

Bona Cambiaghi – Gianfranco Porcelli

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA
nei primi due anni della scuola secondaria superiore



© Copyright 1994 by Editrice La Scuola, Brescia
Per l'edizione online, ® Gianfranco Porcelli, 2019

ISBN 88 – 350 – **8849** – 6

Nota alla versione online:

1) Nella presente versione in formato pdf si è mantenuta la divisione in pagine del libro a stampa per facilitare il reperimento dei riferimenti interni negli indici e nelle note. Il formato del libro (cm. 16 x 21 circa) è inferiore alla pagina A4 standard e per questo motivo qui molte pagine presentano ampi margini bianchi. Vi sono inoltre alcune pagine bianche, di solito corrispondenti a quelle del volume a stampa, al fine di mantenere la numerazione corretta.

Il lettore noterà che alcune pagine sono riproduzioni per scansione del testo a stampa e altre no. Queste ultime sono state ricavate dai file originali e sono state preferite per una migliore leggibilità. In ogni caso il testo qui presentato è totalmente conforme al volume a stampa, con la sola eccezione della pagina che state leggendo.

Mentre l'analisi metodologica è tuttora valida, i riferimenti bibliografici e i cenni ai sussidi tecnologici sono chiaramente "datati". Alcuni strumenti che all'epoca si affacciavano all'orizzonte (ad esempio, la TV satellitare) oggi sono parte della quotidianità domestica o addirittura superati. Ugualmente ho preferito mantenere i contenuti originali.

2) All'origine di questo lavoro c'era la proposta di Biennio tendenzialmente unitario propugnata dall'on. Beniamino Brocca. In seguito a un cambio di governo, le diciture "Biennio", "Biennio Brocca" e "Commissione Brocca" vennero esplicitamente bloccate dal Ministero della Pubblica Istruzione e questo spiega le diciture prolisse presenti nel testo: "primi due anni [della scuola secondaria superiore]", "Commissione per i nuovi Programmi sperimentali", e simili. (G.P.)

L' INDICE DEL VOLUME È A PAG. 125

Il piano generale dell'opera è di entrambi gli autori.

In particolare, Bona Cambiagli ha curato la prima parte e il primo capitolo della seconda parte.

Gianfranco Porcelli ha curato i capitoli secondo e terzo della seconda parte.

PARTE PRIMA

Capitolo Primo

LINGUA STRANIERA E LINGUE STRANIERE

1.1. Verso una definizione di *lingua straniera*

Iniziamo con una definizione dell'oggetto dell'insegnamento: la *lingua straniera*. Questa è la dicitura ufficialmente impiegata nei Programmi sperimentali elaborati dalla Commissione ministeriale per i primi due anni e per i trienni della Scuola Secondaria Superiore (nel seguito si utilizzerà la dicitura Programmi della Commissione ministeriale per la riforma), sia nel quadro orario e nei piani di studio, sia come titolo delle sezioni del programma dedicate alla materia: paragrafo 4.2.2. *Finalità*, paragrafo 5.2.2. *Obiettivi di apprendimento e contenuti*, paragrafo 6.2.2.¹ *Indicazioni didattiche*².

Nel quadro orario e al paragrafo 5.2.2. si fa una distinzione tra Lingua Straniera 1 e Lingua Straniera 2, presente quest'ultima negli indirizzi linguistico e economico.

La *lingua straniera*, peraltro, *non esiste*: è solo un'astrazione, perché nel concreto esistono le lingue naturali (l'italiano, l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il russo, ecc.) viste nella prospettiva di chi parla come lingua nativa o nazionale un'altra lingua. Come vedremo, è un'astrazione così utile che è difficilissimo farne a meno, ma al tempo stesso può essere fuorviante dal punto di vista sociolinguistico e glottodidattico.

A questo punto occorre una precisazione che non è solo terminologica ma distingue le lingue a seconda del loro ruolo e status nella scuola, nella società e nel mondo, nonché in base all'ordine e al modo in cui sono acquisite e apprese da ciascun soggetto (sulla distinzione tra acquisizione e apprendimento torneremo al capitolo terzo della parte seconda):

¹ Cfr. p. 117 e p. 120 del presente lavoro.

² Cfr. la prima voce dei Riferimenti bibliografici a p. 30 del presente lavoro.

- a) anzitutto, la *lingua materna*, quella che ognuno apprende in famiglia e che tuttora in vaste 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, ecc.) 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;
- d) in questi casi, pertanto, la *lingua nazionale* (l'italiano *standard*) non è la prima lingua dei soggetti;
- e) per *lingua straniera* in senso stretto, in glottodidattica 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);
- g) per le lingue ufficialmente riconosciute dalla Comunità Europea si propone da molti la dicitura 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;
- i) infine vi sono le *lingue classiche*, come il latino e il greco, che tuttora svolgono un ruolo prestigioso nel panorama educativo italiano e che anche nei Programmi sperimentali mantengono un ruolo non marginale.

Nel seguito ci riferiremo alla lingua straniera in senso stretto, perché questa è l'accezione usata nei nuovi Programmi. Come avremo modo di puntualizzare trattando degli aspetti metodologico-didattici, anche per quanto riguarda l'apprendimento della lingua straniera nei primi due anni della scuola secondaria superiore non sono affatto irrilevanti:

- a) l'ordine di acquisizione/apprendimento: la lingua straniera in questione potrebbe essere il secondo codice a cui il soggetto si accosta (dopo la lingua nazionale acquisita come lingua materna) o il quarto (dopo il dialetto locale o la lingua etnica acquisiti come lingua materna, l'italiano come lingua nazionale, e un'altra lingua straniera);

- b) la compresenza di altre lingue (straniere e/o classiche) nel piano di studio;
- c) il ruolo e il prestigio sociale di ciascuna lingua straniera.

Riprenderemo il primo punto in seguito, parlando del curricolo continuo; sin d'ora, tuttavia, mettiamo in luce l'incertezza del quadro normativo in cui si situano le lingue straniere nei Programmi sperimentali. Con l'anno 1992-93 è iniziato l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare come materia curricolare e non più solo come disciplina sperimentale, e già dal 1990-91 in almeno un terzo delle scuole medie statali è presente una seconda lingua straniera. Ciò significa che l'assunto alla base dei programmi di lingua straniera del progetto della Commissione ministeriale per la riforma, per cui accedono ai primi due anni studenti con alle spalle un triennio di lingua straniera nella scuola media, è un assunto che in molti casi non corrisponde alla realtà ed è destinato a risultare sempre meno realistico con il passare degli anni.

Anche il secondo punto sarà oggetto di ulteriori puntualizzazioni nel terzo e quarto capitolo, in cui si approfondiranno la natura e le implicazioni dell'educazione linguistica come integrazione delle esperienze e riflessioni condotte attraverso le diverse lingue conosciute dal soggetto o in corso di apprendimento. Non è irrilevante che alla lingua straniera che prosegue dai cicli inferiori si affianchi un'altra lingua moderna e/o qualche lingua classica.

1.2. Una prospettiva sociolinguistica

Negli studi sull'istruzione bilingue ricorre una differenziazione - importantissima nella sociologia del linguaggio - tra una lingua *marcata*, ossia caratterizzante il curricolo bilingue, e una lingua *non marcata*. Quest'ultima è la lingua 'naturalmente' presente nel curricolo o perché è la lingua nativa degli studenti e degli insegnanti, o perché è una lingua ufficiale o di prestigio nel Paese in cui si trova la scuola bilingue. La lingua marcata è invece deliberatamente introdotta nel curricolo e proprio la sua presenza caratterizza come bilingue il programma di istruzione. (FISHMAN 1976)

Le altre dicotomie proposte da Fishman sono:

- 1) *Lingua a cui viene attribuita un'importanza primaria / Lingua a cui viene attribuita un'importanza secondaria;*
- 2) *Lingua materna / Altra lingua;*
- 3) *Lingue minori / Lingue maggiori;* queste ultime sono le sei grandi lingue

di comunicazione sulla scena mondiale, già citate. Sulla base di queste quattro dicotomie Fishman propone una tipologia sociologica che comprende sedici gruppi diversi di istituzioni in cui si attuano programmi di istruzione bilingue.

Si può obiettare che queste precisazioni e distinzioni sono essenziali per un'analisi e classificazione dell'istruzione bilingue ma non hanno riflessi diretti ed immediati sull'insegnamento di una lingua straniera, soprattutto se facciamo riferimento alla situazione italiana. In effetti ciò che caratterizza l'istruzione bilingue e la differenzia nettamente dal 'semplice' insegnamento delle lingue straniere è il fatto che l'*altra lingua* non è (o non è soltanto) oggetto di apprendimento ma è *veicolo* per l'apprendimento di altre discipline curriculari. In altre parole, in un programma bilingue italo-francese, ad esempio, non si studia *il* francese ma si studiano *in* francese materie come le scienze, la storia, ecc. E' un dato ormai ampiamente acquisito che nel momento in cui si smette di studiare una lingua straniera *per se* e si comincia a *farne uso* (per esprimersi, per comunicare, per apprendere altri contenuti, ecc.) proprio allora i progressi sono più sensibili e i risultati più duraturi. (FREDDI 1989:61-65) Per questo l'educazione bilingue resta un'opzione di fondo da non dimenticare nel momento in cui si imposta qualsiasi discorso sulla presenza delle lingue straniere in un sistema scolastico o, più in generale, in un sistema sociale avanzato.

Ci sembra quindi possibile respingere l'obiezione a cui si è fatto cenno. Il richiamo alla sociologia del linguaggio serve a rammentarci che solo in rari casi il ruolo di una lingua in una società è ben definito. Dobbiamo riconoscere l'esistenza di un reticolo molto complesso di rapporti, così che la dicotomia *straniera / non straniera*, riferita all'*altra lingua*, si stempera piuttosto in un *continuum* tale per cui appare legittimo parlare di lingua 'più o meno straniera.'

Possiamo provvisoriamente concludere su questo punto riaffermando l'esistenza di un'ampia variabilità nella 'distanza psicologica' tra il vissuto dell'alunno e la lingua-civiltà straniera.

Se analisi recenti mettono in luce un certo grado di omologazione della popolazione italiana per quanto riguarda la lingua nazionale, ancora sensibili appaiono le differenze tra nord e sud, tra città e campagna, tra grandi e piccoli centri e tra ceti più o meno culturalmente evoluti, per quanto riguarda il ruolo attribuito ad una lingua straniera.

Questa conclusione non è nuova, ma quel che oggi appare assai più chiaro di un tempo è che la distanza psicologica ha un forte impatto sulla motivazione e quindi sugli esiti dell'apprendimento di una lingua straniera. Su questo concetto di estraneità della lingua straniera rispetto alla coscienza dell'alunno occorre quindi operare ulteriori puntualizzazioni.

1.3. Estraneità e persona

Una visione *personologica* dell'educazione linguistica è un tratto saliente della glottodidattica italiana, che dal suo nascere ha sempre sostanzialmente rifiutato una concezione meccanicista e deterministica dell'apprendimento linguistico. Il cammino percorso per dare sostanza metodologico-didattica all'istanza umanistica e personologica è contrassegnato da alcune tappe particolarmente significative. Una di queste è il riconoscimento del ruolo della *civiltà* in glottodidattica. Già nel 1967 Freddi osservava la presenza di tre 'connotazioni essenziali' del termine:

- a) la civiltà 'fa corpo' con la lingua, così che il problema del significato linguistico non può essere risolto senza interrogare la civiltà immanente al sistema linguistico e alle sue strutture;
- b) la civiltà è un sistema strutturato di modelli di comportamento che si presenta intimamente connesso con il sistema linguistico;[...]
- c) la civiltà comprende anche i prodotti più significativi del *génie* di un popolo.[...]

In una prospettiva d'*educazione linguistica* è questa *dimensione totale* della civiltà che deve associarsi allo studio della lingua straniera... (FREDDI 1968:92)

I corsivi sono nostri e sottolineano come oltre vent'anni fa fossero già chiaramente presenti tutti gli elementi nodali della questione. Il complesso delle argomentazioni addotte conduce l'Autore a

denunciare come superata, nella forma e nei contenuti, la vecchia dicitura *lingua e letteratura straniera*. [...] *l'unica accettabile è quella di lingua e civiltà francese, lingua e civiltà inglese*, e così via. (FREDDI 1968:88)

Andare 'oltre lo strutturalismo' significava perciò superare la dottrina allora dominante, non solo in campo linguistico, per aprirsi ad orizzonti meno angusti che abbracciano la semantica e la pragmatica, e per approdare, con il Buyssens, alla visione di una *comunità linguistica*, ove le esperienze comuni, la *comunione di vita*, caricano le parole di una significazione non linguistica. (FREDDI 1968:91) L'insistenza sulla dimensione sociale del linguaggio, sulla varietà dei registri, e sulle conseguenti implicazioni didattiche anticipava il discorso sulla *competenza comunicativa* che troverà la sua più nota sistematizzazione quattro anni dopo nel celebre saggio di Hymes. (HYMES in PRIDE & HOLMES 1972:269-293)

In questa sede ci preme evidenziare come la figura di insegnante che emerge da una simile impostazione sia una figura ampiamente innovativa. Lo è certamente nei confronti dell'impostazione formale tradizionale, in cui la lingua straniera (quando non è soffocata dalla letteratura) è essenzialmente un codice di cui occorre spiegare le regole e nella quale pertanto l'insegnante si caratterizza come *trasmettitore di metalingua*. Lo è anche, e in misura significativa, rispetto all'*insegnante/addestratore* di una certa didattica dello strutturalismo che pone al centro delle proprie attenzioni quelle attività esercitati-

ve di tipo meccanicistico, basate sullo schema neobehaviorista stimolo-risposta-rinforzo, che trovano il loro strumento d'elezione nel laboratorio linguistico. Già in alcune significative esperienze degli anni '60 l'*aula di civiltà* si pone accanto al laboratorio per superarne tutte le ristrettezze ed angustie (in ogni senso).

Un superamento si ebbe ben presto anche rispetto ad un generico attivismo che, se mal inteso, facilmente diventa approssimativo e pasticcione, e non agevola l'apprendimento. Abbiamo quindi una visione integrale sia della lingua che della persona dell'allievo: una visione che evidenzia la concezione dell'insegnante come *suscitatore di esperienze*, ossia come originatore di occasioni educative capaci di incidere nel profondo della coscienza e in grado, quindi, di abbattere quella barriera, fatta di indifferenza, disattenzione o superficialità, che fa sì che raramente uno studente percepisca quanto la scuola gli propone come qualcosa di veramente importante, di decisivo *per la sua vita*.

Queste posizioni si sono sviluppate in sintonia con l'approccio personologico alla psicolinguistica applicata che trova un esito significativo nella definizione del *Glossodynamic Model*. (TITONE 1973:5-18) In esso l'*atto* del comunicare implica sia la *capacità* che la *volontà* di comunicare. Quest'ultima si colloca al livello più profondo (detto *ego-dinamico*) e interessa l'intero sistema della personalità dell'io parlante.

Né il mero apprendimento di automatismi (al livello meno profondo, detto livello *tattico*) né l'apprendimento di regole operative a livello intermedio (*strategico*) risultano sufficienti a garantire una reale acquisizione della lingua straniera.

Poiché parlare di *volontà* significa coinvolgere la sfera affettiva - e parlare di *atto* del comunicare implica il richiamo agli aspetti psicomotori dell'ascoltare/parlare e del leggere/scrivere - anche questo modello *olodinamico* "ha proposto un approccio veramente integrato allo studio dell'apprendimento linguistico" (DANESI 1988:35) e la sua formulazione nel 1973 segna un'altra delle tappe salienti a cui ci richiamiamo.

Non è tuttavia nostra intenzione ripercorrere l'intero itinerario che ha condotto a preferire (non solo per una scelta di valori, ma anche come esito di sperimentazioni 'sul campo') una concezione personologica integrale dell'apprendimento linguistico.

Desideriamo tornare al problema dal quale abbiamo preso le mosse - quello della *estraneità* - per segnalare le implicazioni profonde di questa concezione umanistica della glottodidattica. Se la persona dell'allievo è coinvolta nella sua totalità fin nell'io profondo, allora il problema della 'distanza psicologica' tra la lingua-civiltà nazionale e quella straniera è un problema tutt'altro che marginale e interpella la classe docente impegnandola ad interventi *concreti* nella *didassi quotidiana*.

1.4. Per la riduzione dell'estraneità

Sotto questo profilo si possono riconoscere tre fasi principali nella storia recente della didattica delle lingue straniere in Italia: 1) il *dépaysement* condizionante; 2) il *dépaysement* sereno; 3) il *dépaysement* integrato.

Invece di tentare una definizione puntuale di *dépaysement* (termine del resto presente da molto tempo nella letteratura specialistica) cercheremo di illuminarne le caratteristiche attraverso l'analisi dei tre momenti sopra indicati.

1.4.1. Il *dépaysement* condizionante

Questo approccio ha caratterizzato alcune fasi iniziali della didattica dello strutturalismo. La presenza di *informants* nativi e di *realia* era finalizzata a rendere ancor più efficiente, in senso deterministico, una didassi improntata al meccanicismo. Questo modo riduttivo e strumentale di concepire la civiltà riaffiora ancor oggi in certi corsi intensivi di *full immersion* che alcune aziende organizzano per i propri dipendenti.

1.4.2. Il *dépaysement* sereno

Dice il Closset che

la civiltà ... svilupperà in lui [nell'alunno] il senso del relativo; dilaterà i suoi orizzonti, il suo campo di azione pratica, il dominio della coscienza, della ragione, della libera critica [...] Il *dépaysement* sereno, nato dallo studio comparativo di due *realità* lo renderà 'classico' nella vita e nel pensiero, lo aiuterà a distinguere l'essenziale dall'accidentale. (CLOSSET in FREDDI 1968:94)

La parola-chiave nella citazione ci è sembrata proprio quella qualifica di "sereno" che abbiamo perciò adottata come 'etichetta' per questa fase.

1.4.3. Il *dépaysement* integrato

La fase che stiamo vivendo oggi in Italia, e che appare destinata ad accentuare i suoi tratti salienti nel futuro, si distingue per una presenza diffusa e pervasiva delle lingue-civiltà straniere anche al di fuori della scuola. Per quanto riguarda il mezzo televisivo, che per la sua distribuzione capillare e per la sua fruizione intensiva si presenta come il veicolo più penetrante, osserviamo il diffondersi di nuove modalità attinenti sia all'*hardware* che al *software*.

Sotto il profilo dell'*hardware*, le nuove tecnologie che permettono di ricevere programmi in lingua straniera sono la ricezione diretta da satellite e la stereofonia. La prima dà accesso sia a programmi esteri (nella lingua del

paese d'origine), sia ad appositi programmi 'internazionali', prevalentemente in inglese. Nel caso della trasmissione di un film straniero, la TV stereo consente di optare tra la colonna sonora originale e quella doppiata in italiano. In entrambi i casi è prevista una rapida diminuzione della complessità e del costo delle apparecchiature che utilizzano queste tecnologie, con una conseguente espansione che tra non molto farà di esse il normale standard domestico.

Per quanto riguarda i programmi diffusi con le tecnologie ormai consuete (raggiungibili con le antenne normali e senza decodificatori), oggi osserviamo:

- la possibilità di ricevere la francese Antenne 2, l'americana CNN e la britannica Sky News (queste ultime *rilanciate* da emittenti che le ricevono via satellite) in molte regioni italiane;
- l'occasionale - ma sempre più frequente - proiezione di spettacoli (soprattutto film) in lingua originale da parte di emittenti nazionali (RAI e *network* private) o locali, a volte con sottotitoli in italiano;
- la massiccia presenza, su tutti i canali, di 'videomusica', a cui i giovani si interessano molto e la maggior parte della quale è in lingua straniera;
- un'espansione del mercato delle videocassette in lingua originale.

Senza entrare in ulteriori dettagli, che per l'estremo dinamismo del settore potrebbero risultare già obsoleti tra pochi mesi, ci preme sottolineare come le lingue-civiltà straniere siano sempre più 'a portata di mano'. Se si pensa poi alla presenza altrettanto massiccia delle lingue straniere in tutti gli altri *mass media* che si affiancano alla televisione, si deve riconoscere che essi concorrono in misura tutt'altro che trascurabile alla riduzione dell'estraneità delle lingue-civiltà straniere rispetto alla coscienza dell'alunno medio.

Il compito della scuola, allora, non sarà più tanto quello di creare una presenza della realtà estera, quanto piuttosto di far sì che tale presenza sia avvertita in modo non superficiale e si integri con le esperienze di apprendimento che la scuola stessa propone; è in questo senso che parliamo di *dépaysement* 'integrato'. Ma perché *integrato*, *integrativo*, *integrazione* e simili non restino facili etichette, col rischio di essere percepite come il *dernier cri* della glottodidattica, si dovrà sviluppare un discorso metodologico coerente, puntuale ed efficace.

In questa direzione si muovono molti studi recenti sulle tecnologie glottodidattiche, sui *realia*, sui rapporti tra ambiente scolastico ed ambiente extrascolastico, e su altri temi altrettanto cruciali, e altrettanto puntualmente richiamati dai Programmi sperimentali. Sottolineiamo che se non sono chiari gli obiettivi e le mete dell'educazione linguistica, e se sulla base di essi e dei bisogni dell'allievo non viene costruito un itinerario didattico significativo, anche la presenza massiccia di stimoli potenzialmente favorevoli tende a confondersi nella 'marmellata' di informazioni e spettacolo di cui parlano oggi gli esperti di *mass media*. (Cfr. BETTETINI 1987)

1.5. Lingua/e straniera/e: singolare o plurale?

L'opposizione tra l'espressione al singolare e quella al plurale assume rilievo perché è ben lungi dall'essere una questione meramente nominalistica. La mancata percezione di ciò che essa implica è stata alla radice di fraintendimenti gravi, con rilevanti conseguenze in ambito scolastico e culturale.

Osserviamo anzitutto che da tempo si riconosce l'esistenza di una *Didattica delle Lingue Straniere* trasversale alle didattiche delle singole lingue. Se ci limitiamo agli autori ai quali più spesso si fa risalire la nascita della glottodidattica moderna, notiamo come essi già si pongano su questa linea: H. SWEET, *The Practical Study of Languages* (1899); O. JESPERSEN, *How to Teach a Foreign Language* (prima edizione, in lingua danese, 1904); H. PALMER, *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917). Questo non è privo di significato in quanto attesta ulteriormente la realtà di una metodologia che non coincide con la *linguistica applicata*. L'ampia bibliografia del settore documenta come le lingue straniere siano spesso affrontate come un insieme indiviso sotto il profilo metodologico-didattico.

In anni recenti si è sviluppato notevolmente lo studio della glottodidattica sotto il profilo storico, alla ricerca di una dimensione diacronica e di una visione svincolata dalle panie dell'*hic et nunc*, con l'obiettivo di acquisire più saldi fondamenti epistemologici. Anche in queste opere si nota la preponderanza di studi sull'evoluzione dell'educazione linguistica nel suo complesso rispetto alle opere dedicate a lingue particolari.

Non mancano tuttavia le eccezioni a questa tendenza generale, e tra queste ne prenderemo in esame due che ci sembrano importanti e significative. La prima è costituita dal volume che Howatt dedica alla storia dell'insegnamento dell'inglese (HOWATT 1984). E' interessante notare come anche in esso si prendano le mosse non dall'inglese come lingua straniera o seconda, ma dagli insegnamenti del francese (e, in minor misura, del tedesco, dell'italiano e di altre lingue) professati in Inghilterra dal Rinascimento in poi ad opera di fuoriusciti provenienti dal Continente, tra cui l'ugonotto francese Claude de Sainliens (che poi preferì farsi chiamare Claudius Holyband). (Cfr. AMATO et al. 1983)

Analogamente, anche nel volume che B. Cambiaghi ha dedicato espressamente alla Didattica della lingua francese, e che pure focalizza l'attenzione sugli apporti degli studiosi d'oltralpe agli sviluppi della disciplina, viene dato uno spazio non irrilevante ai contributi di Sweet, Palmer e Jespersen ed al 'Reform Movement' britannico (CAMBIAGHI 1983).

Questo ordine di considerazioni ci porta a riaffermare l'esistenza di un'area specificamente glottodidattica non coincidente con l'anglistica, la

francesistica, la germanistica, ecc. Non si tratta di una conclusione rilevante solo sul piano epistemologico o a livello accademico, ma di un orientamento ricco di conseguenze pratiche, a volte desiderabili e a volte no.

Tra gli aspetti positivi, troppo spesso sottovalutati da certa cultura tradizionalista che riesce ad essere provinciale anche quando si occupa di lingue straniere, vi è la capacità della glottodidattica di attingere dati da ricerche ed esperienze riferite all'insegnamento-apprendimento-acquisizione di qualsiasi lingua, ovunque nel mondo, e di coordinarli in un discorso scientifico in cui essi trovano la loro realizzazione più compiuta. Al tempo stesso, se universale è l'input altrettanto universale è l'output: non c'è area linguistica in cui non possano essere recepite le indicazioni - anche a livello operativo - offerte dalla glottodidattica a tutti i settori dell'educazione linguistica (Cfr. BALBONI, 1988).

Se però la glottodidattica è una, le lingue naturali sono molte e molto diverse tra loro, come abbiamo appena visto affrontando i temi dell'estraneità e della distanza psicologica. Un autentico plurilinguismo-pluriculturalismo si impone quindi per numerose ragioni, diversissime tra loro ma concomitanti negli esiti:

- perché nel mondo di domani ci sarà bisogno di un numero sempre maggiore di esperti di lingue straniere, con una diversificazione che tiene conto anche delle aree socioeconomiche emergenti, come i Paesi Arabi e l'America Latina;
- per non incoraggiare la tendenza egemonizzante dell'inglese: al di là dell'innegabile importanza di questa lingua sul piano internazionale in numerosi settori, si registrano oggi forme di anglomania epidermiche e talora risibili;
- perché data la valenza formativa degli apprendimenti linguistici (in termini di sviluppo cognitivo e della comprensione interculturale), un'educazione linguistica è tanto più ricca ed efficace quanto più ampio è lo spettro delle lingue apprese;
- perché si possono costruire curricula (e, in prospettiva, curricula continui che evitino di ricominciare ogni volta daccapo) solo considerando ogni lingua straniera distintamente dalle altre. Vi possono e debbono essere ampie convergenze, ad esempio per quanto riguarda i domini e gli ambiti situazionali, ma non si può non tenere conto delle differenze che intercorrono tra le diverse lingue soprattutto a livello fonologico, morfosintattico, e lessicale. Un esempio di curricula paralleli di inglese, francese e tedesco si trova in FREDDI, 1987.

Tutto questo è ben chiaro a chi opera nel settore glottodidattico, ma la nostra è una cultura che purtroppo non di rado è aperta all'Europa solo a parole. Lo si nota in ambito scolastico, con programmi di lingua straniera limitati e ai quali viene destinato un numero insufficiente di ore di

insegnamento. Ma lo si nota anche in ambienti imprenditoriali dove ci si aspetterebbe sia una maggiore flessibilità ed articolazione di iniziative, sia una spiccata attenzione a come si comporta la concorrenza internazionale.

Occorre allora compiere uno sforzo unanime perché la cultura italiana nel suo complesso si faccia carico del problema delle *lingue straniere* al plurale. Le scadenze comunitarie verso una sempre maggiore integrazione dell'Europa - ma ancor più le tendenze emergenti a livello planetario - lo impongono.

1.6. EDUCAZIONE LINGUISTICA: LINGUA MATERNA E LINGUA STRANIERA

Il concetto di «educazione linguistica» modernamente intesa, su cui ritorneremo a proposito delle *finalità* che i nuovi Programmi intendono perseguire, è tutto basato sulla convinzione che le materie d'insegnamento non sono più considerate come tante monadi indipendenti, con finalità, obiettivi, contenuti e metodi staccati, autonomi, diversi gli uni dagli altri.

Le nozioni di «blocchi disciplinari», di «trasversalità» di contenuti e metodi sono diventate prioritarie, e su di esse occorre concentrarsi in uno sforzo mirato a considerare, nella fattispecie, tutte le discipline linguistiche (lingua materna, lingue classiche e lingue straniere) come facenti parte di un'unica area, e quindi necessitanti un insegnamento omogeneo.

Tale concezione dell'educazione linguistica non è affatto scontata, soprattutto per quanto riguarda le lingue straniere appunto, tradizionalmente considerate di secondaria importanza nel nostro Paese.

È conquista di una glottodidattica recente ed aggiornata la dimensione *testuale* dell'insegnamento, cui soggiace una considerazione *funzionale* del linguaggio, ed è proprio grazie a tali parametri di valutazione che è possibile considerare l'identica natura dei due insegnamenti, dell'italiano-lingua materna e della lingua straniera, i quali hanno invece due storie didattiche tanto diverse, il primo essendo stato a lungo legato al latino e ad una riflessione astratta eminentemente storico-letteraria-normativa del fatto linguistico, ed avendo occupato, per così dire, tutto l'ampio spazio glottologico riservato alle «materie letterarie» della nostra scuola, il secondo essendo stato considerato come disciplina inferiore, di contorno, quasi di evasione, mirata all'apprendimento mnemonico di qualche poesiola, alla lettura di qualche paginetta antologica, alla traduzione di frasette dalla L1 alla L2, inventate per giustificare le regole o addirittura le eccezioni alle regole, disciplina quest'ultima comunque affidata ad un altro insegnante, non sempre specialista nella lingua-oggetto del suo insegnamento, e poco abituato a confrontarsi con il collega di lettere e a collaborare con lui in una visione unitaria ed omogenea del fatto linguistico.

È da accogliere quindi con estremo favore una visione autenticamente *unitaria* di educazione linguistica, resistendo però alla tentazione di passare da un eccesso all'altro: da una frammentazione e disarticolazione degli insegnamenti linguistici, tipiche di una stagione pedagogica che non aveva ancora dato sufficiente rilievo all'interdisciplinarietà e ad un «panlinguismo» nel quale, nell'ambito dell'educazione linguistica, si tenderebbe a ricomprendere tutte le «educazioni ai linguaggi» (educazione alla musica, all'iconicità — in qualche caso anche l'educazione fisica come esplorazione della gestualità e del mimo...).

Tale tentazione ha alcuni fondamenti che è bene comprendere:

— 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 ecc.);

— solo la lingua è in grado di essere metalingua di se stessa, oltre che di tutte le altre forme di espressione, e quindi queste facilmente mutuano da essa alcune categorie formali: si parla infatti di *frase* musicale, di *sintassi* di un quadro ecc.

Tuttavia appare opportuno riservare la denominazione di *educazione linguistica* a quella parte dell'educazione generale che si attua mediante l'insegnamento-apprendimento delle lingue (lingua materna, lingua nazionale, lingue straniere, eventuali lingue etniche e/o lingue classiche), e noi qui vogliamo riferirci in particolare al rapporto che si instaura fra l'italiano e la lingua straniera nella nostra scuola di oggi.

Nei programmi del 1979 per la Scuola Media si fa esplicito riferimento alla necessità che «gli insegnanti di italiano e di lingua straniera, nel Consiglio di classe, raggiungano un'intesa sulla terminologia grammaticale da adottare». È un'esigenza certamente da condividere, ma che così formulata appare riduttiva. I problemi «a monte» sono almeno tre.

Il primo è che dobbiamo interrogarci, ancora una volta, se davvero possa bastare l'introduzione di qualche termine tecnico per far sì che si chiariscano le idee agli allievi, anche e soprattutto a coloro che per età e sviluppo mentale incontrano difficoltà nel compiere operazioni simboliche di astrazione e categorizzazione. Nella scuola primaria, ad esempio, le stesse idee di *nome* e di *verbo*, che a noi sembrano estremamente semplici ed elementari, pongono problemi molto complicati che il fanciullo risolve attraverso un processo di maturazione lento e faticoso. Specialmente se si dovrà iniziare nelle classi del primo ciclo, insegnare la lingua straniera alle elementari partendo dalla grammatica sarebbe un errore gravissimo che dimostra di ignorare sia almeno un secolo di studi psicopedagogici sia innumerevoli esperienze «sul campo». A tutti i livelli di età e scolarità dobbiamo comunque guardarci dalla *illusione metalinguistica*, cioè dalla falsa prospettiva per cui imparare la lingua (ma-

terna o straniera che sia) coincide con il saperne fare l'analisi grammaticale e logica.

