 31 degli *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1985; AA. VV., *Inglese, francese, tedesco: tre curricoli per la scuola elementare*, Padova, Liviana/IRRSAE Veneto, 1987; AA. VV., *English in the Elementary School*, Camerino, Laboratorio degli studi linguistici, 1991; F. BERTE', C. DICHIRICO, *La lingua straniera: metodologia e didattica per la scuola elementare*, Bologna, Nicola Milano, 1986; M. BONDI, *Scuola primaria e lingua straniera: un approccio al problema*, Modena, Centro Documentazione educativa del Comune, 1987; M. DANESI, *A Guide to Puzzles and Games in Second Language Pedagogy*, Toronto, The OISE Press, 1985; S. DANIELI (cur.), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola materna ed elementare*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1984; M.T. DI AICHELBURG, *La lingua straniera nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1988; M. GIROMINI, GUGLIELMETTI A., *Insegnare la lingua inglese nella scuola elementare*, Napoli, Loffredo, 1992; M. GOTTI, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Bologna, Zanichelli, 1986; S. HOLDEN (ed.), *The Younger Learner* (British Council 1985 Bologna Conference), Modern English Publications, 1986; W.R. LEE, *Language Teaching games and contests*, Oxford University Press, 1979; M. MORETTI, *La lingua straniera nella scuola elementare, organizzazione della classe, metodologia e didattica*, Milano, Fabbri, 1985; L. POGGI CESARE, *The Nursery Rhyme for Active Language Learning*, Roma, Ed. Kappa, 1988; S. RIXON, *How to use games in language teaching*, Londra, Macmillan, 1981; M. SALA, *L'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria*, Roma, Il Ventaglio, 1989; S. SODINI (cur.), *L'insegnamento di una lingua seconda nella scuola elementare*, Milano, Bruno Mondadori, 1989.

coinciderebbe pertanto con l'apprendimento della sua grammatica.(182) Significa inoltre accettare l'inscindibilità dei vari livelli, fonologico, morfosintattico e lessicale, e quindi riconoscere che il senso pieno di un enunciato dipende dalle intenzioni del parlante, dal contesto situazionale e dall'argomento; soprattutto, nell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, comporta il riconoscere che procedere dagli *elementi* al testo è solo apparentemente il modo più semplice per affrontare l'apprendimento/acquisizione della lingua -- se mai, può essere un processo più facile per l'insegnante, ma non per lo scolaro.

Naturalmente il cammino verso la competenza comunicativa alle scuole elementari comincerà appena; ma anche i primi passi devono muovere nella direzione giusta. Se questo è il quadro verso cui oggi si orienta la metodologia dell'insegnamento delle lingue nella scuola elementare, allora si deve temere che alcune enunciazioni del programma ministeriale risultino quantomeno ambigue.

Sin dall'inizio [...] si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologiche, lessicali e morfosintattiche e preparare il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico.

Qui si fa riferimento a *tecniche di gioco* (si parla cioè di *games* e non di *play*) e le si finalizza verso una competenza linguistica. E' sperabile almeno che quando si accenna al "successivo stadio dell'apprendimento analitico" si intenda riferirsi alla Scuola Media, a un'età in cui l'alunno abbia già sviluppato in misura adeguata il pensiero simbolico e le capacità di astrazione che ad esso si associano. I programmi non compiono il passo successivo, che consisterebbe nell'orientare gli insegnanti verso un unico, globale *gioco di comunicazione* nella lingua straniera.

Questo "gioco" si sviluppa in una serie di interventi basati su tecniche diverse: lavoro a coppie, lavoro a gruppi, attività corale, giochi di ascolto, drammatizzazioni, roleplay e interazioni di ogni genere. Nessuna tecnica in sé va esclusa e tutte debbono quindi entrare a far parte del bagaglio professionale di ciascun insegnante. Ma le tecniche non coincidono con la strategia; ed è quest'ultima (*l'approccio ludico* già ricordato) che va proposta prima e al di sopra di tutto il resto.

182) Malauguratamente i programmi parlano anche della "traduzione con vocabolario", sia pure come vecchio stereotipo da superare. Questo cenno, preso alla lettera, sembrerebbe autorizzare un approccio traduttivo, purché condotto senza ricorrere al vocabolario.

Un altro punto dei programmi di lingua straniera che esige un chiarimento è allora quello secondo cui si deve aiutare l'alunno,

attraverso attività motivanti [...] ad acquisire e ad usare il lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse.

Suscita perplessità la contrapposizione netta tra lessico e strutture, una contrapposizione che la linguistica attuale pone in un'ottica molto più sfumata;(183) si può temere che questa enunciazione sia interpretata come un avallo all'uso intensivo di esercizi strutturali di sostituzione. Bisogna essere consapevoli del fatto che il presupposto logico e metodologico di tali procedure è la *lista di vocaboli*, ossia una serie di parole che vengono presentate sotto forma di elenco invece di essere inserite in un contesto sufficientemente esplicativo.

I programmi stessi, peraltro, sottolineano l'importanza de

l'acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale, scoperto e riutilizzato *in situazioni significative*

ove l'espressione-chiave, da noi sottolineata, è *in situazioni significative*. Meno felice è l'indicazione dei mezzi con i quali si tende a tale acquisizione:

attraverso l'audizione, la conversazione, l'associazione audiovisiva (immagine-parola-frase), l'apprendimento dei modi di dire, di filastrocche e di canzoni.

Le attività di ascolto -- eventualmente sostenute da appropriati sussidi iconici -- sono indubbiamente il veicolo fondamentale dell'apprendimento della lingua (non solo del lessico). Esse hanno per oggetto soprattutto i dialoghi proposti agli alunni, ma anche le filastrocche e le canzoni sono esempi di lingua viva ed autentica.

In quanto alle parole, alle frasi e alle espressioni idiomatiche (i "modi di dire"), esse andranno presentate ed acquisite nei *contesti appropriati*. C'è infatti il rischio di stabilire corrispondenze biunivoche tra parole isolate italiane e parole isolate nella lingua straniera, corrispondenze che raramente rispecchiano correttamente il valore che i vocaboli hanno nelle

183) Rigotti fornisce un esempio interessante parlando dei colori e del diverso valore di *occhi* in *occhi azzurri* (ove *occhi* sta per *iride* e *azzurri* si contrappone a *neri*, *castani*, *verdi*, ecc.), rispetto a *occhi rossi* (ove *occhi* sta per *sclera* e *rossi* si contrappone a *sani*) e ad *occhi neri* (nel senso di *occhi pesti*) ove "il termine *nero* fa genericamente riferimento a *scuro* includendo una gamma di tonalità che vanno dal grigio scuro al bluastro." E. RIGOTTI, *L'ordine delle parole come strategia intermedia*, cit., p. 92.

rispettive aree semantiche. L'equazione *play = gioco* ignora *game* come possibile traduce di "gioco" e "lavoro teatrale" come possibile traduce di *play* (per tacere di altre accezioni meno usuali).

Un altro enunciato-chiave dei Programmi merita di essere analizzato:

l'alunno sarà avviato a eseguire alcune semplici riflessioni linguistiche in situazione di contrasto o analogia fra l'italiano e la lingua straniera.

Questo enunciato ripropone tre temi cruciali in glottodidattica:

- I) il ruolo e i modi della *riflessione grammaticale*;
- II) l'uso della lingua italiana nell'insegnamento della lingua straniera;
- III) il valore e l'utilizzazione dell'analisi contrastiva o comparativa.

Parlare di *riflessione grammaticale* significa: che il momento della presa di coscienza dei "meccanismi" deve *seguire* il momento dell'apprendimento della lingua straniera; che esso deve mirare a cogliere le regolarità e le particolarità presenti nei testi affrontati -- così da distinguere ciò che è generalizzabile da ciò che è contingente; e che esso deve rispondere alle richieste di chiarimento da parte degli alunni, non imporre su di essi un ulteriore fardello.

Tra gli errori che si possono compiere vi sono la pretesa di voler dire subito tutto ciò che riguarda un particolare aspetto della LS e la pretesa di dare una spiegazione "logica" e razionale anche a ciò che non è riconducibile a regola ma appartiene alla peculiarità di ogni lingua. Il primo errore conduce facilmente ad un sovraccarico di informazioni, non assimilabili dalla mente dello scolaro; il secondo scatena una serie di "Perché?" destinati a restare senza risposta (o almeno senza una risposta scientificamente accettabile). Questi errori non sono esclusivi della scuola elementare, ma in essa possono avere le conseguenze più dannose.

In quanto alla presenza della lingua materna nell'aula di lingua straniera, occorre ribadire (ne abbiamo parlato al cap. IV) che è illusorio pensare di poter insegnare una lingua straniera "raccontandola" in italiano: solo facendo esercizio nella e con la lingua straniera essa può essere appresa, così come solo entrando in acqua fino al collo si può imparare a nuotare. Un buon itinerario didattico, preferibilmente integrato con l'uso di registrazioni, immagini fisse e in movimento, e sussidi audiovisivi di ogni tipo, consente di non ricorrere all'italiano nello

svolgimento della lezione, dando modo alla classe di vivere un'esperienza linguistica quasi immergendosi in essa.

Le analisi comparative sono pertanto utilissime *all'insegnante* per prevedere e prevenire le difficoltà di apprendimento, ma è bene che lo sviluppo della lingua straniera avvenga all'interno della lingua stessa, per successive aggregazioni attorno ad un nucleo centrale, con un andamento a spirale. Le analogie (meglio si direbbe *simmetrie*) passano facilmente inosservate, ed è bene che sia così: non vale la pena di soffermarsi su quelle strutture che l'allievo apprende con notevole facilità e naturalezza perché sono la diretta trasposizione di strutture italiane, oppure su quelle dissimmetrie che comunque vengono risolte senza particolari problemi. Saranno gli eventuali errori, in quanto manifestazione di difficoltà irrisolte, a guidare l'insegnante nella scelta delle osservazioni esplicite che si rendessero necessarie.

Tra gli spunti di ulteriore riflessione assumono particolare rilievo, sotto il profilo metodologico, le istanze di coordinamento tra gli insegnanti che operano sulla stessa classe. Alle attività collegiali si devono riservare tempi adeguati, calibrando opportunamente il carico di ore di lezione e adottando strategie collaborative efficaci. Questi impegni richiedono un senso vivo dell'etica professionale e dirigenti scolastici attivi e competenti, in una prospettiva di ampio respiro: o l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare dà risultati ampiamente positivi (soprattutto dove la domanda di lingua straniera non è molto diffusa tra la popolazione), oppure l'intera operazione è percepita come una manovra con la quale gli insegnanti conservano il loro posto anche in presenza di una diminuzione delle classi. Ma se questo avvenisse, le conseguenze negative a medio termine sarebbero pesantissime per la cultura italiana in un quadro europeo oggi più dinamico di quanto lo sia mai stato nel passato.

CAP. XI

LINGUA COMUNE E LINGUE SPECIALI

1. La lingua come polisistema

Nella scuola dell'obbligo (e nel biennio, che si avvia ad essere anch'esso obbligatorio), oggetto di insegnamento è la *lingua comune*, quella della comunicazione quotidiana su argomenti di vita familiare o di cultura generale. Nella scuola secondaria superiore ed all'università, invece, si affrontano anche le *lingue per scopi speciali*,⁽¹⁸⁴⁾ ossia i linguaggi settoriali: del commercio o della chimica, della medicina o dell'ingegneria, della musica o di qualsiasi altra disciplina.

Sarà opportuno perciò esaminare le lingue anche sotto questo profilo, con il duplice fine di comprendere meglio la complessità del fenomeno linguistico e al tempo stesso di trarne precise direttive didattiche. Si parla infatti di *polisistema* per indicare l'intersecarsi e l'aggregarsi di sistemi parziali articolati secondo diverse direttrici.

Abbiamo già fatto cenno alle **varianti sociali** o *socioletti*: lingua aulica, colta, formale, colloquiale, popolare, ecc. Ad esse possiamo aggiungere le **varianti locali** o *regioletti*, come, ad esempio, l'italiano parlato in ambiente lombardo, il francese parlato dai canadesi, o l'inglese parlato dagli americani; non è solo questione di "accento" (ossia pronuncia, intonazione e ritmo) ma anche di usi lessicali e fraseologici e, più raramente, grammaticali. In alcune parti d'Italia si usa molto l'avverbio *molto*, e in altre si usa assai l'avverbio *assai*; è tipicamente (anche se non esclusivamente) toscano un certo uso della forma impersonale per formulare proposte: "Si va fuori a pranzo domani?" Analoghe variazioni si riscontrano in quasi tutte le maggiori lingue.

Questo capitolo è dedicato alle **varianti specialistiche** (o *tecnoletti*), ossia ai mutamenti, rispetto alla lingua comune, che intervengono quando si parla di determinati argomenti. Più che una dicotomia tra lingua comune (o *macrolingua*) e microlingue, riscontriamo un continuum che si

184) Si parla anche di *lingue di specialità* o *microlingue*. Di nuovo evitiamo di addentrarci in questioni terminologiche controverse e ci limitiamo a rinviare ad alcuni lavori significativi del settore: A. CILIBERTI (cur.), *L'insegnamento linguistico "per scopi speciali"*, Bologna, Zanichelli, 1981; P.E. BALBONI, "Microlingue e Glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, dal n. 5/1982 al n. 4-5/1983; S. CIGADA (cur.), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1988; P.E. BALBONI, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola, 1990; G. PORCELLI, B. CAMBIAGHI, M.-C. JULLION, A. CAIMI VALENTINI, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 1990; M. GOTTI, *I linguaggi specialistici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991; M. GOTTI, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

estende dalla prima alle seconde, con una gamma di livelli intermedi. Dobbiamo infatti distinguere anzitutto i testi *divulgativi* da quelli più propriamente *scientifico-tecnici*. Suddistinguiamo poi, all'interno dei testi divulgativi, la descrizione *generica* da quella *specificata*, e nel linguaggio scientifico propriamente detto il livello della *formulazione* da quello della *formalizzazione*.(185)

La descrizione generica trova la sua collocazione naturale nei mass-media non specializzati. Essa si serve della lingua comune e quando fa ricorso a qualche termine specialistico che non sia sicuramente noto al pubblico generico lo spiega con vocaboli comuni. Essa si distingue dalla descrizione specifica perché questa si rivolge ad un pubblico più selezionato e preparato: è la lingua delle riviste specializzate, delle conferenze, e anche di molti libri di testo; si ha un'alternanza -- ed un supporto reciproco -- di lingua comune e microlingua.

Per quanto riguarda il discorso scientifico vero e proprio si riscontra una differenza tra le "scienze esatte" e le altre. Scienze come la matematica, la fisica, la chimica e simili si servono di un linguaggio formalizzato, ossia di formule, di simboli e di notazioni speciali. Ciò le rende del tutto *opache*, cioè impenetrabili, per i "non addetti ai lavori", ma perfettamente *trasparenti* ed univoche per gli specialisti in materia, anche al di là delle barriere linguistiche. Quel poco di lingua comune che è presente in tali testi ha soprattutto una funzione connettiva, di collegamento tra i vari enunciati formali. Questo livello di microlingua è detto perciò "livello della *formalizzazione*."

Vi sono poi le scienze eminentemente *tassonomiche*, ossia classificatorie, come la botanica e la zoologia, e le altre scienze non quantificabili (o quantificabili solo in misura marginale) come la filosofia, la linguistica, la giurisprudenza, e, in breve, le discipline umanistiche nel loro complesso. Qui i processi di formalizzazione sono del o estremamente limitati, ma ugualmente il linguaggio assume il rigore e la precisione propri del discorso scientifico. E' il livello della *formulazione*, che merita ulteriori approfondimenti.

2. Dalla parola al termine

Alcune microlingue si caratterizzano come tali anche a livello morfologico: è il caso del linguaggio della chimica, in cui le desinenze di termini come *solfuro*, *solfato*, *solfito*, *solforoso*, *solforico*, *solforato* e *solfidrico* sono rigidamente e dettagliatamente codificate. L'aspetto che

185) Si vedano il cap. 7 di G. FREDDI, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979 e, dello stesso autore, il contributo al volume di S. Cigada citato alla nota precedente.

tuttavia attira maggiormente l'attenzione è quello del lessico, perché è a quel livello che una microlingua sembra soprattutto caratterizzarsi. Già si è detto della tendenziale polisemia delle parole della lingua comune; obiettivo primario delle microlingue è invece la rigorosa monosemia, ossia univocità, dei *termini*. Le due vie principali nella costituzione dei termini sono la *coniazione di neologismi* e la *definizione stipulativa*.

In molti casi i termini sono costituiti da neologismi come *ciclotrone* o *tomografia*, spesso costruiti sulla base delle lingue classiche. Li si riconosce immediatamente per la loro opacità agli occhi dei profani, e per questo sono molto meno pericolosi dei termini tratti dalla lingua comune e precisati (resi *monosemici*) attraverso definizioni stipulative. In tutte le principali lingue europee c'è la tendenza a coniare termini tecnici sulla base di etimi greci e latini (cfr. parole come *periscopio* o *sintagma*). Solo in tedesco si preferiscono in alcuni casi etimi germanici, come in *Fernsehen* per "televisione" (cfr. però *Telegraph*). Il ricorso ad etimi comuni, con lievi varianti ortografiche, facilita il riconoscimento dei termini costituiti da neologismi nei testi tecnici in LS.

Assai più frequente, in molte "scienze umane", è l'attribuzione di valori particolari e puntuali a vocaboli comuni: è il caso della glottodidattica, come abbiamo visto all'inizio del secondo capitolo, e della linguistica. Osserva De Mauro che è quanto ha fatto, ad esempio, il Saussure con *langue* e *parole*.⁽¹⁸⁶⁾ Analogamente si è comportato Chomsky con *competence* e *performance* mentre il caso di *transformational* (trasformazionale) è leggermente diverso perché realizzato mediante suffissazione su un vocabolo della lingua comune.

Se caratteristico delle microlingue è il fenomeno per cui la parola si fa termine, allora i modi in cui si realizza l'operazione del *definire* sono di notevole interesse. Un'analisi delle categorie definitorie ne ha individuate cinque principali:

a) la *denominazione* collega un elemento più generico con un elemento più informativo per mezzo di verbi specifici come *chiamare*, *dire* e simili alla forma impersonale passiva:

Si chiamano *perpendicolari* due rette complanari che si intersecano formando quattro angoli retti.

b) l'*equivalenza* si avvale principalmente del verbo-copula *essere*, ma anche di altri mezzi:

Hardware è la parte fisica, materiale, di un sistema informatico.

¹⁸⁶⁾ T. DE MAURO, "Introduzione", in F. de SAUSSURE, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967, p. 5.

c) La *caratterizzazione* si esprime primariamente mediante gli aggettivi o le proposizioni relative con valore aggettivale:

Il termine è un vocabolo ben definito, il cui valore è stato puntualmente determinato.

d) L'*analisi* comporta la scomposizione dell'oggetto definito:

Lo smog si compone di fumo e nebbia.

e) La *funzione* si richiama agli scopi e/o ai possibili usi dell'oggetto, e impiega spesso espressioni come *serve a, permette, consente* e simili:

Il contatore di Geiger consente di rilevare la presenza di radiazioni.

Uno degli obiettivi dell'insegnante di lingua straniera è allora quello di guidare lo studente con interessi microlinguistici attraverso percorsi come quelli della *definizione*, della *descrizione* o dell'*argomentazione*. In questo quadro si colloca l'esame delle parole-chiave del definire (*è, si chiama, consta di, serve per* e simili) ma anche l'analisi di molti connettivi. Per dare solo un altro esempio, osserviamo una frase come

E' importante comprendere perché il selettore si trovi nella posizione esterna.

E' una frase ambigua per la duplice valenza, causale e finale, di *perché*: sarà importante capire *per quale causa* il selettore si trova in quella posizione, oppure *a qual fine*? Dalla risposta può dipendere una corretta versione in lingua straniera (in inglese, ad esempio, sceglieremo tra *why* oppure *what...for*).

Un caso notevole è costituito dalle espressioni binomiali come *banca dati* e *gestione testi*, prive della preposizione articolata ("banca dei dati, gestione dei testi"). Come attesta l'esempio di *fine settimana* si tratta di una struttura sempre più diffusa anche nell'italiano comune, ma che in molti settori microlinguistici ha una frequenza sensibilmente più elevata. Anche questa struttura, punto di congiunzione tra macro- e microlingua, merita di essere fatta oggetto di osservazioni in classe.

In una frase come

In questo locale verranno installati quattro punti luce

l'espressione *punto luce* sta per *punto di/per/con la luce*; evitando di scegliere tra le preposizioni in qualche modo le riassume tutte, con il valore di "punto in cui vi è, o può essere collocata, una

sorgente di luce." E' chiaro l'influsso delle premodificazioni tipiche della lingua inglese, che tuttavia danno luogo a composti italiani nei quali la parola-nucleo è la prima e non l'ultima.

Come anticipato parlando dei linguaggi della glottodidattica e della pedagogia, l'esito del processo definitivo stipulativo può essere una falsa trasparenza. Non bisogna però pensare che nelle microlingue vi siano esclusivamente o primariamente problemi lessicali. La natura del discorso scientifico fa sì che in esso si riscontrino tratti caratteristici anche a livello morfosintattico e sul piano testuale-pragmatico.

3. Aspetti del discorso scientifico

Si è già ripetutamente fatto cenno al divario tra l'analisi semantica, diadica, e l'analisi pragmatica, triadica (intenzioni del parlante, significante e significato).

Il discorso scientifico è contraddistinto da alcuni tratti propri del "fare scienza" e quindi in esso ricorrono aspetti peculiari quali la *spersonalizzazione* e la *nominalizzazione*.

3.1. Processi di spersonalizzazione

Nella ricerca scientifica il fuoco dell'attenzione è posto su ciò che viene scoperto, provato, documentato o discusso, nonché sulle procedure, le tecniche e gli strumenti impiegati nell'indagine. L'individualità del ricercatore rimane in secondo piano: a differenza di quanto avviene con i giochi di prestigio o nelle imprese sportive, la riuscita degli esperimenti scientifici e la verifica dei dati sperimentali non sono legate all'abilità del singolo esperto ma sono, per definizione, riproducibili da chiunque ripercorra esattamente lo stesso itinerario di ricerca. A livello (micro)linguistico, si hanno esiti interessanti, che prenderemo in esame con riferimento alla lingua inglese e che riguardano le forme impersonali e passive e l'uso dei pronomi personali.

Manca in inglese un soggetto impersonale che corrisponda all'italiano *si*, al francese *on* o al tedesco *man*. Nella lingua comune troviamo forme sostitutive come *they* o *people*: "si dice" è talora reso con *they say* o *people say*, ma più spesso si fa ricorso alla forma passiva:

Si ha notizia di numerose vittime

Several casualties have been reported

Si noti la *deagentivazione*, ossia l'omissione del complemento di agente, che in questi casi è normale ed offre un'ulteriore conferma della peculiarità e dell'autonomia della forma passiva sul piano testuale-pragmatico. La "corrispondente" frase attiva sarebbe

X has reported several casualties

ove la presenza della X al posto del soggetto segnala una valenza non saturata.

In casi come questo possiamo considerare normale (tecnicamente: *non marcata*) l'assenza di un agente esplicito e quindi *marcata* e rilevante la sua eventuale presenza. L'enunciato:

Several casualties have been reported by unofficial sources

sottolinea la non ufficialità delle fonti e sposta il centro dell'attenzione sull'attendibilità della notizia.

Nell'inglese microlinguistico il passivo deagentivato è di gran lunga la forma più frequente di spersonalizzazione, ma non l'unica:

In order to achieve this increase in power, much higher steam pressures were required

Accanto ad un ulteriore esempio di uso del passivo (*were required*) troviamo un infinito (*to achieve*) nella frase dipendente finale, anch'essa priva di un soggetto esplicito. L'uso di soggetti di comodo condurrebbe a frasi attive alquanto innaturali:

People required much higher steam pressures because they wanted to achieve this increase in power

Possiamo trovare enunciati di questo tipo a livelli divulgativi (ad esempio, in una *Storia della locomotiva* raccontata ai bambini) ma non in un testo tecnico-scientifico.

Oltre all'infinito, anche la *-ing form* è frequentemente usata in proposizioni dipendenti prive di soggetto esplicito:

The simplest method of control is by inserting control rods of cadmium into the moderator

Della *-ing form* ripareremo oltre, nell'analisi della nominalizzazione, in quanto essa assume spesso il valore di sostantivo verbale; si noti come qui essa sia preceduta dalla preposizione *by* per esprimere la nozione semantica di mezzo o strumento.

Nell'inglese delle microlingue sono a volte presenti due pronomi che meritano la nostra attenzione: *we* e *you*. Il primo si trova soprattutto in due tipi di testi:

a) testi con finalità didattiche:

We call these supports *bearings*.

We can classify them according to whether...

Di solito questi costrutti si possono volgere alla forma passiva:

These supports are called *bearings*

They can be classified according to whether...

b) testi argomentativi su temi filosofici, politici, economici e in genere di discipline umanistiche, in cui l'autore intende coinvolgere il destinatario, renderlo partecipe dell'argomentazione e quindi suscitare il consenso. Espressioni come *we all know* hanno la stessa funzione di *everybody knows* ma sono più coinvolgenti.

Per quanto riguarda il pronome *you*, non ci interessano qui i problemi sociolinguistici collegati al fatto che esso può corrispondere a "tu, voi, Lei, Loro" italiani, ma piuttosto il suo uso con valore impersonale:

Do you drive on the left or on the right in England?

Si chiede, ovviamente, non come *tu* ti comporti nella guida in Inghilterra, ma come *chiunque* debba agire, e questo giustifica la risposta

You drive on the left.

Per gli studenti abituati all'alternanza *I/you* nei dialoghi è spesso difficile convincersi che esistono domande a cui non si deve rispondere con *I* (o, eventualmente, con *we*) ma ancora con *you*. Gli errori, in questo caso, sono dovuti a processi di *transfer of training*, ossia sono imputabili a procedure didattiche che hanno insistito molto su alcune dissimmetrie tra LN e LS trascurandone altre.

L'uso impersonale di *you* non è raro nei testi tecnici in cui si danno istruzioni o si descrivono procedure:

to convert from radians to degrees, you divide by π and multiply by 180

you can store 350 million characters on a laser disk

Il test per verificare se si tratti di uso impersonale è molto semplice e, ancora una volta, ricorre alla forma passiva:

radians are converted to degrees by dividing by π and multiplying by 180

350 million characters can be stored on a laser disk

E' appena il caso di accennare ai pronomi *it* e *they*, che sono "personali" nel metalinguaggio grammaticale ma che nei testi microlinguistici hanno di solito come referenti sostantivi neutri -- oggetti o concetti, non persone. Per quanto riguarda *he* e *she* vi è una netta divergenza tra le materie umanistiche, nelle quali a volte si fa riferimento agli autori, alle loro

posizioni dottrinali o alle loro opere, e la maggior parte delle discipline scientifico-tecnologiche, ove quei pronomi compaiono solo in testi di carattere storico o divulgativo. E' comunque raro che i pronomi di terza persona diano problemi di comprensione dei testi microlinguistici, anche perché si tende a ripetere il sostantivo ovunque la sostituzione con un pronome possa essere fonte di ambiguità.

3.2. Processi di nominalizzazione

Osserviamo subito un esempio:

Using the potential of the computer means first of all making good use of its capability of meeting individual needs of the learners.

Abbiamo un solo verbo in forma esplicita (*means*) che, come nella maggior parte dei periodi interessati da processi di nominalizzazione, è un verbo con funzione copulativa; a questo gruppo appartengono anche *be*, *imply*, *suggest*, *require* e numerosi altri. Il ricorso al sostantivo verbale o al nome astratto consente di ottenere gli effetti di spersonalizzazione e di costituire una costellazione di sintagmi nominali attorno all'unico verbo. Se le nominalizzazioni venissero risolte otterremmo le seguenti proposizioni:

X uses the potential of the computer

X makes good use of W

W: the computer is capable of Y-ing

Y: the computer meets Z

individual learners need Z

Per conservare almeno in parte le esplicitazioni dovremmo trovare un soggetto adeguato per ciascuna X e collegare opportunamente ogni proposizione alla principale (*P means first of all*).

Ecco un possibile esito:

If we use the potential of the computer, this means first of all that we make good use of the fact that the computer can meet individual needs of the learners

Non solo usiamo 31 parole invece di 23, con perdita di concisione, ma introduciamo anche costrutti ipotattici che invece i testi microlinguistici, in inglese ancor più che in italiano, tendono ad evitare.

Un ulteriore vantaggio offerto dalla nominalizzazione risiede nel fatto che nel prosieguo del discorso è più semplice far riferimento a sintagmi nominali che non a sintagmi verbali o intere proposizioni:

Productivity bargaining is different from other forms of wage bargaining in that it attempts...

E' sufficiente il pronome *it* per riprendere anaforicamente il soggetto *productivity bargaining*; la coesione testuale risulterebbe problematica se al posto del sintagma nominale avessimo *if we bargain on productivity* oppure *when productivity is the object of bargaining*. La semplicità sintattica consentita dalla nominalizzazione sussiste anche quando si faccia ricorso ad altri strumenti di coesione, non grammaticali come i pronomi, bensì lessicali quali le ripetizioni, le sinonimie, le antinomie o le iponimie.

4. Il discorso economico

L'accento ad alcuni dei processi ricorrenti nel discorso microlinguistico non esaurisce l'analisi del discorso stesso, anche se consente di ricondurre all'interno di esso elementi sintattici e testuali da affiancare a quelli lessicali. Ad un livello ancora più elevato si deve coniugare la conoscenza degli elementi (micro)linguistici con la conoscenza dell'organizzazione concettuale della disciplina in questione. Per chiarire questo concetto ricorriamo a un esempio tratto dall'economia politica.

Ogni economista è in cuor suo un riformatore sociale e perciò molti testi classici (ma anche opere e saggi recenti) si articolano su tre fasi principali:

- descrizione della situazione;
- previsione;
- proposta.

L'esame della situazione contemporanea e di eventuali precedenti storici offre all'economista i fondamenti per le proprie previsioni; individuati poi gli interventi che possono ridurre gli effetti negativi attesi, oppure incrementare gli esiti favorevoli desiderati, egli cerca di convincere i destinatari del messaggio che la "ricetta" proposta è valida.

Ad esempio, nel suo *Saggio sulla Popolazione* Malthus individuò la causa che "impedisce il progresso dell'umanità verso la felicità" nella "tendenza costante di tutta la vita animale ad aumentare più del nutrimento disponibile per essa"; prevede un costante aggravamento del malessere se non si fossero presi opportuni provvedimenti; e propose di adottare i provvedimenti per la limitazione delle nascite che allora apparivano praticabili.(187)

187) Essenzialmente, l'innalzamento dell'età minima per il matrimonio, in modo da ridurre notevolmente il periodo di fecondità della coppia e di conseguenza il numero dei figli.

Uno studio sui verbi modali presenti nella seconda edizione del *Saggio* ha confermato tale struttura generale del discorso: nelle parti iniziali si trovano soprattutto *must* e *can(not)*, in seguito prevale *will* come ausiliare del futuro predittivo, e nella parte conclusiva ricorre con una certa frequenza *should*; *ought* è presente solo due volte in tutto il saggio, ed entrambe le occorrenze sono nell'ultimo paragrafo.

La *competenza microlinguistica* associa pertanto alla competenza linguistica, ai diversi livelli, una competenza disciplinare specifica. Nella scuola ciò conduce a situazioni paradossali: nessuno si rivolge al docente di italiano per imparare "l'italiano tecnico" della biologia, dell'elettrotecnica, o di qualsiasi altro campo; si dà per scontato che a tale compito sia preposto l'insegnante della materia in questione -- anzi, in certa misura apprendere una scienza coincide con l'apprenderne il linguaggio.

Si chiede invece al docente di LS di insegnare l'inglese dell'informatica, il francese del commercio, e via esemplificando, come se un laureato in lingue potesse possedere tutta quella gamma di competenze. Di fronte a questa richiesta la risposta non può che essere duplice:

- sul piano culturale l'insegnante cercherà di documentarsi almeno sui principali fondamenti delle materie studiate dai suoi allievi e di procurarsi testi e informazioni su tali temi in LS (al di là del libro di testo adottato, se esiste); ma soprattutto
- sul piano didattico stabilirà una collaborazione sia con i colleghi di materie tecniche sia, e principalmente, con gli studenti, con una ripartizione dei compiti tra l'esperto di LS (il docente) e gli esperti dei settori specialistici (gli allievi); esperti in formazione, certamente, ma che affronteranno i vari argomenti in LS solo dopo averli appresi in italiano e che quindi avranno un bagaglio di conoscenze che necessariamente in molti casi sarà superiore a quello del professore di lingue.

5. Il discorso giuridico e la non-cooperazione

Accettare di collaborare con gli studenti non significa certo una diminuzione del proprio prestigio di insegnante; al contrario, esso si imporrà all'attenzione della classe nella misura in cui il docente di lingue sa offrire ulteriori elementi di interpretazione delle materie studiate. Anche qui preferiamo ricorrere ad un esempio.

In pragmatica, un principio basilare è il *principio di cooperazione*, che è stato così formulato:

Fornite il vostro contributo così come è richiesto, al momento opportuno, dagli scopi o dall'orientamento del discorso in cui siete impegnati.

Nell'ambito di questo principio si individuano quattro categorie di *massime*:

- a) massima di *quantità*: fornite la quantità giusta di informazioni, ossia:
 - 1. il vostro contributo sia informativo quanto occorre
 - 2. non rendete il vostro contributo più informativo del necessario
- b) massima di *qualità*: cercate di fornire un contributo veritiero, e cioè:
 - 1. non dite cose che ritenete false
 - 2. non dite cose per le quali non avete prove adeguate
- c) massima di *relazione*: siate pertinenti
- d) massima di *modo*: siate perspicui, e cioè:
 - 1. evitate oscurità di espressione
 - 2. evitate le ambiguità
 - 3. siate brevi, evitando prolissità inutili
 - 4. procedete con ordine.(188)

Ad integrazione del Principio di Cooperazione, e per superare alcune delle difficoltà non risolte da queste massime, gli studi di pragmatica(189) hanno individuato una serie di altri Principi, dei quali non ci occupiamo in questa sede. Per quanto riguarda le microlingue, osserviamo solo come sia proprio del linguaggio scientifico il perseguire i livelli massimi di veridicità, informatività, pertinenza, perspicuità e ordine.

Queste massime ci offrono inoltre lo strumento interpretativo per comprendere alcune apparenti violazioni del Principio. Ad esempio, il linguaggio delle norme giuridiche e delle clausole contrattuali appare involuto, prolisso, ridondante e ampolloso. Anch'esso, tuttavia, risponde a precise esigenze di comunicazione e di regolazione dei rapporti reciproci. Infatti, se al locutore incombono gli obblighi sopra indicati, all'interlocutore è richiesto di collaborare in vari modi alla buona riuscita del messaggio: deve tenere presenti le presupposizioni e le implicazioni del discorso, e integrare il testo esplicito con ciò che è sottinteso, applicando correttamente le regole del codice linguistico in fatto di forme ellittiche.

188) H.P. GRICE, "Logic and conversation", in P. COLE & J.L. MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3: *Speech Acts*, New York, Academic Press, 1975.

189) Utili sintesi si trovano in G.N. LEECH, *Principles of Pragmatics*, Londra, Longman, 1983; S.C. LEVINSON, *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1985 (ediz. orig. *Pragmatics*, Cambridge University Press, 1983).

Ma se la norma o il contratto contengono vincoli onerosi per il destinatario, questi può essere indotto a non collaborare, a fingere di non cogliere i presupposti e le implicazioni, o addirittura a forzare altre interpretazioni del testo, diverse da quella autentica ma più vantaggiose per lui. Ciò spiega la presenza di forme del tutto superflue nella lingua comune, come "entro e non oltre" o di espressioni del tipo "...e di qualsiasi altro onere od addebito per qualsiasi causa dovuto..."

Anche nell'ambito delle lingue di specialità occorre quindi far riferimento non tanto alla lingua come codice quanto piuttosto agli emittenti, ai destinatari, ai referenti e, in breve, alla *comunicazione* nella sua totalità. Solo tenendo conto delle intenzioni del locutore-scrittore e delle possibili reazioni dei destinatari si riesce a rendere ragione di alcune apparenti contravvenzioni alle norme generali.

Le microlingue si configurano quindi come gli esiti di una *ricerca di efficienza* da parte degli specialisti nei diversi campi scientifico-tecnici: efficienza nella comunicazione linguistica all'interno della cerchia degli addetti ai lavori (ma non necessariamente verso l'esterno, come trasparenza verso i non specialisti). Tale efficienza è alquanto diversa dall'*efficacia* ricercata dal letterato e dal poeta, che si colloca su tutt'altro piano.

6. Proposte di didassi collaborativa

Il ruolo del metodologo, per quanto riguarda le microlingue, non si limita ad esaminarne alcuni tratti caratteristici e ad esortare a una condivisione dei compiti tra insegnante e studenti. Ci sono altri suggerimenti precisi che possono soccorrere nel compito impegnativo di facilitare lo sviluppo di competenze linguistiche specialistiche. In parte sono già stati anticipati nel cap. V, analizzando il concetto di testualità. Anche le microlingue sono un'astrazione: in concreto esistono i *testi microlinguistici*, fortemente caratterizzati in generi testuali; di uno di essi, la lettera commerciale, abbiamo messo in luce la struttura formale e le attese sui possibili contenuti.

In complesso, i generi testuali microlinguistici presentano solitamente uno o più dei seguenti tratti peculiari:

- a) sono ben definiti e non ammettono variazioni frutto di iniziative personali estemporanee, né commistioni di generi;
- b) sono caratterizzati da un registro tendenzialmente formale;

c) svolgono primariamente una funzione referenziale;

d) si servono sistematicamente e, in qualche caso, abbondantemente di rappresentazioni non verbali (nel seguito, RNV): tabelle, schemi, grafici, disegni tecnici, illustrazioni, prospetti, e simili.

Il punto (a) differenzia il testo microlinguistico da buona parte dei testi letterari e in particolare da quelli *sperimentali* o *misti*, attraverso cui l'autore esplora modi di espressione innovativi e diversi da quelli tradizionalmente codificati, alla ricerca di modi nuovi di comunicare: ciò avviene sia all'interno di ciascuno dei grandi filoni (narrativa, poesia, teatro) sia mediante le più svariate forme di ibridazione.

La definitezza dei generi microlinguistici non significa peraltro che non ne nascano di nuovi, in risposta ad esigenze che vengono a determinarsi nella comunicazione tecnico-scientifica: uno di questi è l'*abstract*, la sintesi di un lavoro di ricerca di solito pubblicata all'inizio del lavoro stesso per consentire al lettore di stabilire se i contenuti meritino la sua attenzione. Per questa precisa finalità di orientamento del destinatario, onde evitargli di perdere tempo iniziando a leggere testi che non sono di suo interesse, l'*abstract* ha caratteristiche tipologiche che lo distinguono nettamente da un generico riassunto.(190)

Le lettere commerciali e, in genere, le comunicazioni d'affari sono utili per illustrare il punto (b). Oggi si insiste affinché vengano abbandonate espressioni stereotipate e antiche come "in riscontro alla pregiata vostra in data...", a favore di forme più vicine alla lingua dell'uso quotidiano ("in risposta alla vostra lettera del..."); tuttavia non è corretto inserire locuzioni familiari o gergali in testi che hanno comunque valore di documento commerciale, anche se indirizzati a corrispondenti con i quali si intrattengono rapporti cordiali e amichevoli. In inglese, un tratto formale che distingue le lettere d'affari dalle lettere private è l'assenza, nelle prime, delle forme contratte (*I'm, we've, can't*, ecc.) regolarmente usate invece nelle seconde -- di nuovo, un indice di maggiore formalità.

Il punto (c) non merita particolari commenti; come abbiamo visto per i saggi di economia, accanto alle sezioni analitico-descrittive ve ne sono altre con preminente funzione suasiva, ossia intese a convincere ed orientare il lettore. Analogo è il caso di molti testi di sociologia, politologia, filosofia, pedagogia e di altre discipline umanistiche. In ultima analisi, tutto dipende da come

190) Si veda M. GOTTI, *I linguaggi specialistici*, op. cit., p. 116 e la bibliografia ivi riportata.

vengono definiti *a priori* i testi microlinguistici: la caratterizzazione che ne stiamo dando qui esclude, tra gli altri, i testi giornalistici e la quasi totalità dei messaggi pubblicitari, normalmente caratterizzati da una forte carica emotiva e da una preminente funzione conativa.

Sotto il profilo glottodidattico il punto (d) è importante in quanto consente di utilizzare le RNV come intermediazione tra la LS e la LN: la familiarità dello studente con tabelle, schemi, grafi o diagrammi analoghi in italiano può facilitare notevolmente l'accesso diretto ai testi stranieri che si servono delle stesse tecniche di esposizione.(191)

Delle quattro abilità di base, il saper leggere è quella su cui si pone la massima attenzione in connessione con la didassi delle lingue per scopi specialistici.(192) Peraltro, proprio il fatto che a questo livello si possono mettere in rilievo gli scopi dell'apprendimento di un linguaggio settoriale consente di individuare i futuri bisogni professionali degli studenti e, in base a questi, di stabilire quali competenze e abilità il corso di lingua straniera debba porre come propri obiettivi.(193) In alcuni casi, come nell'inglese della navigazione marittima, si richiedono precise competenze microlinguistiche relative alla ricezione e produzione di un particolare codice orale.(194) Non

191) L'argomento è stato trattato ampiamente da H.G. WIDDOWSON, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1979, e *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford University Press, 1984, e poi ripreso più volte nei testi citati alla nota n. 1 di questo capitolo.

192) Si veda, a tale proposito, B. CAMBIAGHI, "Didattica della ricezione del testo microlinguistico", in G. PORCELLI, B. CAMBIAGHI, M.-C. JULLION, A. CAIMI VALENTINI, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, op. cit., pp. 73-109.

193) Una raccolta di studi sui bisogni di lingua francese in corsi universitari inglesi a indirizzo economico, commerciale e manageriale si trova in J.A. COLEMAN & G. PARKER (eds.), *French and the Enterprise Path: developing transferable and professional skills*, London, AFLS-CILT, 1992.

194) Si veda il cap. V su SEASPEAK in M. GOTTI, *I linguaggi specialistici*, op. cit., pp. 165-178.

sempre è altrettanto facile determinare àmbiti di uso, abilità da sviluppare e *corpora* da apprendere, ma solo una realistica proiezione nel futuro impiego extrascolastico delle microlingue può motivare seriamente lo studente.

CAP. XII

ORIENTAMENTI DIDATTICI PER LE LETTERATURE STRANIERE

1. La letteratura in lingua straniera

Il dibattito sulla letterarietà negli ultimi decenni si è arricchito attingendo modelli di analisi e strumenti critici dagli sviluppi recenti delle scienze umane (*in primis*, dalla psicologia e dalla linguistica nelle loro diverse forme e scuole di pensiero) e registrando puntualmente gli esiti dei movimenti culturali e delle avanguardie artistiche e filosofiche. Questa evoluzione non è rimasta priva di effetti sul mondo della scuola, perché una diversa percezione di che cosa sia la letteratura porta con sé una nuova idea del *far letteratura* e quindi propone modi alternativi di insegnamento della letteratura stessa.

Qui seguiremo alcune tappe salienti di tale evoluzione, sempre limitatamente al settore delle lingue straniere nella scuola. Lasciemo quindi ai margini sia le problematiche agitate dalla cultura contemporanea (con le ricorrenti dichiarazioni di morte della letteratura e la conseguente negazione di qualsiasi attività critica e ancor meno didattica su di essa) sia la questione cruciale, e per tanti aspetti preliminare, su come educare al gusto per la letteratura in lingua materna. E' chiaro infatti che se gli studenti non hanno un rapporto positivo con le opere letterarie, nel senso che non hanno scoperto il piacere di leggere testi ricchi da questo punto di vista, l'ulteriore barriera costituita dalla lingua straniera rende utopistico un accostamento a testi letterari in altre lingue, a meno che non ci si accontenti di una semplice decifrazione del testo. Questa è un'attività preliminare necessaria, ma non giustifica certo la scelta di testi pregevoli sotto il profilo estetico: l'obiettivo di ampliare il lessico e consolidare la padronanza delle strutture morfosintattiche può essere raggiunto mediante la lettura di qualsiasi passo in LS; il ricorso ad un passo d'autore ha valore solo se è collegato ad una ricerca dello specifico letterario, sia pure limitata al grado compatibile con il livello di età e di cultura degli allievi. Per converso, l'affronto di testi di alta qualità non porta di per sé al "far letteratura" qualora l'analisi si limitasse alla comprensione superficiale del testo.

Alla luce delle considerazioni già svolte sul binomio lingua-civiltà, appare riduttiva la concezione che tradizionalmente vede la valenza formativa dell'educazione linguistica realizzata essenzialmente attraverso l'accostamento alle opere letterarie. Altrettanto formativa è l'analisi dei nessi tra lingua e cultura in senso lato, nessi presenti già nella lingua dell'uso quotidiano e nei testi

non letterari, nel fenomeno dei *prestiti* (le parole straniere importate nella nostra lingua) e dei *calchi* (le parole italiane create o rimodellate sulla base di vocaboli esteri), e in innumerevoli altri aspetti di quell'universo che va sotto il nome di *lingua*, in cui si condensano storia e costume, vita e pensiero. Ma l'eccesso in tale direzione, che conduce ad uno svilimento della letteratura (non si sa bene in nome di che) è un'operazione del tutto ingiustificata sotto il profilo culturale e glottodidattico. Gli studi di linguistica testuale confermano che i testi letterari rappresentano in assoluto quanto di meglio una lingua può offrire. In questo senso, gli autentici esperti di *Textlinguistik* sono gli scrittori ed i poeti che ci rivelano nel modo più raffinato quali gradi di espressività e di comunicatività un codice linguistico sia in grado di raggiungere.

Nel riaffermare quindi il valore della letterarietà, in lingua straniera non meno che in lingua italiana o nelle lingue classiche, occorre però rilevare che l'accostamento ai testi letterari può avvenire soltanto a livelli progrediti di conoscenza della lingua straniera, se si vuole che ci sia un autentico apprezzamento del valore estetico delle opere esaminate e non una semplice comprensione del testo (tanto varrebbe, altrimenti, servirsi di una buona traduzione). Questo giustifica l'esame dei diversi approcci all'insegnamento della letteratura.

2. L'approccio storico-biografico-antologico

Tradizionalmente si percorre la *storia* della letteratura straniera, con alcuni gravi inconvenienti più volte e da più parti denunciati, tra cui:

- il nozionismo bio-bibliografico, con scarso spazio alla lettura di testi;
- l'ordinamento cronologico, che porta ad affrontare per primi i testi più antichi e quindi, spesso, più difficili sotto il profilo linguistico.

Questo approccio appare oggi fortemente riduttivo perché induce a trattare le lingue vive come se fossero lingue morte. E invero, in un certo senso, l'inglese di Shakespeare è una lingua morta (per non dire dell'inglese di Chaucer, che non è più simile a quello odierno di quanto il latino somigli all'italiano); lingue altrettanto "morte" sono il francese di Racine e il tedesco di Goethe, se chi propone quei passi non sa far cogliere la drammaticità della prosa, il ritmo del verso e, in breve, tutto ciò che rende un testo meritevole di essere letto (e riletto, e ricordato).

3. I generi testuali

L'approccio per generi letterari e/o testuali ha consentito qualche passo in avanti, o meglio è stato l'inizio del cammino che porterà al pieno recupero della testualità. Vi sono casi in cui la familiarità con il genere del testo facilita grandemente la comprensione di esso al di là delle barriere linguistiche. Sappiamo che già un bimbo ancora piccolo ha una precisa competenza metatestuale -- per convincerci di ciò, è sufficiente che dopo avergli detto "ora ti racconto una fiaba" gli esponiamo un testo di altro genere: la protesta non tarderà. "Non è una fiaba, è quello che è successo ieri!" oppure "Le fiabe cominciano con *C'era una volta*, poi ci sono gli animali che parlano..."

Sotto il profilo culturale l'approccio per generi è utilissimo per porre in relazione i periodi storico-sociali con i generi letterari dominanti. La storia della letteratura inglese, ad esempio, esplorata attraverso i generi letterari dominanti, ci mostra la nascita della grande prosa giornalistica e del romanzo nel '700. Nell'età vittoriana il romanzo appare spesso la "versione in prosa" della commedia borghese, in un'epoca in cui la frequentazione dei teatri era oggetto di censure. L'opposto era avvenuto nell'età elisabettiana, caratterizzata dalla fioritura dei teatri e delle compagnie di attori al servizio del sovrano o di altri potenti dell'epoca.

Tutte le letterature europee consentono osservazioni analoghe, a volte rivelando andamenti consimili e altre volte esprimendo orientamenti del tutto peculiari; una seria analisi comparata appare, in linea di massima, un obiettivo velleitario in base agli attuali orari di insegnamento, anche negli indirizzi linguistici in cui si affrontano letterature diverse. E' certo, tuttavia, che l'approccio per generi testuali e gli altri di cui si dirà tra breve rendono più agevole il raffronto tra la letteratura italiana e le altre (il cui studio, possibilmente, dovrebbe procedere in parallelo).

4. Le tematiche

La ridistribuzione della materia per filoni tematici è stata un'evoluzione importante, anche se di fatto troppo spesso impiegata non in base a considerazioni di efficienza didattica ma per dilatare lo spazio riservato agli autori che affrontano temi politico-sociali in una precisa direzione ideologica. Questa critica è rivolta agli eccessi ed agli abusi in un clima post-sessantottesco, non all'impostazione tematica in sé, che ha il pregio di mostrare come i grandi temi religiosi, filosofici, estetici, educativi e sociali (o magari erotici, satanici...) costituiscano dei fiumi sotterranei dai quali le opere esaminate attingono nelle diverse epoche dell'acqua sempre fresca.