Il secondo aspetto è strettamente collegato al primo: alcuni termini non sono in realtà tali, perché risultano spesso mal definiti; basti pensare agli incerti confini tra congiunzioni, avverbi e locuzioni avverbiali, o al dibattito filosofico-linguistico su che cosa si debba intendere per «nome astratto», per comprendere le difficoltà di analisi grammaticale anche da parte di persone come i laureati in discipline linguistiche, che per definizione dovrebbero essere tra gli esperti del settore.

Il terzo problema è che usare *tema* e *rema* invece di *soggetto* e *predicato*, o di *argomento* e *commento*, oppure *sintagma nominale* e *sintagma verbale* invece di *gruppo del nome* e *gruppo del verbo* non è soltanto una questione terminologica, di preferenza per il termine più tecnico e innovativo rispetto al termine tradizionale: è anche un possibile indizio della presenza di modi diversi di analizzare le strutture del linguaggio. In altre parole, termini diversi rimandano a grammatiche diverse.

L'uso del plurale *grammatiche* rinvia alla constatazione, che dovrebbe essere una diffusa consapevolezza, del fatto che la grammatica formale «tradizionale» è inadeguata a rendere conto delle analisi che sono state compiute sulle lingue e sui linguaggi.

Tra le varie funzioni del *presente indicativo* italiano, ad esempio, vi è quella di esprimere azioni che, iniziate nel passato, continuano nel presente: «Lo conosco dal 1971»; «Piove da una settimana».

In inglese, per le stesse azioni si usa il *present perfect* (*simple* oppure *continuous*). Questa forma verbale inglese non è un *passato prossimo*, come talora si legge su testi italiani, ma consiste nell'aspetto *perfettivo* del tempo *presente*, il cui impiego solo parzialmente coincide con quello del passato prossimo italiano. Ci sono quindi questioni terminologiche che si intersecano con questioni concettuali e contribuiscono a complicare il discorso, ad ulteriore riprova del fatto che il ricorso al metalinguaggio grammaticale a volte oscura la realtà invece di chiarirla, e che dobbiamo stare sempre in guardia contro l'illusione grammaticalistica secondo cui l'uso dei tecnicismi appropriati è condizione necessaria e sufficiente per comprendere il fenomeno a cui tali termini si riferiscono.

Nel caso specifico, può essere didatticamente utile far notare come la lingua inglese distingua lessicalmente il tempo cronologico (*time*) dal tempo grammaticale (*tense*).

Come quello di tempo, anche altri concetti che siamo inclini a ritenere basilari ed indiscussi si rivelano invece problematici ad un esame più attento. Accenno 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 anche a gettar luce sulla propria.

Nella frase «Giovanni ha rotto la finestra», *Giovanni* è il soggetto della frase, e in tale posizione può essere sostituito da *un martello*: «Un martello ha rotto la finestra». Possiamo dire, mediante una trasformazione al passivo: «La finestra è stata rotta da Giovanni» ma forse non possiamo dire altrettanto bene: «La finestra è stata rotta da un martello» ed è sicuramente inaccettabile: «Giovanni e un martello hanno rotto la finestra» mentre è del tutto regolare l'enunciato: «Giovanni ha rotto la finestra con un martello».

Che razza di soggetto è mai quello che non sempre può diventare il complemento di causa efficiente nella corrispondente frase passiva, e non può coordinarsi con un altro soggetto che regge lo stesso predicato?

Per superare questo tipo di difficoltà, Fillmore ha proposto una *Grammatica dei casi* in cui, nell'esempio sopra riportato, si distingue il caso *agente* (rappresentato da *Giovanni*) dal caso *strumentale* (*un martello*). Altri casi sono il *dativo*, il *fattitivo*, il *locativo* e l'*oggettivo*. Il breve cenno che qui ne abbiamo dato basti a segnalare come le «nuove grammatiche» quali quella di Fillmore nascano e si sviluppino come risposta ai problemi che la grammatica tradizionale ha lasciato irrisolti; nel caso considerato, l'inadeguatezza della categoria di *soggetto*.

Ci stiamo progressivamente allontanando dalla morfosintassi formale tradizionale per andare verso i nuovi orizzonti che la linguistica ci ha aperto: la grammatica del testo e del discorso, la grammatica delle funzioni linguistiche e della comunicazione verbale, nonché delle varie forme di comunicazione paralinguistica e non-verbale. Sta di fatto che, come scriveva De Mauro quasi venti anni fa, non dovremmo più parlare di *grammatica* al singolare ma di *grammatiche* al plurale.

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 così via.

Non sempre i termini proposti sono pienamente accettabili, ma essi confermano che si è compreso come per descrivere i vari aspetti del linguaggio occorran approcci diversi.

1.6.1. *Il testo*

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 grammatica testuale.

È essenziale tener presente che i tratti primari della testualità (coesione, coerenza, ridondanza ecc.) e le principali operazioni discorsuali — dialogare, narrare, descrivere, riassumere, parafrasare e così via — sono in larga misura «trasversali» alle varie lingue, e quindi per chi insegna lingua straniera il compito principale dovrebbe essere quello di trasporre in quella lingua una competenza testuale già costruita. Se usiamo il condizionale è perché l'esperienza insegna che non sempre questo accade. Quali le possibili cause? Proviamo ad indicarne un paio:

a) nei primi due anni della scuola superiore viene dedicato troppo poco tempo alla grammatica del testo, dando per scontato che nella scuola media ne siano già stati esaminati i tratti principali. In realtà, se anche c'è stato uno sforzo in tale direzione, i preadolescenti non sempre hanno già la maturità intellettuale adeguata per approfondire a sufficienza certi problemi;

b) i temi della testualità sono generalmente affrontati con un approccio eccessivamente teorico, mentre gli studenti interiorizzano davvero solo ciò che viene percepito come utile alla risoluzione di problemi concreti o realistici (si pensi alla differenza tra un riassunto fatto per esercizio, e quindi fine a se stesso, ed un riassunto finalizzato alla redazione di un articolo che non superi una data lunghezza, ai fini della sua pubblicazione sul giornalino scolastico o altrove).

Quali che siano le cause di queste carenze, non c'è dubbio che i nuovi programmi impongono al docente di italiano molta attenzione a questi aspetti e che il confrontarsi con i problemi della testualità in lingua straniera può essere una strada efficace affinché gli allievi prendano coscienza dell'importanza del cogliere in un testo i nessi anaforici e cataforici, le coreferenze, le presupposizioni e implicazioni e tutto il resto, non come nozioni astratte ma come strumento di lavoro sul testo e oltre il testo.

La dimensione testuale deve orientare particolarmente l'approccio alla comprensione orale ed alla lettura in entrambe le lingue, materna e straniera.

Le due abilità ricettive, tradizionalmente ed erroneamente ritenute passive da una glottodidattica classica, ed oggi rivisitate secondo parametri di maggiore attività ed implicazione di più alto coinvolgimento del destinatario del messaggio sia orale che scritto, cioè il capire ed il leggere, — ancor più delle corrispondenti abilità produttive del parlare e dello scrivere — devono essere sorrette dal concetto di testualità, che affonda in una visione globalistica e, per così dire, totalizzante del fatto di lingua.

In tale prospettiva e muniti di questi strumenti, gli allievi devono poter

affrontare i testi scritti, decifrandoli e penetrandoli grazie a quelle tecniche di lettura-comprensione che sono state elaborate, e che hanno fatto buona prova tanto in lingua materna quanto in lingua straniera, e su cui ritorneremo nella seconda parte di questo lavoro, nel capitolo dedicato agli *obiettivi* che l'educazione linguistica nei primi due anni delle superiori intende perseguire.

In questa sede basti ricordare come le tecniche di lettura cursoria, di lettura globale, di lettura scremante ecc., che vedremo, saranno esercitate ed affinate dapprima sul testo meglio noto di lingua materna e, in un secondo momento, trasposte e trasferite al testo di lingua straniera, generalmente più difficile da decifrare.

D'altra parte, poiché il documento «autentico» è più spesso appannaggio della didattica dell'italiano, mentre per la lingua straniera «l'autentico» viene talvolta rivisitato e semplificato dall'insegnante, preoccupato che l'allievo non debba affrontare troppe difficoltà in una sola volta, è possibile che la tecnica stessa di lettura appaia più trasparente e più spendibile nel processo di decodificazione del significato, quando viene esercitata su un testo di L2, costruito con lingua più semplice e quantitativamente più ridotta, per cui essa sarà in seguito trasposta al testo di L1, per ritornare poi a quello di L2, in un movimento pendolare che giova alla sua elucidazione, e che permette, alla tecnica stessa, di essere meglio afferrata e penetrata dal discente.

Anche sul piano strettamente metodologico dunque, e addirittura sul piano più modesto delle *tecniche* (BALBONI, 1992: 6-11), giova l'accostamento della didattica dell'italiano-lingua materna alla didattica della lingua straniera o seconda.

1.6.2. La funzione

L'altro termine-chiave di una glottodidattica aggiornata che ha ispirato i Programmi sperimentali dopo «testo» è senz'altro «funzione/funzionalità».

Linguistica funzionale significa considerazione della lingua assai più centrata sul suo *uso* che sulla sua *forma*; educazione linguistica funzionale significa, dalla parte dell'insegnante, atteggiamento costante mirato a tale concezione della lingua.

Tuttavia, riflettendo sulla amplissima polivalenza del concetto di «funzionalità», nel 1988 io avevo proposto quattro diverse accezioni del termine (CAMBIAGHI, 1988: 14-17), ma ricordo un articolo molto anteriore, del 1951, intitolato *Che cosa è funzionale?*, in cui si sosteneva che in linguistica moderna tutto o quasi tutto è funzionale (MUNCH, 1951: 449 segg.), e rapportandolo alla didattica, vedo delinearsi una funzionalità almeno doppia:

1) Funzionalità nella filosofia, cioè nell'approccio all'insegnamento, che si sforza di costruire una *grammatica del significato*, una grammatica delle *nozioni*, delle categorie concettuali della lingua, e che si apparenta a certe accezioni più tradizionali della grammatica «funzionale» nel senso, magari

un po' empirico, di *living philology* di Sweet, o di *Sprachgefühl* di Bohlen, o addirittura di *Sprachgeist* di Von Humboldt.

2) Funzionalità nella tecnica, in un'accezione più limitata, più decisamente glottodidattica, in cui «funzionale» diventa sinonimo di «mirato», di indirizzato agli «scopi speciali».

Nell'insegnamento la prima accezione è più facilmente collegabile ad un fine *teoretico*, ad un fine di vera e propria *riflessione sulla lingua*, e quindi è più consona alla L1, la seconda è più direttamente rapportabile ad un fine *empirico*, ed è quindi più consona alla L2.

Ho detto «più facilmente collegabile/rapportabile»; non è dunque una diversità di fini che qui si vuole statuire fra la didattica della L1 e quella della L2, ma si tratta di *più* e di *meno*, cioè di *gradualità* nello stesso atteggiamento di fondo, nella stessa «considerazione funzionale del linguaggio».

Non che la L1 persegua un fine esclusivamente teoretico, e la L2 un fine empirico, ma certo si tratta di accordare una maggiore attenzione al fine teoretico, e quindi alla riflessione sulla lingua per la L1, che è già conosciuta dall'allievo, e una maggiore attenzione al fine empirico per la L2, che, tutta, deve essere costruita e veicolata appunto dalla scuola.

Se queste due linee si fanno interagire mediante la metodica contrastiva o comparativa, se si fa cioè oscillare l'attenzione dal fine teoretico a quello empirico, e da quello empirico a quello teoretico, nella L1 e nella L2, si ottengono risultati migliori. Vediamo in concreto a proposito delle quattro abilità tradizionali: capire, parlare, leggere e scrivere.

È evidente che non può esservi la stessa proporzione nello sviluppo delle quattro abilità, sia in assoluto, sia in L1 che in L2 considerate l'una insieme all'altra, o l'una separata e distinta dall'altra.

Se il *capire* e il *parlare* sono prevalenti, sia in assoluto, sia in rapporto all'una o all'altra lingua, il *leggere* e lo *scrivere* sono quantitativamente meno importanti, ma soprattutto non c'è parallelismo cronologico nella L1 e nella L2.

Il capire e il parlare saranno esercitati *di più* in L2, mentre in L1 si eserciteranno maggiormente il leggere e lo scrivere, e il leggere in L1 può significare riflettere sulla lingua *prima* che questo avvenga anche per la L2.

Naturalmente gli esercizi, i «tipi» di testo su cui si eserciteranno queste abilità saranno ben diversi nella L1 già conosciuta e nella L2 in fase di apprendimento, diversi per quanto riguarda il livello di «difficoltà/complessità», non il «tipo» di testo che deve essere continuamente variato in entrambi i casi.

Il testo di L2 sarà costituito da frasi semplici, fondamentali; il testo di L1 può essere costituito da frasi più complesse, più costruite, e la *coesione* e la *coerenza*, per esempio, saranno riconosciute ed evidenziate nel testo di L1, e da questo trasferite al testo di L2, piuttosto che non viceversa, almeno nella fase propedeutica dell'insegnamento di una L2.

Non vi è differenza, ripeto, di *tipo* testuale, non vi è differenza di approccio o di considerazione del *tessuto* della lingua — si tratta di una considerazione «funzionale» della lingua in entrambi i casi —, ma si deve riscontrare una notevole differenza nel senso di una complessità maggiore concessa al testo di L1, complessità che permette teorizzazioni, esemplificazioni e trasposizioni di ogni tipo particolarmente dalla L1 alla L2 e, in minor misura certamente, anche dalla L2 alla L1.

La «riflessione sulla lingua» si farà soprattutto sulla L1, e da questa si trasferirà alla L2 per mezzo della metodica comparativa.

La dicotomia di funzionalità come «filosofia» e funzionalità come «tecnica» si riconosce, abbiamo detto, nei due fini, nei due scopi generali dell'apprendimento, più teoretico quello relativo alla L1, più empirico quello relativo alla L2.

Il primo persegue l'aspetto *educativo* più ampio, il secondo quello *strumentale* dell'insegnamento, ma anche qui bisogna fare attenzione: non si tratta di una contrapposizione/opposizione di elementi.

Alcuni anni fa era possibile sentir dire che le lingue straniere perseguono solo fini strumentali, e non educativi, e che solo le lettere (l'italiano e il latino, naturalmente, quasi non fosse anch'esso una lingua straniera...) educano davvero...!

Oggi queste posizioni sono superate, e noi sorridiamo di fronte ad osservazioni del genere, ma la mentalità profonda non è ancora radicalmente mutata.

Forse non siamo ancora del tutto convinti che quando si dice «tecnica», «strumentalità», o, con termine più moderno, «attività» si dice effettivamente «iperapprendimento», si dice «ripetizione», si dice «esercizio», e non si vede perché l'esercizio, qualunque esercizio, se ben condotto, non debba essere educativo.

Anzi! Semmai è vero il contrario...! Nell'esercizio si risolve infatti quella dicotomia posta tra funzionalità nel senso dell'approccio e funzionalità nel senso della tecnica.

E proprio l'esercizio, l'attività, la manipolazione e la creazione *con la lingua* e *sulla lingua* debbono aver posto in misura assai più massiccia nella didattica della L2 che in quella della L1, se è vero come è vero, che la didattica della L1 si costruisce a partire da una lingua, già in buona parte almeno, conosciuta, e quella della L2 deve per prima cosa rendere familiare all'allievo una lingua sconosciuta.

Quindi e da un punto di vista quantitativo e da un punto di vista cronologico, i due insegnamenti si differenziano notevolmente, ripeto, ma non da un punto di vista della considerazione soggiacente al concetto di lingua, cioè «dell'atteggiamento mentale» verso la lingua come strumento di espressione e di comunicazione.

Questo è identico nella L1 e nella L2: è cioè appunto la considerazione

funzionale del sistema, come «apparato fisiologico della lingua, principio vitale che la anima» (TITONE, 1984: 346).

Vediamo ora questi due punti di vista quantitativo (e per un certo verso anche qualitativo) e cronologico relativi alle abilità tradizionali.

1.6.3. *Il punto di vista*

Molti esercizi sul capire e sul parlare — sul capire in interazione faccia a faccia, sul capire al telefono, sul capire nel senso di decodificare o decifrare un messaggio registrato o frammentario ecc. e sul parlare dapprima guidato, poi via via più libero, più creativo fino ad essere un parlato totalmente autonomo e pienamente creativo — dovranno essere fatti in L2, *molti di più* che in L1.

Si dà per scontato che in L1 invece si capisca e si parli: è un dare per scontato magari un po' superficiale, ma di fatto esiste una differenza notevole fra i due insegnamenti.

In L1 invece tutto deve essere sistematizzato, riorganizzato, ridefinito, catalogato, seriato, ma la differenza dal punto di vista qualitativo-quantitativo rimane, e deve tradursi in una quantità maggiore di esercizi da attribuire alla lingua straniera rispetto all'italiano.

Studiare una L2 è una questione così complessa che coinvolge, che ingloba entrambi gli aspetti della meccanicizzazione e della riflessione.

Poi si potrà farne una questione di dosaggio, ma è ancora una volta un problema di metodo: nell'apprendimento di una L2 c'è un aspetto di meccanicismo, di impiego, di coinvolgimento poco riflesso della memoria, che tocca la sfera della strumentalità, e un aspetto di riflessione, di approfondimento, di ricerca delle strategie cognitive e di messa in azione degli elementi di maggior «approfondimento», che sono, se possiamo esprimerci così, più decisamente formativi, più ampiamente educativi.

Ma perché mai l'esercizio della memoria, l'attività esercitativa, sia pure in parte meccanica e meccanicistica, debbono essere considerate meno «nobili», meno «formative» dell'attività più decisamente riflessiva?

La riflessione sarà forse più formativa della memorizzazione, ma entrambe sono operazioni dello spirito, dell'intelligenza, e quindi entrambe portano con sé una valenza educativa altissima, per cui dobbiamo affermare con forza che la dicotomia spesso posta tra valenza formativa e valenza strumentale dell'insegnamento-apprendimento di una L2 è una falsa dicotomia, che non ha ragion d'essere in una visione corretta di educazione linguistica, quale ormai si è venuta delineando nel nostro Paese da una ventina d'anni ad oggi.

Se veniamo poi al campo metodologico vero e proprio, ma questo discorso dovrà essere ripreso ed approfondito meglio a proposito del triennio, cioè a proposito di una didattica linguistica superiore e «per scopi speciali», dobbiamo dire che oggi si va elaborando una didattica linguistica autenticamen-

te comunicativa nella trasmissione appunto della microlingua di specializzazione, assai più comunicativa che nella trasmissione della lingua standard o del cosiddetto «tronco comune» delle lingue tecnico-scientifiche, proprio perché basata su uno scambio di informazioni e quindi su una comunicazione *vera* fra il docente di L2 e l'allievo in corso di specializzazione nei diversi indirizzi del triennio superiore.

Le metodiche comunicative, centrate sul discente e, dal punto di vista linguistico, centrate sul significato e quindi in direzione dal significato alla forma, cioè onomasiologiche piuttosto che semasiologiche, sembrano convenire meglio alle esigenze di una scuola secondaria superiore moderna, ma, ripeto, tale argomento dovrà essere ripreso in altra sede.

Dal punto di vista cronologico si pensa che capire e parlare vengano *prima* di leggere e scrivere sia per la L1 che per la L2.

Ma poiché il capire e il parlare nella L1 vengono esercitati anche prima della scuola e fuori dalla stessa, in una dose massiccia anche se non controllata, il leggere e lo scrivere si impongono subito per la L1, e con essi il riflettere sulla lingua, che è conseguenza diretta e naturale delle due abilità dello scritto; sicché queste abilità interagiscono con le prime, cioè con il capire e il parlare nella L2 che, invece, richiedono tempi più lunghi ed esercizi più numerosi.

Ed è appunto qui che, come abbiamo già detto, il riflettere sullo scritto della L1 può aiutare e facilitare il parlare e lo scrivere in L2.

«La L1 dovrebbe diventare il punto di partenza di una esplorazione progressiva del funzionamento del linguaggio, le cui leggi l'allievo ritroverebbe nell'accostarsi ad altre lingue» (LUGARINI, 1984: 172).

Il passaggio dovrebbe essere dunque: *L1* (già acquisita ma da apprendere nel senso di sistematizzare, organizzare, riflettere su...) → *Linguaggio* (nel senso di potenzialità, virtualità, insieme di simboli da decifrare...) → *L2* (nel senso di insieme di *items* da apprendere e come manipolazione e come creazione), e tale passaggio dovrebbe avvenire come su di un *continuum*.

È su questo *continuum* che entrano in gioco quelle dinamiche comparative, le quali mettono in luce le differenze, gli scarti, e al tempo stesso illuminano e rischiarano anche i punti oscuri della stessa L1.

Lo stesso Saussure aveva già affermato che la linguistica *esterna* aiuta a chiarire alcuni punti oscuri che la linguistica *interna* non è riuscita ad elucidare.

Di fronte cioè ad un problema *intralinguistico* di difficile spiegazione, un'analisi *interlinguistica*, cioè la messa a confronto con un'altra lingua è sempre molto illuminante.

Anche Bally, quando distingue tra stilistica *interna* e stilistica *esterna*, dice in fondo la stessa cosa.

«Ed è facile convenire con Bally che fra le due stilistiche (quella *interna* ad una data lingua e quella *esterna* ad essa, perché nata dal raffronto con

un'altra lingua), è più facile convenire che la seconda, la stilistica esterna getti qualche luce sulla prima, sulla stilistica interna, piuttosto che non viceversa» (CAMBIAGHI, 1984: 272).

Vediamo ora due esempi, di cui il primo a livello di intera proposizione e il secondo a livello di lessico: 1) l'espressione della non persona nel codice italiano si caratterizza per l'assenza di soggetto nelle proposizioni: «sembra», «è meglio», «nevica», «dicono»; nel codice francese, invece, tali forme corrispondono a: «*il semble*», «*il vaut mieux*», «*il neige*», «*on dit*». Dunque in italiano il predicato verbale può da solo formare una proposizione, mentre in francese il soggetto e il predicato devono coesistere per dare luogo a una proposizione.

Che il predicato verbale possa cioè fungere da proposizione in italiano, anche in frasi non imperative, è un'osservazione di linguistica italiana, che appare più evidente da un confronto con l'analoga, ma di esito contrario, osservazione di linguistica francese. 2) A livello di lessico, che l'italiano non lessicalizzi il «prendere a prestito» appare più evidente da una messa a confronto dell'italiano «prestare» con la coppia di verbi francese «*prêter*» e «*emprunter*», che significano rispettivamente «dare in prestito» e «prendere in prestito», e gli esempi potrebbero continuare all'infinito.

1.7. EPISTEMOLOGIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Entro un'«Educazione linguistica» siffatta dunque vi è un momento di «riflessione sulla lingua» che sembra oggi comprendere *tutto*. Riflessione sulla lingua significa: riflessione grammaticale vera e propria, cioè morfosintattica; riflessione semantico-lessicale; riflessione metalinguistica generale; riflessione retorico-pragmatica; riflessione fonetico-fonologica ecc.

Condurre una riflessione *intralinguistica* significa mettere in evidenza la non corrispondenza tra la *forma* e la *funzione* della lingua, e valutare lo scarto fra queste due entità estreme costitutive della stessa; condurre una riflessione *interlinguistica* significa mettere a confronto tutti gli aspetti che abbiamo detto di due o tre lingue diverse: riflettere sulla lingua e sulle lingue oggi vuol dire tutto questo.

È necessario però tenere distinti i momenti: quando si fa «riflessione sulla lingua» non si fa acquisizione manipolativa o meccanica (e qui torno essenzialmente alla lingua straniera), né apprendimento creativo, libero, ma l'«apprendimento» è potenziato dalla «riflessione». Tuttavia i momenti devono essere tenuti distinti.

E l'apprendimento di una L2 è un iperapprendimento, che nel modello olodinamico triplanare di Titone si situa al livello «tattico», cioè al più superficiale, al livello degli automatismi, per quanto riguarda appunto i mec-

canismi di base (che erano stati enfatizzati dalla didattica dello strutturalismo), i quali saranno poi rinforzati dal livello «strategico» o delle regole, o delle definizioni generali, che, come abbiamo detto, sono esaltate dal paragone, cioè dalla linguistica comparativa o dalla stilistica esterna, mentre tutto è mosso dal livello più profondo, o delle motivazioni interiori, che Titone chiama «egodinamico».

Il modello «olodinamico» proposto da Titone fin dagli anni settanta (TITONE, 1973: 1-20) sembra essere oggi il più rispondente alle esigenze di una glottodidattica moderna, e sembra poter costituire il quadro formale più consono ad una educazione linguistica, per buona parte nutrita di riflessione, di coscientizzazione-concettualizzazione delle problematiche connesse al fatto linguistico, in una visione quindi molto allargata e culturalmente arricchita di «educazione alla lingua e alle lingue», visione che va ben al di là di quella proposta dallo strutturalismo classico che aveva enfatizzato solo il livello più superficiale dell'apprendimento, il «tattico» appunto nella terminologia di Titone.

La psicologia cognitiva, la psicolinguistica, la neuro-linguistica applicata alla didattica, unitamente alle ricerche sull'interlingua hanno enormemente contribuito, in questo ultimo ventennio, a ridare spessore e quindi credibilità all'educazione linguistica, destinata ad essere sempre più educazione all'italiano e alle lingue straniere, vive, parlate, moderne, e sempre meno, quanto ad estensione, cioè quanto a numero di studenti interessati, educazione all'italiano e alle lingue classiche.

Diventa perciò importante *credere* che le lingue straniere, insieme all'italiano, come già era avvenuto per il latino nella scuola di cento, di cinquanta anni fa, svolgono un ruolo formativo, che anzi l'umanesimo del duemila è un umanesimo il quale si costruisce e si costruirà sempre di più sulle lingue moderne, e che quindi la dicotomia posta nei paragrafi precedenti tra valore formativo e valore strumentale delle lingue straniere è una falsa dicotomia, se per «formativo» intendiamo un valore di serie «A» e per «strumentale» un valore di serie «B».

Entrambi questi valori hanno invece pari dignità, anzi sono i due pilastri di ogni autentico umanesimo: i valori culturali intesi alla formazione ed alla maturazione dello spirito, e la ragion pratica, cioè l'utilità connessa ai bisogni e ai desideri degli uomini.

Entrambi vanno perseguiti, ed entrambi sono inestricabilmente legati tra loro.

Del resto tale fu la funzione del latino nella civiltà rinascimentale, che era sì strumento di scoperte culturali enormi, trasmettendo i valori della civiltà classica, il diritto, la filosofia, la letteratura, la storia etico-civile di Roma, ma era contemporaneamente strumento fondamentale dell'internazionalismo, era la lingua della diplomazia, delle università (che tutte professavano in latino, favorendo la mobilità degli studenti), delle scienze (onde i trattati di me-

dicina, di matematica, di diritto, di filologia, di filosofia ecc. erano tutti redatti in latino).

Questa doppia funzione, di strumento della comunicazione a livello internazionale e di strumento formativo per l'apprendimento di rilevanti contenuti culturali, civili, etici, letterari è oggi adempiuto dalle grandi lingue contemporanee.

Per queste ragioni l'apprendimento delle lingue straniere si configura come una componente essenziale della formazione di base del cittadino europeo, e come elemento centrale di un moderno umanesimo.

Del resto «oggi le teorie cognitivistiche che si sono fatte breccia nel mondo glottodidattico attraverso la linguistica chomskyana e la psicolinguistica derivata, offrono modelli più ricchi, flessibili e “umani” a una metodologia glottodidattica che vuole operare non unicamente sulla forma bensì sul significato, non sulla mera sintassi bensì sul sostrato semantico che anima la comunicazione.

Inoltre, un allargamento della sfera operativa degli apprendimenti “umani” fino a includere i piani dell'Io, dell'autocoscienza, dell'affettività, del vissuto esperienziale, nella luce di una psicologia integrata della Personalità amplia altresì la visione e il campo dell'apprendimento linguistico, che assume una dimensione olistica indubbiamente feconda» (TITONE, 1991: 24).

Per concludere, ritorniamo alla didattica specifica della L2. Se un tale apprendimento implica tre diversi aspetti: 1) la manipolazione delle strutture di base, e quindi deve costituirsi come un *iperapprendimento*; 2) la creazione libera e l'esercizio libero, creativo, che oggi si vuole *comunicativo*, centrato sul discente, e quindi *funzionale* al tipo di scuola in cui si opera e allo scopo dell'apprendimento; 3) la *riflessione* sulla lingua, sulle lingue e sul linguaggio, nel campo dell'educazione linguistica generale, che, come abbiamo visto, si nutre di linguistica comparativa, possiamo dire che tutti e tre questi aspetti sono ugualmente importanti per una corretta impostazione dell'insegnamento.

Ma dei tre solo *la riflessione sulla lingua* è trasversale agli altri, non si presenta cioè in un momento preciso dell'*iter* didattico, ma può penetrare tutti i momenti, e tutti, in qualche modo, condizionare, facilitando e favorendo gli apprendimenti e, come abbiamo più volte ripetuto, finendo per illuminare anche la riflessione-coscientizzazione che viene esercitata sui moduli linguistici materni.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV., *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e documenti degli "Annali della della Pubblica Istruzione" 56, Roma, Le Monnier, 1991.
- AMATO A. et al., *Teoria e pratica glottodidattica nell'opera di Claudius Holyband*, Roma, Bulzoni, 1983.
- BALBONI P.E., *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana, 1988.
- BALBONI P.E., "Teoria, approccio, metodo tecnica in glottodidattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXX, n. 1, Febbraio 1992, pp. 6-11.
- BETTETINI G., *Il segno dell'informatica*, Milano, Bompiani, 1987.
- CAMBIAGHI B., *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CAMBIAGHI B., *La traduzione italiano-francese: problemi semantici*, in S. Cigada (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, 1984.
- CAMBIAGHI B., "La grammatica funzionale: linee di ricerca" in *Le Lingue del Mondo*, a. LIII, n. 1/2, gen.-apr. 1988, pp. 14-17.
- CLOSSET F., *Didactique des langues vivantes*, Paris, Didier, s.d., p. 27, in G. Freddi, "Oltre lo strutturalismo", q.v., p. 94.
- DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.
- FISHMAN J.A., *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, 1976 (Trad. it. *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica, 1979).
- FREDDI G., "Oltre lo strutturalismo", in C.L.A.Di.L., *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, (Atti del II Convegno, Desenzano 11-12 febbraio 1967), Bergamo, Minerva Italica, 1968.
- FREDDI G. (a cura di), *Lingue Straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana, 1987.
- FREDDI G., "Mete e obiettivi dell'educazione linguistica", in *Le lingue del mondo*, a. LIV, n. 1, gen.-feb. 1989, pp. 61-65.
- HYMES D., "On Communicative Competence", in J.B. PRIDE, J. HOLMES (a cura di), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.
- JESPERSEN O., *How to Teach a Foreign Language*, (I ed. in danese), 1904.
- LUGARINI E., *Lingua madre e lingua straniera nell'area disciplinare "educazione linguistica"*, in CIDI-LEND, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Vol. 1, Milano, B. Mondadori, 1984.
- MUNCH R., *Was ist funktional*, "Unsere Schule", VI, 1951, pp. 449 ss.
- PALMER H., *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London, Harrap, 1917 (ripubbl. a cura di D. HARPER, Oxford University Press, 1968).
- SWEET H., *The Practical Study of Languages*, in H.C. WYLD (ed.), *Collected Papers of Henry Sweet*, Oxford, Clarendon Press, 1913.
- TITONE R., "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, 1973, pp. 5-18.
- TITONE R., Il principio della 'doppia funzionalità' nella grammatica didattica in E. ARCAINI, S. CIGADA, E. RIGOTTI (a cura di), *Diacronia, sincronia e cultura: Saggi linguistici in onore di L. Heilmann*, Brescia, La Scuola, 1984.