Se la scelta dei temi è fatta tenendo conto degli effettivi interessi degli allievi -- non solo ciò che piace e colpisce ma soprattutto ciò che aiuta a crescere, a maturare spiritualmente e culturalmente -- si evita quella certa misura di disorganicità che può essere l'esito di un accostamento cronologico. Il rischio è che focalizzando l'attenzione sui contenuti si perda di vista l'opera letteraria -- che in quanto tale non è solo messaggio ma è opera d'arte. Per quanto difficile sia recuperare la valenza estetica in una lingua straniera, questo è però un obiettivo irrinunciabile.

5. La didassi del testo letterario

Oggi si propone un itinerario che parte dal testo (da brani significativi) per risalire all'opera, all'autore, alla sua epoca e ai movimenti storico-culturali che la contrassegnano. In questo modo si recuperano sia la *competenza letteraria* che gli studenti dovrebbero aver maturato attraverso l'accostamento a passi d'autore in italiano, sia la *competenza testuale* che per la lingua straniera è oggetto di particolari attenzioni nel biennio della scuola secondaria ma che ha sempre bisogno di essere ripresa, affinata ed approfondita nel triennio.(195)

I già ricordati obiettivi riguardanti la testualità in lingua straniera (ottenere che lo studente trasferisca nella LS le competenze testuali e metatestuali acquisite a proposito della LN, e che si impadronisca dei meccanismi testuali peculiari della LS) dovranno essere estesi per abbracciare i diversi tipi di testo letterario. In particolare, l'accostamento a testi poetici comporta una conoscenza della *metrica* della lingua straniera, che a sua volta si basa sull'analisi del valore degli accenti e del ritmo, dell'isocronia o anisocronia della sillaba,(196) e sulla storia dei metri (versi e strofe) prediletti dai poeti nelle diverse epoche.

5.1 Per una unità didattica di letteratura

Si tratta ora di vedere come si articola un itinerario didattico validamente impostato, che proceda "dal testo all'autore, dalla lettura estensiva a quella intensiva, dalla ricezione alla produzione..."(197) Utilizzeremo a tal fine un modello con sei fasi: attività di pre-lettura; lettura

195) Nonché in quei corsi universitari o post-secondari di LS che prevedono l'accostamento a testi letterari.

196) Si vedano gli "Orientamenti teorici preliminari" nel primo capitolo di G. BERNARDELLI, *Metrica francese*, Brescia, La Scuola, 1989. Un'attenzione particolare si richiede per l'analisi dei versi nelle lingue come l'inglese in cui il ritmo è *stress-timed*, ossia primariamente determinato dagli accenti, anziché *syllable-timed*.

197) P.E. BALBONI, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola, 1989, p. 98.

estensiva; reperimento dei dati per la compilazione della scheda di lettura; lettura intensiva; esplorazione "oltre il testo"; il valore del testo.(198)

5.1.1 La prima fase: attività di pre-lettura

Queste attività mirano innanzitutto a creare la motivazione, evidenziando le ragioni per cui il testo merita di essere conosciuto da un giovane d'oggi, anche a costo di un certo sforzo ed impegno. Poiché normalmente si richiedono anche delle prenoscenze relative all'argomento, in questa fase si accerterà che esse siano presenti nella *enciclopedia* di ciascun allievo. Attraverso domande-stimolo l'insegnante li sollecita a dire ciò che già sanno e amalgama le informazioni individuali in un quadro coerente. Così facendo fornisce di fatto qualche anticipazione sul testo ma non una spiegazione completa: è bene che la lettura diretta del brano sia finalizzata anche alla riduzione del divario (*information gap*) tra quanto è già noto e quanto il testo consente di conoscere.

In questa fase rientrano attività quali la presentazione dell'autore e del suo periodo storico-culturale, e la presentazione del genere letterario del testo antologico che verrà esaminato. La "presentazione", in realtà, può assumere forme ben diverse rispetto alla lezione frontale: domande intese a suscitare la curiosità degli studenti, suggerimenti perché essi richiamino le loro esperienze personali in rapporto al tema che verrà affrontato, dialoghi sull'argomento specifico o su temi affini, o altre tecniche ancora, orientate verso il medesimo scopo.

I materiali didattici recenti iniziano con le cosiddette *pre-questions* o domande introduttive/anticipative. Se ci si avvale di sussidi informatici per la didassi della letteratura, queste domande (a differenza di ciò che avviene col testo a stampa) possono essere somministrate una alla volta, e non tutte assieme. Inoltre è possibile programmare una sequenza ramificata di tipo crowderiano(199) tale che si seguano itinerari diversi a seconda delle risposte che man mano vengono date dallo studente.

198) Il modello è ripreso da *ibidem*, pp. 95-104 ed è stato da noi "rivisitato" ponendo l'accento sulla possibilità di impiegare sussidi informatici (G. PORCELLI, "Letterature straniere e computer", in *Le Lingue del Mondo*, a. LIV, n. 2, marzo-aprile 1989, pp. 127-129). Riportiamo qui anche gli accenni a questo sussidio, avvertendo tuttavia che si tratta di considerazioni accessorie rispetto al concetto e modello di UD di letteratura.

199) N.A. CROWDER, "Automatic Tutoring by Intrinsic Programming", in A.A. LUMSDAINE, R. GLASER (a cura di), *Teaching Machines and Programed Learning*, Washington, NEA, 1960.

5.1.2 La seconda fase: lettura estensiva

L'obiettivo di questa fase è la comprensione linguistica del testo come documento, indipendentemente dal suo significato culturale e valore letterario. Durante la lettura (individuale e silenziosa oppure a piccoli gruppi) si pongono in atto tecniche di *skimming* per cogliere il senso generale del testo e la sua scansione (ad esempio, in tomi, capitoli e paragrafi), e tecniche di *scanning* per ritrovare dati specifici opportunamente segnalati dall'insegnante.

Per quanto riguarda l'uso del computer in questa fase, ci si deve chiedere se abbia senso leggere sullo schermo ciò che si può leggere altrettanto comodamente sulla pagina stampata. Il libro è spesso più agevole da maneggiare, sfogliare ed eventualmente annotare, e soprattutto ha una portatilità che non è eguagliata nemmeno dagli elaboratori a batteria più compatti.⁽²⁰⁰⁾ Occorre poi tener conto del disagio di coloro che mal si adattano ad un videoterminale perché, per lunga consuetudine, sono usi a considerare il libro come il solo veicolo della cultura in genere e della letteratura in particolare. Tale disagio, per contro, è spesso assente nei giovani, abituati (a volte attraverso letture particolari come quelle dei giochi di *avventure* computerizzate) ad un rapporto del tutto agevole con la macchina; alcune esperienze in varie sedi scolastiche lasciano intravedere come proprio attraverso il computer si possano avvicinare alla lettura certi giovani che altrimenti tendono a rifuggerne. La questione ha parecchi risvolti, e una contrapposizione schematica (il libro da una parte, il computer dall'altra) non ha quindi ragione d'essere. Con ogni probabilità assisteremo a forme di integrazione e di complementarità, più che ad alternative che implicino una reciproca esclusione.

Al fine di consentire attività individualizzate può comunque tornare utile la possibilità di consultare il testo direttamente sul video. Ciò non comporta particolari difficoltà o costi aggiuntivi nei casi in cui il testo fosse già presente in memoria per essere elaborato come è richiesto dalle varie attività esercitative. Lo schermo video può essere organizzato in "finestre" che consentono, ad esempio, la lettura in parallelo del testo originale e della traduzione, o di passi in qualche modo collegati tra loro -- moltiplicando le possibilità di *esplorazione* del materiale di studio secondo

200) Il tema è affrontato, con particolare riferimento alla lingua italiana ma con osservazioni di interesse generale, in A. CALVANI, "Computer e comprensione dei testi: verso il manuale elettronico", *La ricerca*, 15.1.1989, pp. 12-16.

procedure che possono essere o "guidate" dal programma in vari modi oppure decise spontaneamente dall'utente.

5.1.3 La terza fase: il reperimento dei dati per la compilazione della scheda di lettura

La scheda di lettura serve come strumento di raccolta e di interpretazione dei dati, ivi comprese le notizie bio-bibliografiche sull'autore, sull'epoca, sulla corrente letteraria, e su ogni altro elemento significativo, nonché i dati tecnici sul testo (genere, tecnica narrativa o metro poetico, ecc.).

Nell'ambito di questa fase si può far ricorso a procedure tipiche della linguistica computazionale, arricchite da opzioni specifiche. Ad esempio, il calcolo delle *frequenze* può essere condotto non su tutto il lessico di un testo, ma su una parte di esso scelta in base a qualche criterio (ad esempio, solo i sostantivi, o solo le parole appartenenti ad una certa area semantica). Le *concordanze*, da sempre un mezzo efficace di analisi del testo, trovano nel computer lo strumento ideale per raccogliere ed ordinare tutte le frasi, le linee o i versi che contengono i vocaboli su cui si desidera compiere l'indagine. Ancora una volta, dipenderà dalle scelte di chi redige il software se questa esplorazione e questo "smontaggio del testo" debbano avvenire in forme di piena autonomia del discente oppure sulla base di indicazioni offerte dal programma.

5.1.4 La quarta fase: la lettura intensiva

Il passaggio da un accostamento globale, condotto attraverso una lettura estensiva, ad un approccio più analitico e dettagliato rappresentato da una lettura intensiva non deve costituire l'occasione per un abbandono dell'orizzonte letterario; i problemi di carattere morfosintattico e/o lessicale dovrebbero essere stati risolti anticipatamente: per la maggior parte, negli anni di studio della lingua di base, e per qualche peculiarità residua nella fase preparatoria dell'unità didattica. Si intende con ciò sottolineare la necessità di salvaguardare in ogni fase l'accostamento al testo *come documento letterario*.

Sotto il profilo didattico è particolarmente utile l'ascolto delle nastrocassette con la registrazione del brano in questione, un ascolto che serve a cogliere la musicalità del testo e, più in generale, la componente fonica il cui ruolo dipende in notevole misura dal genere letterario -- un ruolo fondamentale nei testi poetici ma non trascurabile nella maggior parte degli altri generi testuali. Se le fasi precedenti sono state ben sviluppate e i problemi di comprensione sono stati

superati, questo ascolto può essere effettuato a libro chiuso per focalizzare l'attenzione esclusivamente sulla lingua orale.

L'ascolto sarà preceduto dalla formulazione, da parte dell'insegnante, di appropriate domande-stimolo tali da orientare e "mirare" l'attività; si potrà chiedere, a seconda dei casi, di fare attenzione all'intonazione, al ritmo, alla presenza di allitterazioni, e così via, per poi interpretare il valore di tali dati nel quadro della letterarietà del testo.

Una seconda serie di domande, che riprende quelle pre-ascolto ed eventualmente le integra, servirà ad accertare se la classe ed i singoli hanno saputo cogliere la presenza degli elementi chiave nonché il grado di comprensione del valore che essi assumono nella realizzazione delle intenzioni dell'autore in rapporto alla qualità estetica del messaggio, alla forza dell'argomentazione, alla presenza di atteggiamenti ironici, sarcastici, giocosi, o altro ancora.

5.1.5 La quinta fase: oltre il testo

Questa fase dell'unità didattica è di solito dedicata a:

- ripresa e discussione sistematica dei punti affrontati nelle fasi precedenti;
- presentazione ed esplorazione di testi complementari o alternativi rispetto al testo iniziale dell'unità didattica;
- esercizi "sul testo ed oltre il testo".(201)

Tra le attività esercitative su testi, il computer è in grado di gestire correttamente quelle che usano tecniche di completamento (come la procedura *cloze*, di cui si dirà in dettaglio al _XIV.2.2), di riordino, e di ricostruzione.(202) Sono consentite anche attività di riscrittura o di redazione di testi paralleli, ma in questo caso il computer serve primariamente come supporto per un programma di videoscrittura, non essendo pensabile una valutazione "intelligente" da parte della macchina, specialmente quando siano implicate questioni di gusto, di sensibilità linguistica e -- a maggior ragione -- letteraria.

201) Cfr. AA. VV., *Scienze del linguaggio e insegnamento delle lingue e delle letterature*, Bari, Adriatica, 1984, 2 voll.; AA. VV., *Educazione linguistica per la Scuola Superiore*, Padova, Liviana, 1987.

202) Il programma di ricostruzione del testo più noto e diffuso è STORYBOARD, di cui esistono numerose versioni per i principali tipi di computer.

La difficoltà maggiore, qui come altrove, risiede nell'identificare obiettivi validi e chiaramente definiti. Solo sulla base di essi si può stabilire quali esercitazioni siano davvero utili sul piano della lingua, dello stile e/o dei contenuti. Se il supporto informatico ci spinge verso un maggior rigore nel definire esattamente che cosa occorre agli studenti, sia il benvenuto.

In molti manuali che presentano analisi di testi, anche letterari, è invalso l'uso di ricorrere ad una molteplicità di caratteri a stampa (corsivo, neretto, maiuscoletto, sottolineato), a frecce ed a grafi di vario tipo, per evidenziare sia la presenza di taluni indicatori testuali sia le connessioni tra le diverse parole e frasi. Anche il computer è in grado di operare evidenziazioni multiple e di presentare sulla pagina-video linee, riquadri, frecce e simili, collocate ove occorrono. Per di più, è in grado di fare questo ricorrendo a tecniche di animazione, così da mostrare visivamente come si costruisca il reticolo dei legami interni, la *trama* e l'*ordito* di quel *tessuto* che è (anche etimologicamente) il testo.

5.1.6 La sesta fase: il valore del testo

L'unità didattica deve sfociare in una presa di coscienza del valore del testo e in una collocazione di esso all'interno di un discorso culturale-educativo più ampio. La lettura di passi tratti da *Lord of the Flies* di W. Golding si presta ad almeno due scopi:

I) può servire a ripercorrere gli esiti letterari della dominazione coloniale inglese:

- Defoe ci presenta in *Robinson Crusoe* il pioniere solitario capace di costruire dal nulla una società ben organizzata: è l'inizio della parabola ascendente;

- tutta l'opera di Kipling mette a tema "il fardello dell'uomo bianco" nella colonizzazione all'apice della sua espansione;

- la vicenda dei ragazzi naufragati su un'altra isola e incapaci di dominare la situazione è emblematica della parabola discendente, del declino dell'ex-Impero Britannico e del suo disfacimento, della fine non solo di un'epoca ma di un certo modello di *Englishman abroad*.

II) E' però possibile una lettura alternativa molto diversa, dato che in alcuni passi la scrittura di Golding è chiaramente interpretabile come riflesso del linguaggio cinematografico, con sequenze narrative assimilabili a primi piani, controcampi, campi lunghi, dissolvenze: sequenze di immagini

che conducono il lettore a percepire la vicenda e i personaggi attraverso precise *inquadrature*, ossia angolature e ottiche ben determinate.(203)

Non è possibile, a proposito di questa fase conclusiva, parlare di verifiche e controlli in senso stretto se l'obiettivo a cui si tende è l'apprezzamento del testo, soprattutto nelle sue valenze estetiche. La domanda "Ti è piaciuto (il brano letto)?" pone spesso l'allievo dinanzi alla scelta tra una risposta affermativa insincera e una risposta negativa che viene percepita come polemica dall'insegnante e autolesionista dai compagni di classe. La domanda "Perché ti è piaciuta questa poesia?" (in cui il gradimento viene dato per scontato) porta normalmente alla riesposizione dei dati emersi durante l'analisi del testo e alla ripetizione dei giudizi formulati dal docente e/o dal curatore dell'antologia. E' solo possibile sperare che l'itinerario percorso, con la redazione di una scheda sulla quale sono stati annotati tutti i dati rilevanti, sia tecnici che interpretativi, abbia non solo chiarito il testo in sé ma fornito un metodo di lavoro che i cui esiti potranno emergere molto più tardi e con testi diversi da quelli sui quali si è focalizzata l'attenzione in classe.

Infatti il limite di ogni approccio "tecnico" al testo letterario è che esso lascia in ombra la ricerca del significato e del valore che i testi proposti assumono *per l'adolescente di oggi*. Buoni risultati sono stati ottenuti servendosi dei testi di alcune canzoni come anello di congiunzione tra la sfera di interessi dei giovani e la poesia contemporanea. Le differenze tra parolieri e poeti non sono trascurabili, anche se in alcuni casi privilegiati tendono ad attenuarsi fino a determinare situazioni di simbiosi tra poesia e musica.(204) L'obiettivo non è quello di interessare comunque i giovani contrabbandando per letteratura ciò che non lo è o ne costituisce un cattivo esempio. Si vuole invece avviare un'iniziazione degli studenti al testo letterario in LS tenendo conto di certe loro sensibilità per alcune tematiche e modalità espressive.

Un'altra strada percorsa con successo privilegia l'accostamento a quelle opere della letteratura straniera che per qualche circostanza (celebrazioni centenarie, film, spettacoli teatrali o televisivi, o altro ancora) sono state riproposte all'attenzione del grande pubblico. La familiarità con

203) Sulle *cinema techniques in modern literature* in chiave glottodidattica segnaliamo P.E. BALBONI, C.M. COONAN, "Lord of the Flies by William Golding" in *Lingue e Civiltà*, a. XIII (1985), nn. 2-3, pp. 16-18.

204) Si veda l'introduzione di Fernanda Pivano a B. DYLAN, *Blues, ballate e canzoni*, Roma, Newton Compton, 1972.

la figura dell'autore, con l'argomento o con qualche personaggio celebre costituisce una chiave di accesso che facilita il superamento della barriera linguistica.

6. Letteratura e ipertestualità

L'analisi dell'unità didattica di letteratura qui proposta è ancorata ad una visione tendenzialmente conservatrice, che prende le mosse da quanto avviene in numerose aule scolastiche. I ripetuti cenni al supporto informatico mettono in luce come il computer sia uno strumento capace di integrarsi in molti modi in una didattica della letteratura attenta ai nuovi indirizzi metodologici. Escludere queste possibilità di lavoro significa già oggi, e ancor più significherà domani, privare i nostri allievi di un sussidio versatile ed efficace.

La disponibilità di sistemi informatici idonei al Desktop Publishing(205) facilita -- e quindi incoraggia -- le iniziative di produzione di testi di vario tipo da parte degli studenti: da una miglior stesura delle proprie "ricerche" alla riscoperta (in qualche caso) del giornale scolastico.

In realtà l'elaboratore è capace di ben altro: oggi, ad esempio, si lavora su *ipertesti*, memorizzati su compact disk, che consentono di studiare un'opera come la *Divina Commedia* con la possibilità di accedere direttamente e rapidamente:

- ad ogni singola parte del testo originale;
- ai repertori di rime e concordanze;
- ai repertori tematici;
- alle traduzioni in tutte le principali lingue europee;
- alle principali fonti critiche sull'opera dantesca;

e tutto ciò immettendo le parole-chiave a partire dalle quali si vuole condurre la ricerca.(206)

Le *hypercards*(207) e le CD-ROM consentono quindi di avere database estesi e banche di testi, accessibili in tempi brevissimi, anche a chi usa personal computer. Il prefisso *hyper* viene ora usato, per analogia con *hypertext*, anche in composti come *hypermedia* per descrivere

205) Il DTP o "editoria da scrittoio" prevede l'impiego di software apposito e di stampanti laser per produrre materiali del tutto simili a quelli stampati con le tecniche usuali.

206) A questo lavoro si sta dedicando l'équipe coordinata da Patrizia Ghislandi presso il Centro Televisivo Universitario dell'Università degli Studi di Milano.

207) *HyperCard* è un sistema della Apple per il Macintosh che permette la gestione molto facile di file multipli.

collettivamente i sussidi realizzabili mediante questa tecnologia. CD-ROM indica le memorie di sola lettura (Read Only Memory) su Compact Disk.(208)

Il concetto di ipertesto e "l'apertura di finestre" come metafora della ricerca si stanno estendendo ai supporti non elettronici: vi sono antologie voluminose e corredate di nastrocassette, schede e altro materiale, organizzate in modo tale da stimolare l'allievo a recuperare dati che lo aiutino a lavorare sul testo e oltre il testo, rendendo accessibili notizie, chiarimenti e integrazioni sull'ambiente culturale, sul periodo storico e su aspetti di vita quotidiana dell'epoca in esame, relativi all'autore ed alla sua opera.

Questi materiali didattici integrati sono l'anello di congiunzione tra le antologie tradizionali e gli ipertesti veri e propri; il loro valore didattico è attualmente oggetto di indagine. E' da rilevare comunque che essi pongono il testo al centro (non solo metaforicamente, ma anche nell'impaginazione) attorniadolo con materiale documentario e iconografico capace di fornire o suggerire numerosi spunti. Il modo in cui la materia è presentata e l'abbondanza di testi collaterali e *realia* di ogni genere hanno anche l'obiettivo dichiarato di aiutare lo studente a districarsi tra la massa di libri, testi e documenti a cui oggi può accedere. C'è una differenza di prospettiva tra chi la biblioteca personale se l'è costruita pezzo per pezzo e coloro (tra cui i nostri figli e molti studenti) che le biblioteche domestiche se le trovano già pronte: il loro compito è di imparare a sfruttarle nel migliore dei modi. Anche questo può essere una meta educativa dell'educazione letteraria.

L'obiezione secondo cui occorrerà sempre l'intelligenza vigile dello studioso per districarsi fra tanta abbondanza di informazioni (informatizzate o su carta) non tiene conto del grande vantaggio di avere a portata di mano tutti gli strumenti di consultazione e di studio necessari per rendere più proficuo il lavoro di ricerca. Il supporto informatico permette proprio questo accesso facile e rapido a banche di testi, dizionari-database, bibliografie, ecc. Chi rifiuta di servirsene, "per amore dei libri e della Cultura con la C maiuscola" (evidentemente identificata con i supporti tradizionali), rischia di trovarsi a piedi là dove gli altri corrono in automobile.

208) Per un esame di tali sistemi in chiave glottodidattica rinviamo a M.-L CRAVEN, R. SINYOR, D. PARAMSKAS (cur.), *CALL: Papers and Reports*, La Jolla CA, Athelstan, 1990, pp. 135-152.

CAP XIII

LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE

1. Il ruolo delle tecniche nella glottodidassi

La comprensione dei fondamenti, dei principi, delle strategie e degli approcci metodologici deve tradursi in una scelta e in un impiego competenti delle attività didattiche puntualmente osservabili in aula, condotte secondo diverse *tecniche*. Il monologo-conferenza della cosiddetta *lezione frontale* è una tecnica: primitiva, tendenzialmente monotona, improponibile con studenti giovani e largamente incompatibile con i metodi che prevedono la partecipazione attiva degli allievi, ma è pur sempre una tecnica secondo la definizione data.

Come la maggior parte delle tecniche, ammette numerose varianti: ad esempio, l'impiego della lavagna luminosa o di altri sussidi contribuisce a chiarire i contenuti, ravviva l'attenzione durante un ascolto protratto nel tempo e fornisce input visivi che giovano alla memorizzazione. Se il ruolo delle immagini diviene preponderante non potremo più parlare di monologo-conferenza ma si configurano le caratteristiche della presentazione audiovisiva.

Se invece restringiamo la nozione di *tecnica* alle attività che presentano un *formato* ben definito in termini di interazione insegnante-allievi e/o allievi-allievi (come il lavoro a coppie o a gruppi), processi comunicativi, obiettivi, strumentazione e durata allora escluderemo le attività spontanee e non strutturate come la spiegazione-chiacchierata monodirezionale.

Le tecniche devono essere valutate in base ad una serie di parametri; proponiamo il modello C.A.V.E.A.T. (dalle iniziali di sei requisiti essenziali):

- **Coerenza.** Abbiamo già usato più volte questo termine nella sua accezione glottodidattica per indicare la necessità di omologia tra le strategie complessive e i singoli atti didattici.
- **Ampiezza.** A parità di altre condizioni, si preferiranno le tecniche che mettono in gioco competenze estese ed abilità integrate rispetto alle tecniche che operano su aree ristrette.
- **Vivacità.** Il dinamismo di certe attività può essere motivo preferenziale, ad esempio nella scuola elementare e in presenza di un approccio ludico.

- **Efficacia ed efficienza.** Si intende l'idoneità di una tecnica a perseguire gli obiettivi scolastici ed extrascolastici dell'apprendimento di una lingua straniera.

- **Affaticamento.** Molte tecniche -- ad esempio, quelle di correzione fonetica -- impegnano in misura notevole l'attenzione degli allievi; di questo fattore si deve tener conto sia per determinare la durata dell'attività, sia per la sua opportuna collocazione nell'ora di lezione.

- **Tecnologizzazione.** Le tecniche che prescrivono l'uso di determinate apparecchiature e sussidi (in particolare le tecnologie glottodidattiche avanzate) sono proponibili subordinatamente alla disponibilità e al buon funzionamento dei supporti tecnologici.(209)

Il *caveat* che emerge come acronimo è rivolto all'insegnante che scegliesse di impiegare certe tecniche solo perché fanno parte di una tradizione scolastica consolidata, senza prenderne in esame le caratteristiche glottodidattiche. Nessuna tecnica, lo ribadiamo, può dirsi neutra, né può essere data per scontata.

2. Tassonomie delle tecniche

Anche la seconda definizione di *tecniche* che abbiamo dato (attività didattiche puntualmente osservabili in aula e distintamente strutturate) è molto ampia e perciò comprende un numero elevato di procedure. Un repertorio alfabetico delle tecniche glottodidattiche(210) comprende 54 voci, alcune delle quali sono multiple, come *Roleplay*, *role-making*, *role-taking*, e altre abbracciano un certo numero di sottovoci come i *Giochi su schema* che comprendono il gioco dell'oca, il bingo, la battaglia navale, *snakes and ladders*, e molti altri.

In considerazione del numero e della varietà delle tecniche, assumono rilievo le tassonomie, ossia le classificazioni secondo parametri che consentano di raggrupparle convenientemente. Qui ne esaminiamo due che risultano per molti aspetti complementari tra loro: quella proposta da Balboni nel volume citato, e quella di Danesi.(211)

La prima è di matrice più strettamente glottodidattica. A partire da una mappa delle abilità -- ricettive, produttive ed integrate -- si vede mediante quali tecniche ciascuna di tali abilità possa essere sviluppata. Ad esempio, nell'ambito delle abilità ricettive vengono illustrate la procedura

209) P.E. BALBONI, *Tecniche didattiche...*, cit., utilizza per la valutazione delle tecniche il modello P.A.C.E. di B. Carroll, per il quale si veda al cap. XV.

210) *Ibidem*, pp. 125-189.

211) M. DANESI, *Manuale di tecniche...*, cit.

cloze, le attività di accoppiamento e incastro (riordino, abbinamento di semifrasi, ecc.), le domande (ivi comprese quelle a scelta multipla) e le griglie, e la trascodificazione, ossia la trasformazione del messaggio linguistico in un codice diverso -- ad esempio, l'allievo può dimostrare di aver compreso una descrizione producendo un disegno appropriato.

Il gruppo preminente, per numero e soprattutto per importanza, è rappresentato dalle tecniche per le abilità integrate; queste infatti costituiscono il nucleo più consistente delle abilità linguistiche e comunicative e ad esse si rivolge la massima attenzione della glottodidattica odierna a livello sia di metodologia che di didassi. Le abilità integrate a loro volta sono suddivise in *intralinguistiche* ed *interlinguistiche*.

Alle prime si riferiscono le abilità del saper dialogare; saper prendere appunti; saper riassumere; saper parafrasare; saper scrivere sotto dettatura e saper parlare espandendo una traccia scritta. Le tecniche intralinguistiche consentono di operare all'interno della LS, senza passare per il tramite dell'italiano, e in molte di queste tecniche viene superata la separazione non solo tra abilità ricettive e produttive ma anche tra lingua orale e lingua scritta. Le abilità interlinguistiche si basano sulle tecniche di traduzione e di interpretariato.

Un altro gruppo di tecniche di notevole rilievo riguarda le *regole* che governano il codice della LS in apprendimento; tra di esse si distinguono le tecniche che conducono alla *fissazione* delle strutture foniche, morfosintattiche e lessicali (ripetizioni, trasformazioni, sostituzioni) in vista comunque di un *reimpiego* contestualizzato, e le tecniche per la *riflessione* sulla lingua, riflessione necessaria ma che non ha bisogno di servirsi delle "classiche" spiegazioni grammaticali.

Infine, prima di presentare il repertorio ragionato delle tecniche,(212) Balboni le esamina nel contesto dell'unità didattica. Basandosi sul modello di Freddi(213) vengono indicate le tecniche più appropriate per ciascuna fase (motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo). Dal punto di vista psicodidattico una tecnica assume ruoli e valori molto diversi a seconda del momento e dello scopo per cui viene utilizzata; ad esempio, una serie di quesiti a scelta multipla impiegata nel momento dell'analisi di un brano o come esercizio di fissazione non è uguale, al di là delle somiglianze superficiali, alla stessa serie di quesiti a scelta multipla usata come test di verifica.

212) Vedi sopra, nota 2.

213) Cfr. *supra* il cap. VIII.

Particolarmente sensibile agli aspetti psicopedagogici e attenzionali è la tassonomia proposta da Danesi.(214) In essa le tecniche sono divise in:

- a) *strutturali*: sono le più comuni, impennate sulle strutture linguistiche e sulle funzioni comunicative della LS;
- b) *visive*: sfruttano per l'insegnamento il rapporto fra immagine e parola;
- c) *ludiche*: basate sul gioco;
- d) *umoristiche*: pongono in risalto aspetti umoristici e divertenti.

A loro volta, le tecniche strutturali sono suddivise a seconda delle competenze interessate in misura preminente: abbiamo così tecniche per lo sviluppo della competenza *fonologica*, *grafologica*, *morfologica*, *sintattica*, *lessico-semantic*a e *comunicativa*. Una particolare attenzione è rivolta al laboratorio linguistico e alle procedure di analisi degli errori.

Nell'ambito delle tecniche visive ampio spazio viene dato all'esame dei *grafici glottodidattici*, ossia degli strumenti che consentono "di organizzare in modo visivo i fatti più salienti connessi con una struttura, con un processo, con una categoria lessicale, ecc."(215) Essi comprendono schemi, tabelle, grafi, riquadrature di elementi da porre in evidenza, e altri artifici che arricchiscono sensorialmente l'insegnamento e l'esercitazione utilizzando il meccanismo della visualizzazione.

Danesi chiama poi *sussidio visivo* "qualsiasi mezzo, oggetto o tecnica di disegno (e.g. film, diapositive, fotografie, disegni autoprodotti, ecc.) adattabili all'insegnamento delle lingue."(216) E' da notare come i *sussidi* visivi siano ricompresi nelle *tecniche* visive e subordinati ad esse.

Tra le tecniche ludiche predominano quelle enigmistiche, che comunque costituiscono una categoria ampia e diversificata; al loro interno vi è un'ulteriore distinzione tra quelle che si basano primariamente sulla *forma* (come i cruciverba, i crucipuzzle, le crittografie e gli anagrammi) e quelle focalizzate sui contenuti: indovinelli, problemi di logica, sciarade, e altri.

214) M. DANESI, *Manuale di tecniche...*, cit.

215) Ivi, p. 113.

216) Ivi, p. 126.

Infine, la presenza di un capitolo apposito -- sia pure breve -- sull'impiego glottodidattico delle vignette umoristiche ha il valore di un richiamo forte e preciso agli aspetti motivazionali e psicoaffettivi.

Si è già detto della complementarità delle due tassonomie; entrambe, poi, anche se sono alquanto estese si presentano come *selettive e ragionate*, nel senso che rinunciano a perseguire mire di esaustività e intendono dar ragione della validità e funzionalità di ognuna delle tecniche prese in esame. E se monografie apposite non si pongono fini di completezza, ancor meno tale obiettivo è proponibile in questa sede. Analizzeremo perciò, a titolo esemplificativo, alcune tecniche di particolare interesse e in certo modo emblematiche, idonee quindi a chiarire il concetto di *tecnica glottodidattica* e i relativi risvolti applicativi. Per il resto rinviamo alle opere citate e alla copiosa letteratura in materia.(217)

3. Tecniche classiche rivisitate: il dettato

La prima di tali tecniche, oggetto di controversie e soggetta ad alterne fortune, è il dettato. Almeno in parte il dibattito sulla sua validità ha risentito negativamente dalla mancata distinzione tra il dettato come esercizio e il dettato come test. Alcune delle critiche ad esso in quanto strumento di verifica non sono applicabili al dettato come procedura esercitativa, e viceversa.

Inoltre, prima che fosse sufficientemente chiarita la nozione di abilità integrate si registrava un'ambiguità di fondo che contrapponeva il dettato inteso essenzialmente come esercizio e verifica del saper scrivere al dettato il cui scopo prioritario è lo sviluppo e l'accertamento della capacità di comprendere testi e in cui, di conseguenza, gli aspetti ortografici sono ritenuti marginali e reinterpretati in un'ottica diversa. Se pensiamo che proprio *ortografico* era il qualificativo più frequente di *dettato*, comprendiamo quanto sia radicale la riconsiderazione subita da questa procedura e il mutamento di prospettiva registrato nel corso dell'ultimo ventennio, tale da

217) Si vedano i lavori di ALLEN e DAVIES (curr., 1974), BYRNE (1987), CALVE' e MOLLICA (1987), CANDLIN e MURPHY (curr., 1986), CARRELL, DEVINE e SKEY (curr., 1988), CARTER e McCARTHY (curr., 1988), CICOGNA, DANESI e MOLLICA (curr., 1992), CORTESE (cur., 1980), DANESI (1985), DAVIS e RINVOLUCRI (1988), DICKINSON (1987), FREUDENSTEIN e VAUGHAN JAMES (curr., 1986), HARMER (1987), HOLDEN (1986), K. JONES (1982), LARSEN-FREEMAN (1986), LEE (1979), MALEY e DUFF (1982 e 1989), MARANGON (cur., 1989), MARELLO (1991), McKAY (1985), PATTISON (1987), PAULSTON e BRUDER (1976), POGGI CESARE (1988), RINVOLUCRI (1984), RIXON (1981), YALDEN (1981) indicati nella bibliografia finale.

giustificare la sua rivalutazione anche come test dopo le valutazioni ampiamente negative espresse nei suoi confronti nella stagione della glottodidattica strutturalista.

Nel 1969 D.P. Harris le aveva così sintetizzate:

Il dettato è un'altra tecnica di testing che conserva in alcune zone una parte dei favori di cui godeva. Il dettato è indubbiamente una tecnica didattica utile (se usata con moderazione) con gli studenti principianti e intermedi di una lingua straniera, e le loro prestazioni nelle prove di dettato certamente riveleranno all'insegnante alcuni dei loro punti deboli fonologici, grammaticali e lessicali. Altri tipi di test, tuttavia, offrono diagnosi molto più complete e sistematiche, e in molto minor tempo. Come tecnica di testing, quindi, il dettato deve essere considerato nel complesso sia antieconomico che impreciso.(218)

Si era, in altre parole, possibilisti sull'uso del dettato come esercizio (soprattutto come tecnica di "passaggio allo scritto" dopo un approccio orale) ma critici sul suo impiego come test anche se

"naturalmente è meglio il dettato che nessuna verifica della lingua parlata ed è preferibile al solo ascolto passivo."(219)

Oller dedica al dettato *standard* e alle prove di ascolto ad esso assimilabili un intero capitolo del suo volume del 1979.(220) Per prima cosa si preoccupa di chiarire quali di tali prove siano da considerare pragmatiche: qualsiasi tecnica che

risponda ai criteri di naturalezza [...]: I) Deve richiedere che le sequenze temporali degli elementi linguistici soggiacciano alle restrizioni proprie dei normali rapporti significativi di tali elementi nel discorso, e II) deve richiedere che chi esegue la prova colleghi le sequenze degli elementi al contesto extralinguistico attraverso le proiezioni pragmatiche.(221)

Il dettato *standard* è una prova pragmatica se la dettatura è per sequenze (sintagmi, proposizioni) di una lunghezza sufficiente a mettere alla prova la memoria a breve termine degli esaminati. E' escluso che si possa dettare una parola alla volta, sia per le distorsioni che ne derivano a livello fonico, sia perché non vengono messi alla prova i livelli più profondi di comprensione. Ci sono inoltre tecniche complementari al dettato *standard*:

- il *dettato parziale* prevede che il foglio distribuito agli allievi presenti il testo scritto con un certo numero di lacune da colmare durante l'ascolto, lacune non necessariamente costituite da una sola parola;

218) D.P. HARRIS, *Testing English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill, 1969, p. 5. La traduzione è nostra.

219) R. LADO, *Language Testing*, cit., p. 50. La traduzione è nostra.

220) J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., cap. 10.

221) *Ibidem*, p. 263. La traduzione è nostra.

- la sotto-variante del *dettato-cloze* prevede invece l'omissione di una sola parola a intervalli regolari, come nella procedura cloze standard. A parità di altre condizioni, il dettato parziale o cloze è una prova più facile perché l'allievo dispone di informazioni visive oltre che auditive;
- nel *dettato-composizione* (per il quale in inglese si usa la denominazione abbreviata *dicto-comp*) dopo l'ascolto del testo non segmentato, ossia somministrato alla normale velocità di conversazione, gli studenti scrivono ciò che ricordano.

Un discorso a sé va fatto per la cosiddetta "dettatura a libro aperto" o autodettatura; è un esercizio (non un test) basato sulla trascrizione di un testo in lingua straniera, esercizio nel quale lo studente invece di copiare una parola alla volta legge un'intera frase o un segmento abbastanza ampio di essa, la trascrive e solo in seguito controlla l'esattezza della propria produzione. Così facendo ci si addestra alla lettura globale e si mette in gioco la memoria a breve termine.

Applichiamo ora il modello CAVEAT al dettato standard.

- Coerenza: il dettato è in sintonia con i metodi che privilegiano lo sviluppo delle abilità integrate condotto all'interno della LS in apprendimento;
- Ampiezza: il dettato opera in maniera solidale sull'orale e sullo scritto, su un'abilità ricettiva e su una produttiva;
- Vivacità: è un esercizio che per il livello di formalità da cui è caratterizzato non presenta dinamiche particolarmente attraenti: in tal senso sono preferibili alcune delle sue varianti;
- Efficacia ed efficienza: è interessante come attività scolastica, in virtù delle caratteristiche già ricordate; il saper scrivere sotto dettatura è peraltro un'abilità sempre meno richiesta nel mondo del lavoro;
- Affaticamento: l'attenzione richiesta sia nella comprensione orale che nella produzione scritta fa del dettato un compito impegnativo, che non può essere protratto a lungo; del resto, due dettati brevi sono più efficaci di un dettato lungo;
- Tecnologizzazione: il dettato standard è normalmente somministrato dalla viva voce dell'insegnante; solo in particolari casi (ad esempio, di test standardizzati) si richiedono l'uso di un testo preregistrato e/o la somministrazione in un laboratorio linguistico.

4. Tecniche di riordino

Qui intendiamo per *riordino* ogni ricostruzione di un testo o di un suo frammento mediante procedure di ricombinazione delle sue componenti, a livello di parola, di frase e di paragrafo. Al primo livello vi sono gli esercizi che chiedono di riconoscere una parola anagrammata, presentata o isolata o, preferibilmente, inserita nel contesto della frase da cui è tratta: in questo secondo modo si ha un contesto che aiuta a risolvere possibili ambiguità(222) e si evita di lavorare su vocaboli isolati.

Un secondo livello riguarda invece il riordino delle parole di una frase, presentate in un ordine casuale. La ricostruzione dell'enunciato mette in moto meccanismi e strategie diverse, basati sul contenuto semantico delle "parole piene" o *content words*, sulle concordanze di genere e numero, o altro.

Se con gli anagrammi ci si pone a livello di gioco enigmistico, con le frasi mischiate non si registrano sensibili progressi. Infatti se l'enunciato è breve e diretto la ricostruzione è molto facile (spesso, troppo facile perché l'esercizio abbia qualche utilità); se il periodo è lungo e complesso, difficilmente esiste una soluzione univoca: è verosimile che altre combinazioni delle stesse parole siano altrettanto corrette quanto la frase di cui si desiderava l'individuazione.

Non si esclude che in alcune situazioni didattiche anche queste attività di riordino possano dimostrarsi valide. Molto dipende da quali parole o frasi vengono fatte riordinare, da quali siano i testi da cui sono tratte e da come è stata preparata l'esercitazione. E' però solo al terzo livello, quello del paragrafo, che gli esercizi di riordino si rivelano uno strumento molto potente per imparare a comprendere i meccanismi della testualità e ad agire in base a tale comprensione.

Per ricostruire un paragrafo, infatti, si deve far ricorso a tutti gli indizi testuali disponibili. I più evidenti sono quelli coesivi: se una sola frase ha come soggetto un nome, mentre tutte le altre hanno rinvii anaforici (ad esempio, contengono un pronome o sottintendono il soggetto), quella frase sarà con ogni probabilità la prima del paragrafo. Ma le procedure possono essere diverse e più complesse: una frase che inizia con *Perciò* deve essere preceduta da un'altra frase che esprime una causa, il cui effetto è introdotto appunto dal "perciò"; *In quel periodo* rinvia anaforicamente a una

222) In italiano, *MROA può essere anagramma di RAMO, ROMA, MORA, ARMO, AMOR, OMAR e ORMA; in inglese, *OPST rinvia a SPOT, POST, STOP, TOPS e OPTS.

precedente espressione temporale (un complemento o una proposizione dipendente temporale); e l'esemplificazione potrebbe estendersi indefinitamente.

Si impara così, ad esempio, a distinguere un *allora* con valore temporale ("Fu allora che mi accorsi di essere in ritardo") da un *allora* con valore consecutivo ("Allora deve essersi sbagliato"). Soprattutto si impara a scoprire il paragrafo come unità importante del discorso e a capirne l'organizzazione interna. Questa può essere di tipo deduttivo, con la frase topica all'inizio seguita da esplicazioni, esemplificazioni e corollari, oppure di tipo induttivo, con una serie di premesse che sfociano nella frase topica collocata a chiusura del paragrafo.(223)

Chi si è avvalso di questa tecnica didattica l'ha trovata particolarmente utile, soprattutto nel campo dei linguaggi tecnico-scientifici. Le potenzialità di questa tecnica appaiono certamente notevoli, ma l'efficacia reale dipende necessariamente da come l'insegnante riesce a coordinare questa attività con gli altri aspetti della sua didassi rivolti ad indagare sulla testualità in lingua materna e/o in lingua straniera.

Riprendendo l'accento ai linguaggi settoriali, un'attività di riordino può riguardare una serie di lettere commerciali, da cui è stata tolta la data, con il compito di ricostruire la sequenza corretta, sulla base di

- indizi formali (una lettera che inizia con "In risposta alla Vs/ del..." non può essere la prima della serie);
- analisi dei contenuti;
- conoscenza di alcune macrostrutture tipiche -- come ad esempio la sequenza tipica delle trattative mercantili: 1) offerta di merci; 2) ordine; 3) accettazione dell'ordine e termini di spedizione; 4) reclami; 5) pagamenti -- dopo di che il ciclo può ricominciare con un'altra transazione.

Altri testi e documenti (tra cui: contratti, note informative, referenze commerciali, bancarie o personali) possono prendere il posto delle lettere commerciali in contesti didattici diversi.

In parte analogo al riordino è l'*incastro*, che si differenzia perché implica un'attività di abbinamento. A livello testuale meritano di essere ricordati l'incastro di battute in un dialogo "aperto" (quelle di un interlocutore sono nella sequenza esatta, quelle dell'altro sono in ordine

223) Cfr. § V.6.1.

casuale e devono essere riordinate abbinandole alle prime) e l'incastro di fumetti (si ha la sequenza di vignette con i fumetti vuoti e l'elenco delle battute -- non nell'ordine -- a pie' di pagina).

Applichiamo ancora una volta i parametri del modello:

- Coerenza: le tecniche di riordino sono coerenti con l'attenzione alla testualità e sono utili nelle fasi di sintesi e riflessione dell'unità didattica, in quanto si fondano sulla consapevolezza delle strutture coinvolte, consapevolezza che è sia prerequisito sia esito delle attività di riordino;
- Ampiezza: dipende dal livello (ortografico, frastico o testuale) al quale si colloca l'attività di riordino;
- Vivacità: alcune forme enigmistiche di riordino e l'abbinamento basato sui fumetti risultano attraenti e si prestano ad essere presentate in forma ludica;
- Efficacia ed efficienza: il valore come esercizio scolastico dipende dagli elementi di testualità messi in gioco, mentre gli agganci con la realtà extrascolastica sono quasi nulli;
- Affaticamento: variabile, in dipendenza dalla complessità dell'attività;
- Tecnologizzazione: queste tecniche, in numerose loro varianti, possono essere gestite con molta efficienza dai computer;(224) il normale formato carta-matita è comunque altrettanto valido purché l'insegnante fornisca tempestivamente il *feedback* necessario.

5. Interazione orale con “role cards”

Tra le varie forme di interazione orale (drammatizzazione, dialogo aperto, role-taking, role-making, roleplay) abbiamo scelto una tecnica ben definita, che come tale si presta meglio ad un'analisi puntuale: è quella che si serve di *role cards*. Le "schede di ruolo" sono schede complementari sulle quali ciascun allievo trova le indicazioni sul ruolo da assumere e sullo sviluppo del dialogo:

224) Cfr. G. PORCELLI, *Computer e glottodidattica*, cit., pp. 81-82.

"A"	"B"
<i>Sei Mark, un ragazzo che va a casa del suo compagno e amico Paul Fox. Viene ad aprirti la mamma di Paul.</i>	<i>Sei la mamma di Paul, uno scolaro. Vai alla porta e trovi Mark, un compagno di scuola di tuo figlio.</i>
Saluta la Sig.ra Fox.	Rispondi al saluto.
Chiedi di parlare con Paul.	Di' che non c'è e chiedi a Mark che cosa desidera.
Spiega che vorresti andare al parco con Paul e altri amici	[...]

Si noti che le frasi in italiano sulle role-cards non sono l'esatta traduzione delle frasi da dire in lingua straniera e che le indicazioni lasciano spazio a battute più o meno ampie. Se ciò è appropriato al livello della classe, l'attenzione può concentrarsi su aspetti particolari della competenza comunicativa, ad esempio gli *indicatori di ruolo* (Mark "dà del Lei" alla signora che gli risponde "dandogli del tu" -- comunque ciò si realizzi nella lingua in questione), gli *indicatori di atteggiamento* ("Di' che vorresti..." deve tradursi in un modo cortese di esprimere un desiderio), e altri ancora.

Applicando il modello CAVEAT otteniamo:

- Coerenza: è una tecnica in perfetta consonanza con un approccio comunicativo alla LS;
- Ampiezza: regolabile a piacere, dipende dalle competenze richieste dalle schede;
- Vivacità: può essere notevole se i ruoli dei personaggi e gli argomenti del dialogo sono interessanti;
- Efficacia ed efficienza: di sicura importanza per lo sviluppo della competenza comunicativa, non è però un'attività presente fuori dalla scuola;
- Affaticamento: anche qui è variabile e può essere graduato;
- Tecnologizzazione: si richiedono solo le coppie di schede per gli allievi e una copia per l'insegnante.

Concludiamo con un *caveat* che riguarda proprio il modello CAVEAT: è una griglia di analisi che si può rivelare utile in molte situazioni didattiche ma che non pretende né di essere onnicomprensiva (ci sono tecniche 'sui generis', gestite con particolari tecnologie, che necessitano

di ulteriori parametri di osservazione),(225) né di contrapporsi a griglie nate da altre esperienze e che si pongono obiettivi diversi. Il modello è essenzialmente un invito alla sistematicità nel giudicare la natura e il valore delle attività di glottodidassi.

225) Ci riferiamo in particolare alle tecniche che richiedono sussidi informatici, impianti multimediali e tecnologie avanzate di vario tipo.

CAP. XIV

VALUTAZIONE E VERIFICA

1. Sperimentazione e ricerca in glottodidattica

La fase del controllo è stata indicata al cap. VIII come momento terminale di ciascuna UD; se è chiara la logica che regge l'impianto dell'UD si comprende come non si possa passare all'unità successiva senza verificare che gli studenti si siano impadroniti delle competenze e delle abilità poste come obiettivi dell'UD in corso. Più in generale, deve essere preoccupazione costante di chi insegna il controllare che ciò che è stato presentato ed esercitato sia stato effettivamente appreso.

Il tema della verifica dell'apprendimento e della valutazione dell'allievo ha poi un rilievo particolare, tale da richiedere approfondimenti puntuali, in rapporto alla *sperimentazione* didattica, ossia della ricerca sull'efficacia di metodi e tecniche, ricerca da condurre in condizioni di rigoroso *controllo*. L'uso di validi strumenti di accertamento è il dato che differenzia le sperimentazioni vere e proprie dalle *esperienze innovative* che ogni insegnante può condurre in classe introducendo elementi nuovi nella sua didassi in quanto a tecniche, sussidi o modalità di lavoro.(226)

1.1. La ricerca in Glottodidattica

Riprenderemo in seguito il tema della verifica e valutazione dell'allievo, per sviluppare ora l'analisi dei processi mediante i quali si mira a tenere sotto controllo l'azione didattica della scuola e del singolo insegnante, per accertarne l'efficacia. Sia pure con un certo ritardo rispetto al mondo della produzione industriale, il concetto e la prassi del "controllo di qualità" stanno entrando nel mondo della scuola,(227) riproponendo il problema del "far ricerca" in Glottodidattica.

La questione è già affiorata più volte, sia nel quadro dei fondamenti epistemologici, sia discutendo delle diverse proposte metodologiche. Parafrasando l'"indovinello" di Stevick (Cap. VI, § 2) ci chiediamo: è possibile stabilire che il Metodo A, in determinate circostanze, offre risultati

226) Per un esame di più ampio respiro della problematica del testing di lingua straniera rinviamo a G. PORCELLI, *Educazione linguistica e valutazione*, Padova, Liviana, 1992 e alla bibliografia ivi riportata.

227) Anche della scuola italiana, sia pure, per ora, non statale: nel 1993 una "Commissione per il Controllo di qualità" è stata incaricata dal Comune di Milano di valutare i civici corsi serali di lingue straniere dipendenti dal proprio Settore Educazione; più o meno contemporaneamente si registrano iniziative analoghe in altre città e presso diversi organismi.

migliori (o peggiori) del Metodo B, così che quando si verificano tali circostanze sappiamo quale metodo preferire? Se sì, in quale modo possiamo stabilirlo?