CAPITOLO SECONDO

LE FINALITA'

2.1. Le strutture cognitive

Questa sezione conclusiva della parte I intende esaminare approfonditamente le finalità di cui alla sezione 4.2.2.¹ dei Programmi sperimentali, iniziando con quelle che si riferiscono alle strutture cognitive, per poi passare a quelle incentrate sul rapporto lingua-cultura e infine concludere con la riflessione sulla propria lingua-cultura in chiave comparativa.

Tra “le finalità dell’insegnamento di lingua straniera” secondo i nuovi Programmi al n. 4 troviamo:

il potenziamento della flessibilità delle strutture cognitive, attraverso il confronto con i diversi modi di organizzare la realtà che sono propri di altri sistemi linguistici

e al n. 6:

lo sviluppo delle modalità generali del pensiero, attraverso la riflessione sulla lingua.

Non potremo affrontare le questioni filosofiche sottese a queste enunciazioni, ma solo accennare alle indicazioni che alla glottodidattica provengono da orientamenti recenti in linguistica e psicolinguistica. Rimane fondamentale l’affermazione secondo cui

a ogni lingua corrisponde un’organizzazione particolare dei dati dell’esperienza. Imparare un’altra lingua non è mettere etichette nuove su oggetti noti ma abituarsi ad analizzare in maniera diversa l’oggetto su cui vertono le comunicazioni linguistiche (MARTINET, 1971:20).

Il potenziamento della flessibilità previsto dalle finalità dei primi due anni della scuola secondaria si iscrive in un itinerario che inizia, sotto il profilo

¹ Cfr. p. 117 del presente lavoro.

scolastico, già nella scuola materna (si veda il paragrafo 3.2.b, “I discorsi e le parole” - dei *Nuovi orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*). 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 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.

Nello stesso documento, il programma di Lingua Italiana inizia con una serie di definizioni del fenomeno linguistico:

- “a) *la lingua è strumento del pensiero*, non solo perché lo traduce in parole [...] ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali [...];
- b) *la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale* [...];
- c) *la lingua* è il veicolo attraverso cui si *esprime* in modo più articolato *l’esperienza* razionale e affettiva dell’individuo;
- d) *la lingua è espressione* di pensiero, di sentimenti, di stati d’animo [...];
- e) *la lingua è un oggetto culturale* che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.”

Da queste definizioni scendono, per filiazione diretta, i compiti della scuola elementare in questo campo:

- a) fornire all’alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.);
- b) potenziare nell’alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status, ecc. e in diverse situazioni comunicative [...];

- c) offrire i mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;
- d) promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo della espressione letteraria;
- e) avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali [...].”

Di particolare rilievo sotto il profilo dello sviluppo cognitivo sono i punti *a)* e *c)*; l'elenco delle *operazioni mentali*, pur 'aperto' e quindi non esaustivo, ci sembra un punto di riferimento utile per l'educazione linguistica non solo a livello elementare ma anche negli stadi successivi. Nessuno di questi obiettivi, a nostro avviso, è circoscrivibile all'insegnamento della lingua italiana ma tutti si riferiscono all'educazione linguistica nel suo complesso. Soprattutto quelli che mirano al riconoscimento delle varietà e dei mutamenti linguistici possono essere perseguiti meglio attraverso un lavoro su più codici: la lingua italiana, l'eventuale dialetto locale e la lingua straniera.

Ad essi, il programma di Lingua Straniera per la Scuola Elementare aggiunge altre tre finalità:

- a) aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze;
- b) permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria;
- c) avviare l'alunno attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

Mentre il secondo obiettivo è orientato verso una valenza strumentale, il primo (in cui si menziona espressamente lo sviluppo cognitivo) e il terzo riprendono puntualmente i filoni principali del versante formativo.

Come già accennato, la prima sanzione ufficiale del concetto di educazione linguistica la troviamo nella sezione dei Programmi Ministeriali per la Scuola Media del 1979 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 [...] (I corsivi sono nostri) .

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.

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

2.2. Pensiero simbolico e simbolizzazione

I termini *simbolo* e *simbolizzazione*, già incontrati più volte, richiedono una definizione più puntuale. Peirce distingue:

a) l'*icona*, che opera tramite la similitudine di fatto tra significante e significato: la fotografia o il disegno di un gatto valgono per il gatto perché gli rassomigliano;

b) l'*indice*, che opera tramite la contiguità di fatto tra significante e significato: il fumo è indice di fuoco, e l'orma sulla sabbia è per Robinson Crusoe indice di una presenza umana sull'isola;

c) il *simbolo*, che opera tramite una contiguità *istituita* e *appresa*: la connessione è data da una regola, che varia a seconda degli usi locali; il nero è simbolo di lutto presso certe popolazioni ma non presso altre.

Le lingue sono sistemi simbolici; la sequenza di grafemi <sale> rinvia non solo a significati diversi ma anche a pronunce diverse in francese [sal] e inglese [seil]; in italiano lo stesso significante ha almeno tre significati diversi, che possiamo disambiguare o mediante strumenti sintattici: "il sale le sale egli sale" oppure lessicali: "sale e pepe sale e salotti sale e scende."

Secondo gli studi di Piaget, il preadolescente ha raggiunto la fase del pensiero simbolico, che gli consente di operare categorizzazioni, seriazioni, quantificazioni e tutte le altre forme di astrazione; l'adolescente, poi, è nel pieno dell'età in cui, avendo preso coscienza delle proprie capacità razio-cinative, si concepiscono mondi utopistici, sistemi sociali teoricamente perfetti ma proprio per questo lontani da quelli reali – con sofferenze, frustrazioni e tendenze alla contestazione, derivanti dallo scontrarsi con i divari tra quegli ideali che pure la società assume e proclama (giustizia, libertà, solidarietà, onestà, ecc.) e il vivere quotidiano.

Varie ricerche sulla psicologia dell'apprendimento collocano attorno ai sedici anni l'età di massimo sviluppo di certi aspetti dell'intelligenza legati al *problem-solving*. Se l'affermazione può sembrare non condivisibile sulla base dell'esperienza comune, ciò è dovuto al fatto che molto raramente si pongono problemi totalmente nuovi, per i quali non servono le competenze acquisite e le esperienze pregresse - ad esempio, rompicapi come il Cubo di Rubik. Nella vita scolastica ed extrascolastica un'età più avanzata porta di solito con sé un bagaglio di conoscenze, di soluzioni già sperimentate, di abitudine a dover gestire situazioni nuove (ma mai totalmente nuove); un bagaglio che attraverso i meccanismi dell'analogia facilita e semplifica il compito di affrontare i problemi.

A qualche insegnante dei primi due anni della scuola secondaria superiore l'idea che i suoi studenti siano al massimo del loro potenziale intellettuale sembrerà inaccettabile perché in contraddizione con la propria percezione dei fatti. Questa obiezione richiede una serie di risposte e di puntualizzazioni. Anzitutto si parla di potenziale massimo per ciascun soggetto, ma il livello può variare

notevolmente da un soggetto all'altro. In secondo luogo si parla di intelligenza come capacità di affrontare problemi nuovi, mentre nella scuola si privilegia spesso il patrimonio di conoscenze acquisite e la conformità a procedure consolidate, invece della creatività e della capacità di far fronte all'imprevisto (molti insegnanti cercano in tutti i modi di non uscire dal prevedibile e previsto). In terzo luogo l'apprendimento non è esito diretto del quoziente intellettivo ma è condizionato dagli aspetti psicoaffettivi; alla motivazione nell'apprendimento di una lingua straniera dedicheremo il quarto paragrafo di questo capitolo.

2.3. La lingua e il reale

Riprendiamo il discorso sulla simbolizzazione in campo linguistico, con alcuni esempi tratti dalla lingua italiana e dalla lingua inglese che ci aiuteranno a capire meglio che cosa significhi affermare che lingue diverse sono modi diversi di categorizzare il reale.

Primo 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

1a) Il cane è fedele

con

1b) Il cane ha fame

rileviamo che mentre in 1b il soggetto è determinato e l'articolo ha valore *deittico* (= quel cane), in 1a il soggetto è generico ed ha valore *categoriale* (= tutti i cani). E' un esempio di come una terminologia (in questo caso, *determinativo/indeterminativo*) invece di chiarire la realtà in certo modo ne complica e oscura la percezione esatta.

Osserviamo ora quattro enunciati inglesi:

2a) I like talking to students

2b) I like talking to some students

2c) Some students came to see me yesterday

2d) There are students and students

In 2a e 2b si evidenzia il contrasto tra l'articolo 0 ('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 2c, ma per 'un certo tipo di' in 2b (anche la pronuncia è diversa); 2d costituisce una peculiarità nell'uso dell'articolo 0, in un enunciato in cui un sostantivo plurale è contrapposto a se stesso.

Ricaviamo diverse indicazioni. Anzitutto anche l'articolo 0 (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 strette 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 2a con 2b, e di 2b con 2c). 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 2d che corrisponde esattamente al nostro ‘Ci sono studenti e studenti’, ma anche dissimmetrie, come nell’uso di 0 in 2a (in italiano, ‘Mi piace conversare con GLI studenti’) e casi particolari, come la non perfetta sinonimia di ‘certi’ e ‘alcuni’.

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

- 3a) - 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 esprime ‘dovere’) 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:

- 3b) You MUSTN’T walk upstairs [it’s bad for your heart]
Non devi salire a piedi (ti è proibito perché ti fa male al cuore)
3c) You NEEDN’T walk upstairs [there’s a lift].
Non devi salire a piedi (non occorre perché c’è l’ascensore)

Terzo esempio.

- 4a) They HAVE BEEN married for ten years (sono tuttora sposati)
4b) They WERE married for ten years (non sono più sposati)

Indipendentemente dalle ‘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).

Nei primi due anni superiore si può sistematizzare e approfondire la distinzione tra tempo cronologico (in inglese *time*, in tedesco *Zeit*) e tempo grammaticale (*tense*, *Tempus*) alla quale si è necessariamente fatto riferimento nell’apprendimento dell’uso delle forme verbali nei precedenti gradi di scolarità. Si può inoltre affrontare il tema della modalità superando certe ipersemplicazioni secondo cui in italiano essa sarebbe espressa dai modi verbali (indicativo, congiuntivo, condizionale, ecc.) e in altre lingue dagli ausiliari modali. Se definiamo l’indicativo italiano come “modo della realtà” ci scontriamo con il secondo verbo del seguente esempio:

- 5) - Come mai non è ancora arrivato?
- Sarà in ritardo il treno

ove sarà sta per *è possibile / è probabile / ritengo [che il treno sia in ritardo]*, ed è accettabile nel registro colloquiale. Anche la nozione di *registro* (solenne, formale, colloquiale, gergale, ecc.) è una di quelle che possono render conto delle distinzioni tra certe coppie solo superficialmente sinonimiche come *Thank you very much* (formale) / *Thanks a lot* (familiare).

2.4. Gli aspetti affettivi

La glottodidattica odierna, sulla scorta dei risultati delle indagini psicolinguistiche, sottolinea costantemente l'importanza degli aspetti affettivi accanto a quelli cognitivi. Per questo motivo riprendiamo ed approfondiamo il tema della *motivazione*. Questo termine viene usato in due contesti significativamente diversi:

a) per indicare la fase iniziale di una unità didattica, di 'messa in moto' dei processi attenzionali e di avvio all'esplorazione della situazione comunicativa in cui si colloca il testo iniziale; fase detta anche *incoativa* o di 'riscaldamento' (*warm up*);

b) per riferirsi a quell'aspetto della dinamica dell'io che

“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.”(SLAMA-CAZACU in TITONE 1981:244)

Qui ci occuperemo della motivazione sotto questo profilo, rinviando la discussione del punto a) al capitolo dedicato alle indicazioni didattiche.

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 (TITONE 1981:66-67 e 78-79).

Tra i diversi modelli che intendono rendere conto della complessità e della dinamica interna dei processi di apprendimento linguistico, il *Modello oloedinamico* di R. Titone meglio di altri rende conto dell'esistenza di diversi livelli di analisi e della centralità della motivazione.(TITONE 1973)

Il primo livello è il livello *tattico* (dal termine greco che significa “disposizione”) e si riferisce 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 codici, orale e scritto, l'ordine è un elemento significativo. Esso è dettato dalle norme morfosintattiche e dal lessico di quella lingua, e può non rispettare la *linearità profonda* del discorso (Cfr., tra gli altri, RIGOTTI 1979 e RIGOTTI-CIPOLLI 1988).

Confrontiamo l'enunciato italiano

6a) Io stesso lo avevo convocato

con un enunciato inglese di analogo significato

6b) I had called him in myself

Notiamo che in italiano troviamo, nell'ordine, due parole che si riferiscono al soggetto della frase (*io stesso*), una che si riferisce all'oggetto (*lo*), e due che costituiscono il predicato verbale (avevo convocato). In inglese al soggetto si riferiscono la prima e l'ultima parola, e le due parti del verbo frasale *call in* sono separate dal pronome oggetto *him*.

La separazione di elementi 'logicamente' unitari è un dato comune a molte lingue; non occorre richiamare alla mente i verbi separabili tedeschi: basta un'elementare frase italiana come "sono già arrivati" per mostrare la separazione di una forma verbale composta, operata dall'interposizione di un avverbio di tempo.

La discussione sull'esempio potrebbe continuare a lungo, comparando ad esempio 6a e 6b rispettivamente con

6c) Lo avevo convocato io stesso

6d) I myself had called him in

con tutti i problemi di *accento* logico ivi connessi. Qui ci basta registrare l'esistenza di regole sintattiche come quelle che impongono l'ordine soggetto-oggetto-verbo in 6a e l'ordine soggetto-verbo-oggetto in 6c:

6e) Io stesso avevo convocato il segretario

Sono regole dettate da ciascun codice e che determinano la struttura di superficie di un enunciato. Sul piano didattico il livello tattico rinvia ai problemi di *esecuzione*, che richiedono anche un addestramento psicomotorio per la corretta produzione sia delle catene foniche che delle sequenze di grafemi (ortoepia e ortografia).

Il secondo livello, detto *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. Prima abbiamo parlato di *accento* logico; un'analisi più approfondita recupera i concetti di *tema* (ciò che viene assunto come noto e di cui si predica qualcosa) e di *rema* (quanto di nuovo viene predicato a proposito del tema). In

6c) Lo avevo convocato io stesso

il tema è la convocazione di un 'lui' evidentemente già noto all'interlocutore, e l'informazione nuova è che il parlante ha provveduto personalmente alla convocazione; in

6f) Avevo convocato io stesso anche il segretario

la convocazione fatta di persona è data per nota, mentre il dato nuovo è uno dei destinatari della convocazione, in aggiunta ad altri (*anche il segretario*).

A livello strategico si pongono quindi le scelte discorsuali tra coppie di enunciati come

7a) Era una mattina piuttosto fredda ma limpidissima

e

7b) Era una mattina limpidissima ma piuttosto fredda

che rinviano a due diversi atteggiamenti del parlante, a differenza di

7c) Era una mattina piuttosto fredda e limpidissima

e

7d) Era una mattina limpidissima e piuttosto fredda

che presentano un altissimo grado di sinonimia. Ancora una volta, parlare semplicemente di congiunzioni coordinanti è riduttivo se non fuorviante.

Ma il punto focale del modello olodinamico, e il motivo per cui ne parliamo trattando della motivazione, è costituito dal livello *egodinamico* (o della *volontà di comunicare*). 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 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.

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." (Titone 1981:79)

2.5. LINGUA E CULTURA. COMPrensione INTERCULTURALE

2.5.1. Storia dei termini «cultura» e «civiltà» nella didattica linguistica

Che l'insegnamento di una lingua straniera in una stagione umana delicata per il giovane qual è l'adolescenza debba anche essere altamente formativo può sembrare un'ovvietà, anche se, come già abbiamo detto a proposito dell'epistemologia dell'«educazione linguistica», è conquista recente e quindi ancora incerta e non pienamente condivisa della nostra scuola il credere a una valenza formativa di tale disciplina.

Se da un lato infatti il giovane di oggi vive l'integrazione europea come una realtà quasi «naturale», e comunque facile, non problematica, dall'altro la riflessione teorica sui rapporti lingua-cultura-civiltà, pur straordinariamente feconda, è penetrata nella nostra scuola da qualche decennio soltanto, e non ha ancora interessato il corpo docente al completo.

Pochi insegnanti infatti, anche fra i più giovani, hanno sostenuto un esame di antropologia culturale, o di antropolinguistica, o di etnolinguistica, o di etnologia della comunicazione durante il loro *curriculum studiorum*, anche se, nell'ambito della glottodidattica, una riflessione in tal senso non è mancata in quest'ultimo ventennio nel nostro Paese.

Fin dagli anni settanta infatti l'argomento è stato trattato, i termini sono stati chiariti (FREDDI, 1970: 197-225) e le nozioni di *civiltà* e di *cultura* sono penetrate nei programmi ufficiali della nostra scuola, nei programmi di «Lingua Straniera» appunto.

Se si volesse tracciare una rapida storia italiana della questione si dovrebbero evidenziare almeno tre momenti storici diversi, che potremmo chiamare con i seguenti appellativi:

- 1) i prodromi o i precursori, ossia le voci provenienti da altri paesi europei;
- 2) il dibattito vero e proprio sul rapporto lingua/civiltà, in cui si assiste al passaggio dalla «cultura» alla «civiltà»;
- 3) il momento attuale in cui si torna a parlare di «cultura», e in cui compaiono anche i termini di «intercultura» e di «interculturale».

1) Possiamo considerare precursore della considerazione di un insegnamento di lingua straniera come nutrito di «cultura/civiltà» un autore come Closset, che raccomanda la corrispondenza internazionale, gli scambi scolastici, la costruzione di un'aula di civiltà, elementi tutti che svilupperanno nell'alunno il senso del relativismo culturale, dilateranno i suoi orizzonti e lo aiuteranno a crescere.

Vi è infatti nella sua *Didactique des Langues Vivantes*, non datata, ma pubblicata verosimilmente dopo la seconda guerra mondiale, come compendio di tutte le conferenze tenute fin dal 1929, un paragrafo dedicato ai *Problèmes de l'enseignement culturel*, in cui l'Autore dà questi sottotitoli nella successione indicata: *études géographiques du pays étranger, initiation aux mœurs étrangères, étude de l'organisation du pays et rappel des principaux faits historiques, enseignement orienté vers l'humain*, in cui:

il importe de couronner l'oeuvre en instituant un enseignement orienté vers la psychologie individuelle et collective, vers l'analyse des textes envisagés sous l'angle de l'humain, c'est-à-dire avec l'intention d'y trouver un document de prix sur tel état d'esprit, sur la psychologie d'un groupe, sur la portée d'un mouvement religieux, politique ou social

e un poco più avanti egli invita i Colleghi a preparare delle:

anthologies culturelles qui traitent systématiquement de la culture étrangère et qui donnent une image claire et complète de l'aspect du pays et du caractère du peuple. Cette image, minutieusement analysée, permettra de mieux mettre en lumière les différences avec le pays d'origine et le caractère de ses habitants (CLOSSET, n.d.: 141-148).

È già chiaro dunque nell'Autore il concetto di insegnamento della «cultura» straniera condotto secondo un'ottica contrastiva/comparativa.

Sono le indicazioni che ritroviamo in questa, come in tante altre opere pre-glottodidattica vera e propria.

2) Con Freddi 1970 il dibattito si puntualizza, e il termine «civiltà» viene preferito a «cultura», perché il primo è ritenuto una migliore traduzione del termine anglosassone *Culture* che indica i *Ways of life*, cioè i modelli di comportamento di vita di un popolo «impliciti, espliciti, razionali, irrazionali e non razionali che esistono in qualsiasi epoca come direttrici potenziali della condotta dell'uomo» (FREDDI, 1970: 201), secondo la celebre definizione di R. Lado, che si rifà a Kluckhohn e a Kelly.

È il momento in cui in Italia si sviluppa un dibattito ampio ed articolato, che si rifà alle diverse definizioni, dettate dalle diverse angolature, che varie e talvolta anche divergenti impostazioni scientifiche e scienze diverse propongono di «civiltà». Tale termine viene preferito al più classico «cultura» sentito come troppo aristocratico, come sinonimo di *studia humanitatis*, di *otium* opposto a *negotium*.

La «civiltà» riceve in qualche modo la sua consacrazione ufficiale quando entra nei programmi della «Scuola Media Unificata» del 1963, innescando quasi subito anche un dibattito più strettamente metodologico, che fa abbandonare molto presto il piano epistemologico-teorico per concentrarsi su quello, più modesto, della didattica.

Vengono così definite la civiltà «implicita» nella lingua e la civiltà ad essa «esplicita», con questo anticipando il concetto di «autenticità» della lingua stessa, su cui ritornerà un decennio più tardi, con ben maggior vigore, la glottodidattica italiana.

Il dibattito metodologico è ampio e variegato: esso muove da posizioni estreme e dagli errori, dalle definizioni in negativo su «ciò che non deve intendersi per civiltà», errori in cui tuttavia cadono in un primo momento gli insegnanti, male o poco orientati dalle «Istruzioni Ufficiali» e preoccupati dalla prova d'esame di III media, che prevede le risposte a un non meglio definito questionario, che deve contenere notizie di «civiltà» del Paese di cui si studia la lingua.

Alcuni anni dopo, come si sa, i programmi vengono modificati, e le prove d'esame, — questa come l'altra ancora più complessa del riassunto — vengono riformate dalle disposizioni del 1979, mentre si approfondiscono i termini della questione e si entra nella terza fase, l'attuale, in cui il dibattito riprende vigore e torna ad interessare anche il versante teorico-epistemologico del problema.

3) Oggi il termine «cultura» non è più visto come ambiguo o equivoco; esso viene accettato da noi anche nella sua accezione anglosassone, più ampia e più pervasiva, non viene più sentito come termine elitista in relazione soltanto ad un certo tipo di studi e a una ristretta area di fruitori privilegiati.

«Cultura» e «civiltà» vengono usati quasi indifferentemente nella letteratura specialistica, mentre fanno la loro apparizione anche i nuovi termini di

«intercultural» e «interculturale», e mentre matura il dibattito sul bilinguismo, sull'educazione bilingue precoce, aumenta, anche nel nostro Paese, il numero delle persone che vengono realmente a contatto con più lingue e con più culture fin da un'età molto giovane.

La finalità n. 2 presente nei Programmi sperimentali recita: «educazione interculturale che porti a ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé»: è una caratteristica infatti di questo terzo momento la riconsiderazione, attraverso l'ottica comparatistica, degli elementi caratteristici della cultura-civiltà della lingua materna, che sono per lo più inconsci, e che solo il confronto con l'*Altro* può aiutare a rendere espliciti e ad elucidare, nella consapevolezza che è proprio la coscienza degli atteggiamenti culturali di fondo, resa esplicita ed acclarata dal paragone, a permettere l'accettazione degli stimoli culturali della lingua straniera e ad avviare quindi all'«educazione al cambiamento», come è detto nella finalità immediatamente successiva, la n. 3 dello stesso testo programmatico.

Il dibattito si fa dunque ampio e serrato, torna al versante teorico, e si arricchisce del concetto veicolato dal termine «interculturale», cui si aggiungono «multiculturale» e «multietnico», dimensioni queste con cui siamo tutti confrontati oggi, e di cui la scuola deve farsi carico.

Si statuisce una dicotomia fra «inculturazione» che significa riflessione e presa di coscienza della propria lingua e cultura e «acculturazione», che è piuttosto «un processo inevitabile di mutamento che deriva dall'incontro tra diverse culture, oggi più che mai fenomeno globale» (BOLOGNARI, 1992: 203).

2.5.2. *La lezione di lingua/civiltà/cultura*

Nella prima lezione dei corsi di inglese che mi vengono affidati approfitto del fatto che la classe è di solito sprovvista di libri di testo — e soprattutto non c'è la predisposizione d'animo necessaria per «far sul serio» — per parlare dei Beatles e dei Rolling Stones. Alla domanda «che cosa significa *Beatles*?» di solito gli allievi mi rispondono «Scarafaggi». Allora scrivo alla lavagna la parola *beetles* e sotto di essa *beat*; così faccio loro vedere come la grafia di *Beatles* riassume in sé un discorso più complesso, che abbraccia sia l'aspetto fisico (per quei tempi, dirompente e trasgressivo) sia la visione del mondo dei *beatniks*. Le osservazioni in proposito possono essere più o meno approfondite, ma in ogni caso è chiaro come si possa partire da una parola per un itinerario che lega la lingua straniera alla cultura-civiltà che in essa si esprime.

Anche alla domanda «Che cosa significa *Rolling Stones*?» ottengo di solito una risposta unanime: «Pietre Rotolanti!» «Sì — riprendo — ma che cosa significa “pietre rotolanti”?». Il silenzio, gli sguardi smarriti, o tentativi di parafrasi come «sassi che rotolano» denunciano il disagio degli allievi che

trovano la domanda almeno oziosa, se non decisamente strana. Allora spiegarlo loro che esiste un proverbio, *A rolling stone gathers no moss*, che viene usato per ammonire i giovani a trovare una loro collocazione nella società, un lavoro stabile, e così via, altrimenti su di loro, come nelle pietraie mobili, mai nulla metterà radici. E di conseguenza, essere programmaticamente un «rolling stone» significa assumere un atteggiamento di ribellione o quanto meno sottolineare una condizione di disagio giovanile e di ricerca di identità.

Non attribuisco a questa piccola esperienza personale più valore di quanto in effetti possa averne: ogni insegnante attento ai rapporti lingua-civiltà trova facilmente, nel patrimonio di esperienze che condivide con i suoi allievi, e qualunque sia la lingua straniera in oggetto, gli spunti più felici per far capire che dietro la lingua c'è l'intero mondo di conoscenze, di esperienze, di valori e di ideali del popolo che in quella lingua si esprime.

Questo nuovo ruolo di mediatore interculturale — e non più di semplice insegnante di un sistema di norme — è difficile da gestire. Può capitare che avendo suscitato l'interesse della classe per queste tematiche, ci si disperda poi nell'aneddotica occasionale, nella divagazione gratificante ma poco produttiva.

Ma in linea di massima il gruppo di allievi a cui sono stati fatti intuire i traguardi ultimi di un apprendimento della lingua-civiltà straniera accetteranno poi più volentieri di sottoporsi ad un itinerario didattico che comprenda anche momenti di esercitazione, di riflessione linguistica, di verifica del profitto più strettamente formali, per così dire meno gratificanti.

Quel che conta è che senza uscire dall'aula, servendosi di ciò che gli allievi sanno (o credono di sapere) nella e sulla lingua straniera, e integrandolo con gli interventi opportuni, un insegnante competente può spalancare davanti agli occhi della mente un mondo nuovo, la conoscenza e comprensione del quale consente di superare forme di superficialità e stereotipi logori, e soprattutto consente di accorgersi di aspetti della propria cultura e civiltà, dati per scontati, e quindi non percepiti nelle loro dimensioni e implicazioni.

Per sintetizzare, si può affermare che la penetrazione di una cultura straniera riposa essenzialmente su un certo numero di operazioni intellettuali: osservazione dei fatti, ricerca delle cause, delle strutture, delle funzioni, allargamento e confronto con la cultura d'origine.

Al contrario l'incomprensione deriva da un'osservazione soltanto superficiale, che conferma pregiudizi e stereotipi, è conseguenza di un gusto malato per il pittoresco, per il folkloristico, di generalizzazioni abusive o comunque affrettate.

Non è dunque la ricerca del testo particolarmente «pittoresco» che deve guidare l'insegnante nelle scelte, quanto la convinzione che *tutto* nella lingua è significativo, che *nulla* è casuale, che tutto può essere degno di esplicitazione, di riflessione e di critica intelligente.

Le professeur de langues vivantes aura intérêt à se souvenir que tout ce qui est banal, courant, fondamental est également et par définition «idiomatique»... Ainsi rien n'est moins évident pour un étranger que de savoir exactement quand et comment il doit dire: Bonjour, Bonsoir, Au revoir, A bientôt, A plus tard, A tout à l'heure, ou encore quand il doit dire simplement Bonjour, Bonjour Pierre, Bonjour Monsieur, ou Bonjour Monsieur X (DEBYSER, 1973: 71).

Questo si intende fin dagli anni settanta per civiltà *implicita* nella lingua, secondo un approccio sincronico, e questo può essere rapportato ad un approccio della stessa condotto invece in chiave diacronica, in cui «... francesi, tedeschi, italiani, spagnoli e inglesi» sono messi a confronto in una tabella comparativa per quanto riguarda «i costumi, la taglia, i vestiti, i pasti, la bellezza, gli umori, il consiglio, la scrittura, la scienza, la religione, l'ardire, la servitù, le donne...».

Alludo qui ad un'opera di recente pubblicazione in Italia, che presenta la tavola comparata, assai divertente, che riproduciamo di seguito (cfr. p. 45) e che permette di chiarire il concetto di «stereotipo», da cui si deve ben guardare un insegnamento moderno e correttamente inteso di «civiltà/cultura».

È noto infatti come sia possibile avvicinarci al significato di qualche cosa che si presenta di non immediata descrizione e circoscrizione, o per lo meno far intravedere la complessità e lo spessore di talune piccole verità nell'opera educativa che siamo chiamati a compiere, anche procedendo attraverso definizioni negative, mostrando ciò che «non» deve essere lo studio di una civiltà/cultura in questo caso «*esplicita*» di un qualunque popolo. Solo il ricorso alla storia permette allora di giustificare certe affermazioni, e almeno dà il modo di capire *come, in quale momento e perché* taluni stereotipi hanno potuto nascere, svilupparsi e diffondersi.

Questo postula quindi un insegnamento veramente e autenticamente interdisciplinare, anch'esso sommamente e parimenti educativo. Dopo una lezione di civiltà implicita nella lingua come abbiamo detto, una lettura ed un commento garbatamente ironico della tavola presentata, o di uno spunto che la stessa può suggerire, è forse possibile avvicinare gli allievi ad una delle più semplici e più pregnanti definizioni di «cultura» e di «lingua» che mai sia stata data, perché essi stessi la riempiano delle loro intuizioni, della loro capacità di scoperta e di approfondimento, man mano che procedono nella conoscenza della loro identità culturale e nella scoperta dell'identità dell'«Altro».

«La cultura può essere definita come: *ciò* che una società fa e pensa. La lingua è uno speciale *come* del pensiero» (SAPIR, 1969: 216).

Tale definizione che dobbiamo ad un grande antropolinguista, fa forse sentire meglio di molte altre come sia difficile definire la cultura/civiltà di un popolo e la sua lingua, e quanto inchiostro abbia potuto e possa tuttora scorrere per tentare di riempire quel *ciò* e quel *come*, due parolette vuote, e quindi capaci di attrarre a sé una miriade di piccoli significati parziali, di piccoli «semi» di significazione, che gli studenti stessi non avranno difficoltà ad individuare, se messi a contatto con documenti significativi, ma soprattutto se allenati ad osservare, a comparare, a selezionare e a distinguere.

Costume des François, Alemans, Italiens, Espagnols & Anglois.

	François/Francese	Alemand/Tedesco	Italien/Italiano	Espagnol/Spagnuolo	Anglois/Inglese
Dans les coutumes/ In costumi	courtois/cortese	bien-veillant/ benevolo	civil/civile	dédaigneux/ disprezzante	hautain/altero
Dans la taille/ In istatura	bien fait/ di bel garbo	grand/grande	mediocre/ mediocre	petit/piccolo	de bonne mine/ di bella presenza
Dans l'habillement/ In vestiti	novateur/novatore	imitateur/ imitatore	mesquin/meschino	menager/lesinante	magnifique/ splendido
Au repas/In pasti	delicat/delicato	bûveur/bevitore	sobre/sobrio	chiche/scarso	prodigue/prodigo
Dans la beauté/ In bellezza	bel homme/ bell'uomo	ne lui cede pas/ non gli cede	ni beau ni laid/ né bello né brutto	tire sur le laid/ ha del brutto	aproche des Anges/ (ha) dell'Angelo
Dans les humeurs/ In umori	railleur/ motteggiatore	afable/affabile	complaisant/ piacevole	grave/grave	inconstant/ mutabile
Dans les conseils/ In consiglio	n'est pas lent/ non è lento	est plus tard/ è più tardo	subtil/sottile	prevoyant/ cautelato	déterminé/ risoluto
Dans l'écriture/ In iscrittura	parle bien, écrit mieux/parla bene, scrive meglio	écrit beaucoup/ scrive molto	avec solidité/ solidamente	peu, et bon/ poco, e buono	savamment/ dottamente
Dans la science/ Nella scienza	sait (de) tout/ sa di tutto	est maître/ è maestro	docte/dotto	profond/profondo	philosophe/filosofo
Dans la religion/ In religione	zélé/zelante	religieux/religioso	ceremonieux/ cerimonioso	superstitieux/ bizocco	devot/divoto
Dans les entreprises/ In ardire	Aigle/Aquila	Ours/Orso	Renard/Volpe	Elephant/Elefante	Lion/Lione
Aux services/ In servitù	fidele/fedele	bon compagnon/ buon compagno	respectueux/ rispettoso	soûmis/soggetto	esclave/schiavo
Pour les femmes/ Le donne	Dames, & glorieuses/Dame, e fastose	menageres, & froi- des/risparmianti, e son fredde	prisonieres, & mé- chantes/prigioniere, e cattive	esclaves, & amou- reuses/schiave, ed amoroze	Reines, & libertines/Regine, e libertine

Da: P. NOBILI, *Grammatiche e circolazione di stereotipi nell'Europa del sei-settecento*, in C. PELLANDRA (a cura di), *Grammatiche, grammatici e grammatici*, Goliardica, Pisa 1989, pp. 119-160.

2.5.3. *L'intercultura e l'interculturale*

Il punto 2 del paragrafo 4.2.2. dei Programmi sperimentali² introduce l'aggettivo *interculturale*, e questo costituisce una novità e indubbiamente un ulteriore passo avanti rispetto ai programmi precedenti.

Oggi non possiamo ancora affermare che sia totalmente disegnata una *educazione* interculturale, che per ora è «più una speranza, una prospettiva in cui muoversi che non una realtà» (CALLARI GALLI, 1992: 37).

Dobbiamo però dire che, già a partire dagli anni settanta, si è venuta delineando una *pedagogia* interculturale, la quale si propone di rispondere alla nuova situazione interetnica, creatasi in molte società moderne, e mirata allo studio delle *differenze*, poiché «quello di cui oggi c'è bisogno è riscoprire le diverse identità, i propri valori, le specificità culturali grazie a cui siamo — originali —, cioè diversi» (NANNI, 1990, in POLETTI, 1992: 145).

Ed è proprio l'approfondimento delle differenze a far nascere e ad alimentare la coscienza di non essere soli, ma solidali e compartecipi dei destini degli altri, di tutti gli altri, «legati da un rapporto di interdipendenza che diviene ogni giorno più vincolante in un mondo sempre più affollato e sempre più minacciato dall'esaurimento delle sue risorse» (CALLARI GALLI, 1992:42).

L'adolescente, dicevamo all'inizio di questo capitolo, sente l'integrazione europea in maniera abbastanza naturale, ma forse superficiale: solo una scuola moderna ed «aggiornata» può dargli il sapore ed il gusto per la costruzione di una civiltà mondiale, che risulti somma armoniosa di tutte le civiltà/culture, in cui ogni popolo, garantito nella sua autenticità, possa riconoscersi, e possa occupare il proprio, distinto, posto nel mondo.

Dal punto di vista più strettamente metodologico, per «ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé», come recita il testo programmatico al punto 2 del paragrafo 4.2.2. è necessario:

1) scoprire la propria identità culturale nativa, sommersa dall'inconscio, e comunque complessa: il discente, guidato dall'insegnante, deve cioè sapersi collocare ed identificare nelle comunità multiple, nell'ambito del sesso, della generazione, della comunità geografica (quartiere, città o paese, regione, nazione...), della comunità sociale (famiglia, ambiente extrafamiliare dei pari, ambiente professionale, ceto sociale...) cui appartiene;

2) identificare gli stereotipi nel confronto delle comunità «diverse» per scoprire i *clichés* culturali, che si producono mediante un perverso meccanismo di riduzione della ricchezza e della molteplicità dei tratti caratterizzanti, dei «semi» di significazione di cui dicevamo poc'anzi, di una cultura/civiltà qualunque;

² Cfr. p. 117 del presente lavoro.

3) analizzare anche esplicitamente le rappresentazioni stereotipate che la nazione dà di sé come prodotti ideologici, e abituarsi a compararle e a discuterle, come suggeriscono oggi coloro che si occupano di educazione culturale ed interculturale, sia sul versante della pedagogia generale che su quello più ristretto dell'educazione linguistica particolare³.

2.6. LA RIFLESSIONE SULLA LINGUA

La finalità n. 5⁴ ribadisce il concetto di «riflessione sulla propria lingua», o, più generalmente, afferma l'importanza di un insegnamento esplicito ed esplicitato di «grammatica», entro i cui termini è possibile intravedere un aspetto più decisamente teorico ed uno più applicato della ricerca-azione che domina la nostra scuola.

Oggi siamo cioè davanti ad un concetto estremamente allargato di «grammaticale», per cui è possibile considerare le *teorie grammaticali* quasi sinonimo di *teorie linguistiche*, dalle quali deriva, per effetto di un filtro, che resta totalmente nelle mani dell'insegnante, e da lui esclusivamente dipende, una grammatica pedagogica o didattica o psicologica, che la ricerca applicata insegue e sperimenta da tempo.

Crediamo si possa tranquillamente sostenere che in ogni teoria linguistica minimamente fondata esiste un nucleo centrale, un'idea-forza, che può, che deve ispirare la grammatica pedagogica, cioè la grammatica dell'insegnante, la quale, perciò, non deve essere ridondante, ma utile e quindi operativa.

La grammatica pedagogica, se deve attingere a diverse teorie, sarà dunque necessariamente eclettica; sarà la grammatica delle regole piuttosto che quella delle eccezioni, la grammatica delle regolarità palesi e delle regolarità sottese, soggiacenti, che essa stessa ha il compito di evidenziare, di mettere in luce.

François Gouin nel 1882 scriveva: «il y a un enseignement grammatical naturel» e ne dava i capitoli: lo studio del verbo, della proposizione, e delle espressioni modali (GOUIN, 1882:286 segg.).

Henry Sweet, qualche anno dopo, nel suo «metodo progressivo», che descrive i momenti attraverso i quali deve passare l'insegnamento di una L2 — e cioè: il meccanico, il *grammaticale*, l'idiomatico-lessicale, il letterario e l'arguto, nell'ordine posto — a proposito del secondo momento, cioè del *grammaticale*, appunto, scriveva: «In questo stadio i testi saranno scelti in modo

³ Per quanto riguarda questo secondo aspetto cfr. in particolare: H. COLOMBANI GIAUFRET, *Apprendimento linguistico e crescita culturale*, in U.C.I.I.M. Ass. culturale R. Guardini, *L'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti pedagogici e formativi*, 1991, pp. 43-47, e D. LONDEI, *Identità/Identificazione di una cultura*, Pitagora, Bologna 1990.

⁴ Cfr. p. 117 del presente lavoro.

tale da incorporare le differenti categorie grammaticali in ordine progressivo di difficoltà nei limiti in cui ciò è compatibile con l'impiego di testi *autentici* che riproducono la lingua *reale*» (SWEET, 1899, in TITONE, 1980:87).

Testi autentici e lingua reale: ecco i limiti di una grammatica pedagogica. Si tratta in fondo di una grammatica del buon senso.

Una domanda sorge allora spontanea: perché la «grammatica tradizionale» di un certo periodo di tempo non molto lontano, che ricordano benissimo i meno giovani tra di noi, è stata tanto criticata?

Non crediamo in sé e per sé... anzi, la grammatica tradizionale era una grammatica solidissima, addirittura fondata sulla logica, cioè sulle categorie del pensiero, assai più solida e più convincente di quei brandelli di grammatica (o di teoria linguistica) con cui abbiamo a che fare oggi, dallo strutturalismo in poi.

Eppure essa è stata tanto e giustamente criticata, proprio perché nell'applicazione didattica, cioè in quanto grammatica pedagogica, non sempre ha saputo muoversi *nella* lingua reale e *per* veicolare lingua reale, non sempre ha presentato testi autentici di lingua, ma è stata assai più una grammatica dell'eccezione, dello scarto dalla norma, della deviazione piuttosto che una grammatica delle regole generali, dell'essenziale.

Quando agli apprendenti il francese si faceva tradurre la frase: «i cammelli hanno i calli alle ginocchia», è chiaro che veniva veicolata un'idea di grammatica assai ridotta e riduttiva, per non dire totalmente sterile, o comunque angusta nei suoi orizzonti.

Si trattava infatti di una frase che serviva per costruire il plurale, ma che veniva scelta apposta per giustificare le eccezioni, non le regole, che sembrava compiacersi dell'eccezione, della cosa rara (laddove la cosa rarissima era forse rappresentata dal plurale di *cal*, che per eccezione, è regolare...).

Qui il testo autentico, la lingua reale apparivano come molto lontani..., eppure si trattava di una frase «normale» da tradurre alla seconda o alla terza lezione di lingua...

Quindi non è il concetto di regola come norma in sé contestabile, perché *le regole sono di natura diversa*, e perciò stesso anche le regole come *norme* hanno diritto di cittadinanza.

In una concezione dunque giuridica, normativa della grammatica il fare esercitare gli allievi sulla formazione del plurale, (e considerando quindi che la morfologia è una parte importante della grammatica) è assolutamente lecito, ma sono i *cammelli*, i *calli*, le *ginocchia* più discutibili: è la scelta della lingua su cui far esercitare l'allievo ad essere discutibile.

«Gli scolari hanno i guanti alle mani» o «le cartelle sulle spalle» sarebbero state frasi meno facilmente criticabili, se usate per veicolare le regole sulla formazione del plurale, anche se dobbiamo dire che neppure queste due frasi sono dotate di un alto potenziale comunicativo, ma si sarebbe trattato per lo meno di una lingua un poco più reale, di un testo un poco più autentico,

su cui chiedere l'applicazione di una regola più generale, più ripetitiva, di più ampio respiro.

Abbiamo detto «concezione giuridica, normativa della grammatica» perché penso che sia *un* modo di concepire la grammatica, ma oggi non è più il solo.

2.6.1. *La grammatica oggi*

Ci riferiamo ora ad un articolo di Henri Besse, trovato sia in italiano che in francese, sulle diverse «pre-concezioni» della grammatica, pre-concezioni scaturite da un questionario molto ampio, cui hanno risposto molti insegnanti di L2 su: «Che cosa intendi per *regola* grammaticale?» e su: «Per quali finalità si devono insegnare le regole grammaticali?» (BESSE, 1985 e 1989:75-86).

Il questionario è stato sottoposto a molti insegnanti e soprattutto la prima parte di esso: «Che cosa intendi per regola grammaticale?» ha fornito le risposte più diverse.

Esse vanno da:

1) è un precetto per scrivere e/o parlare bene, a:

2) sono dei fatti osservati e generalizzati, a:

3) è un'ipotesi proposta dai grammatici in merito ad un meccanismo della lingua...; da:

1) è una formula che prescrive come si deve ortografare la lingua, a:

2) è una descrizione delle regolarità interne della lingua, a:

3) è ciò che governa i nostri comportamenti di linguaggio.

Besse parte da queste e da altre risposte per far risalire tutte le nostre pre-concezioni del *fatto grammaticale* a tre grandi modelli, diversi tra loro, cui si potrebbero ricondurre tutte le nostre idee di grammatica e del suo ruolo nell'insegnamento.

Si tratta:

1) di una grammatica *giuridica* o della norma che fa della regola un precetto da seguire per ben parlare e ben scrivere;

2) di una grammatica *descrittivista*, che fa della regola una regolarità *iscritta* e quindi da scoprire *nella* lingua stessa, la quale viene acquisita più con l'uso che con i precetti;

3) di una grammatica *costruttivista*, che fa della regola il risultato di una *procedura* ipotetico-deduttiva, in cui la regola, più che «scoperta» è «inventata» dal linguista stesso, e si potrebbe aggiungere «inventata» dal maestro e dall'allievo insieme.

Questi tre tipi di grammatica possono tutti essere utili, a seconda dei problemi di volta in volta trattati nell'insegnamento di una L2 o della lingua materna.

1) La grammatica *giuridica* o della norma insegna che può essere utile

dare la regola e chiederne il rispetto. Tale concezione di grammatica si allea generalmente con il concetto di «grammatica deduttiva».

L'importante in classe è fornire delle regole, delle norme generali e costruire la lingua sulle generalità piuttosto che sulle eccezioni. Le metodiche della grammatica-traduzione, dette anche tradizionali, sono da collocare in questo ambito.

2) La grammatica *descrittivista* o dell'uso della lingua ci dice che insegnare una lingua significa soprattutto insegnarne l'uso.

Già nel 1628 Comenio scriveva: «Usu lingua discatur potius quam praeceptis».

Anch'egli opponeva l'*uso* alle *regole*, ma la quinta delle sue famose otto regole d'oro per l'insegnamento di una lingua suonava pressappoco così: «le regole siano di natura grammaticale, non filosofica» (TITONE, 1986:73).

Siamo nell'ambito di una grammatica induttiva, di una grammatica «di scoperta», costruita dall'alunno con l'aiuto dell'insegnante.

Tale concezione di grammatica è sottesa anche alle frasi di L. Sauveur: «Les faits d'abord, la généralisation pour finir»; «Les faits c'est la langue; la généralisation, c'est la grammaire» (SAUVEUR, 1881: 61-62).

La grammatica dello strutturalismo, cioè la grammatica degli esercizi strutturali, dell'audio-orale e dell'audio-visivo, dello SGAV (cioè dei metodi strutturo-globali-audio-visivi) è in questa linea.

E anche quella del funzionalismo, delle funzioni e delle nozioni, pur con molte differenze.

Inoltre si può aggiungere che esistono anche applicazioni più dirette, rapporti più diretti fra teoria e prassi: per esempio la grammatica di Tesnière ha avuto un'applicazione diretta nell'area germanica, così almeno vuole il suo autore. H. Happ presenta infatti la sua *Dependenz Grammatik* nel 1978 come ispirata alla linguistica di Tesnière (HAPP, 1978: 110-149).

Le concezioni funzionalistiche della lingua di Halliday hanno ispirato i programmi nozionali di Wilkins, anche se sempre esiste un grosso *décalage* fra *teoria* da cui scaturisce una certa impostazione *didattica generale* e *applicazione* minuta, concreta, mirata alla prassi quotidiana, alla grammatica pedagogica di ognuno di noi.

E qui, a partire dal funzionale-nozionale e dal funzionale-comunicativo, questo *décalage* è forse più evidente che nelle concezioni strutturalistiche precedenti, tanto è vero che proprio da questo momento in poi si è cominciato a parlare di «approccio», e si è rifiutato il termine «metodo», sentito come troppo direttamente dipendente dalla teoria.

3) La grammatica *costruttivista* è la grammatica del significato, il quale a sua volta non è più considerato come un *prodotto*, ma come un *processo*, e quindi si costruisce un pezzetto alla volta.

Si tratta di un ulteriore allargamento-problematizzazione della grammatica descrittivista, con la cui concezione non è certo in conflitto.

Nella storia del F.L.E. (français langue étrangère) e dal punto di vista cronologico, una grammatica orientata in tal senso si può far risalire al momento chiamato dai didatti della «concettualizzazione», che è seguito alla stagione metodologica meccanicistica del primo strutturalismo.

In Italia questa concezione di grammatica si è coagulata nella formula «riflessione sulla lingua», la quale è rifluita come abbiamo già detto, in tutti i programmi ufficiali dall'elementare alla secondaria superiore.

Oggi grammatica è *tutto*: è la grammatica onomasiologica dei programmi nozionali, è la grammatica degli approcci comunicativi, e quindi dell'atto di parola, della comunicazione, che cerchiamo in questi anni.

Essa è retta da una linguistica delle *operazioni* che sostituisce una linguistica degli *stati* di lingua.

La grammatica dell'enunciazione di Culioli, per citarne una, ha avuto la sua applicazione didattica nei lavori della sua équipe per l'insegnamento dell'inglese (CHARLIRELLE, 1975), ma prima di Culioli la linguistica di G. Guillaume, che è una *psicomeccanica del linguaggio* si muove in questa linea, in quanto considera il significato come qualcosa che si costruisce passando dalla zona della concretezza alla zona dell'astrazione in una cinesica ascendente, in cui i due movimenti fondamentali della lingua sarebbero quello che va dall'universale al particolare, e rivelandosi nella costituzione dell'articolo indeterminativo, e dal particolare all'universale, testimoniato dalla presenza dell'articolo determinativo, dal modo del reale (l'indicativo) al modo dell'eventuale (il congiuntivo), dai tempi *in esse* ai tempi *in posse* e *in fieri*, secondo un concetto di *cronogenesi* del linguaggio (GUILLAUME, 1929 e 1964).

Ma non è necessario, naturalmente, fare una lezione sulla linguistica guillaumiana, che è molto astratta, per darne possibili applicazioni.

Pensiamo ad un articolo recentemente apparso in Italia sui molti e diversi significati del verbo francese *tenir*, di cui i primi sarebbero legati alle *saisies plénières* (ai significati pieni), i secondi sarebbero legati alle *saisies médianes ou intermédiaires* (ai significati semipieni), e gli ultimi sarebbero legati alle *saisies précoces* (ai significati vuoti) dello stesso verbo (LEVY, 1991:140-156).

Nell'ottica dunque del cinetismo della linguistica di Guillaume si passerebbe da una prima zona, in cui prevalgono i semi concreti, di contatto, le attività interpretative legate a una sensazione visiva, a una seconda zona mediana, in cui le attività interpretative metterebbero in evidenza alcuni semi di contatto ed altri di non contatto fino alla terza zona astratta, in cui non vi sarebbero più semi di contatto concreti. Si passerebbe cioè da frasi come «vous tiendrez moins de place», oppure «tenir un plat au chaud» ad altre come «tenir le fil d'une intrigue» o «tenir sa parole» fino a frasi come «je tiens à vous convaincre».

Tale passaggio dal *concreto* all'*astratto*, dal linguaggio *oggettivo* al linguaggio *metaforico*, dalla lingua dei *fatti* alla lingua delle *relazioni di analogia* può rappresentare il passaggio da una teoria grammaticale a una gram-

matica che si pone preoccupazioni pedagogiche: dunque da una teoria linguistica alla grammatica pedagogica, il cui interesse è intuito dai glottodidatti pre-linguistici.

Cito nuovamente F. Gouin, che scriveva: «tutta la lingua può essere ridotta a tre tipi di linguaggi; il linguaggio oggettivo, il linguaggio soggettivo e il linguaggio figurato».

Non insegnate mai «sradicare il vizio» prima di aver insegnato «sradicare l'albero», e dava consigli di grande concretezza nel suo libro *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (GOUIN, 1882: 265 segg.).

Questa grammatica del costruttivismo è una sorta di «grammatica inventiva», in cui il grammatico non solo scopre le regole sottese al codice, ma fa delle ipotesi sul codice stesso, va più in profondità rispetto a quanto è stato detto per la grammatica descrittivista.

Del resto lo stesso Jespersen parlava di una *inventional grammar*, che forse oggi ancora varrebbe la pena di approfondire (JESPERSEN, in TITONE, 1980:96).

Una tale grammatica coinvolge i processi cognitivi profondi, e sfocia nell'apprendimento consapevole, nella comparazione, nella riflessione appunto, per cui si dovrà dire nel momento del controllo: «L'acquisizione è avvenuta... è solo meccanica? Durerà poco; è anche consapevole? Cioè l'acquisizione si è trasformata in apprendimento riflesso? Avrà una durata maggiore».

In fondo nella lingua straniera in situazione istituzionale, nella nostra scuola cioè, questo apprendimento consapevole è necessario, perché rafforza gli automatismi inconsci, che non si ha mai il tempo di montare in maniera veramente duratura.

Esso infatti permette di dilatare il tempo dell'apprendimento, della lingua straniera soprattutto, il quale è sempre assolutamente insufficiente.

Ma tale concezione della grammatica deve interessare a maggior ragione l'insegnante di italiano lingua materna, che lavora con studenti i quali già conoscono la loro L1, mentre forse è meno produttiva per l'insegnante di lingua straniera, il quale deve prioritariamente costruire la competenza linguistica, anzi la competenza comunicativa meccanica, accanto alla quale si costruirà anche la competenza comunicativa riflessa, consapevole.

Le due forme di competenza comunicativa «meccanica» e «riflessa» non devono essere considerate come antitetiche o cronologicamente dipendenti l'una dall'altra, ma è certo che, per quanto riguarda la lingua straniera, soprattutto esse devono essere costruite con metodiche diverse, le quali saranno alternate in classe, e quindi si illumineranno reciprocamente.

Se è vero, come è vero, che l'apprendimento di una lingua comporta un aspetto di manipolazione meccanica del codice e un aspetto di riflessione-coscientizzazione sullo stesso, e che i due aspetti sono compresenti (Bloomfield nell'*Outline* ha scritto che un apprendimento linguistico è un iperapprendimento, e preconizzava, nelle metodiche intensive, sei ore al giorno con l'*informant*, cioè con il nativo, e due con il linguista (BLOOMFIELD, 1942)), biso-

già dire che la proporzione deve essere questa: la «manipolazione» della lingua esige il triplo del tempo rispetto alla «riflessione», e la manipolazione è particolarmente importante, anzi necessaria per la lingua straniera, rispetto alla «riflessione», che deve/può essere comune alle due lingue, e quindi, nelle condizioni attuali della scuola italiana, in cui continuiamo ad avere troppo *poche* ore per la lingua straniera, è ragionevole affidare soprattutto ai docenti di italiano.

La grammatica descrittivista invece interesserà di più, da un punto di vista quantitativo, cioè come tempo dedicato ad esercizi ispirati alla stessa, l'insegnante di lingua straniera, ma non consideriamo antitetiche affatto le due concezioni descrittivista e costruttivista della grammatica.

L'una è un prolungamento-approfondimento dell'altra. Come per tutto quanto riguarda la lingua, si tratta di un problema di gradualità, non di assolutezza: l'insegnamento della lingua materna e quello della lingua straniera e/o seconda hanno per oggetto una cosa comune, che è la lingua, anche se si tratta di due, tre, quattro lingue diverse (perché per lingua straniera si intende anche un'eventuale terza lingua e una lingua classica, se c'è nel curriculum): è un problema di gradualità, di dosi, ma sostanzialmente la natura dell'insegnamento è la stessa.

Riferimenti bibliografici

- BESSE H., in LEND, *Grammatiche e didattica delle lingue*, Milano, B. Mondadori, 1985.
- BESSE H., *(Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère*, in TRIANGLE 8, Didier Erudition, Paris, 1989, pp. 75-86.
- BLOOMFIELD L., *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, 1942.
- BOLOGNARI M., *Gli immigrati: crogiuolo dell'apprendimento interculturale*, in C. LAVINIO (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- CALLARI GALLI M., *Per un'educazione all'alterità*, in F. POLETTI (a cura di), *L'educazione interculturale*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- COLOMBANI GIAUFRET M., *Apprendimento linguistico e crescita culturale*, in UCIIM-Associazione culturale Romano Guardini, *L'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti pedagogici e formativi*, 1991.
- FREDDI G., *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1970.
- GOUIN F., *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Librairie Fischbacher, 1882.
- GUILLAUME G., *Temps et verbe*, Paris, Champion, 1929.
- GUILLAUME G., *Langage et Science du Langage*, Presses de l'Université Laval, Québec et Nizet, Paris, 1964.
- HAPP H., *La grammaire de Dèpendance dans l'enseignement: résultats et perspectives*, "Études de Linguistique Appliquée", 31, 1978, pp. 110-149.
- LÉVY B., *Idées pour l'apprentissage d'un polysème en français langue étrangère (FLE). Etude psycho-systématique du lexème 'tenir'*, "Repères", 3, 1991, pp. 140-156.
- LONDEI D., *Identità/Identificazione di una cultura. definizione e approcci metodologici nell'insegnamento della lingua 2*, Bologna, Pitagora, 1990.
- MARTINET A., *Elementi di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1971 (basata sull'ed. orig. del 1969).
- POLETTI F., *L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia*, in F. POLETTI (a cura di), *L'educazione interculturale*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- RIGOTTI E., *Principi di teoria linguistica*, Brescia, La Scuola, 1979.
- RIGOTTI E., C. CIPOLLI (a cura di), *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, 1988.
- SAUVEUR L., *De l'enseignement des langues vivantes*, New York, Henry Holt & Co., 1881.
- TITONE R., "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, a. V, n. 1, 1973, pp. 5-18.
- TITONE R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980.
- TITONE R. (a cura di), *Avamposti della Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando, 1981, 2 voll., pp. 480.
- TITONE R., *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986.

PARTE SECONDA

CAPITOLO PRIMO

GLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

1.0 Premessa: obiettivi terminali e obiettivi comportamentali.

Recita il testo dei Programmi: “Al termine del biennio lo studente *deve dimostrare* di essere in grado di:...” Seguono i nove punti di cui ci occuperemo nel seguito, ma in linea preliminare è importante comprendere esattamente la natura degli obiettivi proposti.

Si tratta anzitutto di *obiettivi terminali dei primi due anni*, ossia di traguardi operativi da raggiungere in due anni. Né qui né altrove si fa cenno a obiettivi intermedi per il primo anno del biennio, che peraltro risulta essere l'anno più selettivo. Intendiamo dire che nei Programmi sperimentali, ancor più che nella precedente normativa, ad un alto numero di respinti nella classe prima superiore fa riscontro un vuoto normativo e ci troviamo di fronte a una contraddizione. Da un lato la possibilità di non promuovere alla seconda classe è implicita nelle modalità di scrutinio finale, inalterate rispetto al passato, ed è una possibilità di cui si fa ampio uso da parte dei consigli di classe per contrastare gli effetti di scelte giudicate inaccettabili rispetto alle capacità che l'allievo mostra effettivamente di possedere. (In questa sede non ci interessa analizzare le cause delle “bocciature”: insufficienza dell'orientamento al termine della scuola dell'obbligo, scelte “di prestigio” da parte dei genitori ma non commisurate alle effettive capacità e attitudini dello studente, atteggiamenti elitisti da parte dei docenti di alcuni indirizzi, o altro.)

Dall'altro lato, i giudizi di sufficienza o insufficienza formulati al termine del primo anno del biennio non hanno un riscontro puntuale in obiettivi, livelli e contenuti precisati nei Programmi. Al di fuori delle sperimentazioni (che peraltro proprio l'introduzione dei nuovi Programmi tende ad azzerare) manca inoltre l'abitudine alla programmazione come tecnica di definizione puntuale dei bisogni degli allievi e dei parametri di giudizio. Di fatto, quindi, gli obiettivi operativi del primo anno e i conseguenti criteri di promuovibilità alla classe successiva sono decisi da ciascun insegnante sulla base della pro-

pria esperienza e della percezione che ha del livello minimo di padronanza linguistica che è giusto esigere dagli studenti di quell'indirizzo di studi.

Questa autonomia nelle decisioni è in linea di massima positiva in quanto garantisce la flessibilità e adattività di cui si parla nel *Quadro generale* dei Programmi sperimentali, ma al tempo stesso è fonte di sensibili disparità nei comportamenti. A differenza di quanto avviene in altri Paesi, le nostre autorità scolastiche non hanno mai ritenuto opportuno dare indicazioni puntuali per la riduzione delle disparità, il che è paradossale se si considera che i titoli di studio da noi hanno un valore legale che dovrebbe attestare una sostanziale equipollenza. E di fronte a programmi per i primi due anni che si presentano come fortemente unitari registriamo come contraddittoria (anche se, di fatto, spesso necessaria) una forte selezione a metà del ciclo. Un correttivo importante, ma ancora poco diffuso nell'istruzione secondaria di secondo grado, è offerto dalla *collegialità* delle scelte curriculari, operate solidalmente dai colleghi dei docenti, dai consigli di classe e/o dai gruppi di docenti di lingue straniere operanti nella stessa scuola.

Il corsivo nella frase citata ("lo studente *deve dimostrare*") sottolinea che siamo in presenza di obiettivi formulati in termini comportamentali, sia pure con i limiti di cui diremo tra breve. Gli obiettivi comportamentali propriamente detti presentano le seguenti caratteristiche:

- a) hanno per soggetto lo *studente*, non l'insegnante o i contenuti del programma, e descrivono i comportamenti terminali attesi, ossia ciò che lo studente sarà in grado di fare al compimento del periodo di studio (trimestre, anno, biennio, ecc.) o del segmento di corso (lezione, unità didattica, ciclo di esercitazioni, o altro) preso in considerazione;
- b) il comportamento terminale è descritto in termini di *attività osservabili*, ossia controllabili dall'esterno; in questo senso, "sa elencare, riordinare, ripetere, scrivere sotto dettatura" e simili sono azioni che possono essere usate come descrittori di obiettivi comportamentali (purché si specifichi il più dettagliatamente possibile l'*oggetto* di tali verbi), mentre "sa apprezzare, comprendere, dedurre" e altri verbi analoghi non dicono quale *performance* ci attendiamo dall'allievo;
- c) gli obiettivi comportamentali indicano infine qual è per ciascuno di essi la prestazione minima, in termini quantitativi e qualitativi, che ci consente di affermare che gli obiettivi stessi sono stati raggiunti.

Registriamo come dato positivo il fatto che gli obiettivi indicati nei Programmi sperimentali rispondono al primo dei tre requisiti, ponendo lo studente come soggetto, affinché non resti lettera morta l'istanza secondo cui "l'attività didattica sarà ... centrata sull'allievo, il quale sarà informato e reso consapevole degli obiettivi da raggiungere con l'attività intrapresa."

La consapevolizzazione dello studente è un principio ricorrente che tiene conto di ciò che oggi sappiamo sulle motivazioni profonde all'apprendimento

e sulla necessità di una didassi che non vede più l'insegnante nel ruolo di trasmettitore e l'allievo in quello di ricevente più o meno passivo.

Apriamo una parentesi. Con molto equilibrio i nuovi Programmi evitano l'ostracismo a vocaboli come insegnante e insegnamento, un ostracismo che talora viene propugnato come se fossimo in presenza di parole impronunciabili, inaccettabili nei "salotti buoni". Insegnare è l'attività per cui l'insegnante viene retribuito in quanto ha una precisa funzione sociale: quella di porre in essere le condizioni facilitanti ottimali affinché ciascun allievo possa apprendere il più possibile nel migliore dei modi. Chiarito ciò, non si giustifica l'insistenza di qualcuno affinché tutte le frasi siano ribaltate e si parli sempre di apprendere e mai di insegnare. Insegnamento e apprendimento sono i due diritti della stessa medaglia.