Se alla ricerca didattica fossero applicabili i modelli adottati da altre discipline, una risposta sarebbe:

- a) si individua un gruppo sperimentale (una classe, un corso, una scuola);
- b) si individua un gruppo di controllo in tutto simile al gruppo sperimentale;
- c) si stabiliscono obiettivi didattici puntualmente definiti;
- d) si insegna il *corpus* prestabilito (in senso lato: funzioni, lessico, grammatica, ecc.) col Metodo A al gruppo sperimentale e col Metodo B al gruppo di controllo;
- e) si somministrano le stesse prove di controllo, redatte sulla base degli obiettivi prefissati di cui al punto c;
- f) si conducono analisi statistiche per vedere se i risultati ottenuti siano significativamente(228) diversi e quale gruppo abbia ottenuto gli esiti migliori.

In realtà, questo paradigma di ricerca è al tempo stesso troppo povero, sia concettualmente che sul piano operativo, e troppo ricco di variabili da tenere sotto controllo; ad esempio, per stabilire che due classi sono sostanzialmente equivalenti, dal punto di vista della sperimentazione che si vuol attuare, dovremmo conoscere di ciascun allievo non solo dati relativi al quoziente di intelligenza e al profitto generale, ma anche al background linguistico familiare, agli atteggiamenti nei confronti degli insegnanti in genere e dell'insegnante-sperimentatore in particolare, le reazioni di fronte alle novità, ecc. Inoltre

La stessa interazione costituisce un elemento modificatore costante del successivo comportamento dell'insegnante e dell'allievo. Quindi, l'insegnamento in realtà implica una complessità di elementi dovuti, per esempio, al numero degli allievi, alla varietà delle situazioni, alle mutevoli condizioni ambientali, ecc. E, infine, le "interazioni" sono tutt'altro che semplici: per la loro stessa natura, esse sono una sintesi di azioni convergenti.

Queste considerazioni portano a concludere che la costruzione di paradigmi più soddisfacenti richiederà una analisi psicologica più completa del processo di insegnamento-apprendimento, oppure -- se questo aggettivo sarà usato con

228) Dal punto di vista statistico, *significativo* vuol dire *presumibilmente non dovuto al caso*.

moderazione -- un'analisi filosofica più profonda degli elementi essenziali di questo processo.(229)

Questa conclusione di Titone, che proietta in un futuro indefinito la soluzione del problema, giunge al termine di un capitolo (al quale rinviamo) in l'Autore cui analizza i principali paradigmi della ricerca psicopedagogica. E più avanti, dopo aver affrontato specificamente i problemi di natura glottodidattica, ribadisce:

Le cinque variabili principali postulate da Carroll determinanti della direzione e dell'esito del processo glottodidattico sono tutt'altro che fattori semplici. Egli cita l'attitudine specifica dell'allievo [...], l'intelligenza generale [...], la perseveranza dell'allievo [...], la qualità dell'istruzione [...] e infine le concrete possibilità di studio [...].

Come controllare, dunque, tali fattori così da poter verificare esattamente l'area di influsso di ciascuno rispetto al risultato particolare o globale di un corso di studio linguistico? E [...] è possibile verificare la validità di un metodo didattico in contrapposizione a un altro?

Le vie intraprese dai ricercatori per rispondere a tali domande sono state varie. E si può anticipare che forse nessuna, a tutt'oggi, si è presentata, all'atto pratico, del tutto soddisfacente.(230)

Come parlando di metodi abbiamo espresso le dovute cautele di fronte ad una visione precettistica, così parlando di sperimentazione dobbiamo respingere una concezione deterministica, tale da darci certezze e garanzie sulla validità dei metodi oggetto di indagine. Ma allora, per l'insegnante che vuol migliorare la propria didassi, non c'è proprio nulla da fare?

1.2. Osservazione e ricerca-azione

Restano aperte -- con i limiti e vincoli di cui diremo tra breve -- tre strade:

- a) l'osservazione sistematica dei processi didattici;
- b) in particolare, l'auto-osservazione e la riflessione sistematica sul proprio operato;
- c) il ricorso a strumenti di verifica che riducano il grado di soggettività dei giudizi sugli esiti della didassi.

Il punto (c) è oggetto della seconda parte del capitolo; qui esaminiamo brevemente i primi due.

229) R. TITONE, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Roma, Bulzoni, 1991 (2a ediz.), p. 45.

230) Ibidem, p. 242. Il Carroll citato è lo psicolinguista americano John B. Carroll (di cui è noto soprattutto il volume *Language and Thought*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1964), da non confondere con l'esperto inglese di *Language Testing* Brendan J. Carroll (vedi oltre, nota n. 10).

Premessa indispensabile ad ogni discorso sull'(auto)osservazione è la consapevolezza dei fattori psicologici che distorcono la percezione della realtà. I principali sono:

- *l'effetto di alone*, a causa del quale tendiamo a trasferire su ciascuna prestazione di un soggetto l'impressione globale (positiva o negativa) che ci siamo fatta di lui -- e, viceversa, siamo inclini a costruirci un'immagine complessiva a partire dall'osservazione di un solo dato, a volte marginale; è il motivo per cui spesso, a parità di prestazioni, lo studente abitualmente bravo riceve un giudizio migliore rispetto a uno studente di solito scadente;

- *l'effetto Pigmalione*, che ci fa "innamorare" del nostro operato; l'insegnante che ha "sperimentato" qualche innovazione didattica ben difficilmente esprimerà un giudizio negativo sui suoi esiti, a meno di un fallimento clamoroso -- e anche in quel caso tenderà a mettere in luce qualche risultato collaterale positivo, indipendentemente dal fatto che esso rientrasse negli obiettivi iniziali oppure non fosse nemmeno previsto;

- le *profezie autorealizzanti*, in virtù delle quali le attese sugli esiti orientano (e talora determinano) gli esiti stessi.

La consapevolezza di queste tendenze sempre in agguato, e l'attenzione che viene posta per evitarne le conseguenze, è condizione necessaria ma non sufficiente per qualsiasi osservazione che voglia essere sistematica ed eventualmente inquadrarsi in attività coordinate di ricerca-azione. Occorrono anche *griglie* di osservazione con un repertorio esaustivo degli elementi da tenere sotto controllo e gli spazi necessari per le annotazioni periodiche.

Per la rilevazione dei processi glottodidattici, i modelli meno aggiornati si basano essenzialmente sulle quattro abilità, sulle tecniche e sui sussidi impiegati dall'insegnante, tralasciando numerosi dati altrettanto importanti, ad esempio quelli psicoaffettivi. Come ha reagito la classe di fronte alla proposta di un "compito in classe" diverso dai soliti? Quali sono le reazioni degli scolari più deboli di fronte alle lodi piuttosto che ai rimproveri? Non esiste uno strumento capace di contenere in maniera efficiente la miriade di "voci" pertinenti, né ha molto senso cercare di costruirlo. In una situazione di ricerca, la griglia seleziona i parametri sui quali si vogliono raccogliere i dati;(231) negli altri casi, l'insegnante troverà più utile disporre di schede diverse --

231) Si veda D. NUNAN, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, 1992 (in particolare, su questi aspetti, il cap. 5 "Classroom observation and research").

sulla competenza linguistica, sulla competenza comunicativa, sullo sviluppo cognitivo, e così via, di uso più agevole e da correlare in fase di formulazione dei giudizi.

Il presupposto della ricerca-azione è che l'insegnante che collabora alla ricerca possieda la capacità non solo di applicare le procedure previste dal progetto ma anche di riflettere sulla natura e i modi del proprio operato. *Riflettere e riflessivo* ricorrono sempre più insistentemente là dove si parla di formazione e aggiornamento degli insegnanti sia in generale,(232) sia con riferimento specifico alla didattica delle lingue moderne.(233) In effetti, obiettivo essenziale di ogni attività di formazione dei docenti è lo sviluppo dell'autocoscienza e dell'autocritica.

An important aim of the reflective approach to teacher education is to empower teachers to manage their own professional development. [...] A second aim of this approach is to enable teachers to be more effective partners in innovation. In many situations teachers themselves are not recognised as possible agents of change, even in a very limited way: innovation is always a top-down affair. [...]

The role proposed here, of the language teacher as reflective practitioner, is a very demanding one. [...] Nevertheless, [...] if we as language teaching professionals do not rise to this challenge, the status of teaching as a *profession*, already under attack from many quarters, will be even more at risk.(234)

Imparare a 'mettersi in discussione' non è quindi un atto di penitenza da parte dell'insegnante, una sorta di autoflagellazione per i guasti causati in passato dagli eccessi di autoritarismo, ma uno strumento potente di crescita professionale (e non solo professionale). Al tempo stesso, la verifica dei processi didattici non deve lasciare in ombra la verifica dell'apprendimento, da cui avevamo preso le mosse e alla quale torniamo.

232) R.T. CLIFT, W.R. HOUSTON, M.C. PUGACH (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education*, New York-London, Teachers College, Columbia University, 1990.

233) M.J. WALLACE, *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press, 1991.

234) Ibidem, p. 166. "Uno scopo importante dell'approccio 'riflessivo' alla formazione degli insegnanti è di mettere gli insegnanti nella condizione di saper gestire lo sviluppo della propria professionalità. Un secondo scopo di questo approccio è di porre gli insegnanti in grado di essere più efficientemente compartecipi all'innovazione. In molte situazioni gli insegnanti come tali non sono riconosciuti come possibili operatori di rinnovamento, sia pure in misura limitata: l'innovazione cade sempre dall'alto.

Il ruolo qui proposto -- l'insegnante di lingue come operatore 'riflessivo' -- è molto impegnativo. Tuttavia, se noi professionisti dell'insegnamento delle lingue non facciamo fronte a questa sfida, lo status dell'insegnamento come *professione*, già posto in discussione da più parti, sarà ancor più a rischio."

2. L'accertamento del profitto

E' essenziale tenere distinti due livelli: quello della *verifica* e quello della *valutazione*. Con il primo termine si intende il processo mirante ad accertare che siano stati conseguiti gli obiettivi didattici prefissati controllando quanta e quale parte di materia sia stata appresa, e in che modo, dalla classe nel suo complesso e/o dai singoli allievi. A volte usiamo *controllo* o *accertamento* invece di *verifica*, ma senza sostanziali variazioni nel significato; preferiamo invece evitare il termine *misurazione*, che potrebbe far pensare alla possibilità di quantificare esattamente un apprendimento, ossia di tradurlo in cifre assolute e incontestabili.

Per *valutazione* si intende invece un processo più complesso, che assume i dati raccolti mediante le verifiche e li interpreta tenendo conto di tutto quanto concorra alla formulazione di un giudizio, tra cui: la storia personale dell'allievo (condizioni di salute ed eventuali problemi psicofisici; condizioni sociali, ambientali e familiari, ed eventuali disturbi psicoaffettivi; altri problemi contingenti); e il suo impegno, in termini di partecipazione e rispondenza al progetto educativo della scuola. Per l'ampiezza e delicatezza del compito, la valutazione è di competenza del consiglio di classe.

In questa sede lasceremo sullo sfondo i problemi di valutazione dell'allievo e concentreremo la nostra attenzione sui principi e sulle tecniche di controllo dell'apprendimento della LS; ci occuperemo quindi di *language testing* (LT) nell'accezione più ampia del termine, il che significa che non ci limiteremo ad esaminare le "prove oggettive".

2.1. Aspetti pedagogici e metodologici

I requisiti generali di un test di lingua straniera sono quattro:

- *Pertinenza*
- *Accettabilità*
- *Comparabilità*
- *Economicità*.

L'acronimo che ne deriva, P.A.C.E., è beneaugurante e, al tempo stesso, utile come ausilio mnemonico.(235)

235) Lo schema R.A.C.E., in cui R sta per *relevance*, è stato proposto da B.J. CARROLL, *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, 1980, p. 13.

Per *pertinenza* di un test si intende la sua coerenza con l'oggetto verificato. Ci si chiede, quindi, in che misura gli aspetti della lingua su cui verte la verifica costituiscano un *campione rappresentativo* di ciò che è stato oggetto di apprendimento. Si analizza inoltre se le prove vertano su elementi isolati (*test fattoriali*), oppure riescano a dar conto di come gli allievi svolgono operazioni linguistiche che interessano una o più abilità (*test integrativi*). In questo senso, *pertinenza* può essere sinonimo di *validità dei contenuti* di un test.

L'*accettabilità* di un test è, come indica il nome, la qualità che fa sì che esso sia percepito come utile e valido da chi lo somministra e, soprattutto, da chi lo deve sostenere. Essa è collegata sia alla *aderenza alle finalità* della prova (un test d'ingresso non può essere valido come prova intermedia o finale di un corso), sia alla *coerenza metodologica* tra l'approccio adottato nell'insegnamento ed il modo in cui viene condotta la verifica: un testing di matrice strutturalista difficilmente risulta accettabile in un approccio comunicativo, e in questo senso l'accettabilità è collegata alla *validità di impostazione*.

Si dice che un test possiede il requisito della *comparabilità* quando esso è in grado di fornire punteggi affidabili e realistici, ossia è dotato di *validità statistica*. L'*economicità* o *economia* di un test, infine, è la sua rispondenza alle esigenze di impiego pratico, in termini di tempo necessario per la somministrazione e correzione, di sussidi tecnologici eventualmente richiesti (laboratorio linguistico, computer, o altro), di costi, e di ogni altra componente che abbia rilievo nel caso specifico.

2.2. Tecniche di testing

Si definiscono *oggettive* le prove in cui la risposta corretta è esattamente predeterminata, ovvero in cui a ciascuna delle possibili risposte viene attribuito un determinato punteggio. A questa categoria appartengono i seguenti tipi di prove:

- | | |
|-----------------------------|---|
| a) scelta binaria | vero/falso o giusto/sbagliato; |
| b) scelta multipla | |
| c) completamento | - inserimento della parola mancante;
- completamento della frase priva della parte terminale; |
| d) abbinamento o "incastro" | due liste (mischiate casualmente) di parole o di semifrasi da accoppiare per ricostituire vocaboli composti o enunciati complessi; |
| e) riordino | di elementi (lettere, parole, frasi) in sequenza casuale; |
| f) sostituzione | come negli esercizi strutturali; |
| g) trasformazione | come negli esercizi strutturali; |
| h) <i>editing</i> | eliminazione di errori, di vocaboli intrusi, ecc.; |
| i) test performativi | esecuzione di istruzioni (l'esaminato dimostra di aver capito messaggi scritti od orali svolgendo correttamente il lavoro assegnatogli, p. es. un disegno). |

Come si nota, non è affatto vero che per *test oggettivi* si intendano solo le prove a scelta multipla, anche se questo è probabilmente il tipo più noto e diffuso. Inoltre, oggetto delle prove a scelta multipla non sono necessariamente solo gli elementi morfosintattici o lessicali; in un approccio comunicativo, si può far ricorso a quesiti nei quali le alternative sono costituite da frasi complete e corrette, una sola delle quali però è appropriata alla situazione e/o realizza l'intenzione comunicativa richiesta, come nell'esempio seguente:

Un ragazzo parla delle sue aspirazioni di carriera. Quale frase esprime questa intenzione comunicativa?

- a) Mi piacerebbe fare il pilota
- b) Vorrei tanto avere un aeroplano
- c) Che ne diresti di fare il pilota?

Per quanto riguarda l'altra forma più frequente di quesito, il completamento mediante inserimento della parola mancante, è indispensabile distinguere tra due tipi molto diversi di prove. Il più importante, nell'ottica degli orientamenti attuali, è costituito dalla *procedura cloze*. Essa fu proposta nel 1953 da W. Taylor come strumento di verifica della leggibilità dei testi di prosa (in particolare, giornalistici);(236) in seguito fu ritenuta utile anche nell'apprendimento delle lingue in quanto "procedura pragmatica".(237) Si differenzia sostanzialmente dalle altre procedure di completamento su base grammaticale o lessicale perché queste prevedono l'omissione di vocaboli

236) W.L. TAYLOR, "Cloze procedure: A new tool for measuring reading ability", in *Journalism Quarterly*, a. 30, 1953, pp. 414-438.

237) J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., p. 38 segg.

secondo criteri predeterminati -- ad esempio, l'eliminazione di tutte le preposizioni, o di tutti i verbi ausiliari, o dei vocaboli che appartengono ad un certo campo semantico.

La procedura cloze, invece, elimina sistematicamente una parola ogni n , ove n è di solito compreso tra 5 e 10 e spesso è posto uguale a 7; inoltre viene lasciata integra all'inizio una porzione di testo sufficiente per fornire adeguati indizi contestuali. A volte, per reintegrare una parola basta il contesto immediato, come nel caso di "libri ____ testo"; in altri casi occorre cogliere e saper gestire meccanismi più complessi. Si prenda ad esempio "Angelo indossava una camicia bianca e ____ azzurri". Giungiamo alla risposta "pantaloni" applicando una regola -- che forse non abbiamo mai formulato esplicitamente ma che di fatto conosciamo -- secondo la quale per descrivere l'abbigliamento di una persona si citano per primi i capi di maggiori dimensioni, procedendo dall'alto verso il basso. Le strategie di ricostruzione del testo sono molto diversificate e si integrano a vicenda, mettendo così in gioco i molteplici meccanismi testuali, co-testuali e contestuali.

3. Analisi degli strumenti di verifica

L'impiego dei metodi e delle formule che la statistica metodologica ha elaborato per la ricerca psicologica e sociale ci offre alcune chiavi che ci consentono di capire meglio il significato dei risultati ottenuti mediante le verifiche. Qui tralasciamo tutti gli aspetti più strettamente tecnici e ci soffermiamo solo sul valore e l'utilità dei principali tipi di indagine, coerentemente con l'attenzione posta alle procedure che consentono di ridurre la soggettività dei giudizi e delle interpretazioni da parte degli insegnanti, soprattutto di quelli impegnati in attività di sperimentazione e ricerca.

3.1. L'analisi dei punteggi

Lo sviluppo della docimologia e la conseguente diffusione dei test presero le mosse dalla constatazione delle disparità fra insegnanti chiamati ad attribuire un voto ad un identico elaborato redatto come svolgimento di una prova soggettiva. Pur nella consapevolezza che non tutte le abilità possono essere verificate mediante test -- e ciò è vero in particolare per le abilità integrate -- si è guardato con favore a strumenti di controllo in cui la determinazione del punteggio fosse sottratta all'intervento soggettivo di chi corregge. Questo implica processi rigidi e meccanici, tanto che l'operazione può essere gestita da un computer.

Le elaborazioni successive al calcolo del punteggio "grezzo" comprendono:

- la conversione dei dati grezzi in scale diverse (di solito per uniformare in centesimi i dati espressi in altre scale; ma anche, ad esempio, per esprimere in trentesimi un punteggio calcolato su una scala di 40 punti);
- il confronto del punteggio grezzo con i parametri ottenuti mediante precedenti somministrazioni del test là dove questi parametri sono disponibili, come nelle prove *standardizzate* (ossia sottoposte a taratura preliminare su un campione adeguato di soggetti);
- il calcolo della media, della deviazione standard e di tutte le misure di tendenza centrale e dispersione relative ai punteggi ottenuti; questi dati ci informano sulla distribuzione dei punteggi: ci dicono se siano concentrati attorno ai valori medi o dispersi su un ampio ventaglio; se l'andamento sia simmetrico rispetto ai valori medi oppure ci siano degli spostamenti verso i valori alti o i valori bassi; se, in breve, la distribuzione sia quella *normale* (rappresentata in diagramma dalla curva gaussiana a forma di campana) oppure presenti delle variazioni particolari;
- la redazione di classifiche o graduatorie desunte dai punteggi; l'ordine alfabetico è un ordine formale, mentre il riordino dei soggetti dal migliore al peggiore, relativamente alle varie serie di rilevazioni, ci offre classifiche che mettono in luce i valori in campo, i miglioramenti e i peggioramenti e quindi, tra l'altro, evidenziano i gruppi di soggetti più bisognosi di attività di recupero e di interventi mirati al superamento delle lacune;
- il calcolo di quartili, decili o centili se il numero dei dati è sufficientemente ampio per offrire valori attendibili e significativi; tali indici reinterpretono i punteggi in base ai rapporti con i valori medi e con la deviazione standard: tengono conto, in altre parole, della distribuzione delle frequenze;(238)
- il calcolo di eventuali correlazioni tra la serie di punteggi ottenuta ed altre serie ad essa comparabili e il confronto con altri parametri già acquisiti, (solitamente, i risultati di altri test somministrati agli stessi studenti); gli indici di correlazione ci dicono se e in quale misura due serie di punteggi o due graduatorie si confermano a vicenda..

238) La *frequenza* è il valore che corrisponde al numero di volte in cui un dato è presente: se sei studenti conseguono il punteggio di 67 in un dato test, diremo che la frequenza di 67 è 6.

3.2. L'analisi dei quesiti

Per verificare se e come abbia "funzionato" un *item* di un test (ad esempio, un quesito a scelta multipla) occorre analizzare tutte le risposte date a quel quesito. Questa operazione può segnalarci, ad esempio, che quello che noi ritenevamo essere un quesito a scelta quadrupla è in realtà a scelta tripla, perché uno dei *distrattori* non ha tratto in inganno nessuno, nemmeno tra gli esaminati che hanno conseguito i risultati peggiori. In altri casi l'analisi evidenzierà quesiti ambigui, mal costruiti o che ammettono più risposte.

Anche qui possiamo avere elaborazioni di diverso tipo: il calcolo dell'*indice di facilità* ci dà la percentuale delle risposte esatte rispetto al totale delle risposte attese; il calcolo degli *indici di discriminazione* (il plurale indica che possono essere ottenuti applicando formule diverse) ci dice in quale misura un *item* sia idoneo a rilevare le differenze tra i soggetti migliori ed i peggiori.

I risultati delle analisi dei quesiti ci suggeriranno le modificazioni da apportare al test: l'eliminazione dei quesiti troppo facili, troppo difficili, ambigui o scarsamente discriminanti; il riordino dei quesiti dal più facile al più difficile. Se si vuol giungere ad un test pienamente validato e collaudato, tuttavia, la stabilità dell'oggetto è un requisito essenziale: sotto il profilo tecnico, ogni piccola variazione conduce ad un test *nuovo*, che come tale deve iniziare daccapo la procedura di validazione.

Tanto rigore è indispensabile per i test usati nelle sperimentazioni, nelle certificazioni e in altri impieghi altamente formalizzati; l'insegnante che fa uso dei test in classe, ad integrazione, complemento e supporto delle prove di altro tipo, farà ugualmente bene a riesaminare attentamente i test somministrati, per eliminare i quesiti poco validi, sostituirli con altri e modificare l'ordine degli *item* per rispettare la gradualità della prova (dal facile al difficile). Varie esperienze indicano che i test (e, in genere, le prove di controllo) possono essere reimpiegati con lo stesso gruppo-classe finché non si riscontrano prestazioni soddisfacenti.(239)

4. Test e altre prove

Se un test è oggettivo in quanto a tecniche di somministrazione e di rilevazione del punteggio, al tempo stesso quel test costituisce l'esito delle scelte soggettive di chi l'ha costruito: scelte sui contenuti, sul grado di difficoltà e sulle modalità di lavoro; ciò impedisce di assumere i

239) Si veda G. PORCELLI, *Educazione linguistica e valutazione*, cit., pp. 43-46.

risultati dei test come dati che esimono l'insegnante dal compito di giudicare. Tutt'al più, quando si abbiano strumenti validati o prove della cui affidabilità si può essere sufficientemente certi, quei dati possono rappresentare un elemento di maggior sicurezza nella formulazione di un giudizio valido.

Allora non ha senso chiedersi se le prove oggettive possano (o debbano) soppiantare tutte le altre, per almeno due motivi:

- ogni prova è idonea a verificare alcune particolari abilità e conoscenze, e non altre;
- non tutti gli studenti si sentono egualmente a loro agio di fronte ai vari tipi di prove, e quindi una certa varietà è necessaria anche per non privilegiare indebitamente alcuni allievi e penalizzarne altri, al di là delle reali differenze nelle capacità individuali.

Ha senso invece chiedersi che cosa una certa prova verifichi davvero e quali processi mentali metta in gioco. Ad esempio, e richiamando alcune osservazioni già svolte a proposito delle tecniche nel loro complesso, quando il dettato veniva inteso primariamente come test di ortografia, in quanto tale fu giudicato poco valido e produttivo dagli strutturalisti; in seguito fu analizzato come prova di comprensione e si vide che esso metteva alla prova la memoria a breve termine e, soprattutto, la "grammatica dell'attesa", ossia la capacità di formulare previsioni corrette nell'ascolto di un testo. Fu perciò rivalutato come *test pragmatico*, capace di offrire dati sulle strategie di comprensione orale, dati in certo grado analoghi a quelli che la procedura cloze offre sulla comprensione dei testi scritti.(240)

Osservazioni non dissimili si potrebbero fare per le altre prove "tradizionali", che a determinate condizioni possono tutte concorrere a gettare luce su quella "scatola nera" che è la mente di chi apprende una LS. Ne riemerge tutta la complessità del problema della verifica (e ancor più, evidentemente, della valutazione), che non può ridursi ad una serie di tecniche e di analisi statistiche. In sostanza, chi pensasse al testing non come strumento di indagine capace di offrire dati più affidabili (nell'ambito della propria sfera di applicabilità) ma come supplente al quale delegare, almeno in parte, le proprie responsabilità di educatore chiamato anche a decidere su promozioni e

240) Anche qui il riferimento principale è a J.W. OLLER Jr., *Language Tests at School*, cit., cap. 10.

bocciature, rivelerebbe una visione gravemente distorta del ruolo dei controlli nell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere.

CAP. XV

PROSPETTIVE GLOTTODIDATTICHE

Per una sintesi finale, riesamineremo sinteticamente alcuni errori di fondo che si sono commessi nelle varie stagioni metodologiche (analizzando le varie illusioni di cui gli insegnanti di lingue straniere sono stati vittime, se non individualmente, almeno come categoria professionale); proporremo quindi un'ipotesi basata su ciò che riemerge costantemente dalle reazioni ai vari eccessi o limiti insiti in molte proposte di metodi.(241)

1. Le illusioni glottodidattiche

L'illusione *grammaticalista* è la più vecchia, ma anche la più dura a morire. Concepisce la lingua essenzialmente come codice e di conseguenza pone come obiettivo prioritario l'insegnare le regole morfosintattiche, primariamente con un approccio deduttivo -- dalla regola (con le eccezioni) agli esempi e agli esercizi, soprattutto di traduzione. Il lessico viene presentato per liste di vocaboli e solo per quel che è necessario per costruire le frasi degli esercizi. E' assente ogni riferimento non solo agli elementi di civiltà straniera ma anche a ciò che *oggi* intendiamo per *grammatiche*.(242)

L'illusione *comportamentista* concepisce l'apprendimento linguistico come iperapprendimento di modelli e trova l'applicazione più tipica nella somministrazione di dosi massicce di esercizi strutturali, preferibilmente in un laboratorio linguistico. Il passaggio dai modelli alle strutture operanti nella lingua avverrebbe attraverso il meccanismo della *analogia*, di cui peraltro non viene data una spiegazione puntuale ed approfondita.

Il suo opposto è l'illusione *spontaneista*: suppone che la lingua straniera si possa acquisire in modo analogo alla lingua materna, attraverso forme di immersione totale. Queste, tuttavia, non solo sono difficilmente realizzabili nelle normali aule scolastiche, ma in quanto si servono in misura eccessiva di conversazioni "a ruota libera" non consentono di percorrere itinerari attraverso cui la lingua-civiltà straniera si costruisce in modo sistematico.

241) Queste riflessioni conclusive sono ispirate in parte dalla rilettura di vecchie annate di riviste professionali e di raccolte di articoli -- in particolare *I temi della Glottodidattica* a cura di N. PERINI che raccoglie importanti contributi apparsi su *Scuola e Lingue Moderne* nel decennio 1966-76.

242) Dopo quanto discusso nel cap. IV non sottolineeremo ulteriormente il valore del plurale *grammatiche*.

L'illusione *audiovisiva* è uno sviluppo dell'illusione comportamentista e fa affidamento sull'associazione tra parola ed immagine. Il coinvolgimento di più sensi (e in particolare della vista, che è il più ricco sotto il profilo neurologico-percettivo) è un passo in avanti, ma non c'è alcun progresso per quanto riguarda i processi cognitivi di base che vengono interessati. Alcuni modi di concepire la multimedialità e l'uso delle tecnologie avanzate come il video e/o il computer ne rappresentano l'esasperazione in almeno due direzioni principali:

a) l'illusione della *spettacolarità* per cui ciò che si presenta come attraente verrebbe appreso più facilmente; questo può essere vero in certa misura per quanto riguarda la *comprensione* di ciò che viene presentato in modo più chiaro ed esplicitivo, ma resta il problema della *fissazione* dei dati nella memoria a medio e lungo termine. La spettacolarità è un ostacolo nella misura in cui l'attenzione spontanea si sostituisce all'attenzione volontaria: quest'ultima è faticosa ma necessaria perché ciò che cade sotto i sensi venga assunto in forma stabile;

b) l'illusione della *vicarietà* secondo cui le strumentazioni sofisticate possono sostituire il rapporto educativo tra insegnante ed allievo; si è visto invece che le tecnologie avanzate sono efficaci come *sussidi*, non come *supplenti*.

L'illusione *prassista-esperienziale* è quella di chi rifiuta ogni discorso metodologico in favore della propria esperienza interpretata con il "buon senso." Vi sono però almeno due obiezioni molto forti:

a) molti insegnanti sentono la necessità di coordinate che diano almeno un minimo di coesione e unitarietà ai molteplici fattori del processo metodologico-didattico (in termini di orientamenti, obiettivi, programmi, tecniche, materiali e sussidi); la necessità cioè di un metodo come tessuto connettivo;

b) si constata come il "buon senso" porti colleghi che operano in situazioni del tutto analoghe (ad esempio, in classi parallele della stessa scuola) a conclusioni diametralmente opposte e -- quel che più conta -- a risultati molto diversi sul piano quantitativo e qualitativo.(243)

L'illusione *eclittico-tecnicistica* è la versione dotta della precedente; postula il "buon metodo" come sintesi (non meglio precisata) delle diverse proposte metodologiche e sottolinea

243) Cfr. al § 3.2 del cap. VI la critica alle posizioni di Nunan.

come nella didassi -- cioè nella pratica dell'insegnamento -- si faccia ricorso a *tecniche* fondamentali, più o meno articolate, che ricorrono indipendentemente dalla strategia globale a cui ci si ispira: tecniche che spaziano dalla ripetizione corale alla procedura *cloze*, dagli esercizi di trasformazione ai test a scelta multipla, alle tecniche di interazione. Le obiezioni sono le stesse appena viste; si può aggiungere, a proposito delle tecniche, che è doveroso averne un ampio bagaglio professionale, ma le molte frecce al proprio arco possono essere inefficaci se non sono indirizzate verso un bersaglio ben individuato.

La lista è aperta: potremmo, ad esempio, aggiungere l'illusione *programmatica-curricolare* per cui la puntuale e dettagliata definizione di bisogni, obiettivi e contenuti offrirebbe una guida sicura su tutto ciò che occorre fare in aula, punto per punto (e invece il decidere che cosa occorra ad una certa classe in un dato momento sarà sempre demandato alla sensibilità dell'insegnante); o la più volte richiamata illusione *scientifico-applicativa*, per cui un metodo sarebbe derivabile per filiazione diretta da una teoria linguistica riconosciuta valida (e invece la glottodidattica non è mai riuscita ad identificarsi con la linguistica applicata); o altre ancora.

2. Alcune ragionevoli certezze

Nello smarrimento metodologico-didattico che contrassegna gli anni recenti vi sono cenni ripetuti ed insistenti alla possibilità che siamo vittime di un'ennesima illusione, quella *comunicativista*. E' lecito associare il sostantivo *illusione* con l'aggettivo che rinvia agli indirizzi metodologici che hanno caratterizzato la glottodidattica dopo il 1975? O, per converso, che cosa ci garantisce che l'attuale "stato dell'arte" nell'insegnamento linguistico non sia a sua volta destinato ad un superamento o anche ad un rifiuto totale?

Le risposte possibili, sul piano glottodidattico, si pongono a diversi livelli. E' da rilevare anzitutto che molte obiezioni non sono radicali, tali cioè da mettere in discussione un approccio metodologico-didattico *in toto*, ma si riferiscono ad alcuni aspetti anche significativi ma non centrali. Nel caso particolare dell'approccio comunicativo, il dibattito metodologico in corso ha messo in luce come il rilievo dato alla *fluency* non deve annullare le esigenze di *accuracy*. I rilievi negativi riguardano perciò gli eccessi del comunicativismo che in alcuni casi hanno condotto a forme di ingiustificata tolleranza verso le lacune nella competenza linguistica e le conseguenti

carenze nell'esecuzione. In altre parole, è messo in discussione non l'orientamento metodologico ma un effetto collaterale indesiderabile.

Una risposta a questo livello non ci soddisfa perché è corretta ma si rivolge ad un aspetto marginale del problema. La storia dei metodi glottodidattici ha invece evidenziato alcuni *punti di non ritorno* sul piano epistemologico, metodologico e didattico.

Per ciò che si riferisce al piano epistemologico menzioniamo i seguenti:

- a) la necessità di un'autonomia teorica della glottodidattica, con coordinate scientifiche per l'impostazione di un discorso metodologico-didattico saldamente ancorato agli apporti delle discipline afferenti;
- b) l'infondatezza scientifica della mera trasposizione di modelli della linguistica teorica alla didattica delle lingue;
- c) la consapevolezza che la comunicazione non è un fatto solamente linguistico ma richiede che ci si collochi in un più ampio orizzonte semiotico.

A partire da questo *scenario* si determinano la possibilità e la necessità del contributo delle varie discipline alla glottodidattica e si impone una sistematizzazione teorica che permetta di evitare le approssimazioni e i riduttivismi dei decenni passati.

I *punti di non ritorno* sul piano metodologico si possono riassumere così:

- a) il superamento della nozione di *metodo* sia come "pacchetto" di precetti apodittici, sia come "pacchetto" di materiali didattici, e quindi
- b) l'impossibilità di una didattica scientifica realizzata operando nell'ambito di un *metodo* (come sopra definito) specifico;
- c) l'inadeguatezza di ogni proposta che disattenda la globalità dell'orizzonte glottodidattico, ignorando anche solo una delle dimensioni e valenze che sono state individuate come coesenziali;(244)

244) E cioè, riassumendo le più importanti: le sfere pedagogica, psicologica e linguistica (quest'ultima estesa ad includere gli aspetti pragmatici e la comunicazione nel suo complesso); i livelli tattico, strategico ed egodinamico; le valenze formativa e strumentale; la bimodalità e direzionalità neurolinguistica; l'intima saldatura tra lingua e civiltà.

d) contemporaneamente, la necessità di una visione *coordinata* delle esigenze linguistiche e psicopedagogiche degli allievi (nel quadro di un'educazione linguistica che attiva e dà reciproco sostegno a tutte le esperienze relative alle lingue a partire dalla lingua materna) e la conseguente inopportunità di un rifiuto aprioristico di ogni discorso metodologico.

Sul piano didattico, i punti fermi che si possono rilevare sono così numerosi che sarà necessario ricordare solo i principali:

a) l'obiettivo strumentale primario è la competenza comunicativa, che ingloba e supera la competenza linguistica integrandola con i dati offerti dalla psico- e socio-linguistica e dalla pragmatica, nel quadro semiotico più volte richiamato;

b) le abilità integrate assumono un ruolo centrale come punto di raccordo e di impiego realistico delle abilità di base;

c) il ricorso alla gamma più ampia possibile di tecniche didattiche consente di rispettare e favorire i diversi stili di apprendimento degli allievi;

d) premessa essenziale è la presenza di un buon livello di motivazione e di un filtro affettivo basso, come esiti di una didattica costantemente attenta al livello egodinamico;

e) la strada maestra procede dalla "modalità destra" (contesto situazionale, testo assunto nella sua globalità ed eventualmente associato con supporti visivi) alla "modalità sinistra" (analisi degli elementi fonologici, ortografici, morfosintattici e lessicali e loro fissazione);(245)

f) il richiamo alle intenzioni comunicative e alle nozioni semantiche, sistematizzate in repertori organici, permette di partire dalla lingua in atto senza cadere negli inconvenienti dello spontaneismo velleitario;

g) il riferimento operativo all'unità didattica: ciò che accomuna i diversi modelli di unità didattica è molto di più, specialmente al livello della struttura profonda, di ciò che li diversifica -- le differenze sono spesso più formali che sostanziali;

245) M. DANESI, *Cervello, linguaggio ed educazione*, Roma, Bulzoni, 1988; M. DANESI, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.

h) il richiamo al valore del nesso lingua-civiltà e a tutte le implicazioni che ne derivano, come la tensione verso le "lingue per costruire la pace"(246) o almeno verso quella premessa della pace che è la comprensione interculturale.

3. Verso una sintesi

Se riemerge una proposta metodologico-didattica, sia pure confinata entro limiti che lasciano amplissimo spazio alla creatività e alla sensibilità degli insegnanti, ciò significa che le illusioni le avremo sempre con noi? Per certi versi, sì: non possiamo fare a meno di cercare, anche inconsapevolmente, di porre ordine tra i dati della nostra esperienza didattica, coniugando tra loro, in qualche modo: la conoscenza della/sulla lingua straniera (a livello fonologico, morfosintattico, lessicale-semantic, testuale-pragmatico); la nostra percezione della civiltà straniera, almeno per alcuni tratti salienti; le indicazioni metodologiche e contenutistiche dei programmi; le attese (esplicite o inesprese) della società nel suo complesso o della singola scuola, in ordine agli esiti del nostro insegnamento; la nostra personalità (intendendo con ciò i nostri atteggiamenti nei confronti del mondo, della materia che insegniamo, degli allievi che ci stanno davanti, nonché il modo in cui interpretiamo il nostro ruolo sociale); gli ideali ai quali informiamo la nostra opera di educatori.

La saggezza sta nell'usare il quadro complessivo che ne emerge sempre e solo come *ipotesi di lavoro* e mai come *metodo definitivo*. Questo orientamento si oppone agli atteggiamenti professionalmente deprecabili che contraddistinguono gli insegnanti peggiori, quali:

- a) il rifiuto dell'aggiornamento metodologico-didattico, inteso soprattutto come confronto con idee ed esperienze altrui;
- b) la scarsa sensibilità alle esigenze che emergono di volta in volta in ciascuna classe e da ogni allievo; la conseguenza è il tentativo di piegare i destinatari dell'insegnamento a schemi già precostituiti, invece di adattare la propria impostazione del lavoro a seconda delle effettive necessità;
- c) un eccessivo schematismo che tende a scorgere un pendolarismo tra due poli (comportamentismo/cognitivismo; competenza linguistica/competenza comunicativa; grammatica

246) E' il titolo dell'editoriale di G. Freddi apparso sul n.7 (1970) di *Lingua e civiltà*.

sì/grammatica no; e le altre dicotomie già esaminate) dove invece occorre individuare un reticolo molto più complesso e quindi molto meno soggetto alle mode transitorie;

d) la refrattarietà ad inserire il proprio insegnamento in un piano di educazione linguistica ampio e concordato con i colleghi di italiano e di eventuali altre lingue, un piano che a sua volta sia parte di un progetto educativo globale;

e) la difficoltà psicologica a gestire in modo collegiale la valutazione del processo educativo.

Avere presenti le coordinate pedagogiche, psicologiche e linguistiche che costituiscono la struttura profonda della glottodidattica significa allora, in ultima analisi, non tanto "avere un metodo" ma piuttosto "essere sensibili al discorso metodologico". In questa prospettiva non si è mai "padroni" di un metodo preconfezionato e da applicare, ma si sviluppano le competenze professionali 'riflessive' che presiedono all'organizzazione dell'intervento didattico. E allora cadono tante illusioni, e soprattutto quella che sta alla radice di tante altre: e cioè che il nostro metodo ci possa essere dato da altri, quando invece esso nasce da un impegno professionale che coinvolge la nostra intera personalità di insegnanti, educatori e persone autentiche, a tutto tondo.

Dalla linguistica sappiamo da almeno mezzo secolo che in ogni lingua il tutto è maggiore della somma delle parti. Non si può partire quindi da frammenti (fonologici, morfosintattici e lessicali) per giungere alla lingua viva attraverso processi di accumulazione; dovremo invece procedere avendo come punto di riferimento il *testo* e il *discorso* nell'accezione più ampia dei termini, e in particolare *testi* e *discorsi* scelti per soddisfare i bisogni, non solo linguistici, degli allievi a cui vengono proposti.

Sotto il profilo psicologico, la personalità dell'allievo deve essere presa in considerazione tutta intera, e non solo per gli aspetti cognitivi quali l'intelligenza, la memoria, o l'attitudine linguistica; gli aspetti affettivi, relativi alla volontà di comunicare ed alle motivazioni profonde, sono infatti almeno altrettanto influenti sull'apprendimento.

Come definire la metodologia che emerge da queste considerazioni? Si parla di una didattica delle lingue *integrata* o *integrativa* e questo mette bene in luce il metodo come sistema *où tout se tient*, nel quale ogni aspetto interagisce con gli altri, influisce su di essi e ne subisce a sua volta gli influssi. Preferiamo perciò il qualificativo di *integrata* a quell'*eclittica* di cui si apprezza la ricchezza di richiami e il "pluralismo", ma di cui è da temere la non chiara definizione di come le

diverse suggestioni metodologiche e didattiche debbano coordinarsi tra loro e non semplicemente giustapporsi.

Ci sembra tuttavia che operando a quel livello si continui a perdere di vista il problema sostanziale. In troppi casi l'apprendimento scolastico di una lingua straniera è per lo studente nient'altro che una routine faticosa e noiosa in cui non succede mai (o quasi mai) qualcosa di veramente importante, che lo scuota dall'indifferenza e che venga percepito da lui come significativo a livello profondo. Né l'insegnante "tecnico della didassi" (magari esperto di audiovisivi e multimedialità) né il "facilitatore" capace di far trarre il massimo vantaggio da strategie cognitive e di *problem-solving* risolvono, in quanto tali, il problema.

Il ruolo decisivo, che già abbiamo visto emergere chiaramente, è quello di *suscitatore di esperienze capaci di incidere sul piano esistenziale*. Tale figura è implicata in un documento che ha valore di legge: un passo cruciale dei Programmi della Scuola Media del 1979 dice infatti che "obiettivo principale è *la comprensione dell'importanza della lingua straniera*."(247) E' peraltro un'affermazione spesso dimenticata perché, presa alla lettera, è provocatoria: non si può negare la Licenza media a chi ha davvero "compreso l'importanza della lingua straniera". Anche il raggiungimento di "risultati precisi e concreti sul piano dell'uso linguistico, misurabili in base all'effettivo possesso di abilità operative"(248) è un obiettivo gerarchicamente subordinato al precedente, che è definito obiettivo *principale*.

Con questo non si intende avallare le tendenze alla "scuola facile" ma semmai il contrario: incidere sulla coscienza dell'io parlante non è compito lieve per l'insegnante teso a impegnare l'allievo ad esprimere tutto sé stesso. Si vuole invece e soprattutto sottolineare che dobbiamo rivolgerci all'*homo loquens* in tutta la sua *humanitas* e non possiamo accontentarci di niente di meno.

Mettere l'allievo al centro dell'attenzione, instaurare con lui un rapporto educativo pieno e profondo, e al tempo stesso far sì che impari una lingua straniera: può sembrare la quadratura del cerchio, una bella utopia, la suprema illusione di chi non sa come vanno davvero le cose nella scuola. E invece no. Chi ha potuto confrontare la propria esperienza, necessariamente limitata e parziale, con i dati offerti da ricerche sperimentali e con le esperienze significative maturate da tanti

247) Il corsivo è nostro.

248) Ibidem.

altri insegnanti ha motivo di ritenere che si può guardare al di là delle permanenti incertezze e delle occasionali delusioni per riscontrare una crescita globale dei livelli di educazione linguistica in Italia e in molti altri paesi. Questo deve aiutarci a prendere le distanze dalle miserie quotidiane per scorgere prospettive che ci consentano di impostare l'insegnamento della lingua straniera con quella disponibilità al rapporto umano che è indispensabile per educare (oltre che per istruire) e che finisce per arricchire noi ancor più dei nostri allievi.

BIBLIOGRAFIA

Il presente saggio bibliografico comprende i testi citati e una selezione delle pubblicazioni che affrontano i temi trattati nel volume.

- AA. VV., *The Teaching of Modern Languages Today*, Milano, The Oxford Institutes, 1968.
- AA. VV., *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1979.
- AA. VV., *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1979.
- AA.VV., *The ESP Teacher*, ELT Documents 112, Londra, British Council, 1982.
- AA. VV., *Scienze del linguaggio e insegnamento delle lingue e delle letterature*, Bari, Adriatica, 1984, 2 voll.
- AA. VV., *Il parlato*, Milano, Quaderni IRSSAE Lombardia, n. 4, 1984.
- AA. VV., *L'azione linguistica*, Milano, Quaderni IRSSAE Lombardia, n. 7, 1984.
- AA. VV., *L'apprendimento precoce della seconda lingua*. Atti del Convegno internazionale, 13-15.5.1982, Bolzano, Provincia Autonoma, 1983.
- AA. VV., *Il Progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*, "Studi e documenti" n. 31 degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, 1985.
- AA. VV., *L'educazione linguistica degli adulti*, Milano, Quaderni IRSSAE Lombardia, n. 14, 1986.
- AA. VV., *Educazione linguistica per la Scuola Superiore*, Padova, Liviana, 1987.
- AA. VV., *Inglese, francese, tedesco: tre curricoli per la scuola elementare*, Padova, Liviana/IRSSAE Veneto, 1987.
- AA. VV., *Comunicazione e linguaggio nella scuola materna*, Milano, Quaderni IRSSAE Lombardia, n. 15, 1987.
- AA. VV., *Educazione linguistica di base e programmazione*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1987.
- AA. VV., *Video e lingue straniere*. Quaderni di ricerca C.L.I., Venezia, Cafoscarina, 1987.
- AA. VV., *La Svizzera - una sfida: materiali per lo sviluppo della conoscenza delle lingue nazionali*, Berna, CDPE, 1987.
- AA. VV., "Quali tecnologie per quali grammatiche", numero monografico di *Le lingue del Mondo*, a. LIII, n. 1/2, genn.-apr. 1988.
- AA. VV., *Rencontre de Nantes - L'approche communicative: bilan; l'élève et les cultures étrangères*, Cahiers de l'E.R.E.L., n. 3 special, 1990.
- AA.VV., *Aula multimediale e lingue straniere*. Quaderni di Ricerca CLI, Venezia, 1990.
- AA. VV., *English in the Elementary School*, Camerino, Laboratorio degli studi linguistici, 1991.
- AA. VV., *Scuola 1992: istruzione e formazione per una didattica senza frontiere*. Atti del Convegno di Montesilvano del 1990, L'Aquila, IRSSAE d'Abruzzo, 1991.
- AA. VV., *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e documenti degli "Annali della Pubblica Istruzione" 59/60, Roma, Le Monnier, 1992.
- AA. VV., *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1993.
- AGARD, F.B. & R.J. DI PIETRO, *The Sounds of English and Italian*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965.
- AGARD, F.B. & R.J. DI PIETRO, *The Grammatical Structures of English and Italian*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965.
- AGAZZI E., M. BUZZONI, G. SERVALLI, *Linguaggio comune e linguaggio scientifico*, Milano, F. Angeli, 1987.
- AHMAD K., G. CORBETT, M. ROGERS, R. SUSSEX, *Computers, Language Learning and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- ALATIS J.E., H.B. ALTMAN, P.M. ALATIS, *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*, Oxford University Press, 1981.
- ALBANO LEONI F., E. MORLICCHIO, *Introduzione allo studio della lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1988.

- ALDERSON J.C., A. HUGHES (eds.), *Issues in Language Testing*, ELT Documents 111, Londra, The British Council, 1981.
- ALDERSON J.C. (ed.), *Innovation in Language Testing: Can the Micro-Computer Help?*, Special Report No. 1, Language Testing Update, s.d. (ma 1988).
- ALLEN J.P.B., S.P. CORDER (eds.), *Readings for Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 1, Oxford University Press, 1973.
- ALLEN J.P.B., S.P. CORDER (eds.), *Techniques in Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 3, Oxford University Press, 1974.
- ALLEN J.P.B., A. DAVIES (eds.), *Testing and Experimental Methods*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 4, Oxford University Press, 1977.
- ALTIERI BIAGI M.L., *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.
- AMATO A. (cur.), *Il testing nella didattica linguistica*. Roma, Bulzoni, 1974.
- AMATO A. et al., *Teoria e pratica glottodidattica nell'opera di Claudius Holyband*. Roma, Bulzoni, 1983.
- AMATO A. et al., *Lessicografi e lessicografia*. Roma, Bulzoni, 1988.
- AMBROSO S. (cur.), *La certificazione dell'italiano come L2*, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia, 16-18.1.1986, numero monografico di *Scambi culturali*, a. VIII, nn. 4-5-6, pp. 86-98.
- ARCAINI E., *Dalla linguistica alla glottodidattica*, Torino, S.E.I., 1968.
- ARCAINI E., *Introduzione alla linguistica descrittiva*, Brescia, La Scuola, 1980.
- ARCAINI E., S. CIGADA, E. RIGOTTI (curr.), *Diacronia, sincronia e cultura: Saggi linguistici in onore di L. Heilmann*, Brescia, La Scuola, 1984.
- ARCAINI E., *Analisi linguistica e traduzione*, Bologna, Patron, 1986 [2a ediz. 1991].
- ARCAINI E. (cur.), *Analisi comparativa: francese/italiano. Ricerca linguistica-insegnamento delle lingue*, numero speciale di *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, a. XVIII, n. 1-2, 1989.
- ARRIGONI G., *Aspetti relazionali della valutazione scolastica*, Brescia, La Scuola, 1984.
- ASCHAM R., *The Scholemaster*, Londra, 1570.
- BACHMAN L.F., *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford University Press, 1990.
- BAILLY D., *Éléments de didactique des langues*, 2 voll., APLV, 1984.
- BALBONI P.E. (cur.), "Valutazione e testing", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIII n. 4, aprile 1985.
- BALBONI P.E., C.M. Coonan, "Lord of the Flies by William Golding" in *Lingue e Civiltà*, a. XIII (1985), nn. 2-3, pp. 16-18.
- BALBONI P.E., *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 221 (2a edizione *Elementi di Glottodidattica*, 1990).
- BALBONI P.E. (cur.), "Lingue straniere e nuove tecnologie", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV nn. 3/4, marzo-aprile 1986.
- BALBONI P.E., M. GOTTI (cur.), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Bergamo, Juvenilia, 1987.
- BALBONI P.E., *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana, 1988.
- BALBONI P.E., "Le abilità linguistiche: dalla definizione intuitiva alla riflessione scientifica", in *Le Lingue del Mondo*, a. LIV, n. 1, gen.-feb 1989, pp. 57-60 (ripubblicato nel n. 3, mag.-giu. 1989, pp. 197-200).
- BALBONI P.E., M. BONDI, O. CHANTELAUVE, F. RICCI GAROTTI, *Inglese francese tedesco: modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 1989.
- BALBONI P.E., *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola, 1990.
- BALBONI P., G. PESENTI, B. RINALDI, C. SCAGLIOSO, *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, Brescia, La Scuola, 1990.
- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.
- BALBONI P.E., "Teoria, approccio, metodo tecnica in glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXX, n. I, Febbraio 1992, pp. 6-11.
- BALDRY A. (cur.), *The Compass Project*, Pavia, Dip.to di Lingue e Amm.ne Prov.le., 1990.
- BANCZEROWSKI J., "Is Metaglottodidactics Necessary?", in *Glottodidattica*, v. VIII (1975), pp. 21-26.