Tornando agli obiettivi del programma di lingua straniera notiamo che non tutti, come vedremo individualmente, rinviano a comportamenti puntualmente osservabili; in parte, la lacuna viene colmata nella sezione delle *Indicazioni didattiche*¹, dove si descrivono le diverse attività nelle quali si dovranno impegnare gli studenti nel quadro dell'approccio comunicativo. Inoltre, nella formulazione degli obiettivi ci sono pochi indicatori che servano a definire criteri di sufficienza, ma anche qui vale la raccomandazione di una lettura dei Programmi sperimentali che conduca a sintesi le premesse generali pertinenti e le tre sezioni in cui è suddiviso, come gli altri, anche il programma di lingua straniera.

1.1. Lingua e comunicazione

Ci occuperemo qui dei temi che sono oggetto degli obiettivi di apprendimento indicati nel testo dei nuovi Programmi (lingua straniera) ai numeri 1, 2, 4, 5 e 7.

Obiettivo n. 1:

comprendere una varietà di messaggi orali di carattere generale finalizzati a scopi diversi e prodotti a velocità normale cogliendo la situazione, l'argomento e gli elementi del discorso: atteggiamenti, ruoli e intenzioni degli interlocutori, informazioni principali, specifiche e di supporto.

1a. "comprendere messaggi orali"

E' la prima delle quattro abilità di base; alcuni preferiscono la denominazione "saper ascoltare" per riassumere in un solo verbo l'idea di abilità ricettiva e di codice orale. Secondo l'ormai classica analisi della glottodidattica di ispirazione strutturalista, si riconoscono due abilità del versante ricettivo

¹ Cfr. p. 120 del presente lavoro.

e due del versante produttivo; per entrambi i versanti vi è un'ulteriore differenziazione tra lingua orale e lingua scritta.

Si è insistito molto sulla priorità da accordare alle abilità orali rispetto a quelle scritte (“abilità orali” e “abilità scritte” sono dizioni improprie ma ormai entrate nell’uso per “abilità riferite al codice orale” o “scritto”) e a quelle ricettive rispetto a quelle produttive: l’ordine “naturale” nello sviluppo delle quattro abilità prevede quindi la sequenza saper ascoltare - parlare - leggere - scrivere (APLS). Questa posizione conserva una sua sostanziale validità: in effetti, ad esempio, il saper scrivere presuppone il saper leggere, e la precedenza accordata alle abilità orali dipende dal fatto che l’acquisizione del codice orale di una lingua straniera può, in caso contrario, essere resa difficoltosa dall’interferenza della grafia, soprattutto per quelle lingue che fanno dell’alfabeto un uso molto diverso rispetto alla lingua materna dello studente e/o presentano incoerenze interne.

In questi anni, tuttavia, sperimentazioni e osservazioni sistematiche hanno messo in rilievo l’importanza delle abilità integrate come associazione delle abilità di base (tema che riprenderemo più volte nel seguito), nonché casi in cui la sequenza APLS può subire variazioni anche considerevoli: di questi tuttavia non ci occuperemo qui perché non riguardano direttamente il “normale” studente dei primi due anni della scuola secondaria. In sintesi, il modello APLS è tuttora utile come punto di partenza purché gli si annetta un valore descrittivo più che prescrittivo.

1b. “una varietà di messaggi”

Il richiamo alla varietà dei messaggi rimanda ad almeno due puntualizzazioni:

a) l’attenzione è rivolta ai *messaggi*, ossia agli enunciati, più che al *codice*, ossia al complesso di regole di grammatica e di repertori lessicali che consentono di formulare e interpretare i messaggi stessi;

b) i messaggi sono qualitativamente molto diversi tra loro; questo comporta che imparare a comprendere la lingua straniera implica saper gestire correttamente *input* di vario tipo; come si è detto a proposito dello sviluppo cognitivo, spesso lo studente prende coscienza della varietà dei messaggi, varietà presente anche nella lingua materna, nel momento in cui la riscontra e affronta in un’altra lingua.

La diversità riguarda aspetti formali (messaggi brevi/lunghi; a viva voce/registrati; rivolti ad un destinatario o a molti, ecc.) ma soprattutto aspetti funzionali e contenutistici, come vediamo più dettagliatamente nei punti seguenti.

1c. “di carattere generale”

Oggetto di apprendimento nei primi due anni è la lingua dell’uso quotidiano, contrapposta ai linguaggi specialistici; esamineremo in seguito il concetto di “tronco comune” come cerniera tra i due poli. Il confine è mal definito, nel senso che si possono raggiungere livelli di discorso molto tecnici

anche parlando di argomenti come la cucina, l'arredamento, i viaggi, gli sport e le attività del tempo libero normalmente associati all'idea di "vita quotidiana". Nel concreto, una buona guida è spesso costituita dai materiali didattici presenti sul mercato per questa fascia d'età e scolarità, e che sempre più frequentemente includono registrazioni audio e/o video per le esercitazioni di ascolto. In genere gli argomenti scelti e il modo in cui sono sviluppati rispondono all'esigenza di affrontare messaggi "di carattere generale."

Id. "finalizzati a scopi diversi"

Riprendendo il riferimento costante che le *Finalità* dei Programmi sperimentali fanno alla competenza comunicativa, qui si sottolinea che anche i messaggi orali attuano intenzioni comunicative molto diverse tra loro: informare, intrattenere, persuadere, e così via; analogamente possono diversificarsi gli scopi di chi ascolta:

- cogliere il senso globale di un messaggio;
- individuare all'interno del messaggio uno o più dati di diretto interesse e utilità per l'ascoltatore.

I due scopi sopra elencati sono caratteristici delle abilità ricettive e corrispondono alle attività di *skimming* e *scanning* nella lettura. Lo studente di lingua straniera a volte è interessato all'ascolto intensivo e ripetuto e introduce uno scopo metalinguistico non previsto dal locutore: quello di impadronirsi, risolti i problemi di comprensione, della *struttura fonica* del messaggio sia per quanto riguarda i fonemi segmentali (vocali, dittonghi e consonanti) sia in special modo per gli elementi prosodici dell'intonazione, degli accenti, del ritmo, ecc. Di qui l'importanza fondamentale che l'insegnante e i materiali didattici forniscano modelli validi di lingua straniera anche sotto il profilo fonetico.

Ie. "prodotti a velocità normale"

La qualità fonica dei messaggi è oggetto anche della successiva puntualizzazione, che implicitamente sottolinea un errore didattico frequente: il rallentamento dell'eloquio da parte dell'insegnante, con l'intenzione di facilitare la comprensione globale e analitica dei messaggi. In realtà questo modo di procedere rallenta e rinvia la comprensione degli unici testi orali ai quali vale la pena di accostarsi - quelli emessi alla normale velocità di elocuzione.

Un caso particolare, dagli effetti molto dannosi, è costituito dalla frammentazione indebita della catena fonica. Lo spazio bianco tra una parola e la successiva è la principale differenza tra codice orale e codice scritto. Un francese dice [dāskala]; l'insegnante che dicesse o dettasse *dans / ce / cas / là* con uno stacco tra una parola e l'altra non aiuterebbe lo studente a compiere proprio quel processo di segmentazione mentale di una catena fonica indivisa che è alla base del saper ascoltare; nell'esempio, staccando le parole l'insegnante pronunciarebbe una vocale, quella di *ce*, che non è presente nella sequenza fonica corrente, e creerebbe quindi un'attesa scorretta nei riguardi del messaggio originale. La "grammatica dell'attesa" (*expectancy grammar*)

è quella che presiede alle abilità ricettive: si comprendono messaggi orali o scritti perché si è in grado di fare predizioni corrette su ciò che si sta per ascoltare o leggere e si verificano tali predizioni con il messaggio in entrata. Il rallentamento e la segmentazione dei messaggi in entrata sviluppano false predizioni nello studente.

If. “cogliendo la situazione”

Qui veniamo riportati al punto focale del primo obiettivo, imperniato sulla comprensione globale del messaggio; la *situazione* è costituita da tutto ciò che è circostante al messaggio, esterno ad esso ma rilevante al suo costituirsi e per l'interpretazione corretta che se ne deve dare. Siamo quindi in una dimensione sociolinguistica, in cui si tiene conto di *chi* dice *che cosa*, *a chi*, *dove*, *quando*, *perché* e *su che cosa*. La capacità di “cogliere la situazione” e di interpretare i messaggi tenendone conto è una competenza già presente in lingua materna; il compito è di renderla esplicita, dato che siamo spesso inconsapevoli del ruolo che le circostanze giocano nella comunicazione verbale e non verbale, e di far sì che sia utile nella comprensione della lingua straniera.

Il non lasciarsi bloccare da elementi nuovi e sconosciuti, o compresi appena parzialmente, è un fattore molto potente nell'apprendimento linguistico. Lo studente capace di intuire, sulla base del contesto situazionale, il significato globale di ciò che gli viene detto sarà in grado di trarre il massimo giovamento dalle attività di ascolto e, in genere, dalle interazioni in lingua straniera.

Ig. “cogliendo l'argomento”

L'ascolto è tanto più difficile quanto minore è la familiarità con l'argomento trattato. Perciò si proporranno temi e situazioni che fanno parte del bagaglio di esperienze degli studenti, oppure si prepareranno adeguatamente i compiti di ascolto. Ad esempio, se gli studenti avranno sentito il giornale-radio in lingua italiana, faranno meno fatica a riconoscere e comprendere nel giornale-radio in lingua straniera, dello stesso giorno, gli argomenti di cronaca e di politica internazionale che sono loro riproposti in tale sede, e in qualche caso seguiranno senza fatica notizie formulate in modo del tutto analogo a come erano state presentate in italiano perché tratte dalle stesse fonti di agenzia.

Ih. “cogliendo gli elementi del discorso”

Il testo dei Programmi sperimentali propone qui alcuni punti nodali della ricezione del testo, riferibili non solo al saper ascoltare ma anche al saper leggere:

Ih/I. “atteggiamenti degli interlocutori”

I testi più semplici sono quelli nei quali il locutore espone una serie di fatti e veicola un certo numero di informazioni. In realtà, nella comunicazione questo tipo di testo è raro perché normalmente si esprimono fatti ed opinioni, certezze e dubbi, speranze e timori. All'estremo opposto rispetto agli

enunciati “fattuali” si collocano i testi che, per effetto dell’ironia e del paradosso, debbono essere intesi al contrario rispetto a ciò che sembrerebbero dire in superficie. A questi livelli gli studenti arriveranno molto gradualmente, in contesti che consentano la chiara percezione degli atteggiamenti dei locutori. Il vecchio stereotipo dei rapporti tra suocera e nuora può servire, ad esempio, per capire il valore di ironia o di irritazione (dipende dal tono e dal volume della voce) di frasi come “Ma certo, sono felicissima di avere a pranzo tua madre!”

1h/II. “ruoli degli interlocutori”

Non si parla allo stesso modo con parenti, amici e conoscenti o con estranei; tra pari grado o tra superiori e subalterni; agli adulti o ai bambini. In ogni lingua esistono modi diversi per segnalare queste differenze di status tra gli interlocutori; le regole che governano il “dare del tu” o “del Lei” sono molto complesse e quasi mai procedono parallelamente in due lingue-civiltà anche molto vicine tra loro.

All’interno delle categorie di rapporti più estese (ad esempio: adulti-bambini) se ne riconoscono di sempre più specifiche (ad esempio: genitori-figli). Agli studenti del biennio verranno proposti anzitutto i ruoli che essi stessi sono chiamati ad esercitare: studente (nel duplice rapporto con preside e professori, e con i compagni di scuola), figlio, amico, turista nel paese di cui studia la lingua, ecc.

1h/III. “intenzioni degli interlocutori”

Si chiamano *intenzioni* quelle che con termine meno preciso venivano dette *funzioni comunicative*, distinte a loro volta tra:

- *macrofunzioni*, relative alle grandi aree di impiego del linguaggio verbale, quali la *funzione conativa o suasiva* (incentrata sull’interlocutore e intesa ad ottenere che questi agisca in un certo modo: dare ordini, fornire istruzioni, convincere, proporre, ecc.); la *funzione referenziale o euristica* incentrata sull’oggetto del messaggio (informare, descrivere, elencare, spiegare, chiarire...); la *funzione emotiva o espressiva*, in cui il locutore rivela il proprio stato d’animo e l’atteggiamento verso la situazione (esclamare, esultare, imprecare, e così via). Il numero e la denominazione delle macrofunzioni variano a seconda delle analisi proposte dai linguisti di diverse epoche e scuole;

- *microfunzioni*, assai più circoscritte, quali, ad esempio, presentarsi, informarsi sulla salute dell’interlocutore, esprimere dissenso, accettare un proposta, e innumerevoli altre.

Il riferimento alle funzioni è importante perché non c’è una corrispondenza diretta tra le strutture sintattiche e le intenzioni comunicative, nel senso che un ordine può essere espresso attraverso una domanda (“E’ arrivata la posta?” per “Mi porti la posta”) o un’esclamazione (“Che caldo fa qui dentro!” per “Apri la finestra”) senza ricorrere all’imperativo, e analogamente esistono modi diversissimi per realizzare le varie intenzioni. Si può chiedere affermando, e si può affermare (o negare) qualcosa sotto forma di domanda.

“Come mai non sei ancora uscito?” può essere quel che appare, ossia una richiesta di spiegazioni, ma anche l’espressione di sorpresa, meraviglia o irritazione da parte del locutore; nei contesti appropriati potrebbe equivalere a “Ti serve aiuto?”, “Sparisci!” o “Hai disobbedito ancora.”

Di nuovo, la comprensione del testo non può restare a livello semantico, ossia limitarsi al rapporto tra il significante--enunciato e il suo significato, ma deve raggiungere il livello pragmatico, che aggiunge un terzo elemento, costituito appunto dalle intenzioni del locutore. Superata, il più presto possibile, la fase del “Che ha detto?”, occorre raggiungere quella del “Che intende dire?” sviluppando parallelamente le competenze linguistiche e quelle comunicative.

li. “informazioni principali, specifiche e di supporto”

Se non fossimo capaci, nella nostra lingua, di cogliere la gerarchia esistente tra le informazioni che ci vengono fornite, non saremmo in grado di capirle, organizzarle e riutilizzarle - per riferirle ad altri, parafrasarle, riassumerle o elaborarle in qualsiasi modo. La competenza testuale, riferita ai testi orali non meno che a quelli scritti, ci consente di individuare quella che alcuni chiamano la *frase topica*, in cui si concentra l’informazione essenziale centrale e primaria, distinguendola dalle frasi di supporto. Un paragrafo (e anche un testo orale strutturato, come una lezione o una conferenza, si articola in paragrafi) può iniziare con la frase topica, seguita da un certo numero di frasi che esprimono considerazioni aggiuntive, corollari, precisazioni ed esemplificazioni; oppure può iniziare con una serie di premesse che conducono ad una frase topica posta a conclusione del paragrafo.

Accanto a queste due organizzazioni basilari del paragrafo, dette a volte rispettivamente *deduttiva* e *induttiva*, se ne trovano altre, che rappresentano combinazioni diverse dei due schemi primari. Non occorre qui precisare ulteriormente questi aspetti, che abbiamo richiamato solo per sottolineare l’ordinamento gerarchico delle informazioni presenti in un testo.

Obiettivo n. 2:

individuare il senso globale di brevi messaggi dei mass-media (radio, cinema, TV) su argomenti di interesse generale, spettacoli, notiziari, ecc.

Non c’è molto da aggiungere rispetto all’analisi del saper ascoltare già condotta. L’aggettivo “brevi” premesso a messaggi dei mass-media va ovviamente inteso come sinonimo di “semplici, lineari, non complessi dal punto di vista sintattico.” Nel linguaggio della pubblicità troviamo a volte slogan concisi ma di difficile comprensione perché in essi si addensano richiami fonici, semantici e culturali attraverso giochi di assonanze, sinonimie, allusioni e implicazioni difficili da cogliere senza una conoscenza della lingua e civiltà straniera a livelli avanzati.

In altri casi i meccanismi di costruzione del messaggio sono molto più trasparenti: durante una crisi energetica dovuta ad uno sciopero dei minatori,

la TV britannica trasmetteva frequentemente uno spot con lo slogan **Switch Off Something** (“spegnete qualcosa”) in cui erano evidenziate le iniziali S.O.S. Il cinema e la TV, espressamente menzionati dai programmi, offrono un tipo di comunicazione sostanzialmente diversa da quella radiofonica, in quanto al messaggio orale si affiancano e sovrappongono messaggi scritti (spesso evidenziati, colorati e/o “animati” in vari modi) e le immagini fisse (disegni e/o fotografie) o in movimento.

Ancora una volta il fine primario è quello di ottenere che gli studenti utilizzino appieno gli “strumenti di lettura” del linguaggio filmico e di quello televisivo, di cui sono padroni più o meno consapevoli in lingua materna, per la fruizione corretta di messaggi analoghi in lingua straniera.

Obiettivo n. 4:

comprendere il senso e lo scopo di testi scritti per usi diversi

Ci sembra legittimo cogliere qui un’indicazione implicita ma importante: i testi di cui è bene che la scuola si occupi non sono solo quelli letterari. Anche le lettere d’affari o private, i messaggi pubblicitari, gli avvisi al pubblico, il linguaggio della burocrazia, i testi delle canzoni, e via esemplificando, sono campioni di lingua sui quali merita soffermare l’attenzione, non solo a fini di pratica utilità ma proprio come strumenti di analisi del testo e dei nessi tra lingua e cultura.

Non vogliamo essere fraintesi: uno svilimento della letteratura (non si sa bene in nome di che) è pura follia. Gli stessi studi di linguistica testuale, sempre più diffusi ed approfonditi, confermano che i testi letterari rappresentano in assoluto quanto di meglio una lingua può offrire: 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 avanzati 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). Per questo la lettura dei testi letterari come tali sarà rinviata agli ultimi tre anni, negli indirizzi in cui è previsto un programma di letteratura della lingua straniera.

Sarà appena il caso di ricordare, infine, che servirsi di un passo d’autore per spiegazioni ed esercizi grammaticali è spesso uno dei modi più efficaci per disamorare gli studenti verso una lettura delle opere di quell’autore. E’ anche una procedura scorretta sotto il profilo linguistico e metodologico-didattico se si accoglie l’idea di lingua letteraria come *scarto* rispetto alla

lingua comune; è da questa che occorre partire per descrivere il sistema della lingua, e non dagli usi letterari, specialistici o comunque “marcati.”

Tornando al quarto obiettivo, la comprensione del *genere testuale* è al tempo stesso un prerequisito per la corretta interpretazione del testo e un grande aiuto per la comprensione dei singoli elementi al suo interno. Se so che mi verrà presentata una lettera commerciale, ancor prima di vederla mi attendo di trovarvi: l'intestazione con il nome e l'indirizzo del mittente; il nome e l'indirizzo del destinatario; la data; eventuali identificativi come numeri di protocollo o sigle; l'indicazione dell'oggetto; la formula di apertura (“Spett. Ditta” o simili); il corpo della lettera; le formule di saluto; la firma con l'identificazione dello scrivente (nome, cognome, posizione). Se poi so che si tratta, ad esempio, di un'offerta di merci, mi attendo di trovare dati sulla identificazione dei prodotti (mediante una descrizione e/o il riferimento ai numeri di catalogo), sul prezzo, sulle condizioni di consegna e di pagamento, e così via. Tutto ciò, ancor prima di aver visto in quale lingua è redatta la lettera, e con buone probabilità di ricavare tutti questi dati sulla base più della familiarità con la struttura del documento che della conoscenza della lingua.

L'esempio è deliberatamente “estremo” (e anche estraneo ai programmi di lingua straniera nei primi due anni) ma è stato scelto per segnalare in quale misura un genere testuale ben definito possa soccorrere nella lettura del testo. Un testo nasce perché qualcuno deve dire (a voce o per iscritto) qualcosa a qualcun altro - o a se stesso, se redige un diario o annota degli appunti; è questa la condizione di autenticità di qualsiasi testo ed è al tempo stesso il prerequisito perché lo studente, partendo dagli “usi diversi” dei testi possa coglierne “senso e scopo.”

Obiettivo n. 5:

inferire il significato di elementi non noti di un testo sulla base delle informazioni ricavabili dalle caratteristiche degli elementi stessi e del contesto

Non ripeteremo quanto abbiamo anticipato trattando il punto precedente, ma cogliamo lo spunto per descrivere una tecnica didattica che più delle altre mira puntualmente al raggiungimento di questo obiettivo: la procedura *cloze*.

Questa procedura si differenzia sostanzialmente dalle altre procedure di completamento che si basano su argomenti di grammatica o su aspetti specifici del lessico, perché elimina sistematicamente una parola ogni *n*. Nella maggior parte degli altri esercizi o test di completamento, invece, la scelta delle parole sostituite da uno spazio bianco è dettata da un criterio precostituito, di solito grammaticale: si omettono le preposizioni (o gli articoli o i verbi ausiliari o altro) per verificare la padronanza delle regole che governano quel particolare aspetto della struttura della lingua straniera. E anche se spesso

la prova di completamento viene costruita non su frasi isolate ma su brani di senso compiuto che forniscono un numero maggiore di indizi contestuali, ciò non significa che sia una prova di competenza testuale, perché la scelta di verificare un solo tipo di elemento rende il test unidimensionale, mentre ogni testo si costruisce su una pluralità di dimensioni.

La procedura *cloze* fu proposta nel 1953 da W. Taylor come strumento di verifica della leggibilità dei testi di prosa; in particolare, “sorvegliati speciali” erano i testi giornalistici che devono risultare chiaramente e facilmente comprensibili da parte di un vasto pubblico.

E’ esperienza comune che la illeggibilità di una parola o di piccole porzioni di testo non impedisce la ricostruzione “a senso” del testo stesso sulla base del co-testo rimasto integro e delle nostre conoscenze dei fatti e degli argomenti trattati. La procedura *cloze* riproduce artificialmente tali lacune; il formato più diffuso prevede la soppressione di una parola su sette, lasciando però integra all’inizio una porzione di testo (di solito, la prima frase o le prime due linee) per fornire un’introduzione sufficiente. In questo modo viene tolta una quantità di testo pari a circa il 15%, che è la percentuale che si calcola venga normalmente perduta nella ricezione linguistica a causa del “rumore” in tutte le sue forme (disturbi nella qualità del messaggio ma anche nell’attenzione del ricevente). Poiché le prove spesso si articolano su 50 *item*, ne consegue che il testo da ricostruire ha una lunghezza attorno alle 370-390 parole.

Le esperienze condotte hanno indicato che la procedura *cloze* serve bene allo scopo per cui è stata proposta, nel senso che effettivamente i testi meglio costruiti dal punto di vista della comunicazione di massa sono anche i più esattamente ricostruibili. Solo in seguito fu ritenuta utile anche nella verifica dell’apprendimento delle lingue straniere in quanto “procedura pragmatica”: infatti la meccanicità delle eliminazioni porta a togliere parole di ogni tipo, sia a preminente contenuto lessicale (elementi *categorematici* o *content words*: nomi, verbi principali, aggettivi, avverbi di modo), sia a preminente contenuto grammaticale (elementi *sincategorematici* o *function words*: articoli, congiunzioni, pronomi, preposizioni e verbi ausiliari).

Le strategie di ricostruzione del testo sono molto diversificate e si integrano a vicenda, mettendo così in gioco i molteplici meccanismi della coesione e coerenza testuale, le referenze esoforiche (ossia i richiami a ciò che è fuori dal testo ma a cui il testo stesso rinvia), e, in breve, tutti i principali costituenti della testualità.

A volte, per reintegrare una parola basta il co-testo immediato, come nel caso di “riforma ____ programmi”; in altri casi occorre cogliere e saper gestire meccanismi più complessi. Per illustrare alcuni di questi punti ci serviremo di un esempio che non rispetta i canoni di una procedura *cloze* in senso stretto ma ne è una versione ridotta e modificata per concentrare in poche linee di testo un certo numero di problemi.

Completare il brano

“Bisogna farla finita __1__ la crisi di potere, distruggere __2__ diga creata dagli oppositori, costruire una __3__ Russia.” L’ultimo messaggio di Boris __4__ alla vigilia del cruciale referendum __5__ si svolgerà domani, è stato un richiamo __6__.

Alcune parole possono essere individuate sulla base di conoscenze elementari della lingua, come *con* al n. 1, *la* al n. 2 e *che* al n. 5. Per altre occorre fare ricorso alla cosiddetta *enciclopedia* o conoscenza del mondo: è il caso del n. 4, per risolvere il quale bisogna sapere chi è Eltsin; per altre ancora va fatto riferimento al linguaggio della politica e a un contesto molto più ampio del co-testo qui riportato. Si parla infatti della *nuova* Russia (n. 3) e del valore *ultimativo* del richiamo (n. 6).

E se qualcuno desse al n. 6 la soluzione *energico* o *accorato* invece di *ultimativo*?

Il problema delle “risposte accettabili” (contrapposte ai “rimpiaggi esatti” ossia alle parole effettivamente usate dall’autore del testo) ha suscitato notevoli controversie. Si parla infatti di *entropia del cloze* o *clozentropy* per indicare il tasso di ambiguità presente nella procedura *cloze*, tale per cui un parlante nativo colto può offrire soluzioni diverse da quelle attese ma che sarebbe scorretto considerare errate. Che conto dobbiamo tenere di questa variabilità possibile?

Vi sono due modalità fondamentali di correzione: quella che tiene conto solo dei rimpiazzi esatti e quella che ammette tutte le risposte accettabili. Se ci interessa soltanto ottenere un’indicazione complessiva sul livello di competenza degli allievi, allora ci può bastare il dato offerto dal conteggio dei rimpiazzi esatti; infatti questi sono un sottoinsieme molto ampio dei rimpiazzi possibili e i punteggi e/o le graduatorie che otteniamo con questa correzione più rapida non si discostano molto da quelli ricavati mediante un lavoro più lento e difficile di vaglio delle alternative accettabili.

Se invece stiamo effettuando una verifica di tipo diagnostico, l’analisi di ogni risposta (esatta, accettabile o errata) è parte indispensabile del processo: al limite, può non interessare più il punteggio del *cloze test* ma solo il responso qualitativo, *item per item*, allievo per allievo. La risposta al quesito posto sopra non è tecnica, cioè legata alla procedura come tale, ma didattica: perché abbiamo somministrato quel *cloze*? In quale fase dell’unità didattica? Per avere quali dati?

Ricordiamo che abbiamo introdotto l’analisi di questa tecnica a illustrazione delle problematiche connesse con l’obiettivo n. 5; la questione si pone allora in questi termini: le risposte che l’allievo ha prodotto che indicazioni danno sulla sua capacità di “inferire il significato di elementi non noti di un testo?” E’ lo scopo della procedura ad orientare l’insegnante nella lettura e interpretazione delle prestazioni degli studenti.

Obiettivo n. 7:

identificare l'apporto dato alla comunicazione dagli elementi paralinguistici (intonazione, ritmo, accento, ecc.) ed extralinguistici (gestualità, mimica, postura, prossemica, ecc.)

“Sapere l'inglese” significa, ad esempio, sapere che se un subalterno sottopone un progetto o una proposta ad un superiore e si sente dire “Yes, that's very interesting” con un tono piatto e distaccato, il significato globale della risposta è negativo e chi ha reagito in quel modo, al di là della cortesia formale, non ha alcuna intenzione di dar seguito all'iniziativa. Il vecchio detto italiano “E' il tono che fa la musica” vale per tutte le lingue e impone di condurre gli studenti, già a partire dalle prime fasi di studio della lingua straniera, a cogliere il messaggio nella sua globalità.

Nel bagaglio professionale del docente dei primi due anni della scuola secondaria debbono quindi rientrare competenze di correzione fonetica sugli elementi prosodici (schemi accentuali e intonativi), nelle loro diverse funzioni. Diamo un altro esempio. Accanto all'enunciato in forma dichiarativa

John was late again.

pronunciato con un tono finale discendente, e all'enunciato in forma interrogativa

Was John late again?

pronunciato con tono finale ascendente, abbiamo anche la possibilità di un enunciato che combina forma dichiarativa e intonazione interrogativa:

John was late again?

che esprime, a seconda dei contesti, stupore, meraviglia, irritazione, sarcasmo o altri atteggiamenti del parlante, emotivamente “marcati.” Non si può parlare di peculiarità, di casi particolari difficili da descrivere e quindi da insegnare. Se tutti i parlanti/ascoltatori di una lingua interpretano correttamente e in modo univoco questi segnali, ciò significa che essi fanno parte del codice e la padronanza di essi si pone come obiettivo didattico al pari della padronanza di altri aspetti fonologici.

Si potrà osservare che la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti trascura spesso gli elementi prosodici e paralinguistici, relegandoli nell'area del “non si sa” o “non ci sono regole fisse.” Gli studi di fonetica e fonologia smentiscono ampiamente queste posizioni, e quindi appaiono sempre meno accettabili le giustificazioni per un'ignoranza di tali fenomeni e della loro incidenza sulla comunicazione.

La seconda parte dell'obiettivo fa riferimento alla comunicazione non verbale o extralinguistica. E' vero che nei confronti del parlante non nativo ci sono margini di tolleranza per le improprietà nel gestire i movimenti delle mani, le posture, le distanze tra gli interlocutori, ecc. molto più ampi che nei confronti del parlante nativo; tuttavia l'attenzione a non commettere “errori di sintassi” nel gesticolare contribuisce alla qualità globale del comunicare e facilita l'instaurarsi di buoni rapporti personali, con ricadute positive di notevole portata.

La diffusione delle videocassette come sussidio didattico consente un'analisi di gesti, posture, distanze, ecc. condotta sia separatamente dalla

comunicazione verbale (mediante visioni con l'esclusione dell'audio), sia congiuntamente per osservare le interazioni tra fattori verbali e non-verbali. Non tutti gli allievi riusciranno ad essere bravi attori e quindi a riprodurre in modo corretto la gestualità degli stranieri senza apparire artificiosi, affettati o, peggio, caricaturali; tutti devono invece saper osservare gli elementi extralinguistici e identificarne l'apporto dato alla comunicazione - l'obiettivo sarà quindi lo sviluppo di una competenza ricettiva da parte di tutti, per la piena comprensione dei messaggi verbali e non-verbali e come premessa necessaria per una possibile successiva padronanza attiva del sistema comunicativo nella sua globalità.

Vediamo ora gli obiettivi 3 e 6 relativi alla produzione orale e scritta, consci che le abilità ricettive sono più importanti, dal punto di vista della *quantità* di lingua e di esercizio che esse devono mettere in gioco, rispetto alle corrispondenti abilità produttive, che affrontiamo ora analiticamente.

Obiettivo n. 3:

esprimersi su argomenti di carattere generale in modo efficace e appropriato, adeguato al contesto e alla situazione, pur se non sempre corretto dal punto di vista formale.

Tale obiettivo fa riferimento ad una dicotomia da tempo affermata nella didattica linguistica: il concetto di «efficacia» e di «appropriatezza» si opporrebbe a quello di «correttezza formale». Esprimersi in maniera *appropriata* significa porre attenzione e adeguare la propria lingua alla situazione di comunicazione, al ruolo dei parlanti, al loro statuto, al contesto extralinguistico ed al contesto linguistico, secondo quei nove sottoparametri elencati da *Ia* ad *Ii*, come sotto-obiettivi dell'obiettivo più generale *n. 1*, riferito alla comprensione-ricezione dell'orale. L'attenzione alla variabilità della lingua e quindi l'esercizio del *dites autrement*, del *dites dans une langue plus intellectuelle / ou dans une langue plus affective*, per richiamare il Bally del *Traité de stylistique* deve essere una preoccupazione costante del docente e quindi sfociare in un insegnamento vario e variegato, mobile, non rigido e meccanicistico, e deve condurre ad una padronanza del codice, dettata dalla coscienza di una grande mobilità che esclude ogni rigidità e qualsiasi durezza.

L'aggettivo «efficace» che precede l'altro «appropriato» dovrebbe in realtà seguirlo, costituendo infatti un ultimo passo avanti verso la conquista della competenza comunicativa, meta ultima di qualunque apprendimento linguistico.