- BARER-STEIN T., J.A. DRAPER (eds.), *The Craft of Teaching Adults*, Toronto, Culture Concepts, 1988.
- BARTHES R., *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1966 (ed. orig. 1964).
- BARTON R.F., *A Primer in Simulation and Gaming*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1970.
- BAUER L., *English Word-formation*, Cambridge University Press, 1983.
- BEAUGRANDE, R. DE, W. DRESSLER, *Introduction to Text Linguistics*, Londra, Longman, 1981 [ed. orig. ted. 1972].
- BELJAEV B.V., *Saggi di psicologia dell'insegnamento delle lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 (ed. orig. 1960).
- BELLUGI U., R. BROWN (eds.), *The Acquisition of Language*, The University of Chicago Press, 1964.
- BENELLI B., "Effetti del bilinguismo sull'evoluzione del realismo nominale", in *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, nn. 19/20, giugno 1978, pp. 1-21.
- BERNARDELLI G., *Metrica francese*, Brescia, La Scuola, 1989.
- BERNSTEIN B., *Class, Codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN B., "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento", in P.P. GIGLIOLI (cur.) *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- BERRETTA M., E. CAVALLINI BERNACCHI (curr.), *Per un curricolo continuo di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*. Quaderni IRRSAE Lombardia, n. 10, marzo 1985.
- BERTÈ F., C. DICHIRICO, *La lingua straniera: metodologia e didattica per la scuola elementare*, Bologna, Nicola Milano, 1986.
- BERTOCCHI D., L. BRASCA, F. ELVIRI, E. LUGARINI, M.C. RIZZARDI, *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, B. Mondadori, 1981.
- BERTOLDI F., *Trattato di Didattica*, 2 vv., Bergamo, Minerva Italica, 1977.
- BERTOLDI F., *I sistemi nella didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 1985 (2° ed.).
- BESSE H., R. PORQUIER, *Grammatiche e didattica delle lingue*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori.
- BETTETINI G., *Scritture di massa*, Milano, Rusconi, 1981.
- BETTETINI G., *Il segno dell'informatica*, Milano, Bompiani, 1987.
- BLOCK J.H., L.W. ANDERSON, *Mastery Learning in classe*, Torino, Loescher, 1978 (ed. orig. 1975).
- BLOOM B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma, Armando, 1979 (ed. orig. 1976).
- BLOOMFIELD L., *Outiine Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, 1942.
- BOLTER J.D., *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesti e storia della scrittura*, Milano, Vita e Pensiero, 1993 (ed. or. 1991).
- BONCORI L., *Educazione linguistica e sviluppo intellettuale*, Torino, S.E.I., 1980.
- BONDI A. (cur.), "Deutsch als Fremdsprache", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXII, nn. 8/9, ago./set. 1984.
- BONDI M., *Scuola primaria e lingua straniera: un approccio al problema*, Modena, Centro Documentazione educativa del Comune, 1987.
- BOOCCOCK S.S., E.O. SCHILD (eds.), *Simulation Games in Learning*, Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 1968.
- BOSCOLO P., *Cibernetica e didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- BOUTON C.P., *Le développement du langage*, Parigi, Masson-UNESCO, 1976.
- BOYLE D.G., *Mente e linguaggio*, Bologna, il Mulino, 1977 (ed. orig. 1971).
- BRAGA G., *Per una teoria della comunicazione verbale*, Milano, Angeli, 1977.
- BRAINE M.D.S., "The Acquisition of Language in Infant and Child", in C.E. Reed (ed.), *The Learning of Language*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1971.
- BRAZIL D., M. COULTHARD, C. JOHNS, *Discourse Intonation and Language Teaching*, Londra, Longman, 1980.
- BROOKS N. B., *Language and Language Learning (Theory and Practice)*, New York, Harcourt Brace & World, 1964 (2a ed.) - Trad. it. a cura di V. GIGLIO, *L'apprendimento delle lingue straniere (Teoria e pratica)*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1968.
- BROWN H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1980.

- BROWN J.W., A. MOLLIKA (eds.), *Essays in Applied Visual Semiotics*, "Monograph Series", 3, Toronto Semiotic Circle, 1988-89 .
- BRUMFIT C.J., K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979 .
- BRUNER J., *Il linguaggio del bambino*. Roma, Armando, 1987 .
- BURGESS G.J.A., "The use of the micro in an integrated German language course at university level", in K.C. CAMERON, W.S. DODD, S.P.Q. RAHTZ (eds.), *Computers and Modern Language Studies*, Chichester, Ellis Horwood, 1986, pp. 20-26.
- BURSTALL C. et Alii, *Primary French in the Balance*, Slough, NFER, 1974 .
- BURT M., H. DULAY, M. FINOCCHIARO (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, Regents, 1977 .
- BUSA R., *Fondamenti di informatica linguistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1987.
- BUTLER C., *Computers in Linguistics*, Oxford, Basil Blackwell, 1985 .
- BYRNE D., *Techniques for Classroom Interaction*, Londra, Longman, 1987.
- CALASSO M.G. (cur.), *La pedagogia degli scambi interculturali*, I Quaderni di Villa Falconieri n. 10, Frascati, CEDE, 1986.
- CALASSO M.G., "Diverso è bello: l' educazione interculturale nella scuola", in *Ricerca Educativa*, a. IV n. 1, 1987, pp. 10-38.
- CALVANI A., "Computer e comprensione dei testi: verso il manuale elettronico", *La ricerca*, 15.1.1989, pp. 12-16.
- CALVÈ P. & A. MOLLIKA, *Le français langue seconde: des principes à la pratique*, The Canadian Modern Language Review, 1987.
- CAMBIAGHI B., *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CAMBIAGHI B. (cur.), "Tre secoli di glottodidattica", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXV, nn. 1/2, gen./feb. 1987.
- CAMBIAGHI B., "La grammatica funzionale: linee di ricerca" in *Le Lingue del Mondo*, a. LIII, n. 1/2, gen.-apr. 1988, pp. 14-17.
- CAMERON K.C., W.S. DODD, S.P.Q. RAHTZ (eds.), *Computers and Modern Language Studies*, Chichester, Ellis Horwood, 1986.
- CANDLIN C.N., D.F. MURPHY (eds.), *Language Learning Tasks*, Oxford, Pergamon, 1986.
- CANEPARI L., *Introduzione alla fonetica*, Torino, Einaudi, 1979.
- CARGNEL S., G.F. COLMELET, V. DEON (curr.). *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- CARRELL P.L., J. DEVINE, D.E. ESKEY (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge U.P., 1988.
- CARROLL J.B., *Language and Thought*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1964.
- CARROLL B.J., *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, 1980.
- CARROLL B.J., *Make Your Own Language Tests*, Oxford, Pergamon, 1985.
- CARTER R., M. MCCARTHY (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Londra, Longman, 1988.
- CASETTI F., *Dentro lo sguardo. Il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani, 1986.
- CATFORD J.C., *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford University Press, 1965.
- CECIONI C.G. (cur.), *I Centri Linguistici nelle Università italiane: prospettive per una disciplina legislativa*, Firenze, Università degli Studi, 1989.
- CECIONI C.G. (cur.), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Firenze, Università degli Studi, 1989.
- CHANTELAUVE O., C. M. COONAN, *L'insegnamento delle lingue in Gran Bretagna e Francia*, Padova, CLEUP, 1984.
- CHANTELAUVE O. (cur.), "L'insegnamento della civiltà", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIII, nn. 10/11, ott./nov. 1985.
- CHANTELAUVE O. (cur.), *Linguistica testuale e didattica delle lingue*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXV n. 6, Giugno 1987.
- CHOMSKY N., *Syntactic Structures*, L'Aia, Mouton, 1966.
- CHOMSKY N., *Cartesian Linguistics*, New York, Harper & Row, 1966.
- CHOMSKY N., *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace & World, 1968
- CHURCH J., *Language and the Discovery of Reality*, New York, Vintage, 1961.

- CICOGLIA C., M. DANESI, A. MOLLI (eds.), *Problem Solving in Second Language Teaching*, Welland, Ont., Soleil, 1992.
- CIGADA S. (cur.), *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1980.
- CIGADA S. (cur.), *Processi traduttivi: teorie e applicazioni*, Brescia, La Scuola, 1982.
- CIGADA S. (cur.), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1984.
- CIGADA S. (cur.), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1988.
- CIGADA S., "I meccanismi del senso: il culminatore semantico", in E. RIGOTTI, C. CIPOLLI (curr.), *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 25-70.
- CIGADA S. (cur.), *Il linguaggio metafonologico*, Brescia, La Scuola, 1989.
- CILIBERTI A. (cur.), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori.
- CILIBERTI A. (cur.), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- CILIBERTI A. (cur.), *L'insegnamento linguistico "per scopi speciali"*, Bologna, Zanichelli, 1981.
- CLIFT R.T., W.R. HOUSTON, M.C. PUGACH (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education*, New York-London, Teachers College, Columbia University, 1990.
- COLEMAN J.A. & G. PARKER (eds.), *French and the Enterprise Path*, London AFLS-CILT, 1992.
- COLEMAN J.A. & A. ROUXVILLE (eds.), *Integrating New Approaches*, London, AFLS-CILT, 1993.
- COLLIE J., S. SLATER, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1987.
- COLUSSI ARTHUR G., V. CECCHETTO, M. DANESI (eds.), *Current Issues in Second Language Research Methodology: Applications to Italian as a Second Language*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, 1989.
- COMPAGNONI E., *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola, 1979.
- COMRIE B., *Aspect*, Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE B., *Tense*, Cambridge University Press, 1985.
- CONTE M.-E. (cur.), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1977 [edizione accresciuta, 1989].
- COONAN C.M., *Insegnare l'inglese: formazione e aggiornamento dei docenti*, Padova, CLEUP, 1984.
- COPPOLA D. (cur.), *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- CORDER S.P., *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, 1973.
- CORDER S.P., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981.
- CORTESE G. (cur.), *La lettura nelle lingue straniere*, Milano, Angeli, 1980.
- COSTALL A., A. STILL (eds.), *Cognitive Psychology in question*, Brighton, The Harvester Press, 1987.
- COSTE D., J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR, E. PAPO, E. ROULET, *Un niveau seuil*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1976.
- COSTE D. "Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" m AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 special, 1990, pp. 45-57.
- COULTHARD M., (ed.) *Advances in Spoken Discourse Analysis*, London, Routledge, 1992.
- COVINO BISACCIA M.A., *Motivazione allo studio dall'italiano nei discenti stranieri*, Perugia, Guerra, 1990.
- CRAVEN M.-L., R. SINYOR, D. PARAMSKAS (eds.), *CALL: Papers and Reports*, La Jolla CA, Athelstan, 1990.
- CROWDER N.A., "Automatic Tutoring by Intrinsic Programming", in A.A. LUMSDAINE, R. GLASER (eds.), *Teaching Machines and Programed Learning*, Washington, NEA, 1960.
- CRUSE D.A., *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, 1986.
- CRYSTAL D., *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford, Blackwell, 1991 (3rd ed.).
- CUMMINS J., M. DANESI, *Heritage Languages*, Toronto, Garamond, 1990.
- CURRAN C.A., *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River Ill., Apple River Press, 1976.
- D'ADDIO W., *Lingua straniera e comunicazione: Problemi di glottodidattica*, Bologna, Zanichelli, 1974.
- D'ADDIO W. (cur.), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1978.
- DAMIANO E., C. SCURATI, *L'educazione internazionale nella scuola: esperienze e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1985.

- DALLE FRATTE G. (cur.), *Teoria e modello in pedagogia*. Roma, Armando, 1986.
- DANESI M., *A Guide to Puzzles and Games in Second Language Pedagogy*, Toronto, The OISE Press, 1985.
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma, Armando, 1988.
- DANESI M., *Cervello, linguaggio ed educazione*. Roma, Bulzoni, 1988.
- DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
- DANESI M., R.J. DI PIETRO, *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*, Toronto, OISE Press, 1991.
- DANIELI S. (cur.), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola materna ed elementare*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1984.
- DAVIES G.D., J. HIGGINS, *Using Computers in Language Learning: a Teacher's Guide*, Londra, CILT, 1985.
- DAVIS P., M. RINVOLUCRI, *Dictation*, Cambridge University Press, 1988.
- DE ANGELIS F., P. BERTOCCHINI, *Didattica delle lingue straniere*, Milano, Ed. Scol. Bruno Mondadori, 1978.
- DE GIACINTO S., "Introduzione", *Teoria e prassi in pedagogia* [Atti del XXI Convegno di Scholé], Brescia, La Scuola, 1983
- DELMONTE R., *Linguistica computazionale*, Padova, CLESP, 1983.
- DE MARTINO G., *Per una metodologia sistemica dell'insegnamento delle lingue*, Bologna, Patron, 1978.
- DE MARTINO G., *La didattica delle lingue: storia, problemi e prospettive*, Padova, Signum, 1983.
- DE MAURO T., *Introduzione alla semantica*. Bari, Laterza, 1965.
- DE MAURO T., *Senso e significato*. Bari, Adriatica, 1971.
- DE MAURO T., "Fantasia delle grammatiche", introduzione a R.A. HINDE, *La natura della comunicazione*. Bari, Laterza, 1974 (1977)
- DE MAURO T., *Scuola e linguaggio*. Roma, Editori Riuniti, 1977.
- DI AICHELBERG M.T., *La lingua straniera nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1988.
- DICKINSON L., *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press, 1987.
- DI PIETRO R.J., *Lingue a confronto*. Roma, Armando, 1971.
- DI PIETRO R.J., *Strategic Interaction*, Cambridge University Press, 1987.
- DOFF A., *Teach English: A training course for teachers*, Cambridge University Press, 1988.
- DRESSLER W.U., *Einfuehrung in die Textlinguistik*, Tubinga, Niemeyer, 1974 (trad. it. *Introduzione alla linguistica del testo*. Roma, Officina Ed., 1974).
- DUBIN F., E. OLSHTAIN, *Facilitating Language Learning*, New York, McGraw-Hill, 1977.
- ECO U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
- ECO U., *La struttura assente*, Milano, Bompiani, 1968.
- ECO U., *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.
- ELLIS R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1986.
- FICI GIUSTI F., L. GEBERT, S. SIGNORINI, *La lingua russa. Storia, struttura, tipologia*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- FILLMORE C.J., "La grammatica dei casi", in L. HEILMANN, E. RIGOTTI (curr.), *La linguistica: aspetti e problemi*, Bologna, Il Mulino, 1975, pp. 413-427.
- FINOCCHIARO M., "The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices", in *English Teaching FORUM*, vol. XVII no. 2, April 1979
- FISHMAN J.A., *The Sociology of Language*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972 (trad. it. *La sociologia del linguaggio*, Roma, Officina, 1975).
- FISHMAN J.A., *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, 1976 (Trad. it. *Istruzione bilngue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica, 1979).
- FODOR J.A., J.J. KATZ (eds.), *Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1964.
- FRANCESCATO G., *Il linguaggio infantile: strutturazione e apprendimento*, Torino, Einaudi, 1973 (2a ed.)

- FRANCESCATO G., *Il bilingue isolato: Studi sul bilinguismo infantile*, Bergamo, Minerva Italica, 1981.
- FRANK Th., *Introduzione allo studio della lingua inglese*, Bologna, Il Mulino 1989.
- FREDDI G.(cur.), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1967.
- FREDDI G.(cur.), *La civiltà nella didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1968.
- FREDDI G., *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1970.
- FREDDI G., *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue*, Venezia, Ed. Cafoscarina, 1972.
- FREDDI G., L. PORCHER, M. CHICOUENE, J. RUBENACH, *Guida al laboratorio linguistico*, Bergamo, Minerva Italica, 1978.
- FREDDI G., M. FARAGO LEONARDI, E. ZUANELLI SONINO, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.
- FREDDI G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.
- FREDDI G. (cur.), *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, Minerva Italica, 1983.
- FREDDI G. (cur.), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1983.
- FREDDI G. (cur.), *Lingue, Europa e istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica, 1984.
- FREDDI G., "Insegnare per unità didattiche", in *Lingue e Civiltà*, XIII (1985) 2-3 (Sept.), pp. 7-14.
- FREDDI G., "La tecnologia didattica e l'insegnamento delle lingue: nuove frontiere", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV nn. 3/4, marzo/apr 1986, pp. 68-74.
- FREDDI G. (cur.), *Lingue Straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana, 1987.
- FREDDI G. (cur.), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, 1987.
- FREDDI G., "Dalla pedagogia alla glottodidattica", in R. Titone (cur.). *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.
- FREDDI G. (cur.), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Padova, Liviana, 1988.
- FREDDI G. (cur.), *La lingua straniera alle elementari: Materiali di sperimentazione*, Suppl. al Bollettino Informazioni IRRSAE Veneto, a. VII, n. 2, Venezia Mestre, 1989.
- FREDDI G., *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1990.
- FREDDI G., *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana, 1990.
- FREUDENSTEIN R., C. VAUGHAN JAMES (eds.), *Confidence through Competence in Modern Language Learning*, Londra, CILT, 1986.
- FREUDENSTEIN R. (ed.), *Error in Foreign Languages*, FIPLV-Eurocentres, 1989.
- FREUDENSTEIN R. (Festschrift a cura di R. GREBING), *Grenzenloses Sprachenlernen*, Berlin, Cornelsen & Oxford University Press, 1991.
- FRIES Ch. C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1945.
- FRIES Ch. C., "Foreword" in R. LADO, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.
- GALLI DE' PARATESI N., *Livello soglia*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1981.
- GARRIGUES M. (ed.), *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, numéro special de *Le français dans le monde - recherches et applications*, ago.-set. 1988.
- GASS S.M., J. SCHACHTER, *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1989.
- GATTI M.C., *Dalla semantica alla lessicologia*, Brescia, La Scuola, 1992.
- GATTULLO M., *Didattica e Docimologia*, Roma, Armando, 1971 (2^a ediz.).
- GAVANNA PITTELLA G. (cur.), *Nuovi supporti per un curriculum di educazione linguistica*, Milano, Quaderni IRRSAE Lombardia n. 21, 1988.
- GERMAIN C., "Un cadre conceptuel pour la didactique des langues", in *Études de Linguistique Appliquée*, 75, Juillet-Septembre 1989, pp. 61-77.
- GIACOBBE J., *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, CNRS Éditions, 1992.
- GIEGERICH H.J., *English phonology. An introduction*, Cambridge University Press, 1992.
- Giglioli P.P. (ed.), *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

- GIMSON A.C., *An Introduction to the Pronunciation of English*, Londra, Arnold, 1970 (2nd ed.).
- GIROMINI M., A. GUGLIEMMETTI, *Insegnare la lingua inglese nella scuola elementare*, Napoli, Loffredo, 1992.
- GIUNCHI P. (cur.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990.
- GOBBER G., *La sintassi fra struttura e funzione*, Brescia, CLUC-La Scuola, 1992.
- GOLDMAN S., *Information Theory*, Englewood Cliffs, N.J., 1953.
- GOTTI M. (cur.). *L'insegnamento delle microlingue*. Numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, XXIV (1986), nn. 7/8.
- GOTTI M., *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Bologna, Zanichelli, 1986.
- GOTTI M., *I linguaggi specialistici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991.
- GOTTI M., *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- JOHNS T., "Exploratory CAL: an Alternative Use of the Computer in Teaching Foreign Languages" (Relazione alla British Council Conference, Parigi, Dicembre 1981).
- JONES A., E. SCANLON, T. O'SHEA (eds.), *The Computer Revolution in Education: New Technologies for Distance Teaching*, Brighton, The Harvester Press, 1987.
- JONES C., S. FORTESCUE, *Using Computers in the Language Classroom*, Londra, Longman, 1987.
- JONES K., *Simulations in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1982.
- JOHNSON-LAIRD P.N., *Modelli mentali*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- JUNG U. (ed.), *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching*, Frankfurt, Peter Lang, 1988.
- KATERINOV K. (cur.), *Ricerche sul lessico e le strutture grammaticali più frequenti nell'italiano d'oggi*, Perugia, Guerra, 1980.
- KELLETT BIDOLI C.J.M., *Britain as perceived by Italian students of English: A study in cross-cultural perception*, Trieste, Scuola Sup. di L.M. per Int. e Trad., 1987.
- KENNING M.J., M-M. KENNING, *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*, Oxford University Press, 1983.
- KERSHAW CANIATO A., "An Experimental Analysis of Two Dictations", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, a. XXII, nn. 1-2, Roma, Bulzoni, 1983.
- KINSELLA V. (ed.), *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, Cambridge University Press, 1978.
- KRASHEN S.D., T.D. TERRELL, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983.
- KRASHEN S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987.
- KRESS G. (ed.), *Halliday: System and function in language - Selected papers*, Oxford University Press, 1976.
- LADEFOGED P., *Three Areas of Experimental Phonetics*, Oxford University Press, 1967.
- LADO R., *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957.
- LADO R., *Test of Aural Comprehension*, English Language Institute, University of Michigan, 1957.
- LADO R., *Language Testing*, Londra, Longmans, 1961.
- LADO R., *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964 (trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1974).
- LAENG M., *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Roma, Armando, 1984.
- LAENG M., *Pedagogia e informatica*. Roma, Armando, 1985.
- LAMBERT W.E., *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1972.
- LANCIA M., *Il testing di lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1981 laneve C., *Lingua e persona*, Brescia, La Scuola, 1987.
- LARSEN-FREEMAN D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, 1986.
- LAST R., *Language Teaching and the Microcomputer*, Oxford, Basil Blackwell, 1984.
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- LAVINIO C., *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- LEE C., *Introduzione allo studio della lingua francese*, Bologna, Il Mulino, 1987.

- LEE W.R., *Language Teaching games and contests*, Oxford University Press, 1979.
- LEE W.R. (ed.), *E.L.T. Selections 1*, Oxford University Press, 1967.
- LEE W.R. (ed.), *E.L.T. Selections 2*, Oxford University Press, 1967.
- LEE Y.P., FOK A.C.Y.Y., R. LORD, G. LOW (eds.), *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon, 1985.
- LEECH G.N., *Principles of Pragmatics*, Londra, Longman, 1983.
- LEECH G.N., C.N. CANDLIN (eds.), *Computers in English Language Teaching and Research*, Londra, Longman, 1986.
- LEND (cur. M. AMBEL), *Quale grammatica?*, Milano, Bruno Mondadori, 1983.
- LEND (cur. L. CUCCHI SORIANI), *Insegnare la lingua: verifica e valutazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1983.
- LEND, *Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- LEPSCHY G.C., *La linguistica strutturale*, Torino, Einaudi, 1966.
- LEVINSON S.C., *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1985 (ediz. orig. *Pragmatics*, Cambridge University Press, 1983).
- LITTLEWOOD W., *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press.
- LOMBARDO RADICE G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron, 1913 (17a ediz. 1973).
- LOZANOV G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedics*, New York, Gordon and Breach, 1978 [ed. it. Roma, Armando, 1983].
- LURIJA A.R., *Linguaggio e comportamento*. Roma, Editori Riuniti, 1971.
- LYONS J. (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1970.
- LYONS J., *Semantics*, 2 voll., Cambridge University Press, 1977.
- LYONS J., *Introduzione alla linguistica teorica: I. Il linguaggio*. Bari, Laterza, 1978.
- LYONS J., *Introduzione alla linguistica teorica: II. La grammatica*, Bari, Laterza, 1978.
- MACCHIETTI S.S. (cur.), *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova, 1982.
- MADSEN H.S., *Techniques in testing*, Oxford University Press, 1983
- MAGER R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962
- MALEY A., A. DUFF, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, CUP, 1982.
- MALEY A., A. DUFF, *The Inward Ear*, Cambridge, CUP, 1989.
- MALMBERG B., *Phonetics*, New York, Dover, 1963.
- MALMBERG B., *Manuale di fonetica generale*, Bologna, Il Mulino.
- MARANGON C. (cur.), "Videoregistrazione e didattica delle lingue straniere", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXVII, n. 1, feb. 1989.
- MARELLO C., *Dizionari bilingui*, Bologna, Zanichelli, 1989.
- MARELLO C. (cur.), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- MARELLO C., G. mondelli (curr.). *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- MARTIN J., "La langue de spécialité: Propositions pour une recherche", in *Bulletin CILA*, 39, Neuchâtel, 1984.
- MARTIN R.M., *The Meaning of Language*, Cambridge Mass., The MIT Press, 1987.
- MARTINET A., *Economia dei mutamenti fonetici*, Torino, Einaudi, 1968 (ed. orig. 1955).
- MARTINET A., *Elementi di linguistica generale*. Bari, Laterza, 1966 (ed. orig. 1960).
- MARTON W., *Options in Language Pedagogy*, Oxford, Pergamon, 1986.
- MASDEN H.S., J.D. BOWEN, *Adaptation in Language Teaching*, Rowley Mass., Newbury House, 1978.
- MASLOW A.H., *Motivation and Personality*, New York, Harper & Bros., 1954.
- MATTHEWS P.H., *Morphology*, Cambridge University Press, 1974, 1991.
- MAZZOTTI G. (cur.). *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, "Prefazione" di A. MARTINET, Milano, Marzorati-CMIEB, 1984.
- MAZZOTTI G. (cur.), *Lingue, Tecnologie e Unione Europea*, Milano, Marzorati-CMIEB, 1987.
- MCKAY S., *Teaching Grammar: Form, Function & Technique*, Oxford, Pergamon, 1985.
- MCLAUGHLIN B., *Theories of Second-Language Learning*, Londra, Arnold, 1987.
- MCLUHAN M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- MCLUHAN M., Q. FIORE, *The Medium is the Massage*, New York, Bantam, 1967.

- MCNEILL, *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York, Harper & Row, 1970; trad. it. *L'acquisizione del linguaggio. Introduzione alla psicolinguistica evolutiva*. Roma, Armando, 1973.
- MERCATALI P. (cur.), *Computer e linguaggi settoriali*, Milano, Angeli, 1988.
- MERLINI L., *Gli atti del discorso economico: la previsione. Status illocutorio e modelli linguistici*, Parma, Zara, 1983.
- MILANESE G., *Strumenti e prospettive per lo studio del latino*, Milano, Vita e Pensiero, 1992.
- MILANI L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- MILLER G.A., *The Psychology of Communication*, New York, Basic Books, 1967.
- MINA M. (cur.), "Le lingue moderne negli esami di maturità in Europa", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXVII, n. 2, feb. 1989.
- MINARDI G. (cur.), "Programmazione e lingue straniere", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIV, n. 2, feb. 1986.
- MINARDI G., *Testing e valutazione*, Bergamo, Minerva Italica, 1989.
- MININNI G., *Discorsi in analisi*, Bari, Adriatica, 1988.
- MINISSI N., *La scrittura fonetica*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- MINSKY M.L., "Intelligenza artificiale e programmazione euristica", in V. SOMENZI, R. CORDESCHI (curr.), *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Torino, Boringhieri, 1986.
- MORETTI M., *La lingua straniera nella scuola elementare, organizzazione della classe, metodologia e didattica*, Milano, Fabbri, 1985.
- MORLEY J., A. PARTINGTON, *Spoken Discourse: Phonetics Theory and Practice*, numero monografico di *Laboratorio degli studi linguistici*, a. 1986, n. 1, Università di Camerino.
- MORROW K., *Techniques of evaluation for a Notional Syllabus*, Londra, Royal Society of Arts, 1977.
- MORROW K., "Communicative Language Testing: Revolution or evolution?" in C.J. BRUMFIT, K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, pp. 143-157.
- MOUNIN G., *Teoria e storia della traduzione*, Torino, Einaudi, 1965.
- MOUNIN G., *Storia della linguistica*, Milano, Feltrinelli, 1968.
- MOUNIN G., *Storia della linguistica del XX secolo*, Milano, Feltrinelli, 1972.
- MUNBY J.L., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, 1978.
- NARDI A., I. BRUGNOLLI (curr.), *Scuola e nuove tecnologie educative*, Milano, Angeli, 1985.
- NARDON E., "Fachsprache als Fremdsprache in Italienischen Hochschulen", in *Punkt Absatz*, 2, 1983, pp. 31-82.
- NEWMARK P., *Approaches to translation*, Oxford, Pergamon, 1982.
- NEWMARK P., *A Textbook of Translation*, New York, Prentice Hall, 1988.
- NIDA E.A., *Morphology*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1949 (2nd ed.).
- NUNAN D., *Language Teaching Methodology*, New York, Prentice Hall, 1991.
- NUNAN D., *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN D. (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, 1992.
- OGDEN C.K., I.A. RICHARDS, *The Meaning of Meaning*, Londra, Routledge & Kegan Paul, 1923 (trad. it. *Il significato del significato*, con saggi di B. MALINOWSKI e F.G. CROOKSHANK, Milano, Il Saggiatore, 1966).
- OLLER J.W. jr., *Language Tests at School*, Londra, Longman, 1979.
- OLLER J.W. jr. (ed.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley Mass, Newbury House, 1983.
- ORLETTI F. (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993.
- OSGOOD C.E., T.A. SEBEOK, *Psycholinguistics*, Bloomington, Indiana University Press, 1965.
- ORTOLANI L., O. CEPPELLI, *Valutazione scolastica con l'aiuto del computer*, Milano, Jackson, 1986.
- OTTER H.S., *A Functional Language Examination*, Oxford University Press, 1968.
- PARKER I., *Discourse Dynamics*, London, Routledge, 1992.
- PATTISON P., *Developing Communication Skills*, Cambridge University Press, 1987.
- PAULSTON C.B., M.N. BRUDER, *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*, Cambridge Mass., Winthrop, 1976.

- PERINI N., *Elementi di Glottodidattica*, Padova, R.A.D.A.R., 1968.
- PERINI N. (cur.), *I temi della glottodidattica*, supplemento speciale a *Scuola e Lingue Moderne*, a. XV, n. 1, gen. 1977.
- PERINI N. (cur.), "L'approccio funzionale", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XX, nn. 11/12, nov./dic. 1982.
- PERINI N. (cur.), "Linguistica e glottodidattica", numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIII, nn. 2/3, feb./mar. 1985.
- PERINI N., "Società e insegnamento delle lingue straniere: linee di una covarianza", in G. MAZZOTTI (cur.), *Lingue, Tecnologie e Unione Europea*, Milano, Marzorati-CMIEB, 1987, pp. 293-296.
- PERINI N. (cur.), *Innovazione nella tradizione. Problemi e proposte delle comunità di lingua minoritaria*, Udine, Università e CONFEMILI, 1991.
- PEROSA S., M. CALDERARO, S. REGAZZONI (cur.), *Venezia e le lingue straniere*, Roma, Bulzoni, 1991.
- PETRILLI S. (cur.), *Dialogue Iconicity and Meaning: Readings*, Bari, Adriatica, 1984.
- PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1955.
- PIAGET J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- PIERCE J.R., *Symbols, Signals and Noise*, New York, Harper, 1961.
- PIÉRON H., *Esami e docimologia*. Roma, Armando, 1965.
- POGGI CESARE L., *The Nursery Rhyme for Active Language Learning*, Roma, Ed. Kappa, 1988.
- PONZIO A. (cur.), *Scienze del linguaggio e plurilinguismo*. Bari, Adriatica, 1981.
- PONZIO A., *Filosofia del linguaggio*. Bari, Adriatica, 1985.
- PORCELLI G., "Obiettivi comportamentistici nello studio delle lingue", in *Lingua e Civiltà*, a. V, n. 2, maggio 1972, pp. 15-19.
- PORCELLI G., *Il Language Testing: Problemi e tecniche*, Bergamo, Minerva Italica, 1975. (Rist. febb. 1983).
- PORCELLI G., *Pronuncia inglese e correzione fonetica*, Bergamo, Minerva Italica, 1977.
- PORCELLI G., "The Role of Behavioural Objectives in Foreign Language Teaching", in *Perspectives*, Roma, ATESI-Bulzoni, v. V, n. 2, April 1982, pp. 28-39.
- PORCELLI G., P.E. BALBONI (cur.), *Lingue alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, CLEUP, 1985.
- PORCELLI G., "Per un'educazione linguistica coerente e coesa", in AA.VV. *Educazione Linguistica per la Scuola Superiore*, Padova, Liviana, 1987, pp. 43-59.
- PORCELLI G., "Sì, riparliamone [di traduzione], però...", in *Scuola e Didattica*, a. XXXIII, n. 3, 15.10.1987, pp. 38-48
- PORCELLI G., *Appunti di didattica delle lingue moderne*. Bari, CUSL, 1988.
- PORCELLI G., *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
- PORCELLI G., B. CAMBIAGHI, M.-C. JULLION, A. CAIMI VALENTINI, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento: problemi teorici e orientamenti didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 1990.
- PORCELLI G., P.E. BALBONI (cur.), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 1991.
- PORCELLI G., "La nuova laurea in Lingue e gli insegnanti", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXIX (1991), n. 3, pp. 68-71.
- PORCELLI G., "Il Convegno-Seminario di Montecatini: 'L'insegnamento precoce delle lingue moderne'", in *Scuola e Lingue Moderne*, XXIX (1991), n. 7, pp. 214-215.
- PORCELLI G. e P.E. BALBONI, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1992.
- PORCELLI G., *Educazione linguistica e valutazione*, Padova, Liviana, 1992.
- PORCHER L., *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1980.
- PORCHER L., M. HUART, F. MARIET, *Adaptation de "Un niveau seuil" pour des contextes scolaires*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1980.

- POSTMAN N., C. WEINGARTNER, *Linguistics: A revolution in Teaching*, New York, Dell, 1966.
- POTTER S., *Language in the Modern World*, Harmondsworth, Penguin, 1960.
- Pozzo G. (cur.), *Insegnare la lingua: la comprensione del testo*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori, 1982.
- Pozzo G., F. QUARTAPELLE (curr.), *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica didattica nel nuovo biennio*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- PRABHU N.S., *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, 1987.
- PRENDERGAST T., *The Mastery of Languages, or the art of speaking foreign languages idiomatically*, Londra, Bentley, 1864.
- PRIDE J.B., *The Social Meaning of Language*, Oxford University Press, 1971.
- PRIDE J.B., J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972.
- PUGLIELLI A., *Strutture sintattiche del predicato in italiano*. Bari, Adriatica, 1970.
- PUTZER O., *L'interferenza nella traduzione*, Bolzano, Assessorato all'istruzione e cultura in lingua italiana, s.d.
- QUATTROCCHI L., O. PUTZER, *Prove di bilinguismo: analisi e valutazione*, Bolzano, Provincia Autonoma, 1982.
- QUIRK R., *The English Language and Images of Matter*, Oxford University Press, 1972.
- QUIRK R., S. GREENBAUM, G. LEECH, J. SVARTVIK, *A Grammar of Contemporary English*, Londra, Longman, 1972.
- RICHARDS J.C. (ed.), *Error Analysis*, Londra, Longman, 1974.
- RICHARDS J. C., T.S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1986.
- RIGOTTI E., *Principi di teoria linguistica*, Brescia, La Scuola, 1979.
- RIGOTTI E., *Le strutture intermedie della lingua*, Milano, I.S.U. Univ. Cattolica, 1985.
- RIGOTTI E., *L'ordine delle parole come strategia intermedia*, Milano, CUSL, 1986.
- RIGOTTI E., *Apporto del presupposto alla semantica del testo*, Milano, CUSL, 1987.
- RIGOTTI E., C. CIPOLLI (curr.), *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, 1988.
- RIGOTTI E., *Linguistica generale: appunti del corso dell'anno accademico 88/89*, Milano, CUSL, 1989.
- RIGOTTI E., *Linguistica generale: appunti del corso dell'anno accademico 1989/1990*, Milano, CUSL, 1990.
- RINVOLUCRI M., *Grammar Games*, Cambridge University Press, 1984.
- RIVERS W.M. (ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, 1987.
- RIXON S., *How to use games in language teaching*, Londra, Macmillan, 1981.
- ROACH P., *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press, 2nd ed., 1991.
- ROGERS C., *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin, 1961.
- ROSSINI FAVRETTI R., M. BONDI PAGANELLI, *Il testo psicologico: Aspetti della traduzione e della lettura in lingua inglese*, Bologna, Pitagora, 1988.
- ROSSINI FAVRETTI R. (cur.) *Il computer nell'apprendimento e nell'autoapprendimento linguistico*, Bologna, Monduzzi, 1992.
- ROULET E., *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*, Londra, Longman, 1975 (ed. orig. 1972).
- RUTHERFORD W., M. SHARWOOD SMITH (eds.), *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House, 1988.
- SALA M.L., G. PORCELLI, *Manuale di Lingua Inglese*, Milano, Ediz. Opera Universitaria dell'Univ. Cattolica, pp. 360.
- SALA M., *L'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria*. Roma, Il Ventaglio, 1989.
- SAPIR E., *Language*, Londra, Hart-Davis, 1921.
- SAPORTA S., *Psycholinguistics*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1961.
- SAUSSURE F. DE, *Corso di linguistica generale*. Bari, Laterza, 1967.
- SCAVETTA D., *Le metamorfosi della scrittura. Dal testo all'ipertesto*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- SCHENA L., *Étude descriptive de la phrase française*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. - Univ. Cattolica, 1983.

- SCHEINA L., *Description morpho-syntaxique de la langue française*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. - Univ. Cattolica, 1983.
- SCIARONE A.G., *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Bergamo. Minerva Italica, 1977.
- SCOTTI MORGANA S., *Le parole nuove*, Bologna, Zanichelli, 1981.
- SCURATI C., *Umanesimo nella scuola oggi*, Brescia, La Scuola, 1983.
- SCURATI C. (cur.), *La nuova scuola elementare: Commento ai Programmi 1985*, Brescia, La Scuola, 1986.
- SELIGER H.W., "The Language Learner as Linguist: Of Metaphors and Realities", in *Applied Linguistics*, a. IV n.3, 1983.
- SESTIERI LEE V. (ed.), *Language Teaching and Learning: Canada and Italy / Insegnare ed imparare lingue: Canada e Italia*, Ottawa, Canadian Academic Centre in Italy, 1988.
- SHANNON C.E., "Communication in the Presence of Noise", in *Proceedings of the IRE*, New York, v. 37 (1949), pp. 10-12.
- SIANI C., *Lingua e letteratura*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- SIMONE R., *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- SINCLAIR J.MCH., R.M. COULTHARD, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, 1975.
- SINCLAIR J. MCH., *Looking Up: An account of the COBUILD Project in lexical computing*, Londra, Collins, 1987.
- SKINNER B.F., *Verbal Behavior*, New York, Appleton Century, 1957.
- SKINNER B.F., "Why we Need Teaching Machines", in *Harvard Educational Review*, 31, 1961, pagg. 377-398.
- SLAMA-CAZACU T., *Linguistique appliquée: une introduction*, Brescia, La Scuola, 1984.
- SLAMA-CAZACU T., *Analisi contestuale-dinamica del testo letterario*, Bari, Adriatica, 1984.
- SLOBIN D.L., *Psicolinguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1987 (2a ed.)
- SMITH L. (ed.), *Discourse Across Cultures*, Oxford, Pergamon, 1986.
- SNELL B., *La struttura del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 1966 (ed. orig. 1952).
- SNELL B. (cur.), *Term Banks for Tomorrow's World, Translating and the Computer*, 4, Londra, Aslib, 1983.
- SODINI S. (cur.), *L'insegnamento di una lingua seconda nella scuola elementare*, Milano, Bruno Mondadori, 1989.
- SOMENZI V., R. CORDESCHI (curr.), *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Torino, Boringhieri, 1986.
- STERN H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1983.
- STEVICK E.W., *Helping People Learn English*, New York, Abingdon Press, 1955.
- STEVICK E.W., *A Workbook in Language Teaching*, New York, Abingdon Press, 1963.
- STEVICK E.W., *Memory, Meaning & Method*, Rowley Mass., Newbury House, 1976.
- STEVICK E.W., *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley Mass., Newbury House, 1980.
- STEVICK E.W., *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, 1982.
- STEVICK E.W., *Images and Options in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1986.
- STEVICK E.W., *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990.
- SWAN M., B. SMITH, *Learner English*, Cambridge University Press, 1987.
- Sweet H., *The Practical Study of Languages*, in H.C. Wyld (ed.), *Collected Papers of Henry Sweet*, Oxford, Clarendon Press, 1913.
- TAESCHNER T., *Insegnare la lingua straniera. Prospettive teoriche e didattiche per la scuola elementare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- TAYLOR TORSELLO C., *English in Discourse*, Padova, Cleup, Vol. I, 1984, Vol. II, 1992.
- TAYLOR TORSELLO C., *Linguistica sistemica e educazione linguistica*, Padova, Unipress, 1992.
- TAYLOR W.L., "Cloze procedure: A new tool for measuring reading ability", in *Journalism Quarterly*, a. 30, 1953, pp. 414-438.
- TERRELL T.D., "The Natural Approach to language teaching: an update", in *Modern Language Journal*, v. 66, n. 2, 1982.

- TERRELL T.D., "Acquisition in the Natural Approach: the binding/access framework", in *Modern Language Journal*, v. 70, n. 3, 1986.
- TITONE R., *Le lingue estere. Metodologia e didattica*, Zurigo, PAS Verlag, 1966.
- TITONE R., *Psicolinguistica applicata*. Roma, Armando, 1971.
- TITONE R., *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma, Armando, 1972 (2a ediz., 1993).
- TITONE R., "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, 1973, pp. 5-18.
- TITONE R. (cur.). *Le nuove tecnologie educative e l'insegnamento delle lingue*, Milano, Oxford Institutes, 1974.
- TITONE R., *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1977.
- TITONE R. (cur.), *Didattica delle lingue straniere in Italia*, Milano, Oxford Institutes, 1978.
- TITONE R. (cur.), *Bilingual Education/Educazione bilingue*, Milano, Oxford Institutes, 1979.
- TITONE R., *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*, Torino, S.E.I., 1979.
- TITONE R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.
- TITONE R. (cur.), *Avamposti della Psicolinguistica applicata*. Roma, Armando, 1981, 2 voll.
- TITONE R., *L'apprendimento educativo. Problemi generali di psicopedagogia*, Roma, Bulzoni, 1985 (3a ed.).
- TITONE R., *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986.
- TITONE R., *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*. Roma, Bulzoni, 1986.
- TITONE R., *Il tradurre*, Milano, ISFAP, 1987.
- TITONE R., *Second Language Learning and Bilingualism - Psychological Studies*, Milan, ISFAP, 1987.
- TITONE R. (cur.), *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.
- TITONE R., *Theoretical Models and Research Methods in the Study of Second-Language Acquisition*, Toronto, Centro Canadese Scuola e Cultura Italiana, 1988.
- TITONE R., *Il linguaggio nella interazione didattica*, 3a ed.. Roma, Bulzoni, 1988 (1a ed. 1981).
- TITONE R. (ed.), *On the Bilingual Person*, Toronto, Biblioteca di QUADERNI d'italianistica, 1989.
- TITONE R., *TALB: Test di attitudine linguistica per bambini*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1990.
- TITONE R., *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma, Armando, 1990.
- TITONE R., *An Essay on the Psycho-Semiotics of Classroom Language Teaching*, "Monograph Series of the Toronto Semiotic Circle", n. 6, 1990.
- TITONE R., *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, Torino, S.E.I., 1990.
- TITONE R., M. DANESI, *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Roma, Armando, 1990.
- TITONE R., *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Roma, Bulzoni, 1991 (2a ediz.).
- TITONE R., *Grammatica e Glottodidattica. Nuove prospettive*, Roma, Armando, 1992.
- TONFONI G., *Intelligenza artificiale, comportamento e comunicazione*. Roma, Armando, 1987.
- TORALDO DI FRANCIA G., *Le cose e i loro nomi*. Bari, Laterza, 1986.
- TORNATORE L. et alii, *Imparare a parlare*, Torino, Loescher, 1983.
- TRIM et al., *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.
- TRIMBLE L., *English for Science and Technology*, Cambridge University Press, 1986.
- ULRYCH M., *A stylistic approach to literary texts*, Milano, CUEM, 1990.
- ULRYCH M., *Translating texts. From theory to practice*, Rapallo, CIDEB, 1992.
- UNDERHILL N., *Testing Spoken Language*, Cambridge University Press, 1987.
- UNDERWOOD J.H., *Linguistics, Computers and the Language Teacher*, Rowley, Mass., Newbury House, 1984.
- UNDERWOOD M., *Effective Class Management*, Londra, Longman, 1987.
- UR P., *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press, 1988.
- VALDES J.M. (ed.), *Culture Bound*, Cambridge University Press, 1986.
- VALETTE R.M., *Modern Language Testing*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977 (2nd ed.)

- VAN DIJK T.A., *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londra, Longman, 1977.
- VAN EK J.A., *The Threshold Level*, con un'appendice di L.G. ALEXANDER, *Consiglio d'Europa*, Strasburgo, 1975.
- VERTECCHI B. (cur.), *La valutazione*, Milano, Fabbri, 1988.
- VIALE R. (cur.), *Mente umana, mente artificiale*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- VIGANÒ F., "Educare al rischio", in *Libertà di Educazione*, n. 3, maggio-giugno 1988, p.12.
- WAGNER G., M. HOSIER, M. BLACKMAN, *Listening Games*, New York, Macmillan, 1960.
- WALLACE M.J., *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press, 1991.
- WANDRUSZKA M., "La lingua quale polisistema culturale", in *Italiano d'oggi, lingua non letteraria e lingue speciali*, Trieste, Lint, 1974.
- WEBBE J., *An Appeal to Truth*, Londra, 1622.
- WEIZENBAUM J., *Computer Power and Human Reason*, 1976, trad. it. *Il potere del Computer e la ragione umana*, Torino, Gruppo ABELE, 1987.
- WELLS G., J. NICHOLLS (eds.), *Language and Learning: an Interactional Perspective*, Londra, Falmer, 1985.
- WELLS J.C., *Pronouncing Dictionary*, Londra, Longman, 1990.
- WHORF B.L., *Language Thought & Reality*, Cambridge Mass., The M.I.T. Press, 1956.
- WIDDOWSON H.G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, Londra, Longman, 1975.
- WIDDOWSON H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON H.G., *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1979.
- WIDDOWSON H.G., *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford University Press, 1984.
- WIDDOWSON H.G., *Uso linguistico e scopi di apprendimento*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori.
- WIENER N., *Introduzione alla cibernetica - L'uso umano degli esseri umani*, Torino, Boringhieri, 1966.
- WIERZBICKA A., *Semantics, Culture, and Cognition*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1992.
- WILKINS D.A., *Notional Syllabuses*, Londra, Oxford University Press, 1976.
- WILLIAMS S. (ed.), *Humans and Machines*, Delaware Symposium on Language Studies, 4, Norwood, N.J., Ablex Publ. Co., 1985.
- WINOGRAD T., *Understanding Natural Language*, Edinburgh University Press, 1972.
- WOODWARD T., *Models and Metaphors in Language Teacher Training*, Cambridge University Press, 1991.
- WRIGHT A., D. BETTERIDGE, M. BUCKBY, *Games for Language Learning*, Cambridge University Press, 1984.
- WRIGHT A., *Pictures for Language Learning*, Cambridge University Press, 1989.
- WYATT D.H., *Computers and ESL*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1984.
- YALDEN J., *Communicative Language Teaching: Principles and Practice*, Toronto, The OISE Press, 1981.
- YALDEN J., *Principles of course design for language teaching*, Cambridge University Press, 1987.
- ZAGREBELSKY M.T., *Grammatica e Lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- ZAMPOLLI A. (cur.), *Linguistic Structure Processing*, Amsterdam, North Holland, 1977.
- ZAMPOLLI A. (cur.), *Studies in Honour of Roberto Busa S.J.*, Pisa, Giardini, 1987.
- ZANNINI P., R.A. MARUOTTI, M. ULRYCH, *L'articolo medico scientifico in inglese. Come pubblicare su una rivista internazionale*, Milano, UTET, 1991.
- ZETTERSTEN A., *New Technologies in Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1986.
- ZIERER E., *Didattica, cibernetica e insegnamento delle lingue*, Firenze, Le Monnier, 1975.
- ZUANELLI SONINO E., *Italiano /Tedesco /Inglese: Analisi contrastiva a livello fonico*, Bergamo, Minerva Italica, 1975.
- ZUANELLI SONINO E., *La competenza comunicativa*, Venezia, Ed. Cafoscarina, 1978.
- ZUANELLI SONINO E. (cur.), *Italiano, Dialetto, lingue straniere alle elementari*, Venezia, Arsenale Cooperativa Ed., 1982.
- ZUANELLI SONINO E. et al., *Eventi e generi di comunicazione: italiano e dialetto nella scuola*, Venezia, Ed. Cafoscarina, 1983.

ZUANELLI SONINO E., *L'italiano come lingua materna e seconda: materiali e tecniche*, Padova, CLEUP, 1986.