Esprimersi in modo «efficace» significa infatti riuscire a manipolare il codice in modo tale da risultare anche incisivi, e dotati di spirito e di capacità di sintesi. Ma tale problematica tocca la sfera dei rapporti tra capacità logiche e linguaggio, e quindi esula in qualche modo dal commento precipuamente linguistico che stiamo conducendo, ma si riferisce piuttosto a quanto

abbiamo già detto a proposito delle «finalità» dei programmi sperimentali², poiché un'educazione linguistica globale e modernamente intesa è certamente un'educazione globale di tutta la *persona*, ivi comprese la sua intelligenza e le sue capacità logiche, che rivestono anzi la massima importanza.

L'aggettivo «efficace» fa riferimento alle capacità di sintesi, di ricerca e di evidenziazione del filo conduttore di un discorso, al cui esercizio occorre essere allenati.

È molto utile abituare gli studenti al riassunto orale, partendo da un semplice brano ascoltato, che viene prima ricostruito oralmente *in toto*, sul quale (ad una seconda lettura per esempio) vengono presi degli appunti, e che finalmente viene ricostruito in forma sintetica e concisa da tutta la classe, dai gruppi e/o dai singoli alunni.

3a. «Pur se non sempre corretto dal punto di vista formale».

La correttezza formale, e quindi della morfologia e della sintassi, passa in assoluta seconda linea rispetto alla appropriatezza ed alla efficacia della lingua, e questo imperativo, se costituisce una scelta di fondo di tutta la didattica comunicativa, è tanto più vincolante nel momento dell'espressione orale, che può essere facilmente bloccata di fronte al timore dell'errore morfo-sintattico, di accordo, di desinenza, di ordine delle parole o d'altro.

È noto inoltre quanto la grammatica dell'orale sia lontana e si differenzi da quella dello scritto, essendo costituita da riprese, ripetizioni, incertezze, falsi legamenti e false partenze, per cui la correzione formale rigida, che non ammette replica, e soprattutto l'interruzione, da parte dell'insegnante, della produzione orale del singolo allievo non può che bloccare lo stesso, inibirlo, fino a ricacciare indietro ed a mortificare la sua volontà di parola, il suo sforzo per vincere quella battaglia psicologica che sempre nasce nell'io profondo di un giovane alle prese con un idioma fragile, debole che fatica ad imporsi su uno più forte, più naturale, più spontaneo.

Diverso, meno attento, meno delicato psicologicamente può essere invece l'atteggiamento dell'insegnante di fronte ad una produzione orale, collegiale, del gruppo o della classe intera, la quale può servire da pretesto per una correzione più puntuale, più precisa anche da un punto di vista strettamente formale.

Nel campo dell'espressione orale è necessario porre molta attenzione a non bloccare chi si lancia in produzioni libere, creative, chi, pur commettendo qualche errore, mostra interesse e gusto nella manipolazione e nel reimpiego continuo delle «nuove» acquisizioni, che crescono e si moltiplicano con il progredire e l'avanzare delle conoscenze.

La produzione orale costituisce forse l'abilità più complessa per almeno due ordini di motivi: 1) quando si parla (così come quando si ascolta del re-

² Cfr. p. 117 del presente lavoro.

sto, ma ancora di più di quando si ascolta per capire) il tempo è di ostacolo; l'atto di parola deve infatti fluire rapido e senza troppe esitazioni o sbavature, mentre tutto emerge alla superficie dal pensiero profondo e si distende su una catena lineare, la catena del tempo, appunto, in cui morfologia, sintassi, semantica, pragmatica, fonetica, tutto si deve dispiegare senza esitazioni in modo coerente e congruente. 2) Se oggi vi è la tendenza a considerare le abilità integrate come le più interessanti didatticamente, perché le più reali e realistiche, possiamo dire con tranquillità che la produzione orale è essa stessa, in un certo senso, un'abilità integrata, in quanto strettamente dipendente dalla comprensione orale, poiché la forma canonica, o almeno una delle forme canoniche dell'orale, la prima, la forma per eccellenza dell'oralità, è il dialogo, il quale non è concepibile senza un interlocutore, senza cioè che la produzione sia strettamente interconnessa con la comprensione.

Obiettivo n. 6:

produrre semplici testi scritti di tipo funzionale e di carattere personale e immaginativo, anche con errori e interferenze dall'italiano, dal dialetto o da altre lingue, purché la comprensibilità non ne venga compromessa.

Anche la produzione scritta presenta la dicotomia di fondo iscritta nel codice genetico della lingua e rispondente alla dicotomia saussuriana tra *langue* e *parole*.

Gli allievi devono essere addestrati alla produzione di testi scritti di diverso carattere e di varia tipologia.

Per «testi di tipo funzionale» si intende, nei primi due anni, testi di avvio alla lingua della scienza e della tecnica, cioè appartenenti a quello che i francesi chiamano il *tronc commun*, che precede e introduce alle microlingue di specializzazione vere e proprie.

Tale *tronco comune* della lingua tecnico-scientifica si presenta come una lingua densa sintatticamente e pregnante semanticamente, cioè costituita da stilemi, in cui sono ricorrenti alcune frasi subordinate, le implicite, le passive, in cui la nominalizzazione gioca un certo ruolo di condensa semantica.

Gli allievi vanno allenati su modelli di una lingua siffatta, e gli esercizi devono essere creati *ad hoc*, nella consapevolezza che in questo settore della glottodidattica ancora tutto o quasi tutto deve essere inventato.

Ma l'aggettivo «funzionale» ha un altro meno impegnativo significato. Lingua funzionale significa, anche e soprattutto, lingua mirata a determinate situazioni tipiche dello scritto, e perciò stesso diverse e differenziate da quelle che caratterizzano invece l'orale.

Le «funzioni» dello scritto sono state studiate ed evidenziate e ad esse si deve fare riferimento. Lo scritto ha una funzione deittica, una funzione di memoria, una funzione di ancoraggio, una funzione strutturante, che lo differenziano notevolmente dall'orale (SALA, 1980: 183-191).

Un biglietto che ricordi ad un amico una promessa fatta, un impegno preso per tale o tal'altra occasione, mette in gioco una lingua diversa da quella che viene usata per comunicare telefonicamente allo stesso interlocutore il medesimo messaggio. Anzi può senz'altro essere utile un esercizio che preveda questo passaggio da una situazione di scritturalità ad un'altra di oralità e viceversa dello stesso soggetto tematico.

6a) L'altro polo dello scritto è rappresentato da quel «di carattere personale e immaginativo».

A 14 e 15 anni, dopo gli anni della scuola media, l'allievo deve essere in grado di usare la lingua in modo libero e creativo, deve poter comporre brevi testi «personali», liberi da tracce troppo vincolanti, a questo giungendo, beninteso, attraverso tutta una serie di tappe obbligate, che vanno dallo strettamente e rigorosamente guidato al pienamente libero e creativo.

L'aggettivo «immaginativo» aggiunge qualcosa in più al «personale», facendo riferimento alla più libera, alla meno controllata e meno controllabile di tutte le facoltà.

L'immaginazione e la creatività devono però essere esercitate fin dall'inizio di un apprendimento linguistico alieno, perché sia possibile raggiungere qualche risultato alla fine dei primi due anni della scuola secondaria.

Occorre cioè essere convinti e ben consapevoli che un insegnamento meccanico, meccanicistico, che sfocia quindi in un apprendimento pappagallesco, e che rimane troppo a lungo legato ai modelli di base, non può trasformarsi, ad un certo momento del suo *iter*, in qualcosa di autenticamente personale, di libero, di immaginativo.

Alla fantasia, all'immaginazione nella lingua ci si educa, ci si avvia, sorretti da una didattica adeguata, perché nulla nasce e si costruisce dal nulla. Se è vero, come è vero, che nella lingua, in qualunque lingua, molte cose sono razionali e dipendenti da una logica rigorosa, ma altrettanto e forse più numerose sono le cose irrazionali ed arbitrarie, entrambi gli aspetti che regolano razionalità ed arbitrarietà devono essere esercitati, avvicinati ed alternati l'uno all'altro.

L'arbitrarietà della lingua ha un qualche possibile riscontro, sul versante della psicologia, con la fantasia, con l'immaginazione.

Poiché sappiamo dalla linguistica che possedere una lingua significa essere in grado di costruire delle frasi mai udite prima, e quindi sempre nuove, dobbiamo trasporre alla didattica la preoccupazione del «sempre nuovo», e quindi del «creativo», dell'«immaginativo».

L'immaginazione deve giocare un suo ruolo preciso nell'esercizio linguistico, deve avere un posto nella didattica della lingua straniera fin dall'inizio del suo insegnamento, ma soprattutto nell'età dell'adolescenza (nei primi due anni della scuola secondaria).

Il giovane deve poter inventare lui stesso delle situazioni di comunicazione, in cui mettersi in gioco personalmente, in cui «scrivere» cose che lo ri-

guardano davvero, e, con l'aiuto di poche indicazioni fornitegli dall'insegnante, produrre brevi testi autenticamente personali, liberi, creativi. La piccola composizione, il commento ad un'immagine, a un testo letto e riassunto da tutta la classe, dal gruppo, o dal singolo, la lettera al corrispondente straniero, devono essere gli esercizi più frequenti della produzione scritta.

Affrontiamo ora gli ultimi due obiettivi del testo programmatico, che hanno valore di epitome e che più direttamente si rifanno alle «finalità» generali trattate nella prima parte di questo lavoro.

Obiettivo n. 8:

individuare l'apporto culturale specifico implicito nella lingua straniera e confrontarlo con quello della lingua italiana o di altre lingue.

Per il commento all'obiettivo n. 8 rimandiamo alla prima parte del presente lavoro relativa alle finalità, ed in particolare al capitolo intitolato: *Lingua e cultura. Comprensione interculturale*³.

In questa sede è sufficiente sottolineare il valore altamente educativo che deve quindi costituire un obiettivo da raggiungere, sotteso al verbo «confrontare», perché, come abbiamo già detto anche nella prima parte di questo lavoro, il confronto, la comparazione esplicita ed esplicitata di elementi anche minimi di cultura, che sono impliciti nella lingua, che sono la lingua stessa, non possono che arricchire ed illuminare i due codici, finendo per gettare fasci di luce anche sul codice materno dell'allievo, il quale capirà o per lo meno intuirà qualcosa del funzionamento di certe zone oscure della propria lingua prima, quando esse verranno messe a contatto con zone parallele o corrispondenti di lingue «altre». Perché venga evidenziato «l'apporto culturale specifico implicito nella lingua straniera» è necessario questo lavoro di comparazione, di messa in parallelo e di evidenziazione-esplicitazione dei culturemi appartenenti alla propria lingua prima, che sono naturalmente inconsci, perché fanno parte del patrimonio genetico e culturale di ognuno di noi, ed esigono quindi una riflessione guidata, esperta e matura da parte dell'insegnante.

Solo l'esplicitazione-razionalizzazione di quanto è inconscio e acquisito senza riflessione, ma in maniera naturale, costituisce il primo passo verso l'assunzione di una nuova identità culturale, una nuova capacità di guardare e di analizzare la realtà, traguardo ultimo dell'apprendimento di una lingua-cultura straniera.

Nei primi due anni ci si deve accontentare di piccoli passi, che, partendo dall'implicito nella L1 si traducano in esplicito della stessa, per affrontare l'esplicito della L2, il quale diventerà poi naturale e quindi implicito nella L2 solo nella fase finale, secondo uno schema di questo genere:

³ Cfr. p. 39 del presente lavoro.

implicito L1 → esplicito L1 → esplicito L2 → implicito L2.

La «riflessione» sulle due lingue deve essere condotta nei due momenti espliciti, centrali dell'intero ciclo, momenti che assumono quindi una grande importanza.

Obiettivo n. 9:

individuare e sistematizzare strutture e meccanismi linguistici che operano ai diversi livelli: pragmatico-testuale, semantico-lessicale, morfo-sintattico e fonologico.

Anche quest'ultimo obiettivo fa riferimento a quanto è già stato scritto relativamente alla finalità n. 5, circa la «riflessione sulla lingua e sulle lingue/culture»⁴.

In questa sede ci preme sottolineare il verbo «sistematizzare» che segue l'altro verbo «individuare». Non basta mettere in luce strutture e meccanismi, che operano a tutti i livelli della lingua, ma occorre anche sistematizzare, cioè ordinare, catalogare, seriare le osservazioni condotte sui *corpora* studiati, sui *corpora* cioè da cui partono le osservazioni-oggetto dell'insegnamento.

La dicotomia ormai affermata fra *acquisizione* naturale, spontanea, che avviene in luogo non istituzionale, libera da vincoli spaziali e/o temporali, e *apprendimento* riflesso, indotto, che necessita di organizzazione, di vincoli e di programmazione, affidata quindi all'istituzione, cioè alla scuola, e che nella didattica linguistica dell'era comunicativa fa talvolta preferire la prima al secondo, deve invece rivalutare appieno il secondo, cioè l'apprendimento soprattutto in taluni momenti dell'*iter* educativo e formativo, e particolarmente come ultimo di tali momenti cronologici.

Non è certo un caso che l'obiettivo n. 9 sia proprio l'ultimo della serie nel testo programmatico, e che in esso si rilevi anche una enumerazione di livelli linguistici, che vuole essere educativa, e che, partendo dal livello più profondo e più completo dell'analisi linguistica, il pragmatico-testuale, arriva al più superficiale, il fonologico, attraverso gli altri due, il semantico-lessicale e il morfo-sintattico.

L'accorpamento dei termini, certamente discutibile, perché nella lingua «tout est dans tout», secondo la celebre frase di Jacotot, vede però la pragmatica come scienza pervasiva e comprensiva del livello testuale e quindi globale della lingua, la semantica legata al lessico, cioè alla parola piena, al lessema appunto, portatore della più ampia porzione di significato, e la sintassi, cioè l'ordine delle parole, legata all'aspetto morfologico del sistema linguistico. Tale tripartizione costituisce una guida preziosa per l'insegnante nell'opera delicata di «sistematizzazione» dei moduli linguistici, reperiti nei testi-oggetto di osservazione e di analisi.

⁴ Cfr. p. 39 del presente lavoro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALLY C., *Traité de stylistique*, (2 voll.), C. Winters, Heidelberg 1921.
ELUARD R., *La pragmatique*, Nathan, Paris 1985.
MOIRAND S., *Situations d'écrit*, Clé International, Paris 1979.
SALA M. L., *Approccio alla lingua scritta*, in CIGADA S. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1980, pp. 183-191.
VIGNER G., *Ecrire*, Clé International, Paris 1982.

CAPITOLO SECONDO

LE INDICAZIONI DIDATTICHE

2.1. LA DIDASSI

Da tempo ormai la scuola del curriculum ha sostituito la scuola del programma, cioè la scuola delle abilità/attività ha sostituito quella delle nozioni.

Si ragiona in termini di abilità da acquisire, in termini di un saper fare con la lingua, di un saper raggiungere determinati obiettivi fattuali con la stessa, piuttosto che di un semplice conoscere, cioè acquisire nozioni su nozioni, disancorate da qualsivoglia obiettivo concreto, realistico e immediatamente traducibile in operatività.

Per questa ragione non vengono esplicitati contenuti quantificabili in termini di lingua e/o di «argomenti» grammaticali, che della lingua sono il tessuto, ma in tutto il testo programmatico il riferimento palese o sottaciuto è sempre e solo alla nozione di «atto di parola», cioè di atto globale, completo, a significatività piena qual è inteso dai lavori sui «Livelli-Soglia» delle lingue europee messi a punto dagli esperti del Consiglio d'Europa¹.

La nozione di «situazione» in particolare ha subito un'evoluzione notevole nella didattica linguistica dell'ultimo ventennio.

Non si tratta più di una situazione «fisica», concreta, reale, in un certo senso quindi anche un po' ingombrante ad attrarre l'attenzione dell'insegnante e dell'autore dei manuali (al ristorante, in strada, in stazione, all'ufficio postale ecc.), e ad occupare l'intera unità didattica, ma essa è stata sostituita dalla situazione «verbale» (il chiedere per sapere, o per avere, il chiedere scusa, permesso, l'invitare, il salutare, il congedare ecc.), che si presenta come più agile, e soprattutto come spendibile in una molteplicità di situazioni più

¹ Si fa qui riferimento soprattutto ai primi due lavori in qualche modo esemplari: il *Threshold Level* per l'inglese e il *Niveau-Seuil* per il francese, pubblicati rispettivamente nel 1973 e nel 1976 dagli esperti del Consiglio d'Europa.

confacenti ad una realtà continuamente mutevole, variabilissima, e di cui non sono prevedibili aprioristicamente tutti gli esiti linguistici possibili.

L'«atto di parola» ha dunque una spendibilità molto maggiore rispetto alla «situazione», che ha sempre rischiato di essere riprodotta solo in maniera stereotipata, mnemonica, pappagallesca.

L'unità didattica a 6 fasi — motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo (G. FREDDI, 1985: 9) —, invece continua a costituire la cornice formale entro cui si articola e si dipana l'atto didattico in tutta la sua completezza. La progressione delle acquisizioni avviene dunque in modo concentrico, secondo l'immagine della palla di neve che si ingrossa a poco a poco sino a divenire valanga, piuttosto che in modo lineare, secondo una giustapposizione di elementi che rimangono monadi staccate, isolate le une dalle altre.

La linguistica soggiacente alla didattica ispiratrice del testo programmatico è la linguistica dell'«Atto di parola», cioè dell'evento comunicativo considerato nella sua globalità, nella sua totalità e compiutezza significativa, e l'ambito entro cui essa si muove è indubbiamente il più ampio, l'ambito testuale, i cui limiti, come ognuno sa, sono difficilmente tracciabili, e sui cui generi ritorneremo più avanti.

Tuttavia una considerazione sulla diversità dell'orale, del parlato rispetto allo scritto e delle rispettive grammatiche ci induce a non trascurare anche la dimensione frastica, cioè la linguistica della frase per quanto riguarda l'orale appunto, in una «considerazione funzionale del linguaggio».

La linguistica della frase governerà allora l'orale, e la sua grammatica, costituita da frammenti brevi, dalle dimensioni spazio-temporali limitate, mentre la linguistica del testo ispirerà lo scritto e la sua grammatica, le cui dimensioni saranno più ampie, e il cui tessuto sarà coeso e coerente. Voglio cioè dire che entrambe le dimensioni, della frase (più pertinente all'orale) e del testo (più confacente allo scritto) devono interessare l'insegnante, il quale deve poter scegliere frammenti di lingua diversi, e sempre variati, anche dal punto di vista delle dimensioni su cui esercitare i propri allievi.

Per quanto riguarda lo scritto in particolare, tutti i generi testuali devono alternarsi in un'azione didattica equilibrata ed efficace: il testo descrittivo, in cui le relazioni spaziali del qui/là, vicino/lontano, a destra/a sinistra ecc., e gli stilemi che le traducono saranno esercitati; il testo narrativo, in cui le relazioni temporali relative all'ieri, all'oggi e al domani saranno in gioco; il testo argomentativo in cui le relazioni di causa/effetto, di scopo, di concessione, le ipotesi nei loro diversi gradi potranno essere esercitate; il testo strumentale, in cui il *tu* del destinatario assurgerà a voce dominante, in cui la lingua si volgerà a quel *tu*, mettendo in ombra l'*io* dell'emittente, e l'*esso* del referente; il testo metalinguistico in cui la lingua diventerà commento a se stessa, elucidazione del proprio precipuo significato; il testo poetico infine, in cui la forma, che è la lingua stessa, diventerà sostanza, cioè oggetto di indagine e di studio «in sé e per sé», per dirla con De Saussure.

Seguiamo e commentiamo brevemente ora le *indicazioni didattiche* come vengono presentate relativamente alle abilità fondamentali nel testo programmatico².

Per quanto riguarda le *attività di ascolto* possiamo sintetizzare l'intera proposizione con una sola frase: «facciamo dell'ascolto un'abilità attiva». Lungi dall'essere un'attività ricettiva nel senso di passiva, come una certa glottodidattica ha voluto fino a qualche anno fa, educiamo invece ad un ascolto vigile, attento, attivo, capace di selezionare le informazioni, vuoi per cogliere le più importanti, lasciando cadere le meno significative, vuoi per afferrare l'atteggiamento del parlante di fronte all'argomento trattato, o di fronte all'interlocutore che ascolta, vuoi per inferire situazioni e informazioni dal contesto extralinguistico e dal contesto linguistico.

La frase centrale del testo mi pare dunque essere la seguente: «È pertanto utile abituarlo [lo studente]... ad attivare strategie di ascolto differenziate». Uno stesso testo deve dunque essere ascoltato più volte, e ognuno di tali «ascolti» sarà indirizzato a uno *scopo* diverso, e tutti saranno mirati alla costituzione di quel *processo* che sappiamo essere il significato.

Per quanto riguarda la *produzione orale* mi piace sottolineare ancora una volta la dicotomia che appare nel testo fra «efficacia della comunicazione», che deve essere salvaguardata sempre, ed «errori di carattere formale», che possono essere tollerati.

Tale dicotomia è subito corretta però da un'altra osservazione altrettanto importante, sintetizzabile in una frase di questo genere: «per quanto riguarda la pronuncia, invece, è necessario essere molto rigorosi».

Poiché non esistono una lingua orale ed una lingua scritta, ma esiste solo la lingua, che è orale, a cui si aggiungono alcuni mezzi più o meno imperfetti di trascrizione di tale oralità, non è possibile transigere sulla pronuncia, ma occorre il più grande rigore in questo delicatissimo settore, ed in ogni momento dell'*iter* didattico.

Segue il paragrafo sulle *attività di lettura*, forse la più studiata delle abilità linguistiche, quella a cui sono stati attribuiti molti aggettivi qualificativi: lettura silenziosa vs. ad alta voce, intensiva vs. estensiva, globale vs. analitica, scremante vs. esplorativa ecc.

Le tecniche di lettura rapida sono più adatte alle lingue di specializzazione, perché più mirate alla professionalità del discente; esse si collocano quindi meglio negli ultimi tre anni di specializzazione, mentre nei primi due anni deve essere insegnata soprattutto la lettura *lenta*, ragionata, riflessa, che è propedeutica alla lettura *rapida*.

È infatti solo grazie ad una lettura lenta che è possibile «l'attivazione di particolari strategie per favorire la comprensione, basata sulla verifica delle

² Cfr. il testo ufficiale a p. 120 del presente lavoro.

ipotesi formulate prima della lettura e durante la stessa»³. Considerando la lettura nell'ottica della psicolinguistica come un «gioco di previsioni verosimili», secondo la celebre definizione di Leont'eev, sarà molto importante l'attività di pre-lettura, cioè di formulazione delle ipotesi sul senso, le quali verranno proposte in collaborazione da docente e discenti, e via via modificate e integrate nel corso dell'elucidazione e della costruzione dello stesso.

Anche l'attività di lettura deve essere esercitata su una gamma molto variata di testi, in cui l'individuazione degli indici formali, tematici e più strettamente enunciativi costituisce la prima, importantissima operazione condotta insieme da docente e discenti, perché questi ultimi riconoscano il testo con cui vengono messi in contatto, ne definiscano il genere, ne colgano le caratteristiche essenziali, ne sentano limiti e caratteri intrinseci, ne penetrino gli stilemi profondi.

Per quanto riguarda la *produzione scritta*, il testo programmatico fa allusione ai tre tipi di scrittura che, tutti, vanno esercitati: 1) le attività di carattere manipolativo e ripetitivo, che servono a fissare determinati meccanismi di base, assolutamente imprescindibili, e che, se la didattica dello strutturalismo aveva enfatizzato fin troppo, non per questo vanno ora completamente ostracizzate; 2) le attività di carattere funzionale dirette a una lingua essenziale, mirata a scopi ben precisi, che impegnano in un'analisi-valutazione del tessuto testuale su cui lavorare e su cui operare sintesi, espansioni, riformulazioni di diversa natura; 3) le attività libere, cioè creative, che non nascono però mai dal nulla, ma sono sempre preparate, guidate e, nello stesso tempo, permettono ad ognuno di inventare e di creare seguendo le proprie, naturali doti, i propri personali gusti e le proprie personali inclinazioni.

Se nell'ordine progressivo, dal punto 1) al 3), si può vedere un certo passaggio dal più facile al meno facile, non è però esatto conservare acriticamente tale schematismo rispettoso di tappe pre-costituite, in quanto soprattutto il 2) e il 3) possono, anzi debbono alternarsi con assoluta libertà, e anche il ricorso alle attività indicate dall' 1) deve poter avvenire ad ogni momento dell'*iter* didattico, ogni qualvolta se ne presentino l'occasione e la necessità, e non necessariamente sempre e solo all'inizio di ogni apprendimento, anche se una certa propedeuticità dell' 1) rispetto al 2) e al 3) è innegabile e deve quindi essere rispettata.

Le abilità integrate sono le più realistiche, specchio autentico della lingua, che è sistema di sistemi, secondo una celeberrima definizione della stessa, per cui dovranno essere esercitate assai di più e assai meglio di quelle tradizionali, fino ad oggi più studiate perché più facili da affrontare didatticamente l'una di seguito all'altra.

In particolare il riassunto o la riduzione-contrazione di un testo è un co-

³ Cfr. p. 121 del presente lavoro.

cellente esercizio, che costringe all'attenzione, alla concentrazione e si presenta come la tecnica «che maggiormente coniuga attività cognitiva ed attività linguistica» (BALBONI, 1991: 63).

Si può chiedere alla classe di riassumere un testo scritto che ogni studente ha sotto gli occhi, oppure un testo orale, cioè letto dall'insegnante soltanto un paio di volte, durante le quali è permesso prendere qualche appunto, o un testo registrato e poi trasmesso da qualche sussidio audio. Si può procedere all'evidenziazione delle idee fondamentali contenute nel testo, alla loro gerarchizzazione e messa in sequenza con un lavoro collettivo, a gruppi o singolo, e poi chiedere ad ognuno la versione sintetica, oppure procedere ad un'operazione collegiale di tutto il gruppo classe. L'importante è la scelta di un testo appropriato e capace di interessare gli allievi, o per lo meno di captare la loro attenzione e la loro capacità di concentrazione.

Anche il dettato, *pièce maîtresse* della didattica di tutti i tempi, che negli ultimi vent'anni ha subito un declino notevole, può mostrare ancora una certa vitalità, se considerata appunto una prova integrata e complessa qual è, e se preparata e somministrata accortamente.

Esso è prova di comprensione e di riproduzione contemporaneamente e presuppone perciò che entrambe vengano rispettate: rispetto della comprensione significa che il significato deve essere veicolato per intero, mediante una dettatura fatta per segmenti ritmico-semanticici, cioè significativi interi, costituiti da un lessico noto, o almeno non raro e inusuale.

Rispetto della riproduzione significa rispetto dei tempi necessari alla trascrizione, tempi dettati dalla comprensione e dalla penetrazione del senso, governate entrambe dalla «expectancy grammar», cioè dalla grammatica del senso, che fa congetture e si dispiega lentamente.

Per quanto riguarda la *riflessione sulla lingua* ribadiamo anche in questa sede la sua natura comparativa con la lingua prima, cioè con l'italiano, sia nei rapporti con la cultura che della lingua è emanazione ed incarnazione, sia nell'esame più tecnico di micro-aspetti o micro-porzioni del sistema o meglio dei sistemi accostati l'uno all'altro.

Abbiamo già detto che, per il primo dei problemi trattati, cioè per il rapporto interlinguistico ed interculturale, che si instaura fra due sistemi a contatto, la prima operazione da compiere è l'esplicitazione e la presa di coscienza dei culturemi inconsci nei quali cresciamo e siamo educati, cui segue il raffronto con i culturemi espliciti della L2.

Quanto all'esame più tecnico di micro-aspetti e micro-porzioni del sistema e dei sistemi, riaffermiamo con forza e con convinzione quanto è scritto nel testo programmatico: «La grammatica formale [sia integrata] con la grammatica nozionale, centrata sul significato»⁴. È solo dalla dialettica che si in-

⁴ Cfr. p. 123 del presente lavoro.

staura tra forma e significato, tra struttura formale e nozione semantica, in una categoria concettuale, che è possibile procedere nell'analisi e quindi nella riflessione.

Nel testo che stiamo esaminando seguono alcune righe sui *sussidi* che oggi l'insegnante di lingue ha a sua disposizione, e che devono essere sfruttati con perizia. In particolare si raccomandano l'uso del *dizionario monolingue*, a cui il docente deve educare gli allievi, del *laboratorio linguistico* che, nato 50 anni fa come supporto a una didattica puramente meccanicistica, non è però esaurito il proprio ruolo in una stagione metodologica del tutto diversa, la quale non può trascurare il montaggio dei primi, fondamentali automatismi di base che, nell'adolescente dei primi due anni della scuola secondaria, devono continuamente essere richiamati e rinforzati.

Inoltre, la maggiore attenzione oggi dedicata alla comprensione rispetto alla produzione permette uno sfruttamento in tal senso di questo potente sussidio didattico che ha una valenza pragmatica di eccezionale portata: basti pensare a «quanta» lingua trasmessa dai media (telefono, registratore, film...) deve oggi essere decodificata e compresa nella vita reale di ognuno dei nostri allievi. Alcune righe sono dedicate poi all'*elaboratore*, la cui didattica, ancora in una fase sperimentale e assolutamente pionieristica, non sembra essere avara di promesse.

Quanto è contenuto nel testo programmatico ci dice che sono ormai tracciate alcune linee, le quali ci permetteranno di compiere progressi interessanti nel campo molto dinamico della glottotecnologia.

2.2. La verifica

Ai problemi e ai modi di accertamento del profitto in lingua straniera i Programmi sperimentali dedicano gli ultimi quattro paragrafi delle *indicazioni didattiche*. Essi verranno qui esaminati singolarmente, per poi concludere con alcune considerazioni riassuntive sullo stesso concetto di *profitto*, in rapporto alle finalità e agli obiettivi posti dai nuovi Programmi sperimentali stessi e sopra esaminati. Per brevità, parleremo di *test* per indicare le prove di controllo di ogni tipo, scritte e orali, oggettive e soggettive, e di *testing* con riferimento alle varie procedure di verifica, indipendentemente dalle loro caratteristiche intrinseche.

2.2,1 *Testing diffuso e testing puntuale*

La verifica può avvalersi sia di procedure sistematiche e continue (griglie di osservazione ecc.) sia di momenti più formalizzati con prove di tipo oggettivo e soggettivo.

I programmi propongono una serie di dicotomie; la prima distingue tra

testing diffuso e testing puntuale. Essa non ha senso per chi riduce il processo della verifica al “dare i voti”. Nella prassi corrente, affinché sia considerato legittimo annotare un giudizio sul registro occorre che ci sia stata un’azione formale di accertamento, scritta (il “compito in classe”) oppure orale, sotto forma di “interrogazione” segnalata come tale, di una certa durata e condotta secondo procedure ormai consacrate dalla tradizione.

Sarà bene tener conto del fatto che si tratta di prassi a cui non corrisponde una precisa normativa di legge, tant’è vero che quando negli anni ’60 un certo numero di insegnanti, sulla base di indicazioni metodologiche che allora sembravano valide, introdussero un *oral approach*, al Ministero della Pubblica Istruzione bastò una semplice circolare per raccomandare ai Presidi che, “pur dispiegando l’opportuna vigilanza”, non esigessero prove scritte (con il corrispondente voto in pagella per il primo trimestre) da parte di quegli insegnanti che, a seguito di iniziative di aggiornamento promosse dallo stesso Ministero, si fossero impegnati in tale tipo di didattica.

I processi di verifica quindi non dipendono da normative che il nostro sistema scolastico si è sempre rifiutato di codificare (anche se poi certe sentenze dei T.A.R. sembrano assumere il principio per cui “la consuetudine fa legge”); si devono invece basare su due pilastri essenziali:

a) la più rigorosa *coerenza* tra il metodo di insegnamento e le procedure di verifica: non possiamo avere un testing di impianto strutturalista innestato su un insegnamento basato sul comunicativismo (l’argomento, di cruciale importanza, sarà ripreso oltre);

b) la massima chiarezza e *trasparenza* nei confronti degli alunni e delle loro famiglie per quanto riguarda obiettivi, modalità e criteri di giudizio adottati nelle verifiche; questo impedisce di adottare procedure di testing innovative senza averne prima illustrato ai destinatari il senso e la portata. Tutte le prove portano con sé un grado più o meno elevato di ansiogenesi; l’*ansia da test* raggiunge il punto di rottura – con effetti pesantemente negativi sull’esito delle prove stesse e/o con forme di ribellione da parte delle classi – in presenza di prove che appaiono troppo diverse da quel che ci si attendeva, e perciò immotivate e punitive. Ad esempio, nel momento in cui, secondo il dettato dei nuovi Programmi sperimentali, si introduce una prassi di testing diffuso, le modalità e gli esiti (anche in termini di voti sul registro) devono essere resi noti agli studenti affinché ne comprendano le motivazioni metodologico-didattiche e i meccanismi.

Il testing diffuso costituisce il punto di incontro tra il *feedback* costante che l’insegnante riceve dalla classe quando questa viene fatta lavorare attivamente e il testing puntuale dei momenti formali di verifica. Il ritorno di informazioni che si ha quando gli studenti producono lingua orale (coralmente o lavorando a gruppi o a coppie) è uno strumento preziosissimo per decidere se qualche esercizio debba essere ripetuto, se occorra

qualche chiarimento per eliminare eventuali errori, e così via. Tuttavia questo *feedback* è continuo ma non sistematico e perciò facilmente lascia in ombra problemi di apprendimento che vengono invece rivelati da un'osservazione più puntuale.

Lo strumento essenziale è costituito dalle *griglie*, che nella loro forma più semplice e pratica sono schede a forma di tabella: ad ogni riga corrisponde un allievo della classe, il cui nome o numero d'ordine è riportato nella colonna di sinistra, e a ciascuna colonna corrisponde un dato che si vuole tenere sotto controllo. Una griglia di osservazione da usare quando gli studenti sono impegnati in attività di *roleplay* potrebbe comprendere “voci” relative alla comprensione e alla produzione a livello fonico, morfosintattico, lessicale-semantico e pragmatico, ognuna distinta in “sotto-voci” corrispondenti agli aspetti puntuali che si desiderano registrare - dall'intonazione all'uso di un particolare tempo verbale, dall'appropriatezza del lessico alla corretta realizzazione delle intenzioni comunicative.

Ad ogni osservazione corrisponderà un segno convenzionale nella casella corrispondente; varie esperienze suggeriscono di non essere troppo analitici: già i voti in decimi costituiscono una scala troppo estesa, ed è meglio limitarsi ad indicare che una rilevazione è stata positiva, incerta o negativa (ad esempio, annotando rispettivamente + ? -). Una rilettura della tabella dall'alto al basso ci rivela subito su quali studenti abbiamo raccolto pochi dati; soprattutto, una rilettura da sinistra a destra evidenzia le sottocompetenze e microabilità alle quali dovremo porre più attenzione perché meno controllate rispetto alle altre.

Altre schede riguarderanno momenti diversi dell'unità didattica e altre tecniche – di ascolto, di lettura, di produzione – non essendo agevole cercare di riportare tutte le voci possibili entro un'unica griglia. La difficoltà maggiore consiste nell'avvio di questa procedura, che comporta una fase iniziale di autoaddestramento *in itinere*, superata la quale l'apparente macchinosità della procedura si risolve in rapide annotazioni. La griglia più difficile da redigere è, per lo stesso motivo, la prima: si rischia facilmente di essere troppo dettagliati in alcune voci e di dimenticarne altre essenziali. E' meglio limitarsi ad una dozzina di punti importanti e lasciare che sia l'esperienza a indicare quali voci aggiungere e quali eliminare.

2.2.2. Test oggettivi e soggettivi

Le prove oggettive, utili per la verifica delle abilità ricettive, non sono invece funzionali alla verifica degli aspetti produttivi della competenza comunicativa, per la quale è consigliabile avvalersi di prove soggettive. Le variabili da controllare in queste prove sono numerose ed è pertanto opportuno partire da una griglia contenente una serie di parametri che riducano l'inevitabile soggettività della loro lettura.

Sarà utile, in primo luogo, fornire un repertorio delle principali prove oggettive:

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) editing	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 vede, 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 amico ha bisogno di soldi e ti ha chiesto un consiglio su come procurarseli. Con quale delle seguenti frasi puoi esprimere il tuo consiglio?

- a) Fai bene, così ti puoi comperare il motorino
- b) Perché non cerchi un lavoro part-time durante le vacanze?
- c) Non datemi consigli: so sbagliare anche da solo

Il quesito è troppo facile se proposto a persone di madrelingua italiana; uno straniero che impara la nostra lingua deve invece sapere che un modo frequente di dare consigli si serve di forme interrogative, che non hanno valore di domanda ma di suggerimento. Un elemento distrattore potrebbe essere la presenza della parola *consiglio* sia nell'enunciato del quesito che nella terza alternativa: ma la risposta esatta va ricercata sulla base delle *coerenza* testuale e non della *coesione*, reale o apparente.

Tra le altre prove oggettive coerenti, almeno in certa misura, con un approccio comunicativo ricordiamo:

- 1) la procedura *cloze*, di cui già si è detto nel capitolo sugli obiettivi;
- 2) alcuni tipi di prove a incastro;
- 3) il riordino di paragrafi.

Su ciascuna di esse daremo brevi indicazioni, rinviando alle opere specialistiche sul *Language Testing* per ulteriori approfondimenti (PORCELLI 1992).

La procedura *cloze* si differenzia sostanzialmente da quelle prove di completamento che si basano su argomenti di grammatica o su aspetti specifici del lessico, nelle quali bisogna reinserire correttamente gli articoli, o le preposizioni, o gli aggettivi di una dato campo semantico (come i colori) o altro ancora. La procedura *cloze* si basa su un testo di senso compiuto e di una certa estensione (il formato più comunemente usato comprende 370-390 parole); la parte iniziale resta inalterata per introdurre il testo e poi, a partire dalla seconda frase o dalla terza linea del testo si elimina regolarmente una parola ogni sette (questi numeri possono variare lievemente per motivi particolari; qui diamo un'indicazione di massima, sempre in riferimento alla versione più usuale del test).

In questo modo vengono a mancare vocaboli di vario tipo e la ricostruzione del testo impone di ricorrere a strategie diverse. A volte sarà sufficiente il co-testo immediato, come nel caso di “riforma ____ programmi”; altrove si dovrà fare ricorso agli elementi di coesione e di coerenza nel testo e alla conoscenza dell'argomento trattato – la cosiddetta enciclopedia, come in “il presidente _____ è rientrato a Washington”. Complessivamente, viene messa in gioco la competenza testuale, ossia la capacità di gestire globalmente un discorso per dar senso ai singoli elementi all'interno di esso.

Le prove ad incastro compatibili con un approccio comunicativo sono, ad esempio, quelle che chiedono di reinserire le battute in una sequenza di fumetti da cui sono state tolte (le battute sono riportate tutte assieme, in ordine casuale, prima o dopo la serie di vignette), oppure che chiedono di ricostruire un dialogo nel quale le battute di un interlocutore sono presentate nell'ordine esatto e quelle dell'altro sono date in ordine mischiato. In entrambi i casi la coerenza logica del discorso e gli elementi di coesione testuale guidano nella ricostruzione esatta della sequenza.

Non molto dissimile è la ricostruzione di un paragrafo a partire dalle frasi che lo costituiscono, presentate in ordine casuale, o la ricostruzione di un testo ristabilendo la sequenza esatta dei paragrafi. Quest'ultima è una prova particolarmente impegnativa, soprattutto in lingua straniera, perché presuppone la comprensione delle strategie di organizzazione dell'argomentazione e il ritrovamento del “filo del discorso.” Se nei primi due anni c'è stata una particolare attenzione alla dimensione testuale anche da parte dell'insegnante

di italiano e si scelgono testi abbastanza lineari, anche questa prova può fornire esiti accettabili.

Le prove oggettive sono quindi in grado di mettere alla prova competenze complesse, riferite alla capacità di gestire testi. Si tratta peraltro di prove che:

- non riproducono gli usi autentici della lingua ma al massimo simulano alcune operazioni che occasionalmente può accaderci di effettuare; ad esempio, la procedura *cloze* ci chiede di svolgere quelle operazioni di reintegrazione che compiamo quando un testo a stampa contiene lacune, macchie e/o gravi refusi che ci costringono a basarci sul contesto;
- consentono di giungere alla soluzione esatta per tentativi ed errori, e non operano in tempo reale, come nelle autentiche interazioni comunicative;
- non implicano attività di produzione autonoma basata sul contesto situazionale, anche se costituiscono un valido anello di congiunzione tra le prove fattoriali e quelle integrative, di cui si dirà oltre.

Molto opportunamente i Programmi sperimentali superano la posizione di chi vorrebbe ricondurre il più possibile il *Language Testing* all'uso dei test oggettivi e raccomandano l'integrazione con le prove soggettive. I due tipi di verifiche non si escludono a vicenda ma sono complementari; in linea di massima, si procederà alle prove soggettive, per loro natura più complesse, dopo aver accertato mediante test oggettivi che gli studenti possiedano i prerequisiti essenziali per affrontare tali prove con buone speranze di successo.

L'argomento più forte che il testing di matrice psicometrico-strutturalista opponeva alle prove soggettive era la loro intrinseca inaffidabilità, che portava ad attribuire voti molto difformi (dal 3 all'8 o dal 4 al 9, secondo sperimentazioni condotte in Italia) ad uno stesso elaborato; ancor più clamorosa è la variabilità da parte dello stesso esaminatore, chiamato a dare un voto allo stesso elaborato corretto due mesi prima: si sono registrate difformità fino a due decimi, il che significa che qualche 4 era diventato 6, qualche 7 era diventato 5, o viceversa. La causa è da attribuire alla complessità delle prove in questione: un tema, un riassunto, la redazione di una lettera o la formulazione delle risposte a un questionario comportano problemi di contenuto e di forma, con un ampio ventaglio di possibili priorità: c'è chi privilegia la ricchezza di idee e l'abbondanza di informazioni rispetto alla correttezza formale e c'è chi invece ritiene che la presenza di disortografie e sgrammaticature annulli il valore di un testo anche se esso non solo riesce comunque a comunicare il pensiero di chi l'ha redatto, ma riporta informazioni esatte e/o esprime idee non banali.

D'altra parte, proprio perché la linguistica ci insegna che in ogni lingua il tutto è maggiore e diverso rispetto alla somma delle parti, non possiamo rinunciare alle prove più complesse, che inoltre sono molto più aderenti alle finalità extrascolastiche di quanto non lo siano i quesiti di tipo oggettivo: saper redigere lettere o altri tipi di testi, saper riassumere e parafrasare e saper sostenere una conversazione sono traguardi irrinunciabili se lo studio di una

lingua straniera non si riduce ad un'operazione puramente intellettualistica, se non si vuole che conoscenza *scolastica* di una lingua straniera sia sinonimo di conoscenza *inservibile*, tutt'al più preliminare ad un'effettiva competenza comunicativa.

E' possibile ridurre la soggettività del giudizio a tre condizioni:

1) che la complessità della prova sia analizzata preliminarmente per enuclearne dettagliatamente le componenti in gioco, dal livello fonologico od ortografico fino al testuale-pragmatico;

2) che si abbia una visione corretta dei rapporti interni tra i vari componenti; ad esempio, da decenni è stata autorevolmente smentita l'opinione, un tempo assai diffusa, secondo la quale chi commette errori di ortografia non sarebbe capace di sviluppare competenze evolute di tipo sintattico e discorsuale – chi fosse tuttora ancorato a tale visione non farebbe riferimento a una corretta gerarchia delle abilità e potrebbe penalizzare le disortografie ben oltre il loro “peso specifico” nella comunicazione scritta;

3) che, come indicano i Programmi sperimentali, si preparino delle griglie di correzione in cui i singoli elementi da tenere sotto controllo sono raggruppati secondo nuclei omogenei, a loro volta ordinati in base al “peso” che assumono in rapporto agli obiettivi della prova.

Perché si è deciso di somministrare una certa prova? Se le risposte sono del tipo “perché è la prassi” (la sindrome del così fan tutte) o “perché è previsto dalla programmazione iniziale” il *perché* della domanda è interpretato come causale: chi/che cosa vi induce a far questo? Parlando di testing dobbiamo invece preferire un *perché* finale: a quale scopo viene somministrato proprio quel tipo di prova? Per ricavare quali dati? Solo la risposta a queste ultime domande può dare indicazioni utili a formulare una gerarchia degli elementi in gioco.

Riteniamo che tale gerarchia debba essere comunicata preventivamente agli studenti che sosterranno la prova: sapranno su quali aspetti devono maggiormente concentrare la loro attenzione e accetteranno con minor difficoltà un giudizio negativo quando dovessero riconoscere di aver commesso degli errori proprio là dove si richiedeva la massima accuratezza. Non ci sono errori lievi o gravi in assoluto, ma solo in rapporto agli obiettivi del test. Per questo motivo non ci sono griglie “universali”, utili per tutti i tipi di test soggettivi a ogni livello, ma griglie tarate di volta in volta in base agli scopi delle prove. Si ribadisce la necessità di un'intima saldatura tra finalità, obiettivi e verifiche.

2.2.3. *Testing parcellizzato e testing integrativo*

Prove di tipo discreto o fattoriale - necessarie soprattutto nei primi tempi per la verifica dei singoli elementi della competenza linguistica - sono utili solo se vengono integrate da altre di carattere globale, volte a verificare la competenza comunicativa dello studente in

riferimento sia ad abilità isolate (comprensione dell'orale e dello scritto, produzione orale e scritta) sia ad abilità integrate (conversazione, risposta a lettere, appunti, ecc.).

C'era una volta (e speriamo proprio che non ci sia più, almeno nella sua forma più tradizionale) il "compitino di verbi": una serie di voci verbali italiane da tradurre in lingua straniera o una serie di voci all'infinito, in lingua straniera, da completare con il resto del paradigma. Notiamo per inciso che il voto della prova, troppo breve e parziale rispetto al compito in classe convenzionale, veniva spesso inserito sul registro nella colonna dell'orale, in ossequio forse alla prassi burocratica ma con assoluto spregio di ogni logica didattica (almeno finché *scritto* ed *orale* si riferiscono a ben precise modalità di uso del codice linguistico). Sotto il profilo del *Language Testing* il compitino di verbi è un esempio di prova di tipo discreto o fattoriale, che scorpora un elemento del sistema linguistico per verificarlo isolatamente.

I Programmi sperimentali non disconoscono l'utilità di test fattoriali in quanto prove preliminari, ma recuperano pienamente, anche nell'ambito delle verifiche, la dimensione delle *abilità integrate*. Saper dialogare è il prodotto (più che la somma) del saper ascoltare e del saper parlare; ascoltare e scrivere si integrano in vari modi nel saper prendere appunti, scrivere sotto dettatura e altro; un riassunto mette in gioco le abilità del leggere e dello scrivere; una relazione orale sulla base di appunti scritti (il "monologo su traccia") è sintesi di leggere e parlare; e via elencando, fino a giungere alla redazione di un testo sulla base della consultazione di documenti scritti e di una discussione a coppie o in gruppo, attività in cui sono coinvolte tutte e quattro le abilità di base.

Qui siamo in presenza non tanto di una dicotomia, con i test fattoriali da un lato e quelli integrativi dall'altro, quanto di un *continuum* che va dalle prove maggiormente parcellizzate a quelle che abbracciano ambiti sempre più ampi e competenze sempre più complesse. E' un itinerario che deve essere percorso in ciascuna unità didattica, sin dall'inizio dei primi due anni, anche se il punto terminale sarà tanto più esteso quanto più si progredirà nello sviluppo delle abilità integrate; ed è l'itinerario che muove dai prerequisiti (le conoscenze elementari) alla "lingua viva".

2.2.4. Errori e sbagli

L'analisi dell'errore è parte essenziale della verifica e rappresenta uno strumento diagnostico fondamentale per impostare le attività di recupero; a questo proposito è importante distinguere tra semplice sbaglio (deviazione non sistematica dalla norma ai vari livelli sul piano dell'esecuzione) ed errore (vera e propria lacuna nella competenza linguistica o comunicativa).

Se un elemento della competenza linguistica o un aspetto della competenza comunicativa viene verificato *una tantum* e l'allievo fornisce una prestazione scorretta, non sapremo mai se abbia commesso un errore, come sopra definito, oppure si sia trattato di uno sbaglio occasionale, un *lapsus linguae*

o *calami*. A rigor di termini, non sappiamo nemmeno se le prestazioni corrette siano tali *ex scientia* o per sbaglio. Di qui l'esigenza di prove che *consentano controlli* incrociati e ripetuti, tali da determinare se le lacune siano a livello di competenza oppure di esecuzione.

Il passo successivo è l'analisi della *genesì* dell'errore. Solo una parte degli errori è dovuta a dissimmetrie tra la lingua materna e la lingua straniera in apprendimento, con interferenze della prima sulla seconda; molti errori sono dovuti a *ipergeneralizzazione*, ossia all'indebita estensione di una struttura (fonica, morfosintattica, lessico-semantica o discorsuale) a casi in cui non è applicabile. A sua volta questo fenomeno è da attribuire al fatto che ogni discente si costruisce una *interlingua* in cui ciò che conosce della lingua straniera, poco o molto che sia, rappresenta psicologicamente *tutta* la lingua straniera ed è la matrice di ogni produzione.

Così chi ha appreso a chiedere in inglese Are you English? potrà essere indotto a dire **Speak you English?* non per influsso della costruzione italiana (che semmai darebbe **You speak English?*) ma estendendo indebitamente una regola di sintassi inglese. In qualche caso gli errori sono l'esito indesiderato di scelte didattiche, peraltro giustificate dalla necessità di essere gradualisti e quindi dall'impossibilità di dire tutto subito. Così **Who did phone yesterday morning?* può trarre origine dai molti esercizi sulla forma interrogativa del *past tense* inglese in cui si usa l'ausiliare *did*, svolti prima di affrontare le frasi interrogative in cui il soggetto è un pronome. Nemmeno qui abbiamo un *transfer negativo*, perché anzi la frase italiana *Chi telefonò ieri mattina?* è simmetrica a *Who phoned yesterday morning?* (si noti che la simmetria è a livello sintattico, ma c'è una sensibile dissimmetria nell'intonazione dell'enunciato).

L'analisi degli errori sistematici e delle loro cause può quindi porre in luce problemi di didassi e punti deboli della graduazione delle difficoltà. L'obiettivo primario, ricordato dai programmi, è tuttavia quello diagnostico: solo l'interpretazione corretta in termini di errori o sbagli e la ricerca della genesi degli errori può orientare nella scelta delle attività di recupero che consentano di superare le lacune riscontrate. Solo nel caso poco frequente di lacune generalizzate il recupero sarà rivolto all'intera classe; esso sarà ben diverso da un semplice ripasso, che vorrebbe dire ripercorrere itinerari didattici che hanno già dato esito insoddisfacente, ma metterà in gioco strategie alternative. Altrimenti, il recupero è per definizione individualizzato, dato che ben difficilmente due soggetti presentano gli stessi problemi di apprendimento e le stesse carenze nella competenza e/o nella performance.

Queste osservazioni ci portano a riaffermare l'esigenza di un testing puntuale al termine di ciascuna unità didattica, per una diagnosi sistematica della situazione prima di procedere all'unità didattica successiva. Una diagnosi che, lo ribadiamo, serve non solo all'insegnante per non essere, come diceva Dewey, colui che crede di aver venduto qualcosa che nessuno ha comperato, ma soprattutto allo studente come *feedback* sul proprio livello di competenza in rapporto alle attese del sistema scolastico.

2.2.5. Oltre i programmi

I quattro paragrafi che i Programmi sperimentali dedicano alla verifica si concentrano sulla competenza linguistica e comunicativa e trascurano aspetti importanti posti come finalità e obiettivi dell'insegnamento-apprendimento della lingua straniera. Tra questi se ne segnalano soprattutto due: la *comprensione interculturale* e lo *sviluppo cognitivo*. Sarebbe arbitrario arguire che gli estensori del testo considerassero questi come dei sottoprodotti semi-automatici, nel senso che una volta acquisita una competenza comunicativa, "l'apporto culturale specifico implicito nella civiltà straniera" e "il potenziamento della flessibilità delle strutture cognitive" si instaurano spontaneamente; è solo per contenere l'enunciazione dei programmi in dimensioni non enciclopediche che questi aspetti non sono menzionati nelle *verifiche* ma vengono dati per sottintesi.

Essi tuttavia dovranno essere puntualmente esplicitati nella programmazione didattica e nelle prove di controllo. Queste tendono ad essere percepite dagli studenti come i veri *obiettivi* del corso, con effetti che si riverberano all'indietro sul modo di studiare e sui contenuti da privilegiare. Se gli elementi di civiltà sono assenti dai test scritti ed orali, o vi compaiono in modo del tutto marginale, il messaggio implicito è che essi sono secondari e accessori, malgrado i proclami in senso contrario. Lo stesso vale per "le strutture cognitive": se non vengono attivate attraverso prove che richiedono una percezione dei rapporti tra le conoscenze e i modi di esprimerle in lingua materna e in lingua straniera, allora può soffrirne la consapevolezza da parte dello studente, nel senso che tali rapporti rimangono tra le intuizioni sfuocate.

Non è indispensabile redigere test appositi: la comprensione di riferimenti alla civiltà straniera può essere verificata inserendo quesiti che, ad esempio, chiedano di esplicitare termini culturalmente rilevanti: "A che cosa si riferisce l'autore quando parla di *franglais*?" "Come si spiega il detto *to carry coals to Newcastle*?" "Perché la traduzione *portar carbone a Newcastle* non è accettabile (mentre lo è *portare vasi a Samo*)?" Quest'ultima domanda presuppone una sensibilità interlinguistica estesa alle metafore, alle espressioni idiomatiche e ai proverbi, e interessa quindi aspetti cognitivi non superficiali. Le domande possono essere riformulate sotto forma di quesiti vero/falso, scelta multipla, completamento o in qualsiasi altro modo, oggettivo o soggettivo, appropriato alla prova in cui sono inserite. Quel che importa è che tutti gli obiettivi previsti nei primi due anni della scuola secondaria superiore siano tenuti vivi e presenti nel momento della verifica.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.

COSTE D., J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR, E. PAPO, E. ROULET, *Un niveau seuil*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1976.

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

PORCELLI G., *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Liviana-Petrini, 1992.

SALA M.L., *Approccio alla lingua scritta*, in S. CIGADA (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1980, pp. 183-191.

VAN EK J.A., *The Threshold Level*, con un'appendice di L.G. ALEXANDER, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1975.

CAPITOLO TERZO

METODO, METODI E METODOLOGIA

Ai termini *metodo* e *metodologia* sono stati attribuiti vari significati, 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 filmini, test e altro);
- 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.

A meno di ulteriori precisazioni, il termine *metodo* verrà qui usato sempre in quest'ultima accezione. Vi sono altri termini che per vari aspetti si integrano con la nozione di *metodo* o vi si contrappongono, il più importante dei quali è *approccio*. Dopo essere stato usato per denotare particolari modalità di lavoro all'interno di un *metodo* (l'esempio più tipico è costituito dalla 'fase di *oral approach*' nell'ambito dei metodi di ispirazione strutturalista di cui si dirà oltre), dalla seconda metà degli anni '70 viene da molti

preferito a *metodo* perché percepito come termine più flessibile. 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? Intendiamo dare una risposta a queste domande attraverso l'esame delle principali proposte metodologiche contemporanee.

3.1. Due itinerari complementari

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. In questa sede daremo la preferenza al secondo perché consente di mettere in rilievo che cosa accomuna e che cosa distingue tra loro i vari metodi, indipendentemente dalla data della loro comparsa sulla scena mondiale -- data che in molti casi non è né facilmente determinabile né particolarmente significativa: i primi documenti bilingui risalgono al terzo millennio avanti Cristo e nel mondo dell'antichità, caratterizzato dal plurilinguismo, l'apprendimento delle lingue avveniva soprattutto attraverso quella che oggi chiameremmo *immersione totale*.

Il richiamo alla dimensione storica serve 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. Daniel Coste afferma che la glottodidattica ha la memoria corta e la leggenda facile, anche perché si fonda ancora troppo poco sulla ricerca scientifica. "E' importante non cambiar vangelo ogni dieci o quindici anni, assecondando gli effetti della moda e inventando uno o due paradigmi nuovi ad ogni generazione"(COSTE 1990:57) .

3.2. Verso un tipologia dei metodi

Qui esamineremo le proposte metodologiche secondo l'altra prospettiva, quella tipologica, che mira a cogliere, al di là dello specifico dei singoli metodi, qualche tratto saliente che caratterizza i diversi *tipi* di approccio, mettendo a fuoco gli elementi comuni ai diversi metodi e ciò che li differenzia sostanzialmente, al di là delle manifestazioni di superficie. 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-trasformatzionali, 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 Marcel Danesi su basi soprattutto psicolinguistiche: (DANESI 1988:30)

CATEGORIA TIPOLOGICA	D E D U T T I V I		INDUTTIVI	FUNZIONALI	AFFETTIVI UMANISTICI
METODI PRINCIPALI	Grammat tradut Reading method	Cognitivo	Diretto Intensivo Contrastivo Audiolinguale Audiovisivo	Nozionali Funzionali Comunicativo	TPR Community Counseling Naturale Silent Way Suggestopedia
BASI LIN- GUISTICHE	Nessuna/ formale- tradiz.	³ Generat./ trasfor- mazionale	Struttu- ralismo	Sociolinguistica Pragmalinguistica	
BASI PSI- COLOGICHE	?	Psicol. cognitiva	Neobeha- viorismo	Cognit. Gestalt	Psicologia umanistica
OBIETTIVI PRIMARI	Competenza linguistica			Compet. comunicativa	
RUOLO DEL- L'INSEGNANTE	Centrale e propositivo			Interattivo	Vario

Nel seguito prenderemo brevemente in esame in chiave critica ognuno dei metodi sopra citati.

3.3. Gli approcci deduttivi

Secondo Danesi “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.” Wilkins (1976) li include tra gli approcci *sintetici* in quanto mirano a raggiungere la padronanza della lingua straniera 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; come vedremo, tali approcci sono alla base del metodo comunicativo.

a) *Il metodo grammatica-traduzione*

Registriamo per prima cosa la presenza di questo metodo tra quelli indicati come *attuali* da vari studiosi. Malgrado sia unanime l’atteggiamento fortemente critico nei confronti di esso, è anche diffusa 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, ossia la “traduce”.

Vi sono poi ragioni storico-culturali che hanno portato alla preminenza di questo metodo per vari decenni. Fino a non molti anni fa 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 via satellite; inoltre, i turisti e viaggiatori erano un’esigua minoranza di privilegiati; infine, 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:

- 1) identificare la lingua con il suo codice scritto;
- 2) 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 lingua straniera;
- 3) 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;

4) 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;

5) 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 articola in capitoli o “lezioni” incentrate su aspetti morfologici o sintattici come *Il plurale*, *Il passato remoto*, *La forma passiva*. Ciascuna lezione inizia 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.

b) Il metodo cognitivo

Citando ancora Danesi (1988:15): “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 trasformativa” 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-trasformativa) 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: 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 di potenziare le capacità cognitive generali.

Nella sua prima formulazione, negli anni '60, 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” (KRASHEN 1987:6) .

3.4. Gli approcci induttivi

Gli approcci induttivi, 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 metodi che rientrano in questa categoria.

a) I metodi diretti

Gli ultimi decenni del secolo scorso sono stati testimoni della nascita della “nuova scienza linguistica”, come allora veniva chiamata, che agli inizi si è in gran parte identificata con la fonetica: di particolare

rilievo glottodidattico è stata la scuola di *fonetica articolatoria* inglese, con H. Sweet, il danese O. Jespersen, H.E. Palmer e D. Jones, aderenti alla International Phonetic Association (IPA) promossa da Paul Passy nel 1878. Sin dagli inizi la loro attenzione non fu rivolta soltanto agli studi teorici: essi promossero il Movimento della Riforma con lo scopo di innovare l'insegnamento delle lingue straniere per il bene comune.

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 lingua materna degli allievi, i quali provengono da Paesi diversi. La lingua straniera diviene allora il solo elemento unificante e l'unico mezzo di cui l'insegnante si può servire nella sua didattica. Questo metodo ha perciò avuto le prime affermazioni e la massima diffusione in quei Paesi nei quali 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 e 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 lingua straniera 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 lingua straniera.

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 la distinzione 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 e quindi solo parzialmente assumibili nei primi due anni della scuola secondaria superiore italiana.

Un secondo, importante punto debole risiede nell'assunto per cui l'apprendimento di una lingua straniera sarebbe assimilabile all'acquisizione della

lingua materna. L'infante ha 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.

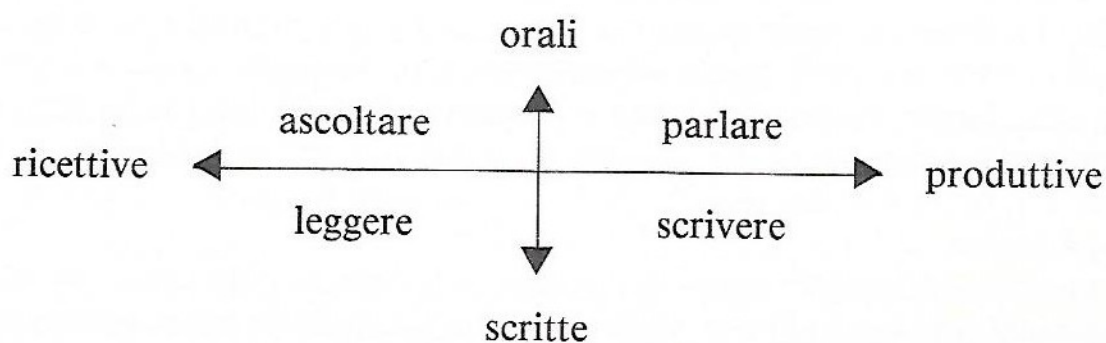
Un terzo limite spesso riscontrato nell'applicazione didattica dei metodi diretti si riferisce all'insufficiente strutturazione della materia, con la conseguente mancanza di ordine nella presentazione degli elementi linguistici e lo scarso rispetto della graduazione delle difficoltà. Questi aspetti negativi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

Il metodo dell'*immersione totale* o *intensivo* è una 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 lingua straniera non è limitato ai periodi di lezione ma è esteso ad ogni momento della giornata.

b) La didattica dello strutturalismo

Sotto la spinta delle esigenze determinatesi durante la seconda guerra mondiale i linguisti americani 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 soggiacente è il *neocomportamentismo* o *neobehaviorismo*; si insisteva sul principio per cui l'apprendimento delle lingue è un *iperapprendimento*. Di qui l'impiego del laboratorio linguistico per lunghe esercitazioni *strutturali*; 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. E' in questa fase che si riconoscono le quattro abilità di base, organizzate secondo il modello APLS già menzionato; lo schema seguente evidenzia la priorità dell'orale rispetto allo scritto, e delle abilità ricettive rispetto a quelle produttive:



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, 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 strutturale riguardano soprattutto il modello psicologico, che è eccessivamente meccanicistico e non rende conto delle strategie cognitive di apprendimento, e l'attenzione al *codice* della lingua straniera mentre restano in secondo piano gli aspetti socioculturali e comunicativi.

Vi sono state numerose varianti e specificazioni dei metodi strutturali. Il metodo audio-linguale o *aural-oral* costituì una delle prime applicazioni su larga scala e si caratterizza per il grande uso di attività di "ascolta e ripeti" e di *pattern drills*, ossia degli esercizi strutturali meccanicistici.

c) Il metodo situazionale

L'introduzione in Italia dell'approccio strutturale, verso la fine degli anni sessanta, è stato accompagnato da un'evoluzione metodologica i cui tratti salienti sono: il recupero della dimensione culturale, con la definizione puntuale dei rapporti tra lingua e civiltà; la definizione dell'unità didattica come modello operativo organico e valido come linea-guida nella didassi; l'assunzione, come punto di partenza delle unità didattiche, di testi di lingua viva. Proprio quest'ultimo punto, che aggancia la lingua straniera 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.

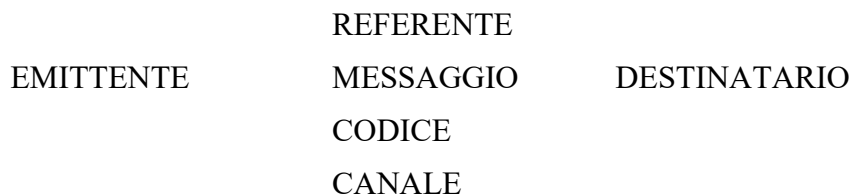
3.5. Gli approcci funzionali

Secondo l'analisi di Jakobson, in un processo di comunicazione vi sono sei componenti primarie:

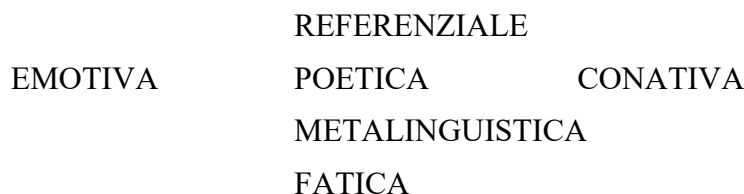
- l' *emittente*, colui dal quale origina la comunicazione;
- il *destinatario*;
- il *referente* o *contesto*, che costituisce l'argomento della comunicazione;

- 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: è la funzione *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 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 basi per 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.” 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 lingua straniera è verosimile che saper chiedere e ricevere informazioni riguardanti i cibi e i pasti non garantisca che si sappia chiedere e ricevere informazioni sui mezzi di trasporto, o viceversa.

Un'intenzione comunicativa come “Salutare *un amico*” introduce un elemento importante: il *ruolo dei parlanti*. 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.

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.

3.6. Gli approcci comunicativi

Nella glottodidattica contemporanea si 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.

Widdowson (1978) 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. 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 più ampia *competenza comunicativa* che abbraccia anche la consapevolezza delle restrizioni relative ai registri, ai ruoli ed agli usi sociali.

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 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: un verbo all'imperativo può anche servire per dare un ordine, ma più spesso esprime un invito, un suggerimento, una richiesta o altro ancora.

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. Buona parte degli insegnanti di lingue sono tendenzialmente portati all'adozione di un approccio sintetico perché avvertono che in questo modo si 'costruisce' la lingua straniera, 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.

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 del Consiglio d'Europa sui *livelli soglia* di cui si è detto sopra. 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: questa è 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.

3.7. La grammatica in una didassi comunicativa

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. Abbiamo già visto come, ad esempio, la nozione semantica di determinatezza/indeterminatezza non coincida con le categorie tradizionali riferite all'articolo (*La sogliola è un pesce / La sogliola era ottima*), e come la terminologia grammatologica possa fare da filtro rispetto alla 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; nei primi due anni della scuola superiore può essere ancora difficile non lasciarsi condizionare da vocaboli che recano con sé il prestigio dei termini tecnici: lo studente che 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 in effetti 'congiunge' pane e companatico, mentre *e* rinvia a due acquisti separati, dal fornaio e dal salumiere.

L'esemplificazione potrebbe continuare; sembra però opportuno trarre subito 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 intende 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 se ne vuole ricavare.

Questo cambio di prospettiva può 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 sulla *grammatica della comunicazione*, 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 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*, che molti studenti affronteranno negli ultimi tre anni: solo in chiave funzionale-comunicativa si spiegano 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 e i codici che vengono messi a sua disposizione.

3.8. La dimensione testuale

L'unità minima di significato, che per gli strutturalisti era la frase, è stata individuata dalla linguistica contemporanea nel *testo*. Questo termine si riferisce ad un'entità linguistica (orale o scritta) che esprime compiutamente un atto comunicativo. Un testo può essere brevissimo, come un "Attento!" gridato a chi non si accorge di un pericolo, o esteso 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 parti di un testo) e delle coreferenze anaforiche e cataforiche, ma anche ai rapporti tra il testo, il co-testo e il contesto situazionale.

Lo sviluppo della testualità in lingua straniera postula un duplice obiettivo: in primo luogo, ottenere che lo studente trasferisca nella lingua straniera

le competenze testuali acquisite a proposito della lingua nazionale; e in secondo luogo, che si impadronisca dei meccanismi testuali che sono peculiari della lingua straniera e che pertanto richiedono di essere analizzati come tali.

Molte delle difficoltà nascono dal fatto che raramente gli studenti, soprattutto i più deboli, 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 compito è molto arduo se ci serviamo di testi che sono poco o nulla realistici. Frasi isolate, dialoghi o discorsi improbabili o inverosimili 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.

In questo senso sono utili i riferimenti a:

a) il *genere* del testo – la familiarità con il genere del testo facilita grandemente la comprensione di esso al di là delle barriere linguistiche; alcuni tipi di testo, come il bollettino meteorologico e la già ricordata lettera commerciale, hanno strutture molto ben definite che ne semplificano la comprensione;

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: si procede dal noto al nuovo, dall'argomento al commento, dal *tema* al *rema*, e questo è un tratto comune alle diverse lingue;

c) i *ruoli* degli interlocutori e

d) la conoscenza del mondo e dell'argomento, di cui ci siamo già occupati parlando della grammatica funzionale.

3.9. La glottodidattica negli anni '90

L'approccio comunicativo nelle sue diverse forme si presenta ancora nei primi anni novanta come l'asse portante della didattica delle lingue moderne. 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* che sin dalla loro denominazione denunciano l'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; oggi non vi sono più dubbi sul ruolo di grande rilievo dell'*io profondo*, delle motivazioni e delle avversioni inconscie.

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 - 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:

1) la percezione negativa di sé in rapporto alle attitudini: “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 adolescenti e 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.

Come abbiamo visto nello schema iniziale, i principali metodi di questo gruppo sono la *Total Physical Response* di Asher, il *Community Language Learning* di Curran (in seguito chiamato *Community Counseling*), la *Silent Way* di Gattegno, il *Natural Approach* della Terrell e la *Suggestopedia* di Lozanov.

a) *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 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 è perciò situazionato, costituito da un'integrazione di comportamenti verbali e non-verbali. Gli studi condotti da Asher sullo sviluppo del linguaggio lo hanno indotto 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 proprio l'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 l'autore 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.

b) Community Counseling

Il gesuita americano C.A. Curran, 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 lingua straniera a un compagno, di *spiegazioni* date solo su richiesta, di *incoraggiamento* all'interazione in lingua straniera, un'interazione sempre più frequente e autonoma quanto più si progredisce. Il ruolo è quello di referente *esterno al gruppo*; la responsabilità della conduzione dell'apprendimento viene infatti lasciata agli studenti stessi, piccola comunità di persone motivate dagli stessi obiettivi.

c) The Natural Approach

Nelle sue versioni più recenti il metodo naturale della Terrell 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.

1) La distinzione tra acquisizione e apprendimento

Secondo Krashen si tratta di due processi nettamente distinti e indipendenti. L'*acquisizione* di una (seconda) lingua 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 invece lo sviluppo della competenza in una seconda lingua attraverso la conoscenza esplicita di regole di grammatica e liste di vocaboli. Krashen sottolinea 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.

II) L'ipotesi dell'*ordine naturale*

Le ricerche sulla acquisizione della lingua inglese rivelano un ordine costante in cui vengono acquisite le strutture grammaticali fondamentali. Vi sono quattro fasi la cui sequenza 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.

III) L'ipotesi del *Monitor*

Affermata la compresenza di processi distinti 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. 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.

IV) 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 $i+1$. 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.

V) L'ipotesi del filtro affettivo

Poiché tra i fattori che incidono positivamente sulla acquisizione di una seconda lingua sono stati individuati la motivazione, 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 inferiore a quella che le attitudini e le capacità cognitive degli studenti consentirebbero di raggiungere. Tra gli obiettivi didattici bisogna quindi includere la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro.

La teoria della *Second Language Acquisition*, nel suo complesso, postula che l'acquisizione è un processo individuale e quindi anche il *metodo naturale* che si basa su di essa ha come punto debole la difficoltà di adattarlo alle necessità dell'insegnamento in classe.

d) *The Silent Way*

Il *metodo silenzioso* di 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 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 indipendentemente dalle tecniche didattiche proposte.

e) Suggestopedia

Il metodo suggestopedico, introdotto dal bulgaro Lozanov, ricorre 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 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 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 un'indicazione 'forte' e valida ovunque: l'importanza di creare un rapporto interpersonale positivo tra insegnante e allievo – un tratto comune, in maggiore o minor misura, a tutti i metodi affettivi-umanistici.

Complessivamente questi 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" (DANESI 1988:25). 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, il che chiama in causa la formazione universitaria e post-universitaria degli insegnanti di lingue straniere.

3.10 Le ipotesi antimetodologiche

Il panorama metodologico non sarebbe completo se non prendesse in esame alcune posizioni che vanno nella direzione contraria, di un sostanziale rifiuto dell'idea di *metodo*.

Inizieremo dal metodo eclettico che, nella forma più elementare, 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. Balboni (1991) sottolinea che “le tecniche glottodidattiche fanno parte del sistema glottodidattico e solo all'interno del sistema possono quindi venire definite.” Solo una visione sistemica dei processi glottodidattici consente un'interpretazione corretta delle esigenze degli allievi.

A partire da un'opportuna rivalutazione del ruolo delle tecniche nella didassi c'è chi in nome di un *approccio empirico* alla metodologia glottodidattica focalizza l'attenzione sulle attività effettivamente osservate in aula lasciando ai margini i modelli teorici. E' sicuramente essenziale

“integrare 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).”(NUNAN 1991:1)

In altre parole, Nunan afferma che il suo 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

“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.” (*Ibid.*:248)

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 (FREDDI 1970:110).

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

E' poi il contesto socioculturale a determinare l'instaurarsi di certi metodi, e non viceversa. 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 consolidata: il rischio di futuri divorzi è ridotto al minimo.

L'affermazione più grave di Nunan è quella conclusiva, secondo cui tutto serve e i metodi inefficaci non esistono. 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 sociale, della lingua straniera (è il caso del francese nelle scuole primarie inglesi, in un'Inghilterra ancora molto lontana, nella prima metà degli anni '70, dalla prospettiva europeista, e del russo, lingua della potenza politicamente egemone ma culturalmente invisa, nell'Ungheria pre-1989); altrove invece è stata denunciata l'inadeguatezza dei materiali didattici, della preparazione degli insegnanti, del tempo a disposizione e/o delle metodologie adottate.

Non ha senso parlare di flessibilità e adattività (peraltro indispensabili) senza riferimento a un preciso quadro metodologico-didattico. E' giusto offrire agli insegnanti diverse opzioni sui modi in cui raggiungere gli obiettivi, ma gli obiettivi stessi vanno individuati sulla base del concetto di *competenza comunicativa* e le procedure sulla base dei modelli psicolinguistici più attuali di cui ci siamo occupati in questo capitolo.

Riferimenti bibliografici

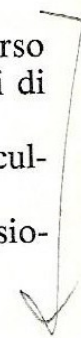
- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana, 1991.
- COSTE D. "Communicatif et notionnel-fonctionnel: regard après coup" in AA.VV. *Actes de la rencontre de Nantes*, APLV/FIPLV, "Cahiers de l'E.R.E.L.", n. 3 spécial, 1990, pp. 45-57.
- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.
- FREDDI G., *Metodologia e didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1970.
- KRASHEN S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987.
- Porcelli G., *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana-Petrini, Torino, 1992.
- NUNAN D., *Language Teaching Methodology*, New York, Prentice Hall, 1991.
- WIDDOWSON H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978.
- WILKINS D. A., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Londra, 1976.

I PROGRAMMI PREDISPOSTI DALLA COMMISSIONE MINISTERIALE PER LA REVISIONE DEI PIANI DI STUDIO E DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

LINGUA STRANIERA PER I PRIMI DUE ANNI

4.2.2. Finalità

Le finalità dell'insegnamento di Lingua straniera sono le seguenti:

1. l'acquisizione di una competenza comunicativa che permetta di servirsi della lingua in modo adeguato al contesto;
 2. la formazione umana, sociale e culturale mediante il contatto con altre realtà, in una educazione interculturale che porti a ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé;
 3. l'educazione al cambiamento, derivante dal fatto che ogni lingua recepisce e riflette le modificazioni culturali della comunità che la usa;
 4. il potenziamento della flessibilità delle strutture cognitive, attraverso il confronto con i diversi modi di organizzare la realtà che sono propri di altri sistemi linguistici;
 5. l'ampliamento della riflessione sulla propria lingua e sulla propria cultura, attraverso l'analisi comparativa con altre lingue e culture;
 6. lo sviluppo delle modalità generali del pensiero, attraverso la riflessione sulla lingua.
- 

5.2.2. Obiettivi di apprendimento

Al termine del biennio lo studente *deve dimostrare* di essere in grado di:

1. comprendere una varietà di messaggi orali di carattere generale finalizzati a scopi diversi e prodotti a velocità normale cogliendo la situazione, l'argomento e gli elementi del discorso: atteggiamenti, ruoli e intenzioni degli interlocutori, informazioni principali, specifiche e di supporto;
2. individuare il senso globale di brevi messaggi dei mass-media (radio, cinema, TV) su argomenti di interesse generale, spettacoli, notiziari ecc.;
3. esprimersi su argomenti di carattere generale in modo efficace e appropriato, adeguato al contesto e alla situazione, pur se non sempre corretto dal punto di vista formale;
4. comprendere il senso e lo scopo di testi scritti per usi diversi;
5. inferire il significato di elementi non noti di un testo sulla base delle informazioni ricavabili dalle caratteristiche degli elementi stessi e dal contesto;
6. produrre semplici testi scritti di tipo funzionale e di carattere persona-

le e immaginativo, anche con errori e interferenze dall'italiano, dal dialetto o da altre lingue, purché la comprensibilità non ne venga compromessa;

7. identificare l'apporto dato alla comunicazione dagli elementi paralinguistici (intonazione, ritmo, accento ecc.) ed extralinguistici (gestualità, mimica, postura, prossemica ecc.);

8. individuare l'apporto culturale specifico implicito nella lingua straniera e confrontarlo con quello della lingua italiana o di altre lingue;

9. individuare e sistematizzare strutture e meccanismi linguistici che operano ai diversi livelli: pragmatico, testuale, semantico-lessicale, morfo-sintattico e fonologico.

Contenuti

Comprensione e produzione orale

I testi orali per lo sviluppo dell'*ascolto*, monologhi e dialoghi presentati a viva voce o registrati, devono:

- riguardare situazioni comunicative di vita quotidiana: comunicazione personale (conversazioni, interviste ecc.) e comunicazione di massa (notiziari radiofonici e televisivi, spot pubblicitari, cronache sportive ecc.);

- essere espressi a velocità normale;
- presentare una varietà di pronuncie.

La *produzione* orale deve:

- riguardare situazioni quotidiane;
- riferirsi alle esperienze e agli interessi degli studenti;
- essere finalizzata inizialmente alla comunicazione di informazioni e successivamente all'espressione, all'argomentazione e alla giustificazione delle opinioni;

- tenere conto delle regole dell'interazione, anche in presenza di più interlocutori.

Comprensione e produzione scritta

I testi per la *lettura* sono prevalentemente di tipo funzionale (lettere, istruzioni, pubblicità, annunci, facili articoli ecc.) e devono rappresentare via via una gamma sempre più ampia fino ad includere testi di tipo immaginativo (brevi racconti, semplici poesie, canzoni ecc.).

I testi scritti devono:

- riguardare argomenti di attualità relativi ai vari aspetti della vita e della cultura dei paesi stranieri;

- offrire occasioni di confronto con la realtà italiana;
- essere possibilmente rappresentati da materiali autentici.

I testi *prodotti* dagli studenti devono:

- essere orientati alla comunicazione (lettere di vario tipo, resoconti ecc.) e all'espressione (diari, brevi composizioni ecc.);
- rispettare le convenzioni determinate dal contesto comunicativo: tipo di destinatario, scopo della comunicazione ecc.;
- riguardare argomenti precedentemente trattati in classe.

Riflessione sulla lingua

Nell'arco del biennio la riflessione sulla lingua deve essere condotta in un'ottica interculturale e interlinguistica e riguardare:

- apporti dei linguaggi non verbali alla comunicazione;
- variabilità della lingua: registro formale/informale, varietà geografiche e sociali ecc.;
- caratteristiche della lingua in relazione ai diversi mezzi: parlato, scritto, forme multimediali;
- diversità di realizzazione linguistica di uno stesso atto comunicativo o di una stessa nozione;
- coesione e coerenza del testo e struttura dei diversi tipi testuali;
- lessico: formazione delle parole, significato degli affissi, rapporto tra elementi lessicali appartenenti alla stessa area semantica ecc.;
- strutture morfosintattiche (caratteristiche fondamentali della frase e dei suoi costituenti, costruzione del periodo, aspetti della morfologia delle diverse categorie di parole);
- sistema fonologico.

NOTE GENERALI

1. *Gli obiettivi elencati riguardano in generale la competenza comunicativo-relazionale; l'obiettivo 9 si riferisce alla riflessione sulla lingua.*

2. *La lingua straniera come disciplina comune è, secondo la norma, la stessa iniziata nella scuola media.*

3. *Base dell'insegnamento linguistico è il testo nelle sue varietà. È importante che le tematiche presentate siano significative sotto il profilo culturale, motivanti per gli studenti ed espresse in modo da presentare un livello di difficoltà linguistica adeguata alla loro competenza. Una puntuale articolazione dei contenuti, individuati in funzioni, nozioni e forme linguistiche e riconducibili nelle grandi linee alle proposte del Consiglio d'Europa, spetta al docente in sede di programmazione.*

Indicazioni particolari Lingua straniera 2
(disciplina comune agli indirizzi linguistico ed economico)

Alla seconda lingua straniera è stato attribuito un orario tale da consentire, alla fine del biennio, il raggiungimento di una competenza comunicativo-relazionale analoga a quella della prima lingua. Gli *obiettivi* elencati valgono dunque anche per la seconda lingua.

L'attività didattica del primo anno deve concentrarsi maggiormente sullo sviluppo delle abilità di *comprensione*, sia orale che scritta, in quanto la *comprensione* è una condizione necessaria per qualsiasi attività di produzione linguistica che non sia meramente meccanica, ma che sia consapevolmente controllata.

Altrettanto essenziale per favorire lo sviluppo delle abilità di *produzione* è una maggiore tolleranza dell'errore, purché sia salva la comprensibilità del messaggio che è assicurata, assai più che dalla correttezza formale, dal rispetto delle regole della comunicazione e dal possesso di un sufficiente bagaglio lessicale. Può essere posta maggior attenzione all'accuratezza della produzione linguistica verso la fine del biennio.

Come per la prima lingua, i *testi* utilizzati per presentare i contenuti devono essere di preferenza autentici, anche se inizialmente più semplici sotto il profilo linguistico.

La *riflessione sulla lingua* può essere arricchita da una comparazione dei diversi sistemi linguistici conosciuti.

Poiché le strategie per l'acquisizione delle abilità linguistiche sono in gran parte comuni alle diverse lingue, è opportuno che lo studente impari a trasferirle da una lingua all'altra creando parallelismi che favoriscono l'apprendimento.

6.2.2. Indicazioni didattiche

Gli obiettivi prefissati possono essere meglio raggiunti facendo ricorso ad attività di carattere comunicativo condotte abitualmente in lingua straniera e in cui le abilità linguistiche di base siano usate in una varietà di situazioni adeguate alla realtà dello studente. La lingua può essere acquisita in modo operativo mediante lo svolgimento di attività su compiti specifici perché in tal modo viene percepita come strumento e non come fine immediato di apprendimento.

Per sviluppare nello studente una competenza comunicativa che lo porti a formulare messaggi chiari occorre considerare il testo come minima unità significativa. Il docente può facilitare l'acquisizione della lingua a livello non consapevole strutturando situazioni motivanti e, in seguito, può guidare lo studente nel processo di formalizzazione in modo da farlo giungere a gestire sempre più autonomamente il proprio apprendimento.

Nelle *attività di ascolto* è importante accertare se e in quale misura il testo viene compreso. Da qui discende la necessità di un'attenta selezione del materiale da proporre. Le difficoltà di comprensione, infatti, non si limitano ad aspetti di ordine lessicale e sintattico, ma includono la distanza del testo dalla realtà (sia linguistica che culturale) dello studente e la sua incapacità a mettere in atto strategie appropriate. È pertanto utile abituarlo a identificare il contesto sulla base di elementi extralinguistici e ad attivare strategie di ascolto differenziate. Infatti lo studente, a seconda del tipo di testo e dello scopo per cui lo ascolta, può focalizzare l'attenzione su elementi diversi, quali la situazione, l'argomento, l'atteggiamento dei parlanti, le informazioni principali e quelle specifiche.

La *produzione orale* si favorisce dando allo studente la più ampia opportunità di usare la lingua straniera in attività comunicative in coppia o in gruppo: giochi linguistici, drammatizzazione, simulazione, *role-play* ecc. Le attività comunicative richiedono che si privilegi l'efficacia della comunicazione e che si tollerino errori di carattere formale. Sarebbe infatti controproducente interrompere l'esposizione dello studente per correggere errori di questo tipo. Si può intervenire in un secondo tempo, coinvolgendo nella correzione lo studente con il suo sottogruppo o l'intero gruppo classe. Se è stata fatta una registrazione, si può utilizzare il riascolto.

Nel contesto comunicativo assume particolarmente rilevanza il consolidamento di un sistema fonologico corretto e funzionale. È importante che lo studente si renda conto che una pronuncia scorretta del fonema può interferire nel processo di comunicazione, che un'intonazione non appropriata può stravolgere il significato di un enunciato e che il contorno intonativo, diverso da lingua a lingua, trasmette anche le dimensioni affettive del discorso.

Nelle *attività di lettura*, analogamente a quanto si è detto per le attività di ascolto, le conoscenze extralinguistiche influenzano notevolmente la comprensione del testo. Tuttavia il testo scritto ha caratteristiche di permanenza che consentono l'attivazione di particolari strategie per favorire la comprensione, basate sulla verifica delle ipotesi formulate prima della lettura e durante la stessa. È pertanto utile sollecitare aspettative e ipotesi sul testo ed utilizzare varie tecniche di lettura a seconda dei diversi scopi ai quali è finalizzata e che possono essere:

- la lettura globale, per la comprensione dell'argomento generale del testo;
- la lettura esplorativa, per la ricerca di informazioni specifiche;
- la lettura analitica, per la comprensione più dettagliata del testo.

Per far cogliere il significato del testo può essere utile ricorrere ad una lettura silenziosa, accompagnata da attività individuali o di gruppo.

Nella *produzione scritta* il legame tra abilità ricettive e produttive è molto stretto; partendo dalla lettura e riflettendo sulle caratteristiche del testo, lo studente ha la possibilità di individuare la specificità del codice scritto, di analizzare le peculiarità delle diverse tipologie testuali e di identificare le regola-

rità nella loro organizzazione. Un approccio efficace allo scritto può essere garantito da questo lavoro propedeutico.

Esistono varie attività che aiutano a sviluppare l'abilità della scrittura: quelle di carattere manipolativo permettono l'acquisizione di automatismi linguistici e sono propedeutiche ad attività di carattere funzionale che abitua lo studente a tenere conto delle caratteristiche dei vari tipi di testo e che richiedono maggiore autonomia. Possono servire allo scopo la scrittura di paragrafi su modelli dati, le composizioni guidate, le riformulazioni di testi con modifica di alcune variabili della situazione, il completamento di racconti, le composizioni libere ecc.

Le attività che consentono l'*integrazione di più abilità* avvicinano ulteriormente lo studente ad un uso reale della lingua. Sono utili per questo scopo esercizi di tipo *cloze*, dettati e completamento di minisituazioni. Ma vi sono anche altre attività che posseggono un carattere più comunicativo. Per esempio:

- prendere appunti da un testo orale;
- prendere appunti da un testo scritto;
- ricostruire un testo da appunti presi;
- riferire oralmente o per iscritto il contenuto di un dialogo;
- riassumere testi orali e scritti;
- effettuare interviste sulla base di questionari predisposti.

Il riassunto ha particolare rilevanza formativa perché mette in gioco diverse competenze, tra le quali l'individuazione degli elementi essenziali del testo e l'uso di strutture sintattiche complesse per la produzione di un testo di arrivo sintetico e coerente.

Quanto al dettato, che coinvolge le abilità di comprensione e di produzione, è importante che si basi su lessico noto, sia letto a velocità normale e sia scandito per segmenti significativi.

Il consolidamento della competenza comunicativa richiede, nel biennio, una maggior consapevolezza delle regole del sistema rispetto a quanto appreso alla scuola media e implica un'analisi più articolata delle componenti la comunicazione, dei meccanismi di coesione testuale, delle differenze tra codice scritto e codice orale, delle funzioni della lingua e della sua variabilità.

La riflessione sulla lingua — realizzata di norma su base comparativa con l'italiano e con eventuali altre lingue ed effettuata sulla base dei testi — non costituisce un processo isolato rispetto alle attività che promuovono lo sviluppo delle abilità linguistiche né si limita solo alla presentazione di meccanismi formali, ma è volta a far scoprire l'organizzazione dei concetti che sostengono i meccanismi stessi.

La consapevolezza della specificità della cultura straniera, in un confronto sistematico con quella italiana, può essere raggiunta tramite la riflessione linguistica e tramite l'analisi dei testi.

Nel primo caso si opera a livello morfosintattico (es.: sistema dei pronomi

mi personali, modalità del verbo ecc.) e lessico-semantico (es.: diversi modi di classificare e definire fenomeni reali e regole sociali). Nel secondo caso l'analisi dei testi concerne le informazioni implicite ed esplicite relative a vari aspetti e problemi della realtà straniera.

Integrando ove possibile la grammatica formale con la grammatica nozionale, centrata sul significato, si riesce a spiegare tutta una serie di fenomeni linguistici che difficilmente potrebbero essere chiariti in altro modo. Allo scopo di evitare disorientamento nello studente è auspicabile una stretta collaborazione, soprattutto a livello metodologico e terminologico, fra docenti di lingua straniera e docenti di italiano.

Il *dizionario*, soprattutto monolingue, è un utile strumento di lavoro per l'arricchimento lessicale e per il controllo della correttezza ortografica, morfologica e della pronuncia, purché lo studente abbia acquisito le tecniche indispensabili per una efficace consultazione.

La tecnologia mette a disposizione validi strumenti per l'apprendimento delle lingue straniere: audioregistratore, videoregistratore, laboratorio linguistico, elaboratore, TV ecc. Il *laboratorio linguistico* è utile per lo sviluppo delle abilità di comprensione nonché per un corretto apprendimento della struttura fonologica della lingua e per l'acquisizione di automatismi.

L'*elaboratore* è un validissimo supporto per l'apprendimento della correttezza ortografica, per lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura, per il consolidamento della competenza linguistica, per gli interventi di recupero e per la verifica. Software flessibile, software didattico valido e sistemi autore offrono possibilità diverse d'intervento.

La *verifica* può avvalersi sia di procedure sistematiche e continue (griglie di osservazione ecc.) sia di momenti più formalizzati con prove di tipo oggettivo e soggettivo. Le prove oggettive, utili per la verifica delle abilità ricettive, non sono invece funzionali alla verifica degli aspetti produttivi della competenza comunicativa, per la quale è consigliabile avvalersi di prove soggettive. Le variabili da controllare in queste prove sono numerose ed è pertanto opportuno partire da una griglia contenente una serie di parametri che riducano l'inevitabile soggettività della loro lettura.

Prove di tipo discreto o fattoriale — necessarie soprattutto nei primi tempi per la verifica dei singoli elementi della competenza linguistica — sono utili solo se vengono integrate da altre di carattere globale, volte a verificare la competenza comunicativa dello studente in riferimento sia ad abilità isolate (comprensione dell'orale o dello scritto, produzione orale o scritta) sia ad abilità integrate (conversazione, risposta a lettere, appunti ecc.).

L'analisi dell'errore è parte essenziale della verifica e rappresenta uno strumento diagnostico fondamentale per impostare le attività di recupero; a questo proposito è importante distinguere tra semplice sbaglio (deviazione non sistematica dalla norma ai vari livelli sul piano dell'esecuzione) ed errore (vera e propria lacuna nella competenza linguistica o comunicativa).

INDICE
PRIMA PARTE

Cap. I - Lingua straniera e lingue straniere	7
1.1. Verso una definizione di <i>lingua straniera</i>	7
1.2. Una prospettiva sociolinguistica	9
1.3. Estraneità e persona	11
1.4. Per la riduzione dell'estraneità	13
1.4.1 Il <i>dépaysement</i> condizionante	13
1.4.2 Il <i>dépaysement</i> sereno	13
1.4.3 Il <i>dépaysement</i> integrato	13
1.5. Lingua/e straniera/e: singolare o plurale?	15
1.6. Educazione linguistica: lingua materna e lingua straniera	17
1.6.1 Il testo	21
1.6.2 La funzione	22
1.6.3 Il punto di vista	25
1.7. Epistemologia dell'educazione linguistica	27
Riferimenti bibliografici	30
Cap. II - Le finalità	31
2.1. Le strutture cognitive	31
2.2. Pensiero simbolico e simbolizzazione	34
2.3 La lingua e il reale	35
2.4. Gli aspetti affettivi	37
2.5. Lingua e cultura. Comprensione interculturale	39
2.5.1 Storia dei termini "Cultura" e "Civiltà" nella didattica linguistica	39
2.5.2 La lezione di lingua/civiltà/cultura	42

2.5.3 L'intercultura e l'interculturale	46
2.6. La riflessione sulla lingua	47
2.6.1 La grammatica oggi	49
Riferimenti bibliografici	54

SECONDA PARTE

Cap. I - Gli obiettivi di apprendimento	57
1.0. Premessa: obiettivi terminali e obiettivi comportamentali	57
1.1. Lingua e comunicazione	59
Obiettivo n. 1	59
Obiettivo n. 2	64
Obiettivo n. 3	65
Obiettivo n. 4	66
Obiettivo n. 5	69
Obiettivo n. 6	70
Obiettivo n. 7	72
Obiettivo n. 8	74
Obiettivo n. 9	75
Riferimenti bibliografici	76
 Cap. II – Le indicazioni didattiche	 77
2.1. La didassi	77
2.2. La verifica	82
2.2.1 Testing diffuso e testing puntuale	82
2.2.2 Test oggettivi e soggettivi	84
2.2.3 Testing parcellizzato e testing integrativo	88
2.2.4 Errori e sbagli	89
2.2.5 Oltre i programmi	91
Riferimenti bibliografici	92
 Cap. III - Metodo, metodi e metodologia	 93
3.1. Due itinerari complementari	94
3.2. Verso un tipologia dei metodi	94
3.3. Gli approcci deduttivi	96

3.4. Gli approcci induttivi	98
3.5. Gli approcci funzionali	101
3.6. Gli approcci comunicativi	103
3.7. La grammatica in una didassi comunicativista	105
3.8. La dimensione testuale	106
3.9. La glottodidattica negli anni '90	107
3.10. Le ipotesi antimetodologiche	113
Riferimenti bibliografici	115
I Programmi predisposti dalla Commissione Ministeriale per la revisione dei piani di studio e dei programmi della Scuola Secondaria Superiore: Lingua straniera per i primi due anni	